

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Adriane Peixoto Câmara

**O PAPEL DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NA
FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO MINEIRO**

Belo Horizonte
2019

Adriane Peixoto Câmara

**O PAPEL DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NA
FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO MINEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosimar de Fátima Oliveira.

Belo Horizonte
2019

C172p
T

Câmara, Adriane Peixoto, 1980-

O papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais na formulação das políticas públicas de educação no âmbito do sistema estadual de ensino mineiro [manuscrito] / Adriane Peixoto Câmara. -- Belo Horizonte, 2019. 279 p. : enc., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Rosimar de Fátima Oliveira.

Bibliografia: f. 211-228.

Apêndices: f. 229-279.

1. Minas Gerais -- Conselho Estadual de Educação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 4. Conselhos de educação -- Minas Gerais -- Teses. 5. Educação -- Políticas públicas -- Minas Gerais -- Teses. 6. Educação -- Política governamental -- Teses. 7. Minas Gerais -- Educação -- Políticas públicas -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Rosimar de Fátima, 1972-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379.154

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

O PAPEL DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NA
FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO
SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO MINEIRO

ADRIANE PEIXOTO CÂMARA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Rosimar de Fatima Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Carlos Roberto Jamil Cury
PUC-Minas

Prof(a). Gilda Cardoso Araújo
UFES

Prof(a). Virginia Coeli Bueno de Queiroz
UEMG

Prof(a). Maria Rosimary Soares dos Santos
Universidade Federal de MG

Belo Horizonte, 17 de setembro de 2019.


Prof. Vanessa Petraz Almeida Neves
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
FAE/UFMG

Para Anita, com o meu coração cheio de esperanças.

Para Vívian, com o meu coração cheio de alegria, e fé na vida.

Para Lourdes, com o meu coração cheio de gratidão.

Para Kleber (*in memorian*), com o meu coração cheio de saudade.

AGRADECIMENTOS

Victor Nunes Leal definiu o processo de elaboração de sua obra admirável, “Coronelismo, Enxada e Voto”, como um período de “angústia verdadeira”. Guardadas as devidas proporções, concordo inteiramente com ele. Meu doutorado foi um período de “angústia verdadeira”. Felizmente tenho muito a agradecer. Muito mesmo.

Meu mais profundo agradecimento à minha irmã e à minha mãe, colaboradoras incansáveis durante todo este período. Meu profundo agradecimento à minha irmã, por ser o meu sustentáculo, no momento mais crítico. Obrigada por me resgatar. Meu profundo agradecimento à minha mãe, que é, na verdade, a coautora desta Tese. Este Doutorado só foi possível porque contei com o seu generoso e incondicional apoio, inclusive o apoio financeiro. Você deu os abraços que eu não pude dar em minha filha. Você fez os lanches que eu não pude fazer. Você foi a presença, durante os meus longos períodos de ausência. Esta Tese também tem a sua escrita, sempre humilde e resiliente.

Meu agradecimento à minha orientadora, Profa. Rosimar de Fátima Oliveira, cujo brilhantismo e espírito republicano me inspiram profundamente. É encantador desfrutar de sua companhia.

Meu agradecimento às/o profissionais que me “resgataram”: Marília Andrade Dutra, Tasso Amós, Emanuella Valadares, Alexandrina de Jesus. O trabalho de vocês foi crucial para eu chegar até aqui.

Meu profundo agradecimento às amigas e aos amigos do peito: Fernando Santos, Renata Arruda, Clayton Lúcio, Mirian Lipovetsky, Maria Cecília Pedrosa (Cecy), Artur Magnani, Anderson Xavier, Cynthia Souza, Gecilda Andréa, Lorena Maia, Erike Couto, Josielle de Paula: obrigada pela generosidade, pelas palavras carinhosas, pela escuta aberta, pelos ombros, pelos incentivos, pelas risadas, pelo compartilhamento de angústias, pelas longas conversas e trocas de ideias, e pela inesgotável empatia...

Meu agradecimento a toda a equipe do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), cuja receptividade, cordialidade e disponibilidade possibilitaram a coleta dos dados para esta pesquisa. Meu agradecimento à Superintendência Executiva, na pessoa da Cátia Santos, e à Superintendência Técnica, nas pessoas de Guilhermina Nogueira e Enilda Fagundes.

Meu profundo agradecimento e carinho, às “meninas da Biblioteca” do CEE-MG: Flúvia, Beth, Consolação (Consola) e Sônia: o trabalho de coleta dos dados só foi possível graças à receptividade, à organização do material, e ao profissionalismo de vocês... Parte desta Tese expressa o carinho e o respeito de vocês pelo CEE-MG. Também agradeço pela

receptividade de Perpétua, Eliana, Raílda, Leila, Débora, Marli e Ronaldo, presenças tão atenciosas durante o processo de coleta dos dados.

Meu profundo agradecimento a todos os entrevistados desta pesquisa. Cada encontro foi único e edificante. Obrigada pela disponibilidade, pela empatia, pela generosidade, e pelo compartilhamento de informações tão importantes para a pesquisa.

Meu agradecimento ao Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, parecerista do Projeto de Pesquisa, e examinador do Relatório de Qualificação da Tese. Obrigada por sua profícua interlocução. Meu agradecimento à Profa. Adriana Maria Cancellata Duarte, de quem pude desfrutar dos Seminários de Pesquisa, e, também, de importantíssimas contribuições como examinadora do Relatório de Qualificação da Tese.

Meu agradecimento às/aos colegas do Grupo de Pesquisa Política e Administração dos Sistemas Educacionais (PASE/FaE/UFMG), do qual fiz parte durante o doutorado. Muito obrigada pelas leituras atentas e pela constante interlocução. Um agradecimento especial às queridas Glecenir Vaz e Virgínia Coeli, e aos queridos Thiago Maia, Agnez Saraiva e Eduardo Araújo. Meu agradecimento às professoras Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e Maria Rosimary Soares dos Santos, coordenadoras do PASE, pelas contribuições para a minha formação como pesquisadora.

Meu agradecimento à Profa. Valéria Cristina de Oliveira, e ao Prof. Edgar Rodrigues Barbosa Neto, pela compreensão, generosidade e grande apoio.

Meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG) pela oportunidade de aprimoramento, e à CAPES pelo suporte financeiro. Meu agradecimento à UFMG, instituição tão marcante em minha trajetória pessoal e profissional.

Meu profundo agradecimento, assim como todas as minhas homenagens, à Escola Pública brasileira, projeto político de país do qual devo toda a minha trajetória.

“Muito devo à Educação Pública. Viva o Povo Brasileiro”.
(Discurso do Professor Tomaz Aroldo da Mota Santos, ex-Reitor da UFMG
(1994-1998), quando recebeu o título de Professor Emérito, em 19/05/2018).

RESUMO

Esta Tese examina o papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) na formulação de políticas públicas, no âmbito do sistema estadual de ensino de Minas Gerais. A perspectiva teórica e metodológica adotada é o neoinstitucionalismo histórico, cuja premissa principal é a análise das políticas públicas por meio do contexto histórico e processual das instituições. O exame inicial da legislação educacional federal possibilitou a formulação da hipótese principal deste trabalho: o desenho federativo brasileiro, responsável pela organização da educação nacional (repartição das atribuições e competências entre os entes federados, em matéria educativa), é um importante elemento para a análise dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Tal hipótese fundamentou o período escolhido para a investigação sobre o CEE-MG, a saber: 1996-2016. Esta Tese apresenta e discute duas revisões bibliográficas: i) uma revisão que apresenta e discute o levantamento da literatura sobre os CEEs nos sistemas de ensino estaduais; e, ii) uma revisão que discute o desenho federativo brasileiro, em especial o papel dos entes federados estaduais. Constitui o *corpus* empírico desta Tese: i) o conteúdo normativo emanado da legislação educacional federal, relacionada à temática dos Conselhos de Educação e da organização da educação nacional; ii) o conteúdo normativo emanado da legislação educacional estadual, sobre Conselhos de Educação em Minas Gerais; iii) as Resoluções formuladas pelo CEE-MG, no período de 1996-2016; iv) os Pareceres Normativos formulados pelo CEE-MG, no período de 1996-2016; v) as Atas das reuniões plenárias do CEE-MG, no período de 1996-2016; vi) treze entrevistas semiestruturadas com membros e ex-membros do CEE-MG. Este *corpus* recebeu o tratamento da técnica da Análise de Conteúdo. Esta Tese argumenta que o CEE-MG está imerso em um contexto histórico e político complexo, em que se cruzam, concomitantemente: o desenho federativo brasileiro, por meio da organização da educação nacional; o processo de formulação das políticas educacionais no âmbito do ente federado mineiro; o histórico-institucional do CEE-MG, bem como a sua correspondente produção normativa. Esta Tese apresenta, portanto, as seguintes conclusões: i) a partir da década de 1990, houve um decréscimo da produção normativa estadual, no que se refere às atribuições e competências sobre o CEE-MG no sistema de ensino mineiro. Este aspecto inviabilizou uma reformulação do papel do CEE-MG no sistema de ensino, em especial a partir da promulgação da LDB/1996; ii) houve, portanto, uma excessiva parcimônia do ente federativo mineiro em reformular o papel do CEE-MG no sistema de ensino; iii) no âmbito de sua produção normativa própria, o CEE-MG se destacou por um volume maior de Resoluções sobre a Educação Superior; iv) em relação à Educação Básica, o CEE-MG delegou boa parte de suas competências para a Secretaria Estadual de Educação; v) em relação à Educação Superior, o CEE-MG não abriu mão de suas atribuições e competências, de maneira que teve um papel de destaque na expansão da oferta deste nível de ensino; vi) o resultado da ADI 2501-5 reduziu drasticamente o papel do CEE-MG em relação à Educação Superior, a partir do ano de 2008; vii) o CEE-MG apresenta baixo alcance no contexto de um sistema de ensino hierarquizado, uma vez que a formulação das políticas educacionais está concentrada na Secretaria Estadual de Educação; viii) nos últimos anos, a produção normativa do CEE-MG se expressa por meio da elaboração de pareceres, cujo direcionamento é a Rede Privada da Educação Básica, em que o órgão ainda tem importante papel consultivo e normativo.

Palavras-chave: Política educacional. Análise institucional. Conselho Estadual de Educação. Organização da Educação Nacional. Desenho federativo brasileiro.

ABSTRACT

This doctorate thesis investigates the role of Education State Council of Minas Gerais/Brazil (CEE-MG) regarding the formulation of public policies, in the context of the state public education system of Minas Gerais. The theoretical and methodological framework adopted is the historical neoinstitutionalism, whose premise is the analysis of the public policies by means of the historical and processual context of the institutions. The initial investigation of the Brazilian federal educational legislation allowed for the formulation of the main hypothesis of this work: that the Brazilian federative design, responsible for the organization of national education (repartition of the attributions and competencies between the federative entities, in education matter) is an important element for the analysis of the State Education Councils (CEEs). Such hypothesis grounded the period chosen for the investigation upon CEEs, namely, 1996-2016. That thesis presents and discusses two literature reviews: i) a review that presents and discusses the analysis of literature about CEEs on the state public education systems; and ii) a review that discusses the Brazilian federative design, especially that of the state federative entities. Constitutes the empirical *corpus* of that thesis: i) the normative context emanated from the Brazilian federal educational legislation, related to the thematic of Education Councils and the organization of national education; ii) the normative content emanated from the state educational legislation, on Education Councils in Minas Gerais; iii) the Resolutions formulated by CEE-MG, in the period from 1996-2016; iv) the Normative Reports formulated by CEE-MG, in the period from 1996-2016; v) the Minutes from the assemblies of CEE-MG, in the period of 1996-2016; vi) thirteen semi-structured interviews with members and former members of CEE-MG. That corpus received the treatment of the technique of Content Analysis. That thesis affirms that CEE-MG is immersed in the a complex historical and political context, in which are intertwined, concomitantly: the Brazilian federative design, by means of the organization of national educational; the process of formulation of the educational policies in the context of Minas Gerais federative entity; the historical and institutional context of CEE-MG, as well as the correspondent normative production. That thesis presents, therefore, the following conclusions: i) from 1990 on there has been a decrease on the state normative production, concerning the attributions and competencies from CEE-MG about the public education system of Minas Gerais. That aspect derailed a reformulation of the role of CEE-MG in the educational system, especially since the promulgation of LDB/1996; ii) there was, therefore, an excessive parsimony of the federative entity of Minas Gerais in reformulating the role of CEE-MG on the education system; iii) in the context of its own normative production, CEE-MG is remarkable for the higher volume of Resolutions on Higher Education; iv) in relation to Elementary Education, CEE-MG delegated a great deal of its competencies to the State Education Secretary; v) in relation to Higher Education, CEE-MG did not give up of its attributions and competencies, in order that it has a prominent role in the expansion of offering that educational level; vi) the result of ADI 2501-5 reduced dramatically the role of CEE-MG in relation to Higher Education, since 2008; vii) CEE-MG presents a low reach in the context of a hierarchized educational system, since the formulation of educational policies is concentrated at the State Education Secretary; viii) in the last years, the normative production of CEE-MG is expressed by means of the elaboration of reports, whose target is the Private Elementary Education System, in which the organ still has an important consultant and normative role.

Keywords: Educational Policy. Institutional Analysis. State Education Council. Organization of National Education. Brazilian Federative Design.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADEOMG – Associação dos Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AFEESMIG – Associação das Fundações Educacionais do Estado de Minas Gerais
AI – Ato Institucional
ALMG – Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE/1989 – Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989
CE/1967 – Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 13 de maio de 1967
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEs – Conselhos Estaduais de Educação
CEE-AM – Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas
CEE-AP – Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá
CEE-BA – Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia
CEE-CE – Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará
CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
CEE-GO – Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás
CEE-MG – Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais
CEE-MS – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
CEE-MT – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso
CEE-PB – Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba
CEE-PR – Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
CEE-RJ – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
CEE-RO – Conselho Estadual de Educação do Estado de Rondônia
CEE-RS – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CEE-SC – Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina
CEE-SP – Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CEE-TO – Conselho Estadual de Educação do Estado de Tocantins
CEF – Câmara de Ensino Fundamental
CEM – Câmara de Ensino Médio
CES – Câmara de Ensino Superior
CF/1934 – Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934
CF/1946 – Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946
CF/1988 – Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988
CFE – Conselho Federal de Educação
CG – Choque de Gestão
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEs – Conselhos Municipais de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEP/UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
COFINS – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
CPN – Câmara de Planejamento e Normas

CPL – Câmara de Planejamento e Legislação
CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DASP – Departamento de Administração do Setor Público
DCG – Disposições Constitucionais Gerais
DOE-MG – Diário Oficial do Estado de Minas Gerais
DOU – Diário Oficial da União
DRE – Delegacia Regional de Ensino
EB – Educação Básica
EC01/1970 – Emenda à Constituição do Estado n.º 01, de 1º de outubro de 1970
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ES – Educação Superior
FEPEMIG – Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GpR – Gestão para Resultados
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICMS – Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDB/1961 – Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961
LDB/1996 – Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Lei 5.692/71 – Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
PAIE – Programa de Apoio às Inovações Educacionais
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PIS – Programa de Integração Social
PGR – Procuradoria-Geral da República
PGE – Procuradoria-Geral do Estado
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROQUALIDADE – Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
RAI – *Regional Authority Index*
REE-MG – Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
Reforma Universitária de 1968 – Lei Federal n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968
RIGs – Relações Intergovernamentais
RLD – Receita Líquida Disponível
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SEEs – Secretarias Estaduais de Educação
SECTES – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEE-CE – Secretaria de Estado da Educação do Ceará
SEE-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEE-MS – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul
SEE-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEE-SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SINEPE – Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino
SINPRO – Sindicato dos Professores
SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino
STF – Supremo Tribunal Federal
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUNAB – Superintendência Nacional do Abastecimento
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE – Todos pela Educação
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UF – Unidade Federativa
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento do <i>corpus</i> empírico da Tese	32
Quadro 2 – Agenda de municipalização em cinco Unidades Federativas	71
Quadro 3 – Agenda de municipalização em três Unidades Federativas	73
Quadro 4 – A cooperação em educação em seis Unidades Federativas	79
Quadro 5 – Dispositivos infraconstitucionais estruturantes do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais	122
Quadro 6 – Agenda de reformulação de Resoluções	163
Quadro 7 – Quantitativo de Resoluções por nível de ensino	173
Quadro 8 – Ementário das Resoluções sobre a Educação Básica – 1996-2016	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma 1 – Primeira Etapa	29
Figura 2 – Fluxograma 2-A – Segunda Etapa	34
Figura 3 – Fluxograma 2-B – Segunda Etapa	36
Figura 4 – Fluxograma 3-A – Terceira Etapa	38
Figura 5 – Fluxograma 3-B – Terceira Etapa	40
Figura 6 – Organograma Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais	125

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 METODOLOGIA	22
1.1 Apresentação	22
1.2 Breves considerações sobre o neoinstitucionalismo	22
1.3 Primeira etapa	26
1.4 Segunda etapa	30
1.5 Terceira etapa	37
1.6 Considerações finais	41
2 FEDERALISMO BRASILEIRO E O PAPEL DOS ESTADOS	42
2.1 Apresentação	42
2.2 Breve caracterização histórica do desenho federativo brasileiro	42
2.3 O papel dos estados: antessala da federação?	47
2.3.1 A dimensão econômico-fiscal	49
2.3.2 A dimensão político-institucional	55
2.4 As políticas educacionais na perspectiva do desenho federativo brasileiro	68
2.5 Considerações finais	84
3 OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	86
3.1 Apresentação	86
3.2 A criação dos Conselhos Estaduais de Educação na legislação educacional federal	86
3.3 Das expectativas legais às experiências: os Conselhos Estaduais de Educação nos respectivos sistemas de ensino	95
3.3.1 A natureza dos Conselhos Estaduais de Educação	98
3.3.2 A relação com as Secretarias de Estado da Educação	100
3.3.3 Perspectivas democráticas	103
3.3.4 Participação dos Conselhos Estaduais de Educação na formulação de políticas educacionais no âmbito do sistema de ensino estadual	105
3.4 O desafio da redefinição do papel dos Conselhos Estaduais de Educação nos respectivos sistemas de ensino	108
3.5 Considerações finais	112
4 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	113
4.1 Apresentação	113
4.2 Antecedentes	113
4.3 O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais no sistema de ensino mineiro	124
4.3.1 Atribuições e competências	126
4.3.2 Composição	132
4.3.3 Organização técnica e administrativa	136
4.3.4 Plenárias e processo decisório	138
4.3.5 Vinculação com os órgãos executivos do sistema de ensino	139
4.4 Considerações finais	140

5 A DINÂMICA DE IMPLANTAÇÃO DA NOVA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	143
5.1 Apresentação	143
5.2 Breves considerações sobre o contexto de formulação das políticas educacionais em Minas Gerais	143
5.3 Dinâmica de implantação da nova legislação educacional ...	155
5.4 Considerações Finais ...	160
6 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NO PERÍODO 1996-2016: FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	162
6.1 Apresentação	162
6.2 Uma agenda disponível: reformulação e formulação de Resoluções para o sistema de ensino mineiro	162
6.3 Considerações Finais ...	177
7 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NO PERÍODO 1996-2016: FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	179
7.1 Apresentação	179
7.2 Breves considerações sobre o panorama da Educação Superior: o modelo fundacional e as Fundações Educacionais em Minas Gerais	179
7.3 O papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais em relação às Fundações Educacionais	184
7.4 Os novos rumos para as Fundações Educacionais: o problema da controvérsia	191
7.5 A expansão da oferta de Ensino Superior em Minas Gerais	200
7.6 Considerações Finais	206
CONCLUSÕES	207
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	229

APRESENTAÇÃO

Esta Tese examina o papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), na formulação de políticas públicas de educação, no âmbito do sistema de ensino mineiro. Sob o prisma do núcleo comum do neoinstitucionalismo, esta Tese argumenta que a observação das instituições – regras, procedimentos e legados – são importantes para a análise das políticas públicas. Portanto, esta foi a bússola que orientou o todo percurso que aqui se delinea.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/1961) (BRASIL, 1961), institucionalizou os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) em âmbito nacional, conferindo-lhes a natureza e as atribuições nos sistemas de ensino estaduais. Mesmo presentes e atuantes em alguns estados brasileiros, em períodos que datam do Império, – é o caso do CEE do estado da Bahia, cuja fundação é do ano de 1842 – a LDB/1961 (BRASIL, 1961) foi um importante mecanismo indutor para os atos de criação, assim como a presença contemporânea destes órgãos nos sistemas de ensino estaduais (CURY, 2001).

A Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) manteve a organização da educação nacional por meio dos sistemas de ensino estaduais, apesar de promulgada sob o regime ditatorial, de caráter centralizador no que diz respeito às decisões políticas do Executivo Federal (ABRUCIO, 1998). Para os CEEs, isso significou a manutenção das suas atribuições nos respectivos sistemas de ensino. Neste caso, a novidade foi que os CEEs teriam a opção de delegar parte de suas funções aos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), em municípios que considerassem oportuno.

É possível afirmar que a discussão sobre o papel dos CEEs nos sistemas de ensino estaduais ficou mais complexa, especialmente a partir da redemocratização do país, após o fim da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). A Constituição Federal (CF/1988) (BRASIL, 1988) estabeleceu um novo contexto jurídico-normativo para as políticas sociais no país, sobretudo a Educação, a Saúde e a Assistência Social. Assim, a premissa estabelecida pela CF/1988 (BRASIL, 1988) é a de que a satisfatória condução das políticas públicas no Brasil seria por meio do estabelecimento dos conselhos gestores de políticas, de forma a democratizar o acesso aos serviços públicos.

Além disso, a Lei Maior estabeleceu que os usuários pudessem, por meio da participação direta, formular políticas que se aproximassem da realidade de seus usuários ou, ainda, fiscalizar e controlar a prestação destes serviços (DAGNINO, 2002; PERISSINOTO; FUKS, 2002; SOUZA, 2006; 2008; GOHN, 2011).

No caso da Educação, tal perspectiva democrática pode ser entendida por meio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, disposta no Art. 206, inciso VI da CF/1988 (BRASIL, 1988). Embora suscite uma série de interpretações e debates sobre o assunto, que fogem aos objetivos da presente Tese, o fato é que, a própria noção de “regime de colaboração” está relacionada à gestão democrática. O que importa registrar aqui é que, tanto o “regime de colaboração” entre os entes federados, previsto nos Arts. 211 e 214 (BRASIL 1988), bem como as “formas de colaboração” entre os entes federados, previstas no § 4º do Art. 211 (idem), ou ainda as “normas de cooperação”, previstas no Art. 23, inciso V, Parágrafo Único (ibidem) oportunizaram o debate público sobre a condução das políticas educacionais no Brasil, ratificando, portanto, o princípio da gestão democrática na educação brasileira.

Outro aspecto que adensa a problematização acerca dos CEEs é a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996) (BRASIL, 1996a). A LDB/1996, elaborada no contexto democrático e de desenho federativo tripartite, ratifica a premissa da gestão democrática na educação brasileira, especialmente por meio do Art. 3º, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996a), e do Art. 14 “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” (idem). Embora ratifique o princípio democrático na educação brasileira, a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) não mencionou diretamente os CEEs e os CMEs.

Desse modo, os conselhos de educação – estaduais e municipais – foram relacionados de forma genérica, pela nova legislação educacional federal (BRASIL, 1996a), como órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino. No caso das áreas de Saúde e Assistência Social, por exemplo, a participação da comunidade na condução e formulação de ambas as políticas está prevista na CF/1988, por meio dos Art. 198, inciso III e Art. 204, inciso II (BRASIL, 1988), respectivamente.

As considerações acima ensejaram e oportunizaram a pergunta que norteou a elaboração da presente Tese: qual é o papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) na formulação de políticas públicas de educação, após a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a)? Qual o efeito da LDB/1996 (idem) para o alcance do CEE-MG no sistema de ensino mineiro? Houve uma redefinição do papel do CEE-MG dentro do sistema de ensino mineiro?

Tais perguntas justificaram o objetivo geral desta Tese: compreender o papel do CEE-MG na formulação de políticas públicas de Educação, no âmbito do sistema estadual de ensino

de Minas Gerais, após a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a). Por sua vez, esta Tese propôs os seguintes objetivos específicos: a) conhecer o percurso histórico-institucional do CEE-MG, a partir de sua fundação e sua atuação dentro do sistema de ensino mineiro; b) investigar a forma como o CEE-MG se articula ao governo estadual mineiro, especialmente na condução da política educacional e na administração do sistema de ensino estadual mineiro; c) compreender a participação do CEE-MG na elaboração e execução de políticas e planos educacionais no âmbito do sistema estadual de ensino; d) analisar a relação do CEE-MG com os demais municípios mineiros, especialmente aqueles que aderiram ao sistema estadual de ensino na gestão da educação local; e) analisar a relação do CEE-MG com o Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente no que se refere à distribuição de competências entre ambos; f) conhecer as mudanças ocorridas no CEE-MG, após a promulgação da LDB/1996.

Esta Tese está dividida em sete capítulos, além desta Apresentação e das Conclusões. O capítulo 1 apresenta e discute a Metodologia deste trabalho, em que articula permanentemente, a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico com a análise de conteúdo. O capítulo 2 discute o desenho federativo brasileiro, em especial o papel dos estados brasileiros nos últimos vinte e cinco anos, para entender como o desenho federativo alterou – ou não – o papel dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino.

O capítulo 3 examina a legislação educacional federal para entender o contexto de criação dos CEEs, que lhes conferiu a natureza e as atribuições nos sistemas de ensino estaduais. Além disso, o capítulo apresenta e discute o levantamento do referencial bibliográfico que tratou exclusivamente dos CEEs em seus sistemas de ensino. O capítulo 4 apresenta e discute o levantamento do conteúdo normativo sobre o CEE-MG, como o objetivo de demonstrar o percurso histórico-institucional deste órgão na educação mineira.

O capítulo 5 apresenta o panorama das políticas educacionais estaduais, especialmente nos últimos vinte e cinco anos. Tal panorama contextualiza a análise sobre papel do CEE-MG no sistema de ensino, para examinar a capacidade do CEE-MG em influenciar – ou não – os resultados das políticas educacionais estaduais. Além disso, o capítulo discute o efeito da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), em especial no que se refere à rotina deliberativa do órgão. O capítulo 6 apresenta e discute a produção normativa do CEE-MG para a Educação Básica no âmbito do estado. Da mesma forma, o capítulo 7 apresenta e discute a produção normativa do CEE-MG para a Educação Superior.

Por fim, a Tese apresenta suas Conclusões, momento em que discute a inserção do CEE-MG em um contexto bastante complexo: em âmbito federal, a legislação educacional vigente omitiu a natureza e as atribuições dos CEEs; e, em âmbito estadual, a permanência de práticas

políticas como o “ultrapresidencialismo estadual” (ABRUCIO; SAMUELS, 1997; ABRUCIO, 1998), ou seja, práticas políticas que expressam o excessivo poder dos governadores estaduais, e que comprometem o funcionamento das demais instituições, incluindo aí o sistema de freios e contrapesos.

1 METODOLOGIA

1.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir a Metodologia desta Tese, em que estão articuladas a perspectiva teórica e os procedimentos metodológicos. Trata-se da perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, articulada à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), para analisar o papel do Conselho Estadual Educação de Minas Gerais (CEE-MG) na formulação de políticas públicas no âmbito do sistema de ensino mineiro.

Trata-se de demonstrar o modelo de construção da Metodologia desta Tese, em que pese o fato de que, o método de análise, uma vez oriundo de uma perspectiva teórica, permite a interlocução com uma determinada agenda de pesquisa, resultando, portanto, nas “lentes” utilizadas para a análise e a interpretação dos dados coletados. É por meio do método de análise que se estabelece a maneira como o objeto de pesquisa será examinado; a formação do *corpus* empírico; e, por fim, as inferências a se estabelecerem. Desse modo, o presente capítulo apresenta um detalhamento do processo de construção teórica e metodológica desta Tese.

Este capítulo apresenta cinco seções, além desta Apresentação. A segunda seção apresenta brevemente os pressupostos do núcleo comum do neoinstitucionalismo, adotados por esta Tese. Também apresenta e discute o conceito de instituição, a partir da vertente do neoinstitucionalismo histórico. As seções seguintes – terceira, quarta e quinta – apresentam todas as etapas de elaboração desta Tese, respectivamente: a adequação da pergunta à perspectiva teórica adotada; o adensamento da fase exploratória e a construção do *corpus* empírico; a pertinência e a adequação das revisões bibliográficas; e a utilização da Análise de Conteúdo como procedimento de tratamento e a inferência dos dados. A sexta seção apresenta as Considerações Finais do capítulo.

1.2 Breves considerações sobre o Neoinstitucionalismo

Esta Tese assume, como perspectiva teórica e metodológica, a agenda institucional (ARRETCHE, 2007), em especial o núcleo teórico comum do neoinstitucionalismo (ou o novo institucionalismo¹) (IMMERGUT, 2007). Embora possua um núcleo teórico comum, o

¹ Os antecedentes do neoinstitucionalismo se constituem como uma reação à perspectiva behaviorista, influente nas décadas de 1960 e 1970. Os primeiros institucionalistas passaram a defender que a análise das políticas deveria tomar por objeto o papel desempenhado pelas instituições, com grande destaque para o papel central do Estado

neoinstitucionalismo apresenta algumas vertentes, que se diferenciam em relação à abordagem dos seus objetos de estudo: o neoinstitucionalismo da escolha racional; o neoinstitucionalismo sociológico, e, por fim, o neoinstitucionalismo histórico² (HALL; TAYLOR, 2003; IMMERGUT, 2007).

O núcleo comum do neoinstitucionalismo argumenta que a formulação das políticas públicas ocorre no contexto e por meio das instituições (HALL; TAYLOR, 2003; ROCHA, 2005; IMMERGUT, 2007; ARRETCHE, 2007; SOUZA, 2007; DYE, 2009; CUNHA, 2014). Da mesma forma, as análises sobre os resultados das políticas – as políticas públicas, por exemplo – devem ser compreendidas a partir das instituições (idem). Qual seria, portanto, a contribuição da agenda institucional? Certamente, a principal delas é o exame sobre quais instituições afetam os comportamentos e as decisões políticas, bem como quais seriam os processos e mecanismos dessas instituições (HALL; TAYLOR, 2003; IMMERGUT, 2007; ARRETCHE, 2007).

Ao “ajustar as lentes” para a análise das instituições nas políticas públicas, o núcleo comum do neoinstitucionalismo: i) rejeita a noção de que o comportamento individual seja suficiente para explicar os resultados das políticas. Conforme Immergut (2007, p. 156), “[...] o comportamento ocorre no contexto de instituições e só nele pode ser compreendido”; ii) assume o pressuposto de que as preferências dos atores, bem como as decisões políticas são produtos de instituições (HALL; TAYLOR, 2003; IMMERGUT, 2007); iii) as regras e os procedimentos tendem a distorcer e/ou a influenciar as decisões políticas (idem); iv) os resultados das políticas, assim como as preferências dos atores são construídas, limitadas, estimuladas por organizações e instituições (ibidem).

A agenda institucional concentra-se majoritariamente na pesquisa empírica, cujas análises teórico-metodológicas são consideradas, pela comunidade acadêmica, como teorias de

nos resultados das políticas. Para um maior detalhamento, ver Hall e Taylor (2003); Immergut (2007); Rocha (2005).

² Todas as correntes do neoinstitucionalismo examinam o papel desempenhado pelas instituições nos processos e decisões políticas. Porém, elaboram problemas de pesquisa de formas diferentes. O neoinstitucionalismo da escolha racional delimita suas questões de análise “[...] na importância dos direitos de propriedade, das rendas e dos custos de transação para o desenvolvimento e o funcionamento das instituições” (HALL; TAYLOR, 2003, p. 203). O neoinstitucionalismo sociológico está relacionado com a Sociologia das Organizações, a partir da análise das estruturas burocráticas, ou ainda, as empresas, escolas, etc. Em geral, os teóricos dessa vertente “[...] escolhem uma problemática que envolve a explicação de por que as organizações adotam um específico conjunto de formas, procedimentos ou símbolos institucionais, com particular atenção à difusão dessas práticas” (idem, p. 208). Por fim, o neoinstitucionalismo histórico elabora as suas questões de análise a partir das instituições como o exame das regras, convenções e organizações formais; às relações de poder entre as instituições, e suas respectivas trajetórias históricas: “[...] as instituições aparecem como integrantes relativamente permanentes da paisagem da história, ao mesmo tempo em que um dos principais fatores que mantêm o desenvolvimento histórico sobre um conjunto de “trajetos”” (ibidem, p. 200). Ver também Immergut (2007).

médio alcance³ (ROCHA, 2005; ARRETCHE, 2007). Esta é uma característica que estimula a proposição de perguntas e objetos de análise que se adequem à agenda institucional. Segundo Arretche (2007, p. 148), “[...] isto implica que não são todos os fenômenos políticos que podem ser explicados por estas teorias [neoinstitucionais], mas apenas aqueles cujas características se ajustem às suas premissas” (colchetes meus).

Desde o início, e em interlocução com a agenda institucional, a presente Tese propôs a seguinte pergunta: qual o papel do CEE-MG na formulação de políticas públicas para o sistema de ensino estadual? Em outras palavras: de que maneira, e em que medida, o CEE-MG importa para o sistema de ensino estadual? Qual é o alcance do CEE-MG no sistema de ensino estadual? Ao assumir a perspectiva neoinstitucional, argumenta-se que a análise das políticas educacionais considera o papel de uma instituição – o CEE-MG – para analisar os resultados das políticas formuladas pelo sistema estadual de ensino.

Convém, portanto, tecer alguns comentários sobre o conceito de instituição. Apesar das diferentes escolas neoinstitucionais discutirem sobre o que seria a definição mais adequada ao conceito de instituição, cumpre aqui delimitar as possibilidades dessa ferramenta de análise.

Cunha (2014) nos auxilia a entender que as instituições são construções sociais e históricas, sendo, portanto, redesenhadas ao longo das necessidades e valores de um determinado contexto social. Além disso, defende a autora, as instituições viabilizam a vida em sociedade, na medida em que “[...] estruturam, autorizam e ratificam o exercício do poder político” (CUNHA, 2014, p. 24). Segundo Dye (2009), são as instituições que estabelecem, implementam e fazem cumprir as políticas públicas. O processo de criação das instituições responde à demanda por efetivo exercício do poder político, que organiza a vida em sociedade, por meio do processo decisório.

Tal perspectiva considera a análise das trajetórias e dos processos a que estão relacionadas as instituições. Analisar a trajetória de uma instituição implica considerar suas dimensões históricas, sociais e econômicas; implica em reconhecer que uma instituição não funciona isoladamente, “[...] mas num contexto plural, de interações complexas, em que a percepção dos problemas e as alternativas de soluções podem gerar tanto apoio quanto rejeição ao projeto institucional” (CUNHA, 2014, p. 23). Para o neoinstitucionalismo histórico, a definição de instituição está relacionada ao exame dos seguintes aspectos:

³ Em comparação com as teorias macroestruturais, como, por exemplo, a perspectiva marxista de análise (ROCHA, 2005; ARRETCHE, 2007).

[...] os procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e officiosas inerentes à estrutura organizacional da comunidade política ou da economia política. Isso estende-se das regras de uma ordem constitucional ou dos procedimentos habituais de funcionamento de uma organização até às convenções que governam o comportamento dos sindicatos ou as relações entre bancos e empresas. Em geral, esses teóricos têm a tendência a associar as instituições às organizações e às regras ou convenções editadas pelas organizações formais (HALL; TAYLOR, 2003, p. 196).

Embora considere trajetórias e processos históricos, o neoinstitucionalismo histórico, como agenda de pesquisa, não propõe leis gerais sobre os resultados das políticas (ARRETCHE, 2007). A interlocução com esta agenda implica em considerar que a vida política, bem como os resultados das políticas podem ser examinados a partir de outros elementos explicativos, conforme Hall e Taylor (2003):

[...] embora chamem a atenção para o papel das instituições na vida política, é raro que os teóricos do institucionalismo histórico afirmem que as instituições são o único fator que influencia a vida política. De modo geral, procuram situar as instituições numa cadeia causal que deixe espaço para outros fatores, em particular o desenvolvimento socioeconômico e a difusão das ideias. Desse ponto de vista, apresentam um mundo mais complexo que o universo de preferências e de instituições com frequência postulado pelos teóricos da escola da escolha racional. Em particular, mostraram-se não raro atentos às relações entre as instituições e as ideias ou as crenças (HALL; TAYLOR, 2003, p. 201-202).

A agenda de pesquisa proposta pelo neoinstitucionalismo histórico examina o padrão processual em que estão inseridas as instituições, ou seja, as normas transcendentais ou abrangentes que explicam os resultados das políticas (IMMERGUT, 2007). O método histórico fundamenta o pressuposto de que as instituições são artefatos dos processos históricos, que restringem e estimulam, ao mesmo tempo, comportamentos nos resultados políticos (IMMERGUT, 2007).

A noção de desenvolvimento histórico está relacionada ao entendimento de que as instituições estão imersas em contextos específicos. É tarefa de uma pesquisa, portanto, considerar este contexto para explicar os resultados das políticas, conforme abaixo:

O papel do contexto gerado historicamente para explicar os interesses dos atores e suas relações de poder é típico de uma segunda característica geral do gênero histórico. Muitos institucionalistas, [...] enfatizaram a importância do contexto para explicar o funcionamento e o significado das instituições. As próprias instituições podem dar um contexto para a ação política que determina a relevância de variáveis específicas entre casos [...]. Além disso,

fatores contextuais podem afetar o funcionamento e a saliência das instituições (IMMERGUT, 2007, p. 179).

A elaboração da presente Tese dialogou permanentemente com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico: a proposição do problema de pesquisa e da pergunta, os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados. Toda a forma como o conhecimento sobre o CEE-MG foi construído está relacionado com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, do modo como entente Immergut (2007):

A abordagem histórica, portanto, oferece uma via fértil para o retorno às questões normativas, que são centrais ao paradigma institucionalista. As políticas públicas não são consideradas um resultado eficiente da agregação de preferências individuais, do progresso tecnológico, de forças do mercado, de uma multidão de ideias ou mesmo de interesses particulares. As decisões políticas surgem de combinações altamente complexas de fatores que incluem tanto características sistemáticas de regimes políticos como “acidentes da luta pelo poder” [...]. As instituições não determinam o comportamento, mas simplesmente oferecem o contexto para a ação que nos ajuda a entender por que os atores fazem as escolhas que fazem (p. 184).

A definição desta importante ferramenta de análise – o conceito de instituição – já delimitou o campo metodológico do presente trabalho. Ao assumir os pressupostos do neoinstitucionalismo histórico, esta Tese construiu como *corpus* empírico o conjunto das regras, procedimentos, normas e legados que conferiram a natureza, as atribuições e competências, as funções e a trajetória histórica do CEE-MG no sistema de ensino estadual. O objetivo foi analisar o papel do CEE-MG a partir de dois movimentos, simultâneos e complexos: i) entender como o desenho institucional do CEE-MG afeta – ou não – as políticas públicas educacionais; e, ii) entender como o contexto jurídico-normativo – normas abrangentes e transcendentais – afeta o CEE-MG, bem como o seu produto institucional – Resoluções e Pareceres – no âmbito do sistema de ensino mineiro.

Em relação ao tratamento dos dados levantados, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) possibilitou a construção do “pensamento disciplinado por regras de método” (ARRETCHE, 2007), a partir das etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) o tratamento dos resultados; iv) a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011). As próximas seções apresentam as etapas de elaboração desta Tese, que buscou a articulação, em caráter permanente, o neoinstitucionalismo histórico à Análise de Conteúdo.

1.3 Primeira Etapa

A primeira etapa desta Tese consistiu em uma interlocução inicial entre a perspectiva teórica e as análises sobre as políticas educacionais: como e quais instituições afetam as decisões sobre as políticas educacionais em Minas Gerais? Esta pergunta, crucial para a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, fundamentou a proposição seguinte: qual é o papel dos “órgãos normativos dos sistemas de ensino”, tal como disposto na LDB/1996 (BRASIL, 1996a); ou seja, como os conselhos de educação afetam as decisões das políticas educacionais em seus respectivos sistemas de ensino?

A aproximação inicial com a literatura sobre os conselhos de educação permitiu a seguinte elaboração: os textos trataram majoritariamente dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), bem como a maioria deles empreenderam cuidadoso levantamento histórico-político a respeito dos conselhos no Brasil, passando, inclusive, pelo período imperial e a Primeira República (TEIXEIRA, 2004; BORDIGNON, 2008; SOUZA, 2013). Há ainda os textos que examinaram os conselhos de educação em sua dimensão político-filosófica, situando-os no ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase especial para o Conselho Nacional de Educação (CNE), (CURY, 2006). Por fim, foi possível levantar os trabalhos que trataram diretamente dos CMEs e seu papel na administração municipal da educação (SOUZA; DUARTE; OLIVEIRA, 2013; QUEIROZ, 2017). Tal levantamento apontou para uma lacuna na agenda de pesquisa em políticas educacionais: pesquisas que tratassem de examinar o papel dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino.

Além da adequação da pergunta e do objeto de análise à perspectiva teórica, os blocos sequenciais do Fluxograma 1 informam a fase exploratória inicial da Tese, qual seja: o levantamento preliminar sobre as normas, regras e procedimentos que instituíram os CEEs na organização da educação nacional. Este ponto foi de suma importância, especialmente diante da lacuna de pesquisas sobre os CEEs. Esta lacuna está representada no Fluxograma 1, por meio do sinal de interrogação.

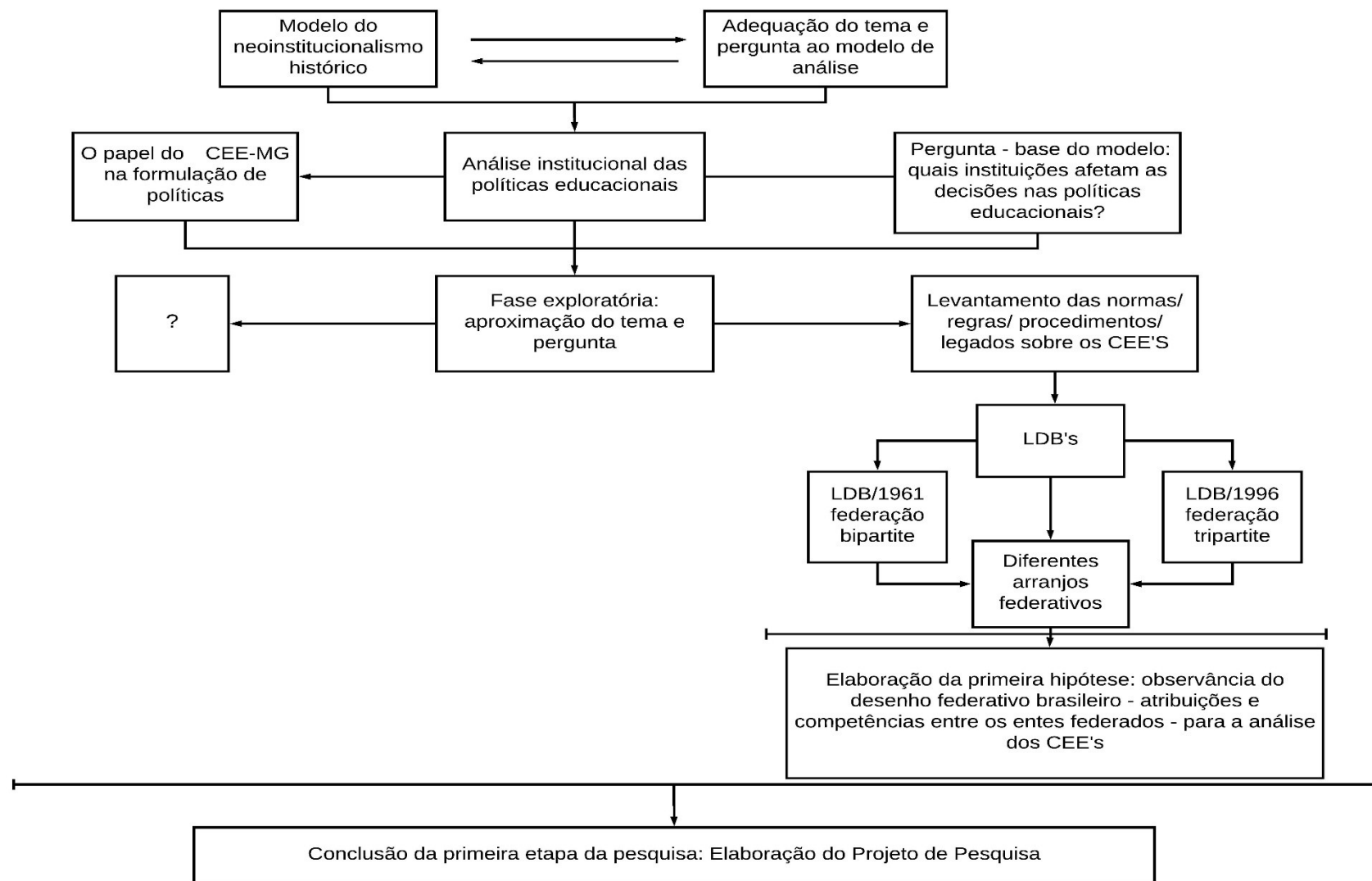
O caminho metodológico da Tese, sob o prisma do neoinstitucionalismo histórico, possibilitou a pré-análise (ou a análise flutuante) (BARDIN, 2011) sobre as duas leis de diretrizes e bases da educação nacional, respectivamente – LDB/1961 e LDB/1996 – para examinar o conteúdo normativo acerca dos CEEs. Os blocos sequenciais do Fluxograma 1 informam o resultado da análise flutuante sobre as duas leis educacionais nacionais: diferentes desenhos federativos, em diferentes contextos históricos.

Por sua vez, essa observação permitiu o estabelecimento de uma hipótese preliminar: considerar o desenho federativo brasileiro – as atribuições e competências entre os entes

federados – para a análise do papel dos CEEs nos sistemas de ensino. Essa foi a escolha inicial para a análise sobre o papel do CEE-MG no sistema de ensino mineiro. A conclusão da primeira etapa da Tese foi, portanto, a proposição do projeto de pesquisa.

O Fluxograma 1 apresenta o percurso da primeira etapa desta Tese, em que estão articuladas a perspectiva teórica e a escolha do objeto de análise:

Figura 1 - Fluxograma 1 – Primeira Etapa



1.4 Segunda Etapa

Em linhas gerais, a segunda etapa desta Tese consistiu no adensamento da fase exploratória, desejável em qualquer processo investigativo. Os blocos sequenciais do Fluxograma 2-A apresentam dois momentos concomitantes desta fase exploratória: i) encarar o desafio da lacuna na agenda de pesquisa em política educacional, a respeito das produções acadêmicas sobre os CEEs⁴; e, ii) a construção de um *corpus* empírico sobre o CEE-MG.

Presentes nos sistemas de ensino estaduais, pelo menos desde 1962, de imediato não foi possível identificar um aporte de conhecimentos sistematizado sobre o papel dos CEEs. Para a busca dos trabalhos acadêmicos sobre os CEEs, a estratégia foi isolar, ao máximo possível, o indexador Conselho Estadual de Educação, por meio das ferramentas de busca disponíveis. Este exaustivo levantamento bibliográfico exigiu tempo e paciência, durante a fase exploratória desta Tese, cujo resultado está disposto no Apêndice C. Todos os trabalhos levantados foram organizados de acordo com as Unidades Federativas correspondentes⁵.

É importante comentar que o conjunto bibliográfico sobre os CEEs está fundamentado em algumas teses e dissertações, de orientações teórico-metodológicas diversas. À exceção do trabalho inicial de Valle (1991), divulgado por meio de outros produtos como um artigo (VALLE, 1995), e um livro (VALLE, 1996), e à exceção dos trabalhos de Bigarella (2013; 2015), sobre o CEE do Mato Grosso do Sul, as teses e dissertações produzidas sobre os CEEs parecem ter ficado restritas aos bancos de teses e dissertações dos seus respectivos programas de pós-graduação.

O levantamento bibliográfico sobre os CEEs nos sistemas de ensino estaduais recebeu o tratamento da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), em que foram codificadas informações importantes, como os atos de criação dos CEEs, e a capacidade de influenciar os resultados das políticas educacionais estaduais. O Fluxograma 2-A demonstra, por meio dos blocos sequenciais, o percurso dessa fase exploratória, relacionada às características comuns aos

⁴ Meu agradecimento ao Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, parecerista do projeto de pesquisa, momento em que sugeriu duas referências bibliográficas sobre os CEEs: um artigo de sua autoria, sobre os CEEs nas Constituições Estaduais Brasileiras (CURY, 2001); e o livro de Ione Ribeiro Valle (1996), “Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina”.

⁵ Foi possível localizar as seguintes Dissertações de Mestrado sobre os CEEs dos estados de Santa Catarina (1991); Paraíba (2007); Paraná (2008); Distrito Federal (2013); Mato Grosso do Sul (2004); Rio de Janeiro (2009); São Paulo (2007). Com relação às Teses de Doutorado: Rio Grande do Sul (1977); Goiás (2012); Ceará (2013) e Mato Grosso do Sul (2015). O *site* do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) foi importante para acessar uma publicação recente do órgão, denominada “Sistematização de Experiências dos Conselhos Estaduais de Educação” (2015), e consiste na reunião de relatos de experiências em diversos CEEs no Brasil, no âmbito dos seus respectivos sistemas de ensino.

CEEs, ou seja, a busca por suas regularidades, que foram mapeadas por meio da construção das unidades de análise (BARDIN, 2011), devidamente apresentadas e discutidas no capítulo 3 desta Tese. A Análise de Conteúdo dos trabalhos sobre os CEEs permitiu a proposição de uma segunda hipótese investigativa: o efeito da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) sobre o CEE-MG. Assim, em conformidade com o modelo proposto pelo neoinstitucionalismo histórico, a análise institucional exige o levantamento do contexto processual em que estão imersas as instituições.

Sendo assim, esta fase exploratória, como também demonstra o Fluxograma 2-A, apresenta a aproximação ao objeto de análise desta Tese: o próprio CEE-MG. Esta aproximação ao objeto da Tese também exigiu muito tempo do campo de pesquisa, por meio do estabelecimento de uma rotina de visitas frequentes ao órgão, para o recolhimento dos documentos e informações que fossem necessários para a pesquisa e, mais do que isso: a busca dos documentos que auxiliassem na construção do histórico-institucional do órgão, objetivo que também exigiu um exaustivo levantamento do conteúdo normativo que estabeleceu o CEE-MG no sistema de ensino mineiro.

Em consonância com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, reunir o máximo de informações sobre o conteúdo normativo acerca do CEE-MG é importante para entender o percurso do órgão. Para a construção desse percurso histórico-institucional, a pista inicial foi utilizar o conteúdo de uma das publicações do CEE-MG, a Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, disponível em todas as edições, na biblioteca do órgão. A análise flutuante (BARDIN, 2011) sobre o conteúdo de todas essas publicações serviu como uma bússola para acompanhar a normatização formulada em âmbito federal e estadual, em que estariam relacionadas as atribuições e competências do órgão. A sistematização do conteúdo sobre todas as edições da Revista do CEE-MG está disposta no Apêndice E desta Tese. Foi a bússola para todo o levantamento normativo pertinente ao CEE-MG no estado de Minas Gerais.

O passo seguinte, no sentido de completar o conteúdo normativo, foi levantar informações sobre conselhos de educação nas Constituições Estaduais, conforme disposto no Apêndice D desta Tese. Por fim, a busca pelo indexador Conselho Estadual de Educação, no site da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG) completou a tarefa de reunir o maior número possível de informações sobre o histórico-institucional do CEE-MG, como, por exemplo, a conclusão de que, assim como outros CEEs, o CEE-MG é parte do legado deixado pela LDB/1961 (BRASIL, 1961).

Em consonância com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, a busca pelas normas transcendentais e abrangentes, que dão contexto e processo histórico ao CEE-MG foi aliada à busca pela produção normativa e rotina deliberativa do órgão. Neste caso, os

instrumentos que expressam a rotina deliberativa do CEE-MG foram as Atas das Reuniões Plenárias. E os documentos que expressam a produção normativa do órgão no sistema de ensino são as Resoluções e os Pareceres⁶.

O Fluxograma 2-A apresenta os blocos sequenciais que compõem o *corpus* empírico desta Tese: o resultado do levantamento do conteúdo normativo sobre o CEE-MG no sistema de ensino mineiro; a produção normativa do órgão, por meio dos pareceres normativos e das resoluções; a rotina deliberativa do órgão. Esse *corpus* empírico foi complementado por duas outras fontes primárias, igualmente relevantes: a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 2501-5 (BRASIL, 2003), em que as competências do CEE-MG estavam diretamente envolvidas no sistema de ensino mineiro. O estudo aprofundado da Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5 (ADI 2501-5) (CÂMARA; OLIVEIRA, 2016; 2017), oportunizou a possibilidade de testar a hipótese sobre o efeito da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) sobre a organização da educação nacional, e, por conseguinte, sobre o CEE-MG.

Foram realizadas treze entrevistas com membros e ex-membros do CEE-MG⁷. O objetivo das entrevistas foi o de complementar o levantamento documental realizado, acerca do papel do CEE-MG no sistema de ensino mineiro. Desta maneira, o foco das entrevistas sempre foi sobre o papel do CEE-MG no âmbito do sistema de ensino.

Por fim, para a correta delimitação do período de corte para a análise do papel do CEE-MG, foi considerada a segunda hipótese formulada a partir do levantamento bibliográfico sobre os CEEs: o efeito da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) para o CEE-MG. Sendo assim, a delimitação histórica, desejável a uma pesquisa deste porte, foi reduzida para o período 1996-2016, para uma análise sobre o papel do CEE-MG no sistema de ensino mineiro.

Finalizado, portanto, o *corpus* empírico, conforme os blocos sequenciais dispostos no Fluxograma 2-A, o quadro abaixo apresenta o *corpus* empírico:

Quadro 1 – Detalhamento do *corpus* empírico da Tese

⁶ A busca dos documentos pertinentes ao *corpus* empírico consistiu em visitar regularmente o *site* do CEE-MG, durante todo o ano de 2015. A partir de 2016 iniciou-se a rotina de visitas ao CEE-MG, em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG). O CEE-MG possui, desde a sua instalação, uma Biblioteca que é a responsável por armazenar as obras sobre a educação brasileira e a legislação educacional. A importância deste setor – e dos profissionais que ali trabalham – é o permanente levantamento da legislação educacional vigente, por meio da leitura sistemática do Diário Oficial da União (DOU) e do Diário Oficial de Minas Gerais (DOE-MG). Além disso, a equipe da Biblioteca realiza a catalogação de toda a legislação educacional levantada, recolhida a partir da leitura dos referidos diários e, por fim, registrando as informações em base de dados própria.

⁷ Em atendimento às exigências do COEP-UFMG, dispostas no Apêndice A desta Tese, a opção foi por omitir qualquer codificação em relação aos entrevistados, e, desse modo, referenciá-los genericamente como “membros e ex-membros do CEE-MG”: conselheiros, ex-conselheiros, membros da Assessoria Técnica, ex-Presidentes. O roteiro das entrevistas está disponível no Apêndice B desta Tese.

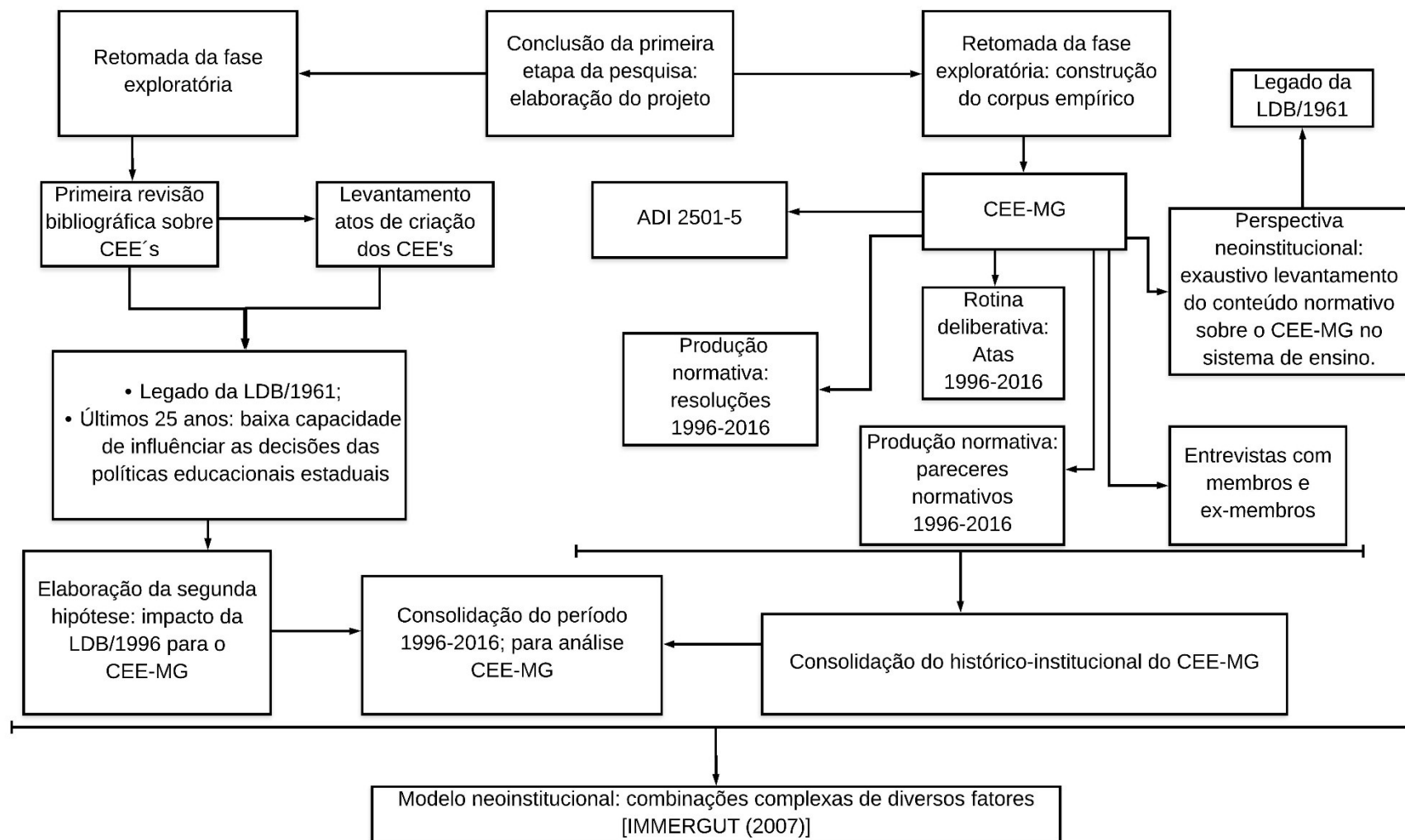
Documento	Pertinência	Período	Quantitativo
Resoluções	Ato normativo	1996-2016	60
Pareceres	Ato normativo	1996-2016	200
Atas das Reuniões Plenárias	Rotina deliberativa	1996-2016	1.222
Levantamento do conteúdo normativo	Conselhos de Educação nas Constituições Estaduais	1892-1989	6
Levantamento do conteúdo normativo	Legislação infraconstitucional (leis e decretos)	1955-2016	48
Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5	Conflito federativo sobre atribuições do CEE-MG	2000-2008	1
Entrevistas	Informações sobre o percurso histórico- institucional do CEE- MG, análise do papel contemporâneo do órgão.	Não se aplica	13

Fonte: elaboração da autora, após avaliação final dos dados coletados para a pesquisa.

Todos os fluxogramas apresentados neste capítulo procuraram dialogar permanentemente com o neoinstitucionalismo histórico e com a análise de conteúdo, para analisar o papel do CEE-MG no sistema de ensino mineiro, num contexto histórico e processual, profundamente atravessado pelo desenho federativo brasileiro em matéria educativa.

Sendo assim, a segunda etapa desta Tese, além do adensamento da fase exploratória – o desafio da construção de um referencial bibliográfico sobre os CEEs, e o desafio da coleta dos dados, e das decisões melhores sobre quais dados entrariam para a pesquisa, apresentados no Fluxograma 2-A. Concomitante ao adensamento exploratório, como o cumprimento de todo processo investigativo, estava, dentro do caminho proposto pelo neoinstitucionalismo histórico, a análise de conteúdo sobre as duas LDBs.

Figura 2 – Fluxograma 2-A – Segunda Etapa



Fonte: Elaboração própria.

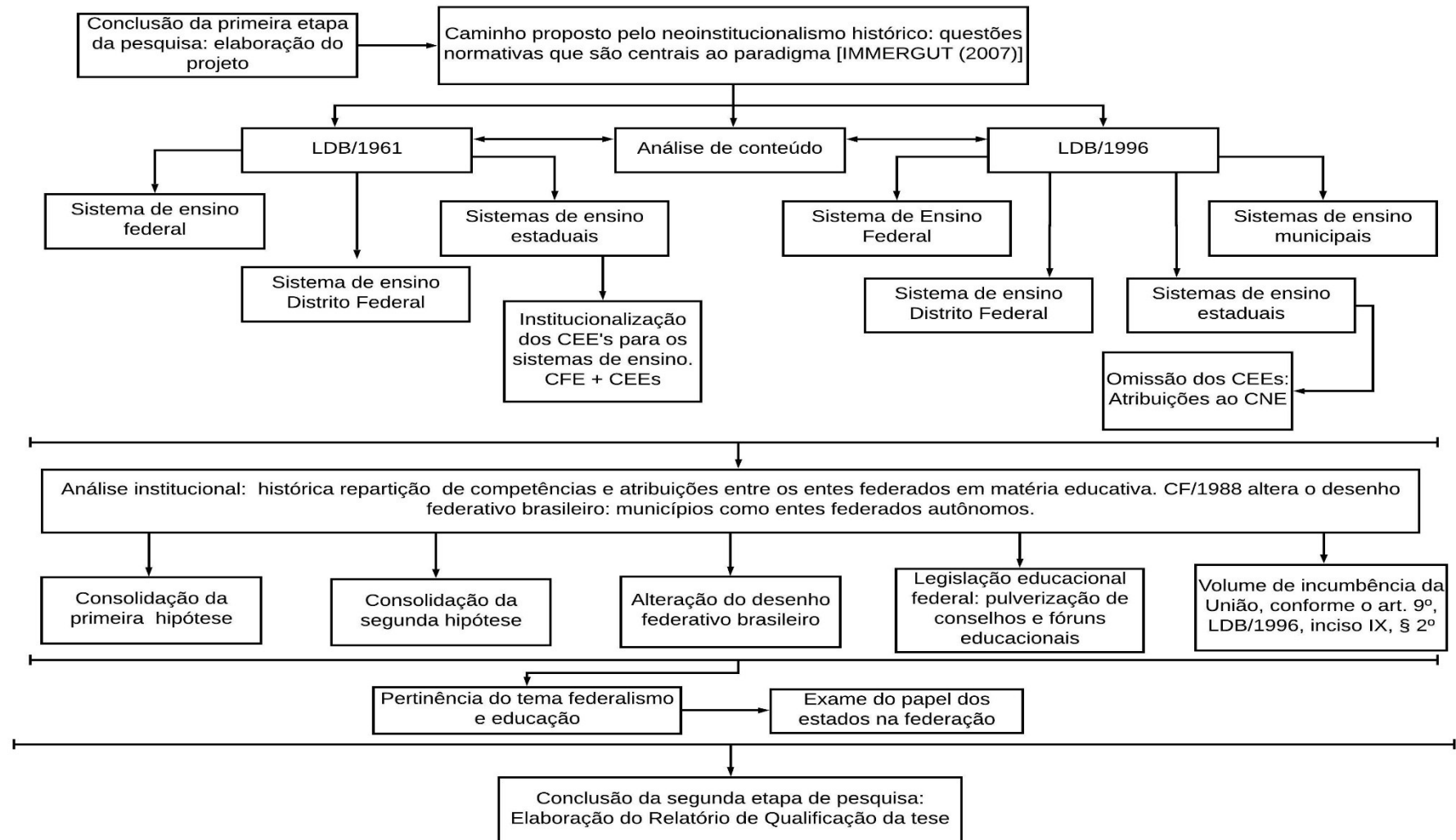
Conforme apresentado na primeira etapa, foi realizada uma análise flutuante das duas LDBs, para a verificação inicial do conteúdo normativo sobre os CEEs. Como esta análise flutuante revelou-se um caminho profícuo para a elaboração da hipótese preliminar, coube também, nesta segunda etapa, uma retomada da legislação educacional federal, e a exploração dessa legislação também como material empírico da Tese, sendo explorado por meio da Análise de Conteúdo.

O Fluxograma 2-B apresenta a retomada da análise de conteúdo sobre as duas legislações educacionais, a partir do caminho proposto pelo neoinstitucionalismo histórico: o conteúdo normativo considerado central para o paradigma. O aprofundamento da análise das duas LDBs permitiu a construção de unidades de análise que acompanharam as demais fases da Tese, consolidando, portanto, a hipótese preliminar, estabelecida na primeira etapa: as repartições de atribuições e competências entre os entes federados, em matéria educativa, são um caminho profícuo para a análise do papel dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino.

Desse modo, os blocos sequenciais demonstram como a análise de conteúdo das legislações educacionais federais expressaram desenhos federativos diferentes – respectivamente, federação bipartite e federação tripartite. Curiosamente, diferentes desenhos federativos acabaram por engendrar diferentes formas de referenciar a natureza e as atribuições dos CEEs nos sistemas de ensino.

A análise de conteúdo sobre a legislação educacional, conforme demonstra o Fluxograma 2-B, permitiu a consolidação da primeira hipótese e a consolidação da segunda hipótese. Essa consolidação foi importante, no sentido assegurar as próximas etapas da Tese: o tratamento dos dados brutos e a produção das inferências. Da mesma forma, os blocos sequenciais informam o desenho federativo que se expressa por meio da organização da educação nacional, e que precisa ser considerada para a análise do papel dos CEEs nos sistemas de ensino. A segunda etapa de elaboração desta Tese culminou na produção do Relatório de Qualificação.

Figura 3 – Fluxograma 2-B – Segunda Etapa



Fonte: Elaboração própria.

1.5 Terceira Etapa

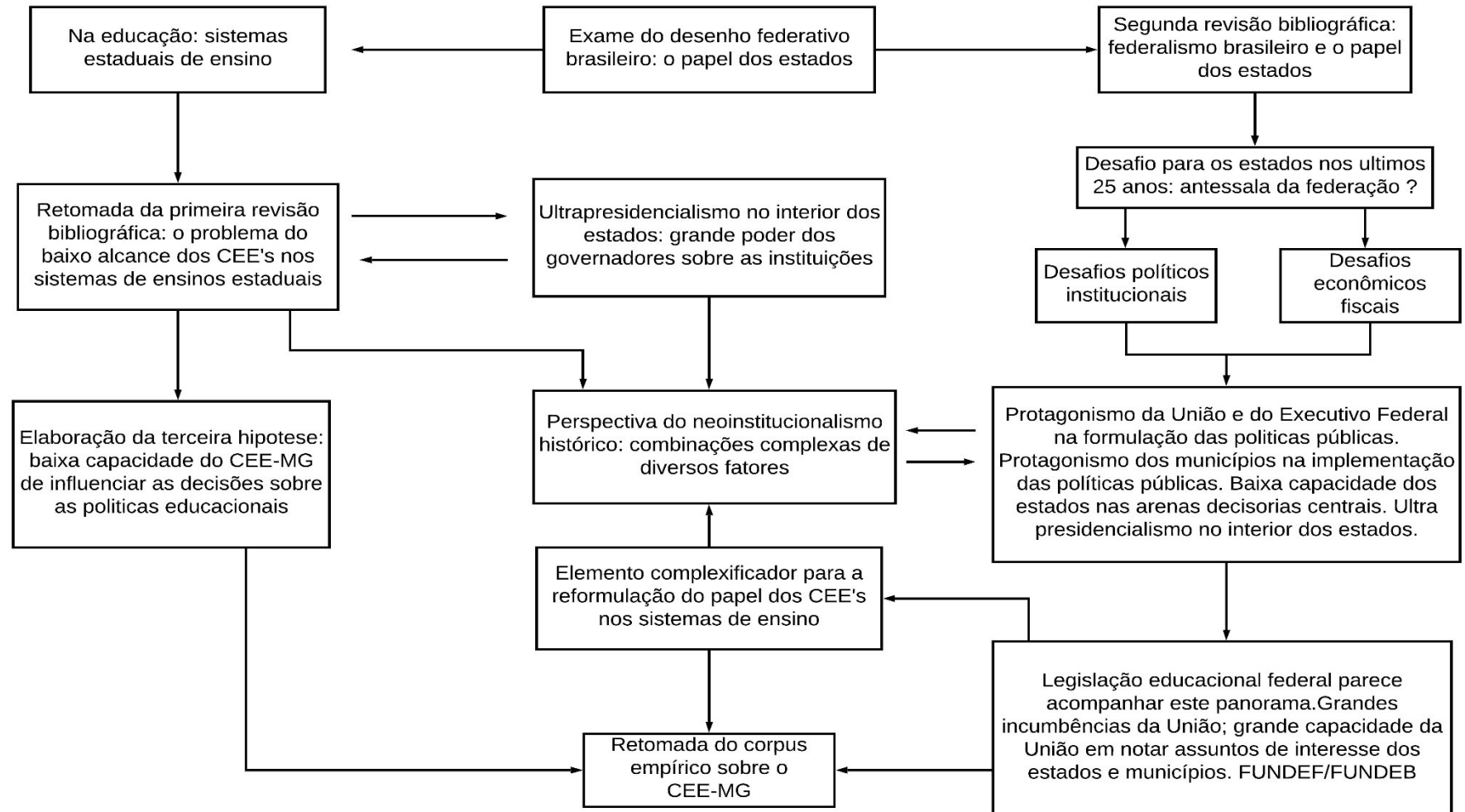
A terceira e última etapa desta Tese demandou a elaboração de uma segunda revisão de literatura, desta vez sobre o desenho federativo brasileiro e seu impacto para a organização da educação nacional. Conforme demonstrado pelos Fluxogramas anteriores, ao estabelecer diferentes atribuições e competências aos entes federados, o desenho federativo, uma vez dinâmico, tende a complexificar as políticas educacionais.

Neste caso, a opção foi problematizar o papel dos estados, por meio da revisão da literatura, articulando, portanto, o papel dos estados no desenho federativo brasileiro. Os blocos sequenciais do Fluxograma 3-A apresentam o percurso desta fase, em que a revisão de literatura sobre o papel dos estados proporcionou a identificação de diversos elementos que seriam importantes para a retomada do *corpus* empírico da Tese.

A escolha por problematizar o desenho federativo brasileiro, a partir do papel dos estados, oportunizou um maior aporte de referências para pensar o contexto histórico e processual em que estão imersos o CEEs. Esta escolha atendeu aos pressupostos do neoinstitucionalismo histórico, na medida em que ofereceu valiosos elementos para pensar a baixa capacidade dos CEEs em alcançar a totalidade dos sistemas de ensino.

Os blocos sequenciais dispostos no Fluxograma 3-A informam a articulação entre as duas revisões de literatura empreendidas nesta Tese – o papel dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino; e o papel dos estados no desenho federativo brasileiro, respectivamente – de forma a localizar o contexto em que está inserido o próprio CEE-MG, objeto de análise empírica final desta Tese.

Figura 4 – Fluxograma 3-A – Terceira Etapa

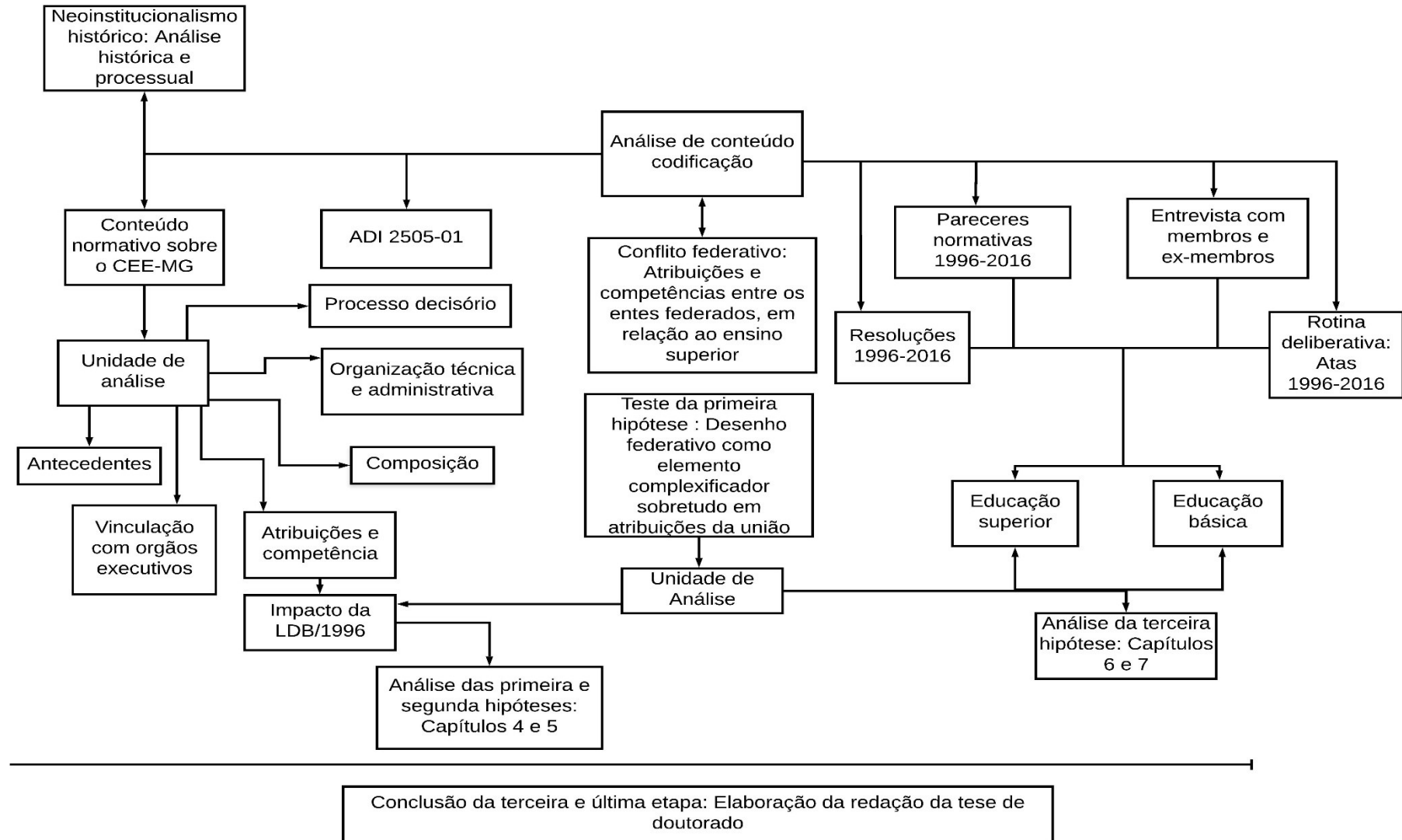


Finalmente, o Fluxograma 3-B informa o processo de codificação do *corpus* empírico construído para esta Tese. Assim, a codificação aqui empreendida considerou todos os contextos discutidos nos fluxogramas anteriores, de maneira a atender a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico.

Os blocos sequenciais do Fluxograma 3-B informam todos os documentos enumerados para a composição do *corpus* empírico, e apresenta também o processo de codificação a que foi submetida cada uma das fontes primárias utilizadas nesta Tese. Desse modo, o conjunto normativo consolidado sobre o CEE-MG, destinado a informar o histórico-institucional do órgão, foi destrinchado a partir das unidades de análise que descrevem e apresentam o órgão no sistema de ensino mineiro. Por sua vez, esta codificação possibilitou a análise da primeira e segunda hipóteses que nortearam esta Tese, cujo produto final foram os capítulos 4 e 5.

A codificação da ADI 2501-1 (BRASIL, 2008) foi um elemento importante para nortear as codificações das próximas fontes primárias, ao demonstrar o conflito federativo em relação às competências dos sistemas de ensino. Como o conflito federativo envolveu o Ensino Superior, a análise da produção normativa do CEE-MG, bem como a sua rotina deliberativa foi organizada de maneira a examinar o papel do CEE-MG em relação à Educação Básica e em relação à Educação Superior. O produto final desta codificação ficou registrado nos capítulos 6 e 7 desta Tese.

Figura 5 – Fluxograma 3-B – Terceira Etapa



1.6 Considerações Finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar e discutir o percurso teórico-metodológico desta Tese. O primeiro momento foi a apresentação da perspectiva teórica – o neoinstitucionalismo histórico –; por meio dos seus principais pressupostos – o núcleo comum do neoinstitucionalismo –; e, por fim, sua principal ferramenta de análise – o conceito de instituição.

O segundo momento foi a apresentação e descrição dos fluxogramas que organizaram as etapas desta Tese. Por meio destes fluxogramas, esta Tese apresentou a permanente interlocução entre a perspectiva teórica e o tratamento dos dados levantados, por meio da Análise de Conteúdo.

Desse modo, a elaboração desta Tese envolveu três etapas: a primeira etapa consistiu na interlocução da agenda de pesquisa institucional e a formulação de uma pergunta ao campo investigativo sobre as políticas educacionais. Desta etapa resultou a elaboração da proposta investigativa, sobre o papel do CEE-MG na formulação de políticas públicas no sistema de ensino mineiro. O Fluxograma 1 demonstrou a interlocução aqui descrita.

A segunda etapa desta Tese consistiu em uma densa fase exploratória, a partir de alguns importantes eixos norteadores: i) responder à lacuna na agenda de pesquisa em políticas educacionais, a respeito do papel dos CEEs nos respectivos sistemas de ensino; ii) o exaustivo levantamento do conteúdo normativo sobre o CEE-MG, de maneira estabelecer o percurso histórico-institucional do órgão no sistema de ensino mineiro; e, iii) a análise de conteúdo sobre a legislação educacional federal, que informa a organização da educação nacional. Desta etapa resultou a elaboração do Relatório de Qualificação da presente Tese. Os Fluxogramas 2-A e 2-B demonstraram a complexidade desta etapa.

Por fim, a última etapa desta Tese consistiu na elaboração de uma segunda revisão bibliográfica, desta vez sobre o desenho federativo brasileiro, a partir de uma discussão sobre o papel dos estados na federação brasileira. Tal revisão foi importante para situar o contexto político em que estão imersos os CEEs, e, mais especificamente, o próprio CEE-MG. A articulação das duas revisões bibliográficas possibilitou, em interlocução com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, a codificação do *corpus* empírico selecionado e as análises sobre o papel do CEE-MG na formulação das políticas públicas de educação no sistema de ensino mineiro. Desta última etapa resultou a elaboração da redação da presente Tese. Os Fluxogramas 3-A e 3-B demonstraram a terceira etapa desta Tese.

2 FEDERALISMO BRASILEIRO E O PAPEL DOS ESTADOS

2.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir o levantamento da literatura sobre o desenho federativo brasileiro, para responder à hipótese preliminar desta Tese: considerar as atribuições e competências entre os entes federados – em matéria educativa – para a análise do papel dos CEEs nos sistemas de ensino estaduais.

Esta Tese argumenta que, analisar a trajetória histórica e processual da organização da educação no Brasil é, também, analisar a trajetória histórica e processual do desenho federativo brasileiro. Desse modo, mais do que abordar as teorias sobre o federalismo⁸, o objetivo deste capítulo é apresentar os aportes para a análise da organização da educação nacional – contexto em que estão imersos os CEEs – que, por sua vez, é permanentemente tensionada pela dinâmica do desenho federativo brasileiro⁹.

Este capítulo apresenta cinco seções, além desta Apresentação: a segunda seção apresenta uma breve caracterização histórica sobre o papel dos entes federados estaduais, na formação do desenho federativo brasileiro. A terceira seção apresenta e discute a revisão da literatura que tratou de examinar os entes federados estaduais, a partir da dinâmica de redemocratização do país (década de 1980), e da implantação do Plano Real (1994). Ainda sobre esta seção, a literatura sobre o papel dos entes federados estaduais é discutida a partir de duas dimensões: i) a dimensão financeiro-fiscal; e, ii) a dimensão político-institucional. A quarta seção apresenta e discute a literatura que examinou as políticas educacionais a partir do papel dos entes federados estaduais, cuja pertinência está relacionada com a capacidade destes entes na provisão destas políticas. A quinta seção apresenta as Considerações Finais do capítulo.

2.2 Breve caracterização histórica do desenho federativo brasileiro

⁸ No âmbito deste capítulo (e, também desta Tese), o enfoque será o federalismo como sistema, ou seja, como um elemento que está inserido dentro do sistema político brasileiro, responsável, sobretudo, pela distribuição do poder no território nacional. Cito aqui trabalhos que trataram de abordar, competentemente, as teorias sobre o federalismo: Arretche (2001); Araújo (2005); Franzese (2010); Segatto (2015); Cavalcanti (2016).

⁹ Em conformidade com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, discutir o desenho federativo brasileiro significa analisar o conjunto das instituições federativas que expressam as regras do jogo no pacto construído e estabelecido pela federação brasileira. Trata-se, portanto, de considerar as “[...] arenas institucionais que garantam aos pactuantes (governo federal e governos subnacionais) três coisas: sua representação política, o controle mútuo entre eles e espaços públicos para deliberação, negociação [...] e decisão sobre assuntos com impacto intergovernamental” (ABRUCIO, 2010, p. 42). As instituições são as instâncias responsáveis pelas tomadas das decisões políticas dentro do desenho federativo, “[...] que desempenham papel primordial na estrutura federal: expressam e canalizam os interesses centrífugos [descentralizadores] e centrípetos [centralizadores] presentes no Estado Nacional e os equilibram numa estrutura de *checks and balances* [freios e contrapesos]” (SOARES, 1998, p. 153, colchetes meus).

Segundo Limongi (2000), o sistema federativo moderno, proposto pela Constituição Americana (1787), estabeleceu uma espécie de engenharia política, destinada a resolver uma questão importante para aquela sociedade: articular a autonomia das treze colônias (que, até aquele momento, gozavam de soberania), à criação de um governo central capaz de organizar um Estado-Nação. Um desenho federativo corresponde a uma determinada organização política e territorial, que está fundamentada na partilha de legitimidade das decisões coletivas entre mais de um nível de governo. É um sistema que permite o compartilhamento da soberania territorial, entre diferentes esferas de governos – entes federados – que, por sua vez, gozam de autonomia. O relacionamento entre todos os entes federados caracteriza-se pelo modelo contratual, pois “[...] o objetivo é compatibilizar o princípio da autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, p. 02).

O desenho federativo brasileiro apresenta uma trajetória diversa da trajetória estadunidense, muito embora os debates, presentes na Assembleia Constituinte de 1890, idealizassem uma República Federativa nos moldes desse modelo (ABRUCIO, 1998; CARVALHO, 2011). Desse modo, o federalismo foi um dos temas mais importantes para a campanha republicana no país, ocupando, inclusive, um capítulo do Manifesto Republicano de 1870. O “princípio federativo” estava presente mesmo entre monarquistas como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, que divergiam somente no que se referia à forma como tal princípio se constituiria no país (CARVALHO, 2011).

Alguns estados assumiram abertamente a “propaganda federativa”, por meio de intensas demandas pela descentralização do poder¹⁰ - caso de São Paulo e do Rio Grande do Sul –, recorrendo, inclusive, aos argumentos separatistas, com o objetivo de se autoproclamarem como Estado-Nação, conforme abaixo,

Foi na Constituinte, no entanto, que o federalismo emergiu com toda a força. Quase todos os constituintes eram federalistas, posto que divergissem sobre a forma que o federalismo deveria assumir. O próprio entendimento do conceito era confuso. Alguns o viam como descentralização, outros como federação, outros ainda como confederação. A posição dos estados na federação era definida como autonomia, soberania, independência, a despeito das dificuldades de se conceber conceitualmente a convivência de duplas soberanias ou duplas autonomias na mesma federação. Alguns constituintes chegaram a propor a criação de marinhas de guerra e de moedas estaduais. Falou-se na criação de 20 repúblicas autônomas e livres, em pátrias

¹⁰ É preciso lembrar que, antes da Proclamação da República (1889) o Brasil constituía-se num Estado Unitário, sob o regime de governo monárquico.

americanas. O principal modelo a seguir seria o dos Estados Unidos, havendo referências esporádicas à Alemanha, à Confederação Helvética e à Argentina (CARVALHO, 2011, p. 150).

O exame da Primeira Constituinte Republicana permite a observação de que o princípio federativo era consenso no debate político brasileiro, apoiado, inclusive, por monarquistas e positivistas. Da mesma maneira, é possível perceber a preocupação com a autonomia dos estados, especialmente para os intelectuais positivistas, em que o princípio federativo seria “[...] um instrumento de concórdia entre as “pátrias americanas de origem portuguesa”, como preparação para a total independência de cada uma delas” (CARVALHO, 2011, p. 150). Já o fortalecimento da União também foi pauta entre os intelectuais, em especial os militares e os intelectuais do norte do país, conforme se queixou um senador, à época: “Ninguém aqui fala na União, todos falam nos interesses de seus estados, ameaçando-nos com a separação” (CARVALHO, 2011, p. 150), ou ainda outro senador, que afirmou que no Brasil, “só se amava o local de nascimento” (idem). Assim, para os unionistas, seria desastroso um país que só pensava, no máximo, em interesses regionais e/ou locais, à revelia do que seria construído como Estado-Nação.

O fato é que, durante a Primeira Constituinte, não houve a defesa de uma república unitária, embora tal perspectiva tivesse também seus defensores, tal como Silva Jardim e os republicanos de Pernambuco (CARVALHO, 2011). Tais constituintes defenderam a União, ao mesmo tempo em que substituíram a palavra “federalismo” por “descentralização administrativa”. Esta breve retrospectiva nos permite perceber que o princípio federativo era consenso entre os constituintes, atrelada à autonomia dos estados. Para os constituintes republicanos e federalistas, a unidade do país estaria baseada no tripé república-democracia-federação, com grande autonomia dos entes federados estaduais (CARVALHO, 2011). Este foi, portanto, o início da experiência federativa brasileira.

A propaganda republicana produziu um idealismo excessivo, o que não resultou em soluções para os inúmeros problemas do país. Os primeiros anos da República foram marcados pela “constante instabilidade, guerras civis, crise financeira, falta de ordem e de progresso” (CARVALHO, 2011, p. 156). Crítico do idealismo republicano, o então Presidente Campos Sales (1898-1902), “[...] montou um governo impopular, durante o qual consertou as finanças e montou um sistema político que nada tinha a ver com os sonhos da propaganda, mas que estabilizou o regime [...]” (idem). Assim, Campos Sales (1898-1902) recorreu ao poder presidencial (previsto na Constituição de 1891):

[...] para se libertar das facções e construir um Congresso confiável e dócil à ação do Executivo. Como tática, fez um uso do federalismo não previsto na propaganda [...]. Criou um engenhoso mecanismo, a que chamou de política dos estados, pelo qual o Presidente da República se entendia com os governadores no sentido de formar um Congresso governista. A ideia era simples e realista. Ele sabia que no Brasil o governo do povo, pelo povo e para o povo era uma utopia. A corrupção eleitoral, que vinha do Império, só fizera crescer na República. Dadas essas condições, propôs aos governadores dos grandes estados que a política dominante fosse o árbitro da legitimidade dos diplomas eleitorais. Estava eleito quem fosse apoiado pelos governadores (CARVALHO, 2011, p. 156-157).

A estratégia presidencial foi governar junto com os governadores dos estados, característica que marcou a Primeira República (1889-1930), conhecida como a “política dos governadores”. Essa talvez tenha sido a primeira estratégia de coordenação federativa brasileira: substituir os cidadãos pelos estados e, “[...] em lugar da república dos sonhos dos propagandistas, Campos Sales construiu a República brasileira” (CARVALHO, 2011, p. 157).

Ao contexto desta Tese, é importante destacar que, a almejada autonomia dos estados não foi capaz articular os interesses regionais e/ou territoriais e transformá-la em um projeto nacional de desenvolvimento. Conforme demonstraram Abrucio (1998) e Carvalho (2011) a “propaganda federativa” – que, no caso brasileiro, interpretava federalismo como sinônimo de descentralização – não foi capaz de sustentar um projeto nacional. A experiência do governo Campos Sales (1898-1902), também discutida por Abrucio (1998) e Carvalho (2011), foi decisiva no que se refere à importância de uma coordenação dos interesses regionais, e tal coordenação se utilizou dos recursos políticos vigentes naquele momento: a relação clientelista e oligárquica do poder¹¹.

O desenho federativo brasileiro assumiria, portanto, seus contornos originais, pois pactuado a partir de uma intensa demanda por descentralização (ABRUCIO, 1998; ABRUCIO; FRANZESE, 2007; CARVALHO, 2011). O movimento de descentralização brasileiro, ou seja, a passagem do poder imperial (central) para o poder dos estados (regional) acabou por favorecer as oligarquias regionais, as práticas clientelistas, e o domínio de dois estados subnacionais (São Paulo e Minas Gerais) no governo federal do país, por meio de eleições sem qualquer fiscalização por outras instituições do Estado (ABRUCIO, 1998; CARVALHO, 2011). Da mesma maneira, os estados brasileiros, embora poderosos do ponto de vista do poder regional,

¹¹ Coube a Alberto Sales (irmão do presidente Campos Sales), a denúncia sobre as bases em que se assentavam as relações no federalismo brasileiro: “A federação resultara na formação, nos governos estaduais, de grupos de bandidos organizados à sombra da lei para dilapidar os cofres públicos. O presidente da República faz os governadores dos estados, os governadores fazem as eleições e as eleições fazem o presidente da República” (CARVALHO, 2011, p. 157).

não conseguiram elaborar uma agenda nacional de desenvolvimento e provisão de serviços públicos¹².

O desenho federativo brasileiro sofreria o seu primeiro revés por meio do golpe de 1930, culminando no fim da Primeira República (1889-1930) e, por conseguinte, no fim do poderio dos estados, a principal característica do sistema político daquele momento. Teve início a era Vargas (1930-1945) e, no que se refere aos interesses propostos para este capítulo, foi um período de grande centralização do poder no governo federal, culminando, inclusive, com um período ditatorial – Estado Novo (1937-1945). No período ditatorial, o arranjo federativo foi abolido, o que significou, em termos de descentralização do poder, os Executivos estaduais subordinados ao Poder Executivo Federal. Com a redemocratização em 1946, e a volta do arranjo federativo, as elites regionais recuperaram o seu poder, sobretudo por meio da representação política no Congresso Nacional. Ao mesmo tempo, a União se sobressaía em seu projeto nacional-desenvolvimentista.

Por meio de novo golpe de Estado, desta vez um golpe civil-militar em 1964, a instalação de um novo regime ditatorial (de base militar) reconfigura o arranjo federativo brasileiro a partir de um novo movimento rumo à centralização do poder, culminando em um modelo “unionista-autoritário” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007). Contudo, durante a Ditadura Civil-Militar:

[...] o Governo Federal foi obrigado constantemente a negociar com as elites estaduais. Isso se explica pela manutenção de várias eleições, para cargos de fundamental importância para a carreira dos grupos políticos locais – uma vez que os militares queriam manter uma aparência “civilizada e liberal” à ditadura. E foi pela via das eleições locais, do âmago do federalismo, que o regime começou a acabar (idem, p. 5).

Com a redemocratização, os Estados resgataram sua autonomia e poder no pacto federativo. A novidade, contudo, foram os Municípios serem considerados entes autônomos, uma decisão da Constituinte de 1987-1988, que iniciou um período de novas modificações para o desenho federativo brasileiro. Neste caso, a CF/1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu atribuições e competências para todos os entes federados, independentemente dos seus orçamentos ou características populacionais. Ao final do século XX, a Federação brasileira possuía como marcas a diversidade físico-territorial e social, os desafios institucionais e as grandes

¹² Esta questão será retomada na seção 2.3.2.

desigualdades regionais e econômico-sociais por todo o território (MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO; 2014; ARRETCHE, 2015; SEGATTO, 2015).

Se no debate constituinte da Primeira República (1889-1930) a perspectiva federativa foi interpretada como sinônimo de descentralização, especialmente por meio da intensa demanda pela autonomia dos estados, o resgate de parte da história política brasileira nos permite inferir que esta crença esteve presente em praticamente todo o período republicano, por diferentes motivos. As rupturas institucionais¹³ promovidas pelos golpes de Estado, que culminaram em governos ditatoriais, e grande centralização do poder, acabaram por fortalecer a crença de que federalismo é sinônimo de descentralização e maior democracia (ABRUCIO; FRANZESE, 2007; ABRUCIO; FILIPPIM, 2010). Desse modo, o desenho federativo brasileiro e suas respectivas rupturas institucionais – comumente associadas ao movimento “pendular” – carrega, portanto, as marcas das políticas públicas formuladas nestes diferentes momentos históricos.

2.3 O papel dos Estados: antessala da Federação?

O desenho federativo tripartite, estabelecido a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) apresentou como uma das suas consequências o fato de que os olhares da agenda de pesquisa – incluindo aí a agenda de pesquisa em políticas educacionais – voltaram-se para os mais novos entes da federação: os municípios. As pesquisas e as reflexões acadêmicas dedicaram as suas atenções às capacidades e limitações dos municípios, produzindo um significativo volume de reflexões sobre o papel destes na provisão de políticas públicas no país. Em relação aos estados, não ocorreu o mesmo processo, o que acabou por conformar uma lacuna na agenda de pesquisa sobre o papel destes entes federados na formulação e implementação de políticas públicas (ABRUCIO; FRANZESE, 2007; GONÇALVES, 2009; REZENDE, 2013; MONTEIRO NETO, 2014; ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014; SEGATTO, 2015).

¹³ Para os objetivos deste capítulo e desta tese, as contribuições de Souza (2005, p. 118) são importantes para o entendimento do que seriam tais rupturas institucionais: “A experiência brasileira de sete constituições em pouco menos de um século demonstra as dificuldades do país para sustentar a governança constitucional, ameaçada quando o ambiente político e econômico é reestruturado ou quando o sistema político torna-se incapaz de encaminhar alternativas para grandes crises ou realinhamentos. Apesar de a constitucionalização de número significativo de questões limitar o espaço de manobra dos grupos políticos e dos governos, o constitucionalismo brasileiro muitas vezes não foi capaz de sustentar o regime democrático, nem tampouco de encaminhar soluções para um dos problemas cruciais da prática do federalismo no Brasil, que são desigualdades econômicas entre as regiões”.

São poucos os trabalhos que analisaram o papel dos entes federados estaduais, em relação à União e aos Municípios, na formulação de políticas públicas; são ainda mais escassos os trabalhos que trataram de analisar a capacidade de coordenação estadual (SEGATTO, 2015; DINIZ FILHO, 2015; SEGATTO; ABRUCIO, 2016), ou seja, o relacionamento dos entes federados estaduais com os entes federados municipais, sendo, portanto, uma temática pouco aprofundada pela literatura.

Embora trabalhando com modelos de análise diferenciados sobre o federalismo brasileiro e, conseqüentemente, sobre os entes federados estaduais, o fato é que os diferentes pesquisadores acabaram por estabelecer preocupações que são, na verdade, bastante semelhantes: qual é o papel dos governadores dos estados no âmbito do federalismo brasileiro (ABRUCIO, 1998)? Qual é o papel dos Estados na provisão de políticas públicas nos últimos vinte anos (GONÇALVES, 2009; MONTEIRO NETO, 2014)? Os executivos estaduais desempenham um papel de coordenação estadual, semelhante à atuação do executivo federal (SEGATTO, 2015)? É possível mapear as relações intergovernamentais em âmbito intraestadual (DINIZ FILHO, 2015)? Qual é a capacidade das burocracias estaduais em formular e implementar políticas públicas (ABRUCIO, 2005)? Os estados, especialmente nos últimos vinte anos, conseguiram elaborar estratégias de desenvolvimento regional (MONTEIRO NETO, 2014)? Existe uma fragilização dos estados na federação brasileira (REZENDE, 2013; PRADO, 2013; ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014)? Os estados têm sua atuação constrangida, especialmente nos últimos vinte anos (ISMAEL, 2014)?

Em robusta publicação, Monteiro Neto (2014) propôs o conceito de *capacidades governativas*, para pensar o papel dos entes federados estaduais no desenho federativo brasileiro. Trata-se do “[...] amplo conjunto de meios e recursos econômicos e financeiros (capacidades econômico-fiscais) e os recursos políticos e institucionais (capacidades político-institucionais) para promover o desenvolvimento [...]” (MONTEIRO NETO, 2014, p. 23). Embora não seja objetivo do presente capítulo uma abordagem sobre os entes estaduais e o federalismo brasileiro, a partir da perspectiva econômico-fiscal¹⁴, assim como também não é objetivo desta Tese a efetiva mensuração da capacidade governativa de qualquer ente estadual brasileiro, o fato é que estas duas dimensões levantadas pelo conceito de *capacidades*

¹⁴ O objetivo de abordar a dimensão econômico-fiscal dos estados brasileiros é tão-somente apontar e comentar o grande número de evidências, produzidas pelos especialistas desta área, sobre um possível esvaziamento dos estados no desenho federativo brasileiro. Desse modo, toda a literatura discutida aqui é pertinente para demonstrar que a dimensão econômico-fiscal é elucidativa para entendermos o papel dos estados nos últimos trinta anos. Para um maior aprofundamento sobre o “federalismo fiscal”, ver Affonso (1994; 1996; 2000), Rezende (1995; 2013), Cysne (2000), Prado (2013), Monteiro Neto (2014) e Monteiro Neto; Vergolino; Santos (2015).

governativas são proficuas para apoiar uma compreensão sobre os entes federados estaduais. O conceito aborda dimensões importantes sobre os entes federados estaduais que, de uma maneira ou de outra, foram também abordadas pela literatura que tratou de analisar o papel dos estados na federação.

Para efeito da organização dos argumentos desta seção, serão apresentados os comentários sobre os entes federados estaduais a partir da *dimensão econômico-fiscal*, para demonstrar as principais conclusões dos pesquisadores sobre o papel dos entes federados estaduais diante dos desafios de tal dimensão. Em seguida, serão apresentados os comentários a respeito da *dimensão político-institucional*, esta sim, o foco deste capítulo e, por conseguinte, desta Tese¹⁵.

2.3.1 A dimensão econômico-fiscal

Nos limites deste trabalho, a dimensão econômico-fiscal, será analisada na federação brasileira a partir do estabelecimento do Plano Real (1994). Um dos objetivos do Plano Real foi conter o processo inflacionário e, conseqüentemente, estabilizar a economia do país (MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014). Especificamente em relação aos estados, é possível apontar para um contexto que remete a um “antes”, e a um “pós” Plano Real.

Antes do Plano Real, os estados sobreviviam financeiramente do imposto inflacionário, especialmente pela existência das suas instituições bancárias próprias. Com o Plano Real, as finanças estaduais entraram em colapso, necessitando, portanto, de nova estratégia: “[...] o sucesso do plano somente estaria garantido com a utilização de uma segunda âncora – a âncora fiscal – que contemplava um forte ajustamento da dívida interna da União e dos entes federativos” (VERGOLINO, 2014, p. 69). Segundo Abrucio (2005), é possível falar em uma “Era do Real”, na medida em que o referido plano constituiu-se em um novo marco para as relações intergovernamentais no federalismo brasileiro.

A queda brusca da inflação explicitou o desequilíbrio fiscal dos estados (e, também, dos municípios de grande porte). Por sua vez, o êxito do Plano Real exigiu um desafiador ajustamento, uma vez que, conforme referido anteriormente, os estados possuíam bancos

¹⁵ Na verdade, esta organização do conteúdo da seção, primeiro por meio da análise econômico-fiscal, e segundo pela análise político-institucional não é nenhuma novidade na literatura sobre o sistema federativo brasileiro. Nesta direção também escreveram Kugelmas e Sola (2000); e Almeida (2005). Ambos os trabalhos, produzidos no âmbito da Ciência Política, demonstraram a pertinência de apresentar evidências sobre o sistema federativo brasileiro, a partir da dimensão econômico-fiscal. Conforme argumentou Almeida (2005, p. 30), “a forma como os recursos fiscais [...] são gerados e distribuídos entre os diferentes níveis de governo definem, em boa medida, as feições da federação”.

públicos e “[...] desfrutavam dos dividendos à custa do processo inflacionário e à expansão do endividamento com altas taxas de juros [...]” (MONTEIRO NETO, 2014, p. 29), o que acabava por ocultar os problemas fiscais dos entes federados estaduais. Uma das consequências deste ajustamento foi a grande limitação das contas públicas dos estados. Neste caso, é importante destacar que o processo de ajustamento foi levado adiante pelo Executivo Federal.

De condição financeira relativamente confortável na federação, os estados passaram para a condição de devedores, suscetíveis, portanto, ao modelo de ajustamento estabelecido pelo Executivo Federal, que, ao assumir as dívidas estaduais, exigiu como contrapartida a privatização dos bancos e empresas estatais para o abatimento da dívida (MONTEIRO NETO, 2014). Da mesma forma, a União proibiu o financiamento, pelas instituições financeiras federais, a estados que não tivessem realizado seu planejamento de quitação das dívidas. Conforme Monteiro Neto (2014, p. 24):

[...] o governo federal impôs um forte ajustamento econômico-financeiro, o qual incluía a venda de ativos produtivos (bancos estaduais e empresas estatais) e a contenção de gastos públicos em custeio – com forte repressão do gasto com pessoal – e em investimento. Em outra perspectiva, o governo federal impôs aos governos estaduais um doloroso processo de limitação de suas atividades, arbitrando, de modo unilateral, o tamanho adequado que caberia doravante aos governos estaduais no federalismo brasileiro. A aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) em 2000 tornou-se o coroamento do processo de ajustamento.

Segundo os analistas da área econômico-fiscal (SILVA; MONTEIRO NETO; GERARDO, 2014), o formato de renegociação das dívidas dos estados foi importante para o controle dos gastos públicos, pois estabeleceu um empecilho para novo endividamento dos estados, bem como a gestão das suas finanças. Contudo, é preciso estabelecer, do ponto de vista analítico, a seguinte questão: após o ajustamento das finanças, os estados possuem condições de elaborarem estratégias e trajetórias de desenvolvimento em âmbito regional? (idem).

Neste caso, seria prestar atenção no esforço próprio de cada estado em relação à sua capacidade de investimento, uma vez que o endividamento dos estados constitui um grande empecilho para a adoção de estratégias de desenvolvimento, bem como a consequente provisão de políticas públicas. Como um elemento complexificador desta questão, a União tendeu a ajudar os estados mais endividados, que, neste caso, são os estados com as economias mais desenvolvidas do país: São Paulo, Minas Gerais, Rio Janeiro e Rio Grande do Sul (SILVA;

MONTEIRO NETO; GERARDO, 2014), reforçando, portanto, o padrão de desigualdade econômica – e suas consequências – entre os estados brasileiros¹⁶.

Outro grande desafio experimentado pelos estados nos últimos vinte anos foi o aumento relativo dos tributos na esfera federal. Este aumento é relativo quando comparado à não-participação dos estados, ou seja, a criação de contribuições pela União que não são compartilhadas por estados e nem por municípios. As contribuições ficaram concentradas no Executivo Federal, tais como a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF), que vigorou entre 1996 e 2007; o Programa de Integração Social (PIS); a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins); a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) (MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014).

Permanece como desafio para a agenda dos estados brasileiros a elaboração de estratégias de desenvolvimento regional. A estratégia de desenvolvimento mais utilizada pelos estados tem sido a chamada guerra fiscal (AFONSO, 2013; VIEIRA, 2014; VERGOLINO, 2014; MONTEIRO NETO, 2014). Assim como as demais mudanças nos últimos vinte anos, abordadas anteriormente, a guerra fiscal entre os estados passou por um acirramento após 1994, consistindo na estratégia de atrair empreendimentos por meio de diversos incentivos fiscais (VIEIRA, 2014). No quadro geral em que estão inseridos os estados brasileiros, a guerra fiscal estabelece estratégias de desenvolvimento regional que são autocentradas, ou seja, não permite uma interlocução interestadual que viabilize a construção de uma agenda de desenvolvimento que possa efetivamente favorecer os estados. Emerge como outra consequência da guerra fiscal uma espécie de competitividade entre os estados que favorece os interesses do setor privado, além de acentuar a comentada desigualdade econômica entre os estados¹⁷.

É possível afirmar que a década de 1990 deixou como legado reformas decisivas no que se refere ao papel dos estados na federação brasileira. Além do forte ajustamento fiscal exigido pela União aos estados, um conjunto de leis federais redesenharam os investimentos em políticas públicas pelos entes federativos subnacionais, neste caso, tanto estados quanto

¹⁶ Segundo Silva, Monteiro Neto e Gerardo (2014), o apoio da União aos entes federados estaduais endividados se dá por meio dos subsídios para que estes recomponham as suas finanças públicas. Nas palavras dos autores, refere-se “[...] à diferença entre a taxa Selic – que define o custo de captação da União – e o custo de financiamento da dívida estadual” (p. 125). Ao estimarem os subsídios concedidos pela União aos entes federados estaduais, no período de 1999-2011, os autores encontraram o seguinte padrão: a) estados com elevados níveis de benefícios em subsídios, são os que possuem maior endividamento e maior dimensão econômica do país: SP, RJ, MG, RS; b) estados com baixos níveis de benefícios em subsídios e com menores parcelas de dívidas com a União: maioria dos estados da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste; c) estados “penalizados” pelas regras vigentes, pois “injustamente vêm transferindo subsídios à União, ao invés dela receberem” (p. 127): AL, PA, DF. Para um maior detalhamento, ver Silva; Monteiro Neto; Gerardo (2014).

¹⁷ Para um detalhamento sobre a guerra fiscal nos estados brasileiros e suas consequências, ver Afonso (2013) e Vieira (2014).

municípios. Registre-se, portanto, o protagonismo da União na condução das referidas reformas, fato que também pode ser percebido durante a década de 2000.

A década de 2000 pode ser avaliada como uma espécie de continuidade do protagonismo da União e do governo federal tanto na elaboração de estratégias de desenvolvimento quanto na formulação de políticas públicas (ARRETCHE, 2012; MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014). O governo Lula (2003-2006; 2007-2010), eleito em 2002, estabeleceu uma relação mais próxima com os municípios, especialmente no que se refere à execução das políticas públicas (MONTEIRO NETO, 2014; ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014). Se na década de 1990 o protagonismo da União e do governo federal impôs aos entes federativos estaduais uma agenda de forte ajuste fiscal e orçamentário, o novo ciclo desenvolvimentista do período 2003-2010 contou com a continuidade do protagonismo do Executivo Federal, e, embora este fosse mais propenso às negociações:

[...] os governos estaduais não tiveram a mesma facilidade em acionar a capacidade existente para reativar o nível de investimento local. Na média do período 2000-2004, os estados realizaram 0,83 do PIB em investimento. Entre 2005 e 2010, a média anual sofreu leve expansão para 0,93% do PIB. A melhoria na situação econômica do país, com mais investimentos federais na segunda metade da década, parece não ter tido rebatimentos muito fortes sobre as finanças estaduais. O canal de transmissão das orientações de investimento entre o governo federal e os governos estaduais é ainda fraco e pode estar sendo contido pelas amarras do nível de encargos sobre o endividamento dos estados (MONTEIRO NETO, 2014, p. 39).

Mesmo no período de maior bonança da nova fase desenvolvimentista¹⁸, em que o governo federal estabeleceu um padrão de relacionamento colaborativo e participativo com os demais entes federados, o fato é que tanto estados quanto municípios encontraram dificuldades para a captação de recursos junto ao governo federal, diante de uma administração pública federal excessivamente tecnocrática (MONTEIRO NETO, 2014). Por sua vez, a bonança da

¹⁸ Ao referenciar o desenvolvimentismo, todos os autores referem-se ao Estado-nação como o principal agente de transformação da economia nacional. O Estado-Nação brasileiro como o grande indutor do desenvolvimento econômico é diferente, portanto, de um contexto em que o desenvolvimento econômico estivesse concentrado na iniciativa privada, na clássica diferença entre Estado x Mercado. A expressão neodesenvolvimentismo informa justamente uma retomada, pelo Estado-Nação brasileiro, desse papel histórico como o principal indutor do desenvolvimento econômico. Além disso, para os autores, tanto o desenvolvimentismo quanto o neodesenvolvimentismo, informam contextos socioeconômicos de crescimento e melhoria do bem-estar da coletividade. Além do período dos governos de Getúlio Vargas (1930-1945), em que estão relacionadas as origens do desenvolvimentismo brasileiro, os demais períodos também expressam a vigência deste modelo: 1960-1989, com um auge no período 1960-1979 e visível declínio no período 1980-1989. O período 1990 a 2002 é caracterizado pelo período das reformas liberais (MONTEIRO NETO, 2014) e consequente extinção do modelo desenvolvimentista. Por sua vez, a retomada do modelo desenvolvimentista – ou, conforme os autores, o neodesenvolvimentismo – aconteceu no período 2003-2014.

fase neodesenvolvimentista não ensejou o debate público e a construção de uma agenda de desenvolvimento regional (VERGOLINO, 2014; BRANDÃO, 2014).

Portanto, da dimensão econômico-fiscal, são três as grandes questões que compõem o desafio dos estados brasileiros. Tais questões foram pouco debatidas nos últimos vinte anos e estão, conseqüentemente, pendentes para os próximos anos (MONTEIRO NETO, 2014): i) as dívidas dos estados junto ao governo federal, o que acaba por comprometer a capacidade de investimento dos mesmos em estratégias de desenvolvimento regional (SILVA; MONTEIRO NETO; GERARDO, 2014); ii) as desigualdades – em suas diversas dimensões – interestaduais, assim como a baixa capacidade dos estados para elaborar estratégias de desenvolvimento regionais (VERGOLINO, 2014; BRANDÃO, 2014); iii) a guerra fiscal, uma estratégia de desenvolvimento implementada pelos estados que acaba por oportunizar uma espécie de “leilão de chantagens” pelo setor privado (VIEIRA, 2014; MONTEIRO NETO, 2014).

É importante comentar que, as estratégias de desenvolvimento regional, disponíveis contemporaneamente, também estão concentradas no Executivo Federal. É o caso das políticas públicas de formação e qualificação de mão de obra, o Ensino Superior, os centros de pesquisa e excelência, que estão majoritariamente vinculados ao Executivo Federal, quando comparados aos estados (MONTEIRO NETO, 2014). Além disso, estas estratégias permanecem concentradas majoritariamente nas regiões Sudeste e Sul, e em expansão, no Centro-Oeste, uma expressão das desigualdades interestaduais que mais afetam as regiões Norte e Nordeste (VERGOLINO, 2014).

Analisado a partir da dimensão econômico-fiscal, o federalismo brasileiro desenhado pela CF/1988 (BRASIL, 1988), propôs uma perspectiva descentralizadora, para logo ser abandonada – ou atropelada, na expressão de Vergolino (2014) – pela agenda de reformas econômicas, iniciada pela estabilização da moeda. A consequência deste processo foi uma tendência à centralização fiscal em favor da União. Por sua vez, os maiores beneficiados deste processo foram os municípios, que estabeleceram uma interlocução direta com o governo federal, ao mesmo tempo em que os estados perderam importância relativa na federação, especialmente no que se refere à execução das políticas públicas (MONTEIRO NETO, 2014). De maneira sintética e importante, é possível perceber que:

Para os governos estaduais no Brasil contemporâneo, cada vez mais se configura um quadro de passividade quanto ao desenho e à implementação de políticas públicas. Os estados têm se caracterizado como meros administradores de recursos transferidos da União para políticas centralmente definidas – principalmente, saúde, educação e assistência social – e como negociadores apáticos de propostas de investimento junto à União e suas

estatais e ao capital privado. A centralização de receitas tributárias na esfera da União e, por conseguinte, a baixa participação dos estados na base tributária nacional têm sido elemento favorável à lentidão observada na recuperação das finanças estaduais (SILVA; MONTEIRO NETO; GERARDO, 2014, p. 121).

As contribuições postas pela dimensão econômico-fiscal oferecem um diagnóstico bastante pessimista sobre os estados brasileiros. Em relação aos últimos vinte anos, seu papel na federação foi cerceado pelo ajustamento fiscal, pelas políticas – definidas centralmente pela União – de recursos vinculados, e pelo protagonismo político do Executivo Federal. Nos últimos vinte anos, os estados não conseguiram elaborar uma agenda de desenvolvimento regional e de equalização das oportunidades por meio da provisão de políticas públicas, recorrendo, portanto, ao auxílio financeiro do governo federal. Ao que parece, o que restou aos entes federados estaduais como estratégia de desenvolvimento regional foi a guerra fiscal, ou seja, “ir à caça do investidor”, propiciar o ambiente favorável para os seus investimentos e oferecer as reduções tributárias conforme as suas disponibilidades (MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014; SILVA; MONTEIRO NETO; GERARDO, 2014; VIEIRA, 2014; ISMAEL, 2014).

A partir deste panorama, é possível perguntar: quais são as chances dos estados brasileiros para avançar em estratégias de desenvolvimento e prover políticas públicas de forma autônoma em relação à União, ou seja, prover políticas públicas a partir dos seus próprios recursos de arrecadação? Para responder a tal questão, Vergolino (2014) propôs o Índice de Autonomia Fiscal dos entes estaduais¹⁹, que busca medir a real capacidade de um ente federativo estadual em prover políticas públicas no âmbito intraestadual. Conforme o referido autor, o índice varia entre 0% a 100%, em que quanto mais próximo de 100% “[...] maior a autonomia do estado frente aos recursos da União, maior a sustentabilidade fiscal e maior a capacidade de alavancar políticas desenhadas pelas equipes locais [...]” (VERGOLINO, 2014, p. 73).

Os resultados da aplicação deste índice nos estados brasileiros confirmaram para a década recente (2000-2010), as desigualdades históricas entre as diferentes regiões e entre os estados. Os estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram baixos índices de autonomia

¹⁹ O Índice de Autonomia Fiscal é “[...] definido pela razão entre a receita tributária e a receita líquida disponível (RLD). A RLD representa a receita total do estado, excluída a soma dos itens das transferências correntes e de capital aos municípios, das operações de crédito e da alienação de ativos que estão inclusos na receita de capital dos estados. [...]. Trata-se de um índice que se apoia na capacidade arrecadatória do ente federativo [...] em que o somatório do ICMS, do IPVA e da prestação de serviços respondem por mais de 90% do movimento da receita tributária dos estados” (VERGOLINO, 2014, p. 74).

fiscal em relação à União, o que significa apontar para o fato de que estes estados não conseguiram prover políticas públicas sem a ação equalizadora da União, por meio do seu aporte de recursos. Os estados das regiões Centro-Oeste e Sul apresentaram trajetórias intermediárias, ou seja, são estados que apresentaram índices positivos (especialmente a região Centro-Oeste) e possuem expressiva autonomia fiscal em relação aos aportes de recursos advindos da União. Por fim, os estados da região Sudeste apresentaram altos índices de autonomia fiscal em relação aos aportes da União, como é o caso do estado de São Paulo, cujo índice ficou em 99,80% na maior parte do período. Desse modo, os estados da região Sudeste são o exemplo oposto dos estados das regiões Norte e Nordeste, uma vez que possuem efetiva autonomia de recursos em relação à União (VERGOLINO, 2014).

2.3.2 A dimensão político-institucional

Conforme comentado anteriormente e, em concordância com os objetivos propostos por esta Tese, a dimensão político-institucional assume sua importância mais geral no escopo deste trabalho. Semelhante à dimensão econômico-fiscal, esta subseção sobre a dimensão político-institucional concentrará seus esforços para analisar os estados brasileiros a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988), especialmente no que se refere aos últimos vinte anos.

A literatura sobre a dimensão financeiro-fiscal no sistema federativo brasileiro demonstrou um conjunto de importantes evidências sobre como este sistema se reorganizou nos últimos vinte anos. Desse modo, de uma federação desenhada com autonomia financeiro-fiscal, por meio da CF/1988 (BRASIL, 1988), a literatura especializada no assunto apontou para um paulatino processo de esvaziamento dos estados, e uma consequente reorganização deste sistema, cujos protagonistas contemporâneos são a União e os municípios.

Da mesma maneira, a literatura sobre a dimensão político-institucional que tratou de analisar os estados também aponta para uma reorganização do sistema federativo brasileiro (ABRUCIO, 1998; ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014). Contudo, é preciso lembrar, tal como discutido brevemente na seção 2.2, que este sistema apresenta uma trajetória de grandes mudanças – por vezes abruptas – no sistema político, especialmente no que se refere à perspectiva democrática. Desse modo, o esgotamento do modelo centralizador e autoritário da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) possibilitou um novo ciclo de fortalecimento dos estados no sistema federativo brasileiro, especialmente a partir das eleições para os governadores, em 1982 (ABRUCIO, 1998).

Neste caso, o novo ciclo de poder dos governadores foi decisivo para a passagem do regime autoritário para o regime democrático no país, momento em que estes atuaram como verdadeiros “barões da Federação”²⁰ (ABRUCIO, 1998). Embora a figura do governador não seja a única a representar a estrutura de poder de um estado, o fato é que, diante do histórico exercício do poder pelos entes federados estaduais – as oligarquias e as práticas clientelistas – os governadores acabaram por assumir um papel de destaque na federação brasileira (ABRUCIO; SAMUELS, 1997; ABRUCIO, 1998; CARVALHO, 2011).

O novo ciclo de poder dos governadores no sistema federativo brasileiro teve seu início na década de 1980, com as eleições estaduais em 1982, até o ano de 1995, com o início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), em que o estabelecimento do Plano Real, as políticas de austeridade para a estabilização da nova moeda, bem como a agenda de reformas liberais fortaleceram a União e o governo federal, nos últimos vinte anos (ABRUCIO, 2005a; PRADO, 2013; MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014).

Segundo Abrucio (1998), os governadores dos estados nunca foram, necessariamente, atores políticos “fracos” (ou enfraquecidos) no sistema federativo brasileiro, pelo contrário: mesmo nos períodos de maior centralização autoritária no governo federal – o período ditatorial da era Vargas (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) – era preciso uma negociação com os governadores (idem). Para a legitimação dos regimes políticos que eram impostos à sociedade, era sempre necessário algum tipo de pactuação com os poderes regionais, em especial os governadores.

O “novo” poder dos governadores (ABRUCIO; SAMUELS, 1997) na redemocratização do país referiu-se novamente a um ciclo de poder desmedido, especificamente no que se refere a um exercício do poder sem os adequados freios e contrapesos, e “antirrepublicano” por excelência: “[...] os governadores tiveram grande poder de contrapeso ao “rei” (o presidente) e possuíram no âmbito de seus “feudos” um domínio quase que incontrastável sobre as instituições e os grupos políticos” (ABRUCIO, 1998, p. 20). Quatro foram os fatores que ensejaram este novo ciclo de poder dos governadores no sistema federativo brasileiro (1985-1994): i) a maneira como ocorreu a transição política no país, em que o poder regional foi uma

²⁰ A obra de Abrucio (1998) é mais uma evidência que de que, assim como os estados, os governadores receberam pouca atenção da Ciência Política. É digna de nota a defasagem de pesquisas e um conhecimento consolidado sobre os estados e suas respectivas instituições no sistema federativo brasileiro, em mais de cem anos de República. Outros pesquisadores apontaram para esta defasagem: os pesquisadores da área econômico-fiscal, conforme demonstrado na subseção anterior; em relação às Assembleias Legislativas, conforme Tomio; Ricci (2012a; 2012b); Anastasia; Correa; Nunes (2012), além da obra pioneira organizada por Santos (2001).

força importante que também desgastou o regime militar; ii) a alteração da estrutura federativa, ou seja, a ascensão dos municípios como entes federados autônomos, após a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988); iii) a crise do modelo do Estado Nacional-Desenvolvimentista²¹; iv) a formação de um ultrapresidencialismo no interior dos estados (ABRUCIO, 1998).

O poderio dos governadores (1985-1994) também encontrou um terreno fértil diante de um governo federal enfraquecido, que foi susceptível à articulação dos governadores junto ao Senado e à Câmara dos Deputados, para vetar as propostas de mudanças, conformando, nas palavras do autor, um “federalismo estadualista”. Nas palavras do autor:

[...] os governadores e os líderes regionais somente se uniram para defender as conquistas obtidas, estabelecendo coalizões de veto às mudanças propostas pelo Governo Federal durante os mandatos de José Sarney e Fernando Collor de Mello, conseguindo resistir também por quase todo o período do governo de Itamar Franco (ABRUCIO, 1998, p.23).

Sendo assim, este “federalismo estadualista” caracterizou-se pelo grande poder de veto dos governadores, durante dos governos Sarney (1985-1990); Collor (1990-1992); e Itamar Franco (1992-1994), que detinham grande influência nas bancadas estaduais do Congresso Nacional. Além disso, os governadores negociavam recursos diretamente com o governo federal, ignorando os demais atores do sistema político, tais como as próprias bancadas legislativas estaduais e os partidos. Segundo Abrucio (1998), a “nova” política dos governadores estava fortalecida por meio de um recurso de poder historicamente conhecido no âmbito dos estados: o exercício do poder dos chamados “caciques regionais”²².

Outra característica importante deste “novo” ciclo de poder dos governadores no desenho federativo brasileiro (1985-1994) foi o “ultrapresidencialismo estadual”, ou seja, o grande poder do governo estadual para controlar o processo decisório em âmbito estadual. Neste caso, o instrumento de controle deste processo decisório também é historicamente conhecido do sistema político brasileiro: as práticas clientelistas e pouco republicanas, conformando um sistema político estadual com grande protagonismo do governador, e baixíssima capacidade das demais instituições estaduais no que se refere ao exercício efetivo de um sistema de freios e contrapesos (ABRUCIO; SAMUELS, 1997; ABRUCIO, 1998).

²¹ O desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo no Brasil foram comentados na seção 2.3.1.

²² Os caciques regionais “[...] são políticos com grande proeminência em seus estados/regiões que já foram governadores e buscam ter influência, direta ou indireta, nos governos estaduais [...], capazes de obter recursos de ambos os Executivos, o estadual e o federal, o que lhes dá um grande poder sobre a classe política” (ABRUCIO, 1998, p. 225).

Desse modo, os governadores eram os centros de poder em seus respectivos estados, o que significa apontar para o fato de que a distribuição do poder, característica importante para um sistema federativo (LIMONGI, 2000) e do próprio regime democrático, não encontraram vazantes diante do grande poder do governador. Por sua vez, esta característica, tão próxima do poder dos governadores durante a Primeira República (1889-1930), foi tal como naquele momento histórico, um grande impeditivo para a construção de um sistema federativo mais equânime que fortalecesse o regime democrático e proporcionasse a superação dos interesses oligárquicos (ABRUCIO, 1998).

Os históricos interesses das oligarquias regionais, componentes da socialização política nos estados brasileiros, também se mantiveram neste “novo” ciclo de poder dos estados brasileiros (1985-1994), conformando, por conseguinte, as carreiras políticas dos parlamentares sejam nas arenas decisórias municipais, estaduais ou federais. O poderio tanto dos caciques regionais, quanto do próprio governador, sempre foi uma importante forma de “apadrinhamento” de um determinado parlamentar, nas arenas decisórias locais, regionais e federais²³ (ABRUCIO, 1998).

Embora o poderio dos governadores – e, por conseguinte, das oligarquias regionais – tenham se constituído historicamente como uma espécie de contrapeso ao poder do governo federal, o fato é que este poder sempre foi antirrepublicano e “anti-povo” (ABRUCIO, 1998), tanto no que se refere ao amadurecimento do sistema democrático quanto na construção de uma agenda de desenvolvimento regional e nacional, assim como na proposição de redução das inúmeras desigualdades socioeconômicas presentes no território brasileiro.

O comportamento dos estados, a partir de suas bases e interesses oligárquicos sempre foi a explicação para o estabelecimento de padrões não-cooperativos – e sem uma integração entre os próprios estados; entre os estados e os seus respectivos municípios; e, por fim, entre os estados e a União (ABRUCIO; SANO, 2011). A qualidade do poder de veto, que os governadores e suas históricas bases oligárquicas sempre exerceram no sistema federativo brasileiro, sempre se constituiu, na verdade, em um expressivo obstáculo para a construção de um pacto federativo que fosse efetivamente baseado na “[...] interdependência responsável entre os níveis de governo” (ABRUCIO, 1998, p. 226). O “novo” ciclo de poder dos estados brasileiros (1985-1994) – e seus respectivos governadores – apresentou as “velhas”

²³ Conforme Abrucio (1998), as lideranças locais dependeriam também dos governadores, quando necessitassem de recursos do Executivo Federal. Isto porque o poder de pressão dos governadores, naquele momento, era muito grande, sobretudo no que se refere à execução orçamentária, muito mais do que o momento da elaboração do Orçamento do Congresso Nacional.

características da Primeira República (1889-1930): a supremacia dos interesses oligárquicos que ignoram os aspectos básicos do republicanismo, a falta de estrutura de freios e contrapesos, que culmina no grande poder concentrado na figura do governador, as práticas clientelistas e “anti-povo” (ABRUCIO; SAMUELS, 1997; ABRUCIO, 1998).

O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) sinalizou uma expressiva recuperação do governo federal em relação aos estados. Além do governo federal, eleito pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), teve o apoio de outros governadores eleitos pela mesma sigla, em estados importantes da federação: em Minas Gerais (eleição de Eduardo Azeredo); em São Paulo (eleição de Mário Covas) e no Rio de Janeiro (Marcello Alencar). O governo federal também estabeleceu uma coalizão para obter apoio majoritário no Congresso Nacional. Este arcabouço político-institucional possibilitou ao governo federal a realização das reformas (comentadas anteriormente) que colocaram em xeque o modelo “predatório, irresponsável e caótico” (ABRUCIO, 1998; 2005a) praticado pelos estados brasileiros durante a vigência do sistema federativo “estadualista” (1985-1994).

As evidências da dimensão financeiro-fiscal, bem como as evidências da dimensão político-institucional nos permitem apontar para a conclusão de que, a partir de 1995, o sistema federativo brasileiro entrou em uma nova fase, diferente de todas as outras que compreenderam o período republicano.

No período 1995-2015, o sistema federativo brasileiro se desenrolou em um contexto democrático, e de eleições regulares para todos os três níveis de governo, a estabilização da moeda e a redução da inflação – o Plano Real –; a construção nacional de uma agenda de provisão de serviços públicos de educação, saúde e assistência social – a LDB/1996, o FUNDEF/FUNDEB; o SUS e o SUAS –; bem como a provisão de medidas de redistribuição de renda – o Bolsa-Escola e o Bolsa-Família –; e uma nova fase desenvolvimentista de pleno emprego, e aumento real do valor do salário mínimo, nos dois últimos mandatos do presidente Lula (2003-2006; 2007-2010) (ABRUCIO, 2005a; MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014). Assim, no período 1995-2015, houve um grande protagonismo do governo federal e dos municípios e... um possível esvaziamento do papel dos estados (REZENDE, 2013; PRADO; 2013; MONTEIRO NETO, 2014; ARRETICHE; SCHLEGEL, 2014).

Trata-se de um contexto complexo: a partir do esgotamento do regime centralizador e autoritário (1964-1985), e a redemocratização do país com um grande protagonismo dos estados (ABRUCIO, 1998); a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988) e uma grande expectativa a respeito da descentralização das políticas públicas, e participação social nas decisões e no acompanhamento dos recursos públicos (MONTEIRO NETO, 2014); maior descentralização

fiscal, que beneficiou os estados, especialmente no que se refere à autonomia para as alíquotas do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) (REZENDE, 2013; PRADO, 2013). Era, portanto, um contexto positivo para o protagonismo dos estados após o período centralizador e autoritário.

O fato é que, a literatura consultada sobre o papel dos estados no desenho federativo brasileiro, nos últimos vinte e cinco anos, é bastante pessimista. Mesmo que esta literatura tenha apresentado modelos de análise diferenciados – advindos da Economia, da Administração Pública e da Ciência Política – concorda que o protagonismo dos estados no sistema federativo brasileiro não conseguiu se sustentar, após o período de 1985-1994. Contemporaneamente, o federalismo brasileiro está, no mínimo, em condições assimétricas: existe um grande protagonismo do governo federal na formulação das políticas públicas, um grande protagonismo dos municípios na execução, e na oferta dessas mesmas políticas, e um papel indefinido dos estados, tanto no que se refere à formulação quanto à execução das políticas públicas (ALMEIDA, 2005; SOUZA, 2005; ABRUCIO; FRANZESE, 2007; GONÇALVES, 2009; ARRETCHE, 2012; PRADO, 2013; REZENDE, 2013; MONTEIRO NETO, 2014; ARRETCHE; SCHLEGEL; 2014; SEGATTO, 2015).

Talvez a inapetência da maioria dos estados brasileiros²⁴ – e suas respectivas bases oligárquicas – para o estabelecimento de ações integradoras, bem como a formulação de estratégias de desenvolvimento regional, e redução das desigualdades seja uma das explicações para o “novo” declínio do poder dos governadores no sistema federativo brasileiro (1985-1994). Esta inapetência tornou-se problematizável quando comparada com o protagonismo histórico do governo federal nas políticas públicas, especialmente nos períodos centralizadores e autoritários.

Um governo central forte sempre foi o argumento contrário aos poderes estaduais: a oligarquia, o clientelismo e a “inoperância das instituições governamentais” (VIANA, 1999). Esta associação entre a oligarquia, o clientelismo, o “federalismo predatório” e não-cooperativo em relação aos estados também esteve presente durante toda a argumentação de Abrucio (1998)²⁵. Desse modo, os estados sempre enfrentaram uma espécie de “descrédito” de diversos

²⁴ Abrucio e Sano (2011) e Ismael (2014) apontaram o caso da SUDENE (um órgão federal) como estratégia de ação cooperativa e integradora entres os estados do nordeste. Todos os autores apresentaram análises convergentes sobre a SUDENE e os estados: “No entanto, os estados não foram capazes de articular uma ação cooperativa porque, ao fim e ao cabo, estabeleceu-se mais um jogo hierárquico do que interdependente entre os níveis de governo” (ABRUCIO; SANO, 2011, p. 95). A tentativa de cooperação mais exitosa foi o caso dos três estados da região Sul, que fundaram em 1961 o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE), “[...] com o objetivo de aumentar o acesso ao investimento de longo prazo para os empresários sulistas” (idem).

²⁵ Abrucio (1998, p. 30) apontou os malefícios do poder político estadual, assentado em bases oligárquicas, para o sistema federativo brasileiro: “[...] o pior aspecto da Federação brasileira, e que em grande medida é a origem de

intelectuais, tais como Oliveira Viana (1999) e Celso Furtado (1959, *apud* ISMAEL, 2014)²⁶, entre outros pensadores brasileiros que analisaram as relações oligárquicas, clientelistas, mandonistas e autoritárias, presentes no poder regional/local brasileiro (ABRUCIO, 1998). Por outro lado, a “falta” de poder dos estados, no período 1995-2015 reside exatamente na demanda contemporânea: a provisão de políticas públicas e a construção de estratégias de desenvolvimento (MONTEIRO NETO, 2014).

A CF/1988 (BRASIL, 1988) envolveu-se na tarefa de pensar um sistema de proteção social, no reconhecimento dos direitos da massa populacional excluída dos direitos sociais básicos. Quando a agenda nacional de políticas públicas começou a efetivamente se desenvolver, no sentido de elaborar respostas para o atendimento previsto na CF/1988, os estados foram paulatinamente perdendo seu espaço no sistema federativo brasileiro, especificamente no período 1995-2015.

Possivelmente, o maior nó do desenho federativo brasileiro é a questão das profundas desigualdades²⁷ presentes no território – e entre os estados e os municípios – e esta situação contribuiu para que o governo federal tenha se sobressaído na proposição de medidas equalizadoras. Por outro lado, os estados não precisariam, em tese, de “esperar” pelas iniciativas da União e do Executivo Federal, uma vez que as suas elites políticas deveriam construir nacionalmente um projeto de desenvolvimento regional²⁸.

Seriam necessárias outras pesquisas para o estabelecimento de afirmações mais contundentes, mas é possível pensarmos que, as bases oligárquicas e clientelistas, presentes nos estados, não conseguiram estabelecer efetivamente uma agenda pública de desenvolvimento social e econômico, que estabeleça relações federativas mais cooperativas, e o amadurecimento das instituições democráticas. Até o ponto em que a literatura nos permite afirmar, o fato é que os interesses oligárquicos, clientelistas, patrimonialistas e autoritários quase sempre foram

todos os outros males, não está no plano das relações intergovernamentais. Trata-se da não-republicanização do sistema político estadual. Tal fenômeno não somente prejudica o bom funcionamento da Federação, mas, sobretudo, constitui-se em um dos grandes problemas da democracia brasileira”.

²⁶ Viana (1999) foi um dos apoiadores do Estado-Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), e destacou “os vícios oligárquicos” e a inoperância das instituições governamentais presentes nos estados, argumento que justificou, portanto, a centralização autoritária no governo federal. Por sua vez, Celso Furtado (comentado por ISMAEL, 2014) considerou fundamental o papel do governo central na redução das desigualdades entre os estados brasileiros, entendendo como oportuno o insulamento de determinados órgãos (a SUDENE, por exemplo), para escapar do clientelismo regional que atrasa o desenvolvimento do país (ISMAEL, 2014).

²⁷ Para maior detalhamento a respeito das trajetórias das desigualdades no Brasil, ver o trabalho de Arretche (2015). Para uma discussão sobre as desigualdades sob o prisma dos estados, ver Monteiro Neto (2014), especialmente o trabalho de Vergolino (2014).

²⁸ Incluindo aí os estados com maior autonomia fiscal em relação à União, conforme demonstrado por Vergolino (2014). Ainda em relação a este mesmo aspecto, Prado (2013) afirma que a supremacia econômica de determinado ente federado não implica em maior poder para pautar o debate federativo. Essa, segundo ele, seria uma das características das federações contemporâneas, incluindo o desenho federativo brasileiro.

incapazes de redistribuir renda e equalizar oportunidades no país (ABRUCIO, 1998; ISMAEL, 2014). Talvez os estados estejam na “antessala” do sistema federativo brasileiro porque as suas elites são pouco propensas à formulação de políticas e medidas equalizadoras de oportunidades; ou devido a que suas elites sejam pouco capazes de formular políticas e mobilizar uma agenda nacional de desenvolvimento regional, conforme demonstrado anteriormente pelos analistas da dimensão econômico-fiscal²⁹.

Por outro lado, é igualmente curioso perceber que a perspectiva clientelista parece não ter estigmatizado os municípios, quando comparados aos estados. A elevação dos municípios como entes federados autônomos, a perspectiva descentralizadora entendida como maior democracia, bem como o otimismo diante de oferta qualificada dos serviços públicos de maneira próxima do cidadão contribuinte foram pontos que contaram a favor dos municípios.

Da mesma maneira, historicamente, o protagonismo do governo federal se desenvolveu às custas da constatação e da crença cristalizada de que, os estados sempre foram movidos por interesses oligárquicos, clientelistas e imediatistas, incapazes, portanto, propor uma agenda de desenvolvimento nacional e a equalização de oportunidades, numa federação extremamente desigual. Tal estigma parece não atrapalhar tanto o governo federal na provisão de políticas públicas, mesmo com os fartos exemplos do noticiário sobre a política brasileira nos anos 2016-2017³⁰.

O fato é que a distribuição de poder em um mesmo território, bem como a produção e oferta de serviços públicos acabou por produzir resultados diferentes, conforme cada ente federativo. O aparato burocrático, ou seja, a capacidade administrativa do governo federal desenvolveu-se de maneira mais eficiente, quando em comparação com os estados, e muito menos com os municípios (ABRUCIO, 2005b; MONTEIRO NETO, 2014; SEGATTO, 2015). Aos demais entes federados não houve incentivos para a formação adequada das suas burocracias, com o objetivo de formular e executar as políticas públicas.

As grandes reformas administrativas no governo federal foram levadas a cabo por governos ditatoriais, a saber: Departamento de Administração do Setor Público (DASP), em 1938, e o Decreto-lei 200, de 1967 (SEGATTO, 2015) e, mais recentemente, em 1995, a Reforma da Gestão Pública do Estado brasileiro, com a criação do Ministério da Administração

²⁹ Trata-se de temática complexa, profundamente relacionada com o desenho federativo brasileiro, e com as instituições democráticas. Isso significa apontar para o fato de que ainda é preciso muita pesquisa, reflexão e debate sobre este assunto nas Ciências Sociais brasileiras.

³⁰ Trata-se dos inúmeros escândalos de corrupção e “acordos nacionais”, nos anos 2016 e 2017, que envolvem o Presidente em exercício, Michel Temer e sua base aliada, tanto no Senado quanto na Câmara dos Deputados.

Federal e Reforma do Estado³¹ (MARE), cujo protagonista também foi o governo federal (BRASIL; CEPÊDA; MEDEIROS, 2014).

Desse modo, Segatto (2015, p. 55) observou que, em todas essas reformas administrativas levadas adiante pelo governo federal, “[...] em nenhuma delas houve a preocupação de criar e/ou melhorar as administrações públicas estaduais, até porque não havia um projeto de repasse de funções aos estados e municípios”. Este certamente é um dos indícios de que, no desenho federativo brasileiro, o governo federal parece ter uma espécie de “agenda própria” (GOULART, 2013), na formulação de políticas públicas, não a estendendo, ou não considerando o debate com os demais entes federados. Monteiro Neto (2014, p. 44) também comentou sobre este aspecto: “[...] os governos subnacionais não têm recursos financeiros e humanos suficientes e necessários para acompanhar a arquitetura, muitas vezes inefetiva, e noutras autoritária, das propostas de coordenação de políticas públicas feitas pelo governo central”.

O papel dos estados no sistema federativo brasileiro ainda pode ser analisado a partir de dois aspectos político-institucionais: i) a autoridade constitucional dos estados e; ii) a avaliação dos cidadãos sobre a importância dos diferentes níveis de governos na federação brasileira. Em relação ao primeiro aspecto, a análise sobre a autoridade dos estados está relacionada com a definição das atribuições e competências definidas pelas constituições federais. Em relação ao segundo aspecto, a análise está relacionada à percepção dos cidadãos sobre a importância dos estados em seu cotidiano e, se o sistema federativo brasileiro precisa – ou não – de alterações no que se refere à distribuição do poder entre os diferentes níveis de governo (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014).

A autoridade constitucional dos estados pode ser medida por meio de duas variáveis: i) a autoridade dos estados sobre as suas próprias políticas (*self-rules*); ii) a autoridade dos estados para afetar as decisões tomadas nas arenas decisórias centrais (*shared-rules*³²). Ou seja, os estados podem ser analisados quanto à sua autonomia em suas próprias regras, e a em sua capacidade de pautar o debate federativo nas arenas decisórias centrais.

³¹ Maiores informações sobre o MARE podem ser conferidas em <http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>, acesso em 17/08/2017.

³² O modelo *self-rule plus shared-rule* é um modelo de análise federativa estabelecida por Daniel Elazar (1991) e postula o seguinte: a dinâmica federativa se estabelece a partir das regras próprias de um ente federado, o autogoverno (*self-rules*), combinadas com as regras construídas nas arenas decisórias centrais, ou seja, as regras que serão debatidas, construídas e compartilhadas pelos demais entes federados, o governo compartilhado (*shared-rules*). Para um maior detalhamento sobre a perspectiva de Elazar, bem como as demais teorias sobre o federalismo, ver: Arretche (2001); Franzese (2010); Cavalcanti (2016), Segatto (2015), e, especificamente sobre Elazar, ver Diniz Filho (2015).

A unidade de medida utilizada para medir a autoridade constitucional dos estados é o *Regional Authority Index* (RAI)³³, que, em tradução, significa o Índice de Autoridade Regional, instrumento utilizado para pensar os estados brasileiros. Assim, o RAI brasileiro é 16,5³⁴, portanto, “[...] inferior à de outras federações, como Alemanha, EUA, Canadá e Austrália. O escore do Brasil chega a ser inferior ao de países que não são federações, como Itália e Espanha, e o aproxima de uma estrutura centralizada como a Rússia (16)” (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014, p. 08).

Em relação à dimensão do autogoverno, os estados brasileiros possuem relativa autoridade sobre as suas próprias regras, inclusive no que se refere ao estabelecimento de políticas públicas de tipo cooperativo, especialmente implementadas em seus respectivos territórios. Isto significa apontar para o fato de que os estados possuem autoridade para implementar as suas políticas, de maneira bastante próximas dos estados (ou governos intermediários), de países como a Alemanha e a Austrália. Contudo, na dimensão do governo compartilhado, a autoridade constitucional dos estados brasileiros é bastante limitada, sobretudo quando em perspectiva comparada aos países da Europa e dos EUA. Conforme os autores:

[...] o Brasil parece ser um caso extremo entre as federações [...]. Esta posição indica baixa capacidade dos estados para influenciar as decisões nas esferas centrais. Portanto, ainda que esteja próximo às federações de formação mais tardia, que privilegiaram a adoção de políticas homogêneas no território nacional, limitando o autogoverno dos estados/províncias, os estados brasileiros apresentam ainda mais limitada capacidade para afetar as decisões nacionais do que este modelo de federação (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, p. 11).

A capacidade dos estados brasileiros em interferir nas decisões discutidas e formuladas nas arenas decisórias centrais é muito baixa. Sobretudo quando comparados com os países unitários, em que as emendas constitucionais não precisam do consentimento das unidades

³³ Trata-se de um índice proposto por Hooghe; Marks e Schakel (2010, conforme Arretche; Schlegel, 2014). É um Índice de Autoridade Regional que busca analisar, em perspectiva comparada, a capacidade dos governos intermediários em relação às suas próprias regras e às regras compartilhadas, seja nas federações (EUA, Alemanha, Suíça, Canadá, Austrália, entre outras), seja nos estados unitários (França, Itália, Rússia) ou mesmo no modelo de Estado Autônomo, que é o caso da Espanha (ver Rocha, (2013)). Os critérios e a escala de pontuação do RAI estão disponíveis em Arretche; Schlegel, 2014, especificamente na página 08. Cabe ainda esclarecer que o RAI está atrelado à autoridade dos estados, não sendo considerados, portanto, os gastos dos estados em relação a determinadas políticas públicas, ou à sua capacidade de arrecadação tributária, em relação à União. O RAI está interessado nas regras do jogo, ou seja, nas regras que atribuem o poder de taxar e distribuir os recursos. Dito de outra forma, o RAI está interessado em avaliar a capacidade dos estados em interferir nas regras do jogo, construídas e debatidas nas arenas decisórias centrais.

³⁴ Resultado da análise em conjunto, referente aos critérios de autogoverno e governo compartilhado.

administrativas, o RAI brasileiro revelou, em comparação com os países unitários, uma baixa autonomia dos estados, isso para uma federação³⁵.

O sistema federativo brasileiro possui um determinado desenho que não favorece os estados: não apresenta espaços para a discussão dos interesses dos estados e os interesses do governo federal, embora este espaço devesse ser ocupado majoritariamente pelo Senado. Por sua vez, os senadores brasileiros apresentam um comportamento partidário, diferentemente de um comportamento pautado pelos interesses estaduais e/ou regionais. Além disso, a aprovação de emendas constitucionais que afetem diretamente os estados não requer a maioria legislativa no Congresso Nacional para tal aprovação³⁶ (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014).

O RAI do Brasil ainda pode ser analisado em diferentes momentos históricos do país, especialmente a partir da promulgação da CF/1946³⁷ (BRASIL, 1946). Desta maneira, a pontuação do RAI para o sistema federativo brasileiro, nos regimes democráticos estabelecidos em 1946 ficou em 15,5, e em 1988 ficou em 16,5³⁸. São pontuações muito próximas, ou seja, ambas as cartas constitucionais estabeleceram autoridade regional muito similares aos estados.

Conforme a análise histórica, o momento político em que o RAI foi mais baixo durante a Ditadura Civil-Militar – 9,5 – especialmente durante a vigência de dez anos do AI n.º 5 (BRASIL, 1968) (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014). Conforme os autores,

Os direitos dos estados para decidir sobre suas próprias políticas, eleger seus próprios representantes e participar das decisões nas arenas centrais permanecem inalterados desde 1988. Quando comparados aos direitos que

³⁵ Para se ter uma ideia, o RAI da França (aproximadamente 15,5) é muito próximo do RAI brasileiro, e é sabido que a França é um Estado Unitário, não precisando de representação das regiões para a tomada de decisões que serão compartilhadas. Analisado sob esta perspectiva é legítimo afirmar, como o fazem os autores, que o caso brasileiro é bastante extremo, posto que uma federação. As arenas decisórias centrais definem regras, atribuições e competências que afetam diretamente a todos os entes federados e, por conseguinte, todo o sistema federativo brasileiro.

³⁶ Esta temática será melhor desenvolvida na próxima seção. Com o objetivo de exemplificar a questão, os autores informam que, nos EUA, minorias legislativas estaduais são capazes de vetar mudanças na constituição. Assim, conforme Arretche e Schlegel (2014), a partir do RAI, os estados brasileiros possuem mínimas possibilidades de veto em relação às medidas discutidas e formuladas nas arenas decisórias centrais. Esta é uma conclusão muito diferente da conclusão estabelecida por Abrucio (1998), quando analisou o grande poder de veto dos governadores, que negociavam diretamente com as bancadas estaduais no Congresso Nacional. É importante lembrar que, o próprio Abrucio (1998) já sinalizava para um decréscimo do poderio dos governadores a partir de 1995.

³⁷ Para esta tarefa, os autores utilizaram os mesmos critérios em relação ao RAI brasileiro atual, que se refere ao desenho federativo disposto pela CF/1988 (BRASIL, 1988). É preciso sempre ter em mente que o RAI está relacionado à análise institucional e ao desenho das instituições.

³⁸ Os autores explicam a diferença no RAI nas duas cartas constitucionais: “A metodologia do RAI atribui 1 ponto quando há encontros sistemáticos entre os governos regionais e o governo central e prevê 1 ponto adicional quando as decisões dessas arenas obrigam todos os envolvidos a implementar as decisões tomadas [...]. Considerando que no período atual há órgãos com representação federal e dos executivos estaduais que fazem encontros regulares para discutir políticas, a exemplo do Conselho Tripartite do SUS e do Confaz (Conselho Nacional de Política Fazendária), conferimos 1 ponto neste quesito ao regime democrático contemporâneo, posto que não temos registro de instituições deste tipo para o regime de 1946” (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014, p. 15).

gozavam no final do regime militar, estes direitos foram substancialmente ampliados. Quando comparados ao regime democrático de 1946, estes direitos foram recuperados [...] a autoridade dos estados na federação brasileira no período atual é, de fato, ligeiramente superior àquela do período 1946-1964, se adotarmos a discutível suposição de que os estados têm direitos no Confaz, na CIT e no Conselho nacional de Saúde. Se não aceitarmos esta participação como evidência do poder dos estados, os direitos dos estados na federação brasileira contemporânea são os mesmos do arranjo democrático de 1946. Se fragilidade existe, ela data de 1946! (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014, p. 18).

O segundo aspecto, a saber, a percepção dos cidadãos a respeito do sistema federativo brasileiro revelou questões ainda mais complexas sobre os estados brasileiros³⁹. Quando perguntados sobre quem toma as decisões mais relevantes do país – se o presidente, os governadores, ou os prefeitos – a maioria da população (51,3%) considerou que as decisões do presidente da República são as mais importantes para o país. Em segundo lugar foram elencadas as decisões dos prefeitos (22%) como as mais importantes para o país e, em último lugar, foram elencadas as decisões dos governadores (15%) como os tomadores das decisões mais importantes para o país⁴⁰ (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014).

Quando perguntados sobre a importância das eleições no Brasil, conforme os diferentes níveis de governos, a maioria dos entrevistados (55,0%) considerou a eleição para o presidente como a mais importante para os rumos do país, seguida da eleição para os prefeitos (17,2%) e, por último, a eleição para os governadores⁴¹ (11,8%). Estes dados expressam a forma como o sistema federativo é percebido contemporaneamente pelos cidadãos brasileiros: “[...] uma grande maioria de entrevistados considera que o presidente e o prefeito – qual seja, a União e os municípios – detêm a autoridade para tomar decisões sobre as questões que mais afetam as suas vidas” (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014, p. 22).

³⁹ Conforme comentado anteriormente, trata-se da pesquisa “Imagens da Federação”, realizada em 2013, pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM). O objetivo da pesquisa foi traçar um amplo panorama sobre as percepções dos cidadãos a respeito dos três níveis de governo presentes na federação brasileira. A amostra de entrevistados ouviu 2.285 brasileiros com 18 anos ou mais, em todo o território. O maior detalhamento metodológico da pesquisa encontra-se no texto dos próprios autores, Arretche; Schlegel, 2014.

⁴⁰ Este resultado pôde ser verificado praticamente todas as regiões do país, com exceção da região Norte, em que os governadores ficaram ligeiramente à frente dos prefeitos (aproximadamente 21% para governadores e 19% para prefeitos). Por outro lado, a região Sul apresentou uma expressiva diferença no que se refere à importância dos prefeitos (27,5%) em relação ao governador (13,4%), ou seja, para esta região, os prefeitos possuem o dobro de importância, quando em comparação com o governador. Em linhas gerais, os dados apresentados permitem inferir que, para considerável parte da população brasileira, as decisões mais importantes são tomadas na esfera federal e, em segundo lugar, na esfera municipal (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014).

⁴¹ Desta vez, as regiões Norte e Centro-Oeste atribuíram maior relevância à eleição dos governadores (19,5% e 18,0%, respectivamente), em relação à eleição dos prefeitos (15% e 11%, respectivamente). Da mesma forma que a questão anterior, a região Sul confirmou uma espécie de tradição municipalista: a eleição dos prefeitos (27,0%) é expressivamente superior do que a eleição dos governadores (9,0%) (ARRETCHÉ; SCHLEGEL, 2014).

Quando perguntados sobre qual seria o seu ideal de federação, ou seja, quais autoridades deveriam – ou não – ter seu poder aumentado no sistema federativo brasileiro, a maioria dos entrevistados (39,4%) considerou que nenhum dos cargos executivos do país – prefeitos, governadores e presidente – deveriam ter seus poderes aumentados, preferindo, portanto, o *status quo*. Em caso de mudanças, houve um empate virtual entre os entrevistados que consideraram que o presidente deveria ter mais poder (19,8%), ou que os prefeitos é que deveriam ter mais poder (20,7%). Semelhante aos resultados anteriores, os governadores ficaram em último lugar, com 14,4% dos entrevistados que consideraram que estes deveriam ter seus poderes ampliados. Conforme os autores:

O governo central é visto como detentor de maior autoridade por parte de nossos entrevistados, dada a percepção sobre a grande relevância de suas decisões. Turbinados pelas regras constitucionais de 1988, que elevaram proporcionalmente suas receitas disponíveis e seu status na federação, os municípios aparecem em segundo lugar na percepção dos entrevistados como o nível de governo em que decisões mais importantes são tomadas. Os governadores, por sua vez, longe de ocuparem o lugar de “barões da federação” que já lhes foi atribuído, são vistos como a autoridade menos importante, quando considerada sua importância relativa quanto às decisões que tomam. Mais que isto, não parece haver grande descontentamento com esta distribuição de autoridade na percepção de nossos entrevistados (ARRETICHE; SCHLEGEL, 2014, p. 23).

Os resultados parecem confirmar um esvaziamento dos estados no sistema federativo brasileiro, tanto no que se refere à sua autoridade constitucional para afetar as decisões nas arenas decisórias centrais, como de acordo com a percepção dos cidadãos brasileiros. Independentemente da metáfora a ser utilizada para explicar a situação dos estados – se na antessala; se esvaziados ou fragilizados – as análises em conjunto da literatura financeiro-fiscal e da literatura político-institucional são bastante reveladoras de uma assimetria no sistema federativo brasileiro contemporâneo.

É, portanto, uma mudança dramática, quando em comparação à descrição do poderio dos governadores, no período de 1985-1994 (ABRUCIO; SAMUELS, 1997; ABRUCIO, 1998). Os governadores – assim como os estados – possuem baixa capacidade para afetar as decisões que são tomadas nas arenas decisórias centrais,

[...] esta fragilidade é derivada dos limitados recursos com que contam os governadores para afetar as decisões tomadas no plano federal em matérias que afetam suas próprias receitas. Matérias submetidas ao Congresso para reduzir a receita dos estados não têm encontrado dificuldades para aprovação

porque os governadores têm limitadas oportunidades institucionais para vetá-las (ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014, p. 24).

À agenda de pesquisa, sobram inúmeras questões para investigações futuras sobre os estados no sistema federativo, especialmente a respeito do que aconteceu com estes entes federados nos últimos vinte anos. Por sua vez, a literatura sobre o assunto é bastante pessimista, chegando ao ponto de afirmar que a federação brasileira é uma “federação municipalista” (ALMEIDA, 2005; PRADO, 2013). Algumas evidências parecem confirmar este sistema federativo “municipalista”, como parece ser o resultado das percepções dos entrevistados, em que os prefeitos apareceram como as figuras mais importantes para os rumos do país, quando comparados aos governadores (ARRETCHE; SCHLEGEL, 2014).

De fato, atualmente os municípios são os maiores responsáveis pela provisão de políticas que afetam diretamente a vida das pessoas: transporte urbano, saúde básica, limpeza urbana, educação infantil e ensino fundamental (ARRETCHE, 2012), e até mesmo as medidas iniciais de segurança pública, como o surgimento e o aumento dos efetivos das guardas municipais.

Significa apontar para três aspectos sobre os municípios brasileiros: i) a relação com os serviços ofertados pelo Estado brasileiro tem acontecido por meio da relação dos cidadãos com os municípios; ii) os municípios aumentaram, ao longo do período republicano brasileiro, o seu espaço na federação, e, quando em comparação com os estados, estes últimos muito provavelmente permaneceram no mesmo lugar em que sempre estiveram; iii) alçados a entes federados na perspectiva descentralizadora, também entendida como possibilidade de consolidação da democracia no país, a autonomia federativa dos municípios possui um significado mais profundo na federação, a ser mapeado por pesquisas futuras. Os municípios deixaram de ser criaturas dos estados e, além disso, disputam com eles a distribuição dos recursos arrecadados, além de contarem com recursos para afetar as decisões no Congresso Nacional.

2.4 As políticas educacionais na perspectiva do desenho federativo brasileiro

O objetivo desta seção é discutir alguns aspectos das políticas educacionais a partir do papel dos estados no sistema federativo brasileiro. Embora a temática sobre o federalismo brasileiro se faça presente na análise das políticas educacionais (ARRETCHE, 2001; RODRIGUEZ, 2001; ARAÚJO, 2005; SANTOS, 2006; BARBOSA, 2006; WEBER, 2008; CRUZ, 2009; GOMES, 2009; FRANZESE, 2010; OLIVEIRA; SANTANA, 2010; COSTA,

2010; CENEVIVA, 2011; GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011; ABICALIL, 2014; RABELO; CASTRO, 2015; SEGATTO, 2015; CAVALCANTI, 2016; SEGATTO; ABRUCIO, 2016), a análise das políticas educacionais a partir do papel dos estados, suas atribuições e competências em matéria educativa permanece lacunar. O papel dos estados nas políticas educacionais é uma temática que necessita de estudos, pesquisas e muito debate.

Neste sentido, o objetivo aqui é modesto: trata-se de comentar alguns dos trabalhos que, ao analisarem as políticas educacionais brasileiras, dedicaram parte da sua atenção aos estados – e como estes entes federados se comportaram diante da formulação e/ou implementação das políticas educacionais – especialmente em relação aos demais entes da federação, a União e os municípios. Assim, esta seção procura sistematizar as contribuições de Gomes (2009); Malini (2009) e Segatto (2015), que observaram o papel dos estados a partir dos seus respectivos objetos investigativos.

Em pertinente discussão sobre a propalada municipalização do ensino fundamental, especialmente a partir da indução produzida pelo FUNDEF⁴² (BRASIL, 1996b), Gomes (2009) aprofundou este debate ao propor mais um elemento explicativo para o processo de municipalização: o papel dos estados. A referida autora dialogou diretamente com os postulados que entenderam que o FUNDEF (BRASIL, 1996b) seria um dos responsáveis pela intensificação do processo de municipalização do ensino fundamental no Brasil, ou mesmo de que o modelo institucional proposto tanto pelo FUNDEF (BRASIL, 1996b) quanto pelo FUNDEB (BRASIL, 2007) despertaria o interesse dos entes federados estaduais e/ou municipais para assumir a ampliação da oferta, respectivamente, do ensino fundamental e da educação básica.

A autora não rejeita tais argumentos, mas procura levantar outros elementos que aprofundam as interpretações sobre a municipalização. O processo de municipalização teria, basicamente, duas dimensões: i) a transferência das matrículas do ensino fundamental dos sistemas de ensino estaduais para as redes – ou sistemas⁴³, em menor número – de ensino municipais; ii) gozando de sua autonomia em matéria educativa, os municípios tiveram a opção de ampliar as suas redes de ensino por meio da maior oferta das matrículas no ensino fundamental, tendo, por sua vez, acesso ao maior aporte de recursos proporcionados pelo

⁴² Conforme comentado anteriormente, não constitui objetivo desta Tese um aprofundamento das questões concernentes ao financiamento da educação, sobretudo os expressos pelos mecanismos do FUNDEF/FUNDEB. Dessa maneira, tal temática é tomada aqui apenas como importante evidência para uma discussão sobre o papel dos estados nas políticas educacionais brasileiras.

⁴³ Conforme a LDB/1996 (1996a), os estados obrigatoriamente possuem seus sistemas de ensino (Art. 10, inciso D). Já os municípios possuem três opções: a) formar seu próprio sistema de ensino; b) integrar o sistema de ensino estadual; c) compor com o estado um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996a, Art. 11, § único).

FUNDEF (BRASIL, 1996b). Portanto, a proposta da autora foi observar justamente o movimento dos estados que se expressaram por meio da primeira dimensão, ou seja, a transferência dos anos iniciais do ensino fundamental para as redes municipais.

A pertinência deste estudo (GOMES, 2009) reside justamente na observação da implementação de uma política pública formulada pela União – o FUNDEF (BRASIL, 1996b) – e a proposição de uma análise que leve em conta o sistema federativo brasileiro, ou seja, tenha o cuidado de observar o papel dos estados e dos municípios na execução desta política de financiamento da educação, sobretudo pelo fato de que o ensino fundamental é a única etapa da Educação Básica em que os dois entes federados possuem competências, conforme preconizado pela CF/1988 (BRASIL, 1988, Art. 211).

Quando a questão foi analisada a partir da observação do sistema federativo brasileiro, a autora se permitiu fazer a seguinte pergunta: porque os estados não se interessaram em ampliar a oferta do ensino fundamental em seus sistemas de ensino, ou mesmo em “estadualizar” as matrículas que já eram ofertadas pelas redes municipais, uma vez que esta movimentação também os permitiria aumentar o seu aporte de recursos para a educação? Nas palavras da autora,

No que diz respeito especificamente aos incentivos do Fundef à municipalização do ensino, os próprios argumentos lógicos apresentados para justificar o interesse que seria despertado nos governos municipais também não são suficientes para explicar porque ocorreu o crescimento das matrículas municipais, e não o das estaduais. Isso porque, dado que o ensino fundamental é uma responsabilidade compartilhada entre estados e municípios, não havia nada no desenho institucional do Fundef que impedisse os governos estaduais de também adotar a estratégia de ampliar suas redes de ensino e, assim, aumentar suas receitas. Porque mesmo assim assistimos ao crescimento da municipalização do ensino, e não a uma estadualização das matrículas? [...] como as competências continuavam compartilhadas entre estados e municípios, com relação à obrigatoriedade de atender alunos desse nível de ensino, em tese qualquer governo subnacional poderia ter interesse em aumentar esse alunado (GOMES, 2009, p. 662 e p. 670).

A partir deste questionamento, Gomes (2009) demonstrou que diversos estados da federação estavam efetivamente interessados na municipalização sendo, portanto, indutores desse processo em seus respectivos territórios. Observar o papel indutor dos estados na municipalização do ensino implicou considerar os cálculos que estes entes federados fizeram ao optarem por não ampliarem as suas redes, no que se refere à oferta do ensino fundamental, uma vez que esse aumento implicaria maior aporte de recursos, mas, também maiores custos na administração e manutenção dos serviços públicos (contratação de professores, formação e

qualificação do corpo docente, aumento e qualificação do aparato burocrático-escolar, ampliação e melhoria das instalações escolares, entre outros aspectos). O principal argumento de Gomes (2009) é que o rápido crescimento nacional das matrículas pelas redes municipais não está relacionado exclusivamente à indução propiciada pelo FUNDEF (BRASIL, 1996a), mas, também com a indução dos governos estaduais à municipalização.

Nos estados em que houve um expressivo crescimento na oferta do ensino fundamental pelas redes municipais de ensino, existia uma agenda de municipalização da oferta do ensino fundamental, que, por sua vez, era anterior à criação do próprio FUNDEF (BRASIL, 1996b). Por outro lado, nos estados de menor crescimento da oferta de matrículas no ensino fundamental, pelas redes de ensino municipais, não havia uma agenda de municipalização, nem antes e nem após o FUNDEF⁴⁴ (idem). O quadro 2 sistematiza os achados de pesquisa de Gomes (2009):

Quadro 2 – Agenda de municipalização em cinco Unidades Federativas

UF	Participação das matrículas na Rede Municipal em 1996 (%)	Participação das matrículas na Rede Municipal em 2006 (%)	Agenda de municipalização
Espírito Santo	25,2	70,3	Aprovação de lei, em 1997, que previa a municipalização do Ensino Fundamental e utilizou os recursos do FUNDEF para incentivar a municipalização. Incentivos para o município: cooperação técnica e pedagógica, transferência de prédios, equipamentos e pessoal.
Pará	39,1	77,6	Em 1996 já apresentava um programa de municipalização do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. O FUNDEF possibilitou a municipalização para as séries finais do Ensino Fundamental. Incentivos para os municípios: transferência de imóveis, móveis, equipamentos e pessoal da rede estadual; pagamento dos professores e diretores transferidos; construção de prédios escolares.
São Paulo	12,5	43,3	Apresentava política de municipalização anterior ao FUNDEF, sendo implementada a partir da vigência do fundo. Incentivo para os municípios: transferência de mobiliário, de recursos humanos e

⁴⁴ “Em 1996, uma minoria de alunos de todo o ensino fundamental público no país frequentava uma escola municipal (37%); o restante (63%), escolas das redes estaduais de ensino. Em 2006, ou seja, dez anos depois, tal cenário havia se invertido totalmente. Os municípios passaram a atender 60% dos alunos do país” (GOMES, 2009, p. 671).

UF	Participação das matrículas na Rede Municipal em 1996 (%)	Participação das matrículas na Rede Municipal em 2006 (%)	Agenda de municipalização
			transferência imediata dos recursos atrelado ao FUNDEF (igual ao Pará).
Bahia	50,2	79,8	A municipalização estava no conjunto das políticas de “modernização do estado”. Mesmo tendo “perdido” recursos para os municípios, uma vez que a rede era dividida, o estado prosseguiu com a municipalização. Não foram detalhados os benefícios aos municípios.
Ceará	60,5	87,2	Apresentava política de municipalização anterior ao FUNDEF. Objetivo: transferir todas as séries do Ensino Fundamental para ficar somente com o Ensino Médio. “Perdeu” receita para os municípios, já que a rede municipal era expressiva no estado. Incentivos para os municípios: transferência de imóveis, móveis, equipamento e pessoal da rede estadual, além de assistência técnica e pedagógica.

Fonte: elaboração própria, com base em todos os achados de pesquisa apresentados e discutidos em Gomes (2009).

O quadro 2 demonstra, com base nos apontamentos de Gomes (2009), em ordem crescente, os cinco estados em que foi mais expressivo o processo de municipalização do ensino fundamental, a partir da criação do FUNDEF (BRASIL, 1996b). Em todos estes cinco estados, o processo de municipalização foi maior do que a média nacional, sobretudo quando comparadas às segundas e terceiras colunas, que expressam o percentual de crescimento das matrículas do ensino fundamental nas redes municipais no período 1996-2006⁴⁵.

Por sua vez, a quarta coluna do referido quadro revela que, em todos estes cinco casos expressivos, no momento de criação do FUNDEF (1996b) já se encontrava em curso uma agenda de municipalização do ensino fundamental – os casos da Bahia e do Ceará, por exemplo – ou a agenda de municipalização do ensino fundamental estava em vias de ser implementada – os casos de São Paulo e do Espírito Santo.

Essas informações corroboram com as questões investigativas propostas por Gomes (2009): parte do processo de municipalização do ensino fundamental foi induzida pelos próprios estados. Sob este prisma, é ainda mais curioso analisar os casos da Bahia e do Ceará, em que a municipalização do ensino fundamental já estava em curso – respectivamente, 50,2% e 60,5% - o que significa apontar para o fato de que estes dois entes federados, a partir da implementação

⁴⁵ Para um maior detalhamento para todos os estados da federação, ver as tabelas das páginas 672 e 673 (GOMES, 2009).

do FUNDEF (1996b) perderam recursos para os municípios. A política de fundos proposta não induziu a estadualização das matrículas, pelo contrário: em ambos os estados a agenda de municipalização se intensificou, informação que se confirma pelas informações relativas ao ano de 2006.

Para estes cinco estados da federação, os cálculos acerca da oferta do ensino fundamental em seu território foram muito semelhantes: mais do que formular um conjunto de ações de maneira a “reter” os recursos redistribuídos pelo FUNDEF (1996b), ou seja, formular ações para estadualizar as matrículas, e/ou para ampliar a sua rede de oferta do ensino fundamental, em todos estes estados o FUNDEF (idem) foi, na realidade, um viabilizador de uma agenda de municipalização que foi formulada por cada estado. Para os cálculos destes estados, os incentivos do FUNDEF (idem) não foram suficientes de maneira que todos optassem pela ampliação da oferta das matrículas no ensino fundamental.

Gomes (2009) também tratou de observar os casos em que, já no período pós-FUNDEF, os estados que menos avançaram em relação à municipalização do ensino fundamental, apresentados no quadro 3.

Quadro 3 – Agenda de municipalização em três Unidades Federativas

UF	Participação das matrículas na Rede Municipal em 1996 (%)	Participação das matrículas na Rede Municipal em 2006 (%)	Agenda de municipalização
Paraná	46,5	50,0	O estado já havia implementado uma agenda de municipalização antes do FUNDEF. Por sua vez, o estado não intensificou esta agenda no pós-FUNDEF. Houve um ligeiro incremento das matrículas estaduais de 5ª a 8ª série no pós-FUNDEF. Embora penalizado pelo FUNDEF, não houve uma massiva estadualização das matrículas.
Rio de Janeiro	64,3	73,7	Foi o estado que mais perdeu recursos a partir do FUNDEF (além de não ter recebido complementação da União), pois a oferta do ensino fundamental já era em sua maioria municipalizada, conforme os dados de 1996. Não há registros de que houvesse uma agenda de intensificação deste processo, por parte do estado. Houve um ligeiro incremento das matrículas estaduais de 5ª a 8ª série no pós-FUNDEF. Embora penalizado pelo FUNDEF, não houve uma massiva estadualização das matrículas.

UF	Participação das matrículas na Rede Municipal em 1996 (%)	Participação das matrículas na Rede Municipal em 2006 (%)	Agenda de municipalização
Rio Grande do Sul	39,1	50,4	O estado não tinha agenda de municipalização das matrículas para o ensino fundamental. A municipalização ocorrida foi a partir das iniciativas autônomas dos municípios. Por outro lado, não houve estadualização das matrículas.

Fonte: elaboração própria, com base em todos os achados de pesquisa apresentados e discutidos em Gomes (2009).

É importante observar os casos em que os estados menos avançaram na agenda de municipalização do ensino fundamental. Em todos os casos apresentados no quadro 3, no pós-FUNDEF, nenhum estado tinha uma agenda construída para a implementação da municipalização, diferentemente dos cinco estados em que a municipalização foi intensa no pós-FUNDEF. É possível inferir que, nos casos do Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, não havia o interesse destes estados em intensificar a municipalização (GOMES, 2009). O caso do Paraná exemplifica este comentário, quando comparado ao caso do Ceará e da Bahia, pois o Paraná já havia implementado a sua agenda de municipalização, mas não optou por intensificá-la, como fizeram os estados do Ceará e da Bahia.

Por outro lado, em todos estes três estados em que a agenda de municipalização pouco avançou no período estudado, não foram formuladas ações que viabilizassem uma estadualização massiva das matrículas. No caso do Paraná e do Rio de Janeiro foram “ligeiros incrementos”, mas sem uma agenda expressiva de estadualização. A análise da implementação do FUNDEF (BRASIL, 1996b) a partir do sistema federativo brasileiro permite uma maior compreensão do processo de municipalização do ensino fundamental no país: o papel dos estados foi um importante fator explicativo para o grau de adesão dos municípios (GOMES, 2009).

A análise apresentada por Gomes (2009) torna mais complexa a premissa de que a vinculação das receitas ao atendimento foi condição suficiente para uma “corrida” no que se refere à ampliação dos serviços públicos ofertados pelos entes federados estaduais e municipais, como foi o caso do ensino fundamental. Tais informações nos permitem inferir sobre os cálculos que todos os estados da federação fizeram – alguns em maior, outros em menor grau – ao assumirem – ou não – a ampliação da oferta do ensino fundamental.

Conjuntamente com esta ampliação também implicaria em administrar um maior volume de recursos de pessoal, administrativo e, por conseguinte, um maior ônus financeiro. Certamente este foi um fator que pesou nos cálculos dos estados, no que se refere à opção de todos pela “não-estadualização” das matrículas no ensino fundamental. Nas palavras da autora,

Em políticas dependentes de adesão, cada governo subnacional fará seu cálculo, que leva em conta, além dos incentivos da legislação, sua realidade local. No caso da municipalização do ensino, mesmo com os incentivos do Fundef, os programas estaduais mostraram-se centrais para alterar esse cálculo: ao criar incentivos extras, a adesão ao programa diminuía os custos de transição, ou seja, parte do ônus de assumir novos alunos. Essa lógica também explica porque interessaria a alguns governos estaduais abrir mão de parte de suas receitas de educação exatamente no momento em que o Fundef estava em vigor, o que, do ponto de vista da premissa de que basta atrelar atendimento a receitas, não explicaria esse comportamento. Isso porque se trata também de uma transferência dos custos de administrar uma rede de ensino. Nos cálculos de alguns desses governos de estado, as perdas de receitas atreladas ao Fundef eram certamente menores que a manutenção de suas redes de ensino. Nesses casos, o crescimento da municipalização não é explicado pelo sucesso dos municípios na competição por alunos com o governo estadual (GOMES, 2009, p. 680).

Ao avançar na construção de hipóteses sobre o porquê de os estados não assumirem uma oferta massiva das matrículas do ensino fundamental em seus sistemas de ensino, Gomes (2009) atribuiu este fato a uma dimensão anteriormente discutida no presente capítulo: a grave crise financeira por que passavam os estados durante a implementação do FUNDEF (1996b).

O período de implementação do FUNDEF (idem) coincidiu com o período mais complicado para os estados brasileiros, no que se refere à dimensão econômico-fiscal, especificamente a partir da implementação do Plano Real, e das políticas de austeridade adotadas para a estabilização da moeda (MONTEIRO NETO, 2014). O contexto de crise econômico-fiscal dos estados colocou em xeque o argumento da “corrida por receitas” a partir do estabelecimento do FUNDEF (idem): conforme discutido na seção 2.3.1, diante da agenda de austeridade e controle dos gastos públicos, a ampliação da oferta de matrículas, em troca da ampliação dos recursos, não foi um atrativo para os estados (GOMES, 2009).

Em um sistema federativo tripartite, uma das contribuições mais originais do trabalho de Gomes (2009) consistiu em observar este sistema e suas complexidades, a partir das suas questões investigativas. Esta é uma contribuição ao debate sobre a formulação das políticas públicas no Brasil: reconhecer a relevância do sistema federativo brasileiro para a análise das políticas públicas.

Nesses termos, o trabalho de Malini (2009) ofereceu a mesma contribuição⁴⁶, especificamente no que se refere ao papel dos estados na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴⁷. Uma das principais ações do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴⁸, cuja principal proposta foi instituir um “novo” regime de colaboração para conciliar a ação dos entes federados, sobretudo na melhoria dos indicadores educacionais, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No planejamento inicial do PDE foram selecionados 1.242 municípios que foram considerados prioritários, ou seja, todos com desempenho ruim no IDEB. Em todos estes municípios a propositura de adesão ao PDE – adesão voluntária – se deu por meio da assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b, art. 4º). Uma vez aceita a adesão ao PDE, por parte do município, esta assinatura envolvia um grande aparato protocolar e simbólico entre o MEC e as prefeituras destes municípios⁴⁹ (MALINI, 2009).

Contudo, a formulação inicial do PDE, ao pensar as ações estratégicas para os municípios prioritários, automaticamente excluiu os municípios restantes – e, também, os estados – o que levou a um grande mal-estar entre o Consed e o MEC (MALINI, 2009). Desta forma, o referido autor apontou para o fato de que, o “novo” regime de colaboração proposto pelo PDE apresentou uma omissão, no que se refere ao papel dos estados⁵⁰. Da mesma forma,

⁴⁶ É importante destacar que o objetivo de Malini (2009) foi analisar o contexto de formulação do PDE e os atores políticos envolvidos, em especial o próprio MEC e o movimento Todos pela Educação. Assim, diferentemente de Gomes (2009), Malini (2009) não concentrou as suas análises na dinâmica federativa brasileira, e nem ao papel dos estados. Por outro lado, a sensibilidade investigativa do autor permitiu que este observasse os dados levantados em sua pesquisa e que o mesmo construísse inferências sobre o papel da União, dos municípios e dos estados no contexto de formulação do PDE.

⁴⁷ Trata-se de uma política pública formulada pelo MEC em 2007, cujo objetivo foi colocar à disposição dos entes federados “instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública”, conforme disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>, acesso em 20/10/2017. Não constitui objetivo desta Tese um aprofundamento das questões concernentes ao PDE e, desta forma, a abordagem do PDE comentada aqui está restrita ao papel dos estados, especificamente no que se refere a sua formulação. Para um aprofundamento sobre o PDE, ver o próprio Malini (2009).

⁴⁸ Conforme Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). O Todos pela Educação (TPE) foi um dos grandes parceiros do MEC na formulação do PDE. O TPE foi fundado em 2006, e “é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”, conforme <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>, acesso em 20/10/2017. É interessante observar a trajetória “meteórica” deste movimento, que foi fundado em 2006 e, já em 2007 formulava políticas públicas de educação em parceria com o MEC, como foi o caso do PDE. Certamente esta trajetória de sucesso está relacionada às fundações mantenedoras do TPE, tais como a Fundação Bradesco, a Fundação Itaú Social, o Instituto Gerdau, o Instituto Natura, o Instituto Votorantim, dentre outros.

⁴⁹ Foi formada a “Caravana da Educação” que contou com a presença do próprio ministro da Educação à época – Fernando Haddad – em viagens para os municípios prioritários e assinatura o referido termo em sessão solene. Conforme Malini (2009) este tipo de sessão solene teve um peso simbólico importante para diversas prefeituras do interior do Brasil, especialmente no que se refere à “comunicação” direta entre o município e o Governo Federal.

⁵⁰ Malini (2009) estabeleceu esta comparação ao dispor os organogramas do PDE em relação às atribuições e competências entre os entes federados, especificamente nas páginas 171 e 181. Assim, o organograma disposto na

o PDE foi formulado inicialmente sem o diálogo com a representação dos estados⁵¹, representados, neste caso, pelo Consed.

Nestes termos, o Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo (um dos entrevistados de Malini (2009)) considerou um equívoco e uma “inocência” do MEC, a formulação de uma política para a Educação Básica, sem o auxílio e a interlocução com os estados. As contribuições de Gomes (2009) podem evidenciar este “equívoco” do MEC: o papel dos estados sempre foi um importante elemento para a adesão dos municípios. Além disso, é preciso lembrar que os municípios dividem com os estados a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental (BRASIL, 1988, Art. 211). Malini (2009) apontou para o fato de que o PDE foi todo inicialmente pensado para que os beneficiários das ações formuladas fossem os municípios com problemas nos resultados do IDEB.

Por sua vez, resolvido o “mal-estar” entre o Consed e o MEC, a entrada dos estados no redesenho do PDE e do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵² demandou também uma reorganização do aporte de recursos para a implementação das ações. Segundo Malini (2009) este passou a ser o elemento mais nebuloso do PDE: as informações precisas sobre a sua capacidade de financiamento, uma vez que não havia, por parte desta política, uma disposição clara a respeito da aplicação dos recursos. Nas palavras do autor,

Se a demanda por mais recursos aumentariam substancialmente com o ingresso de mais cidades, por outro significaria a possibilidade de disseminar pelo território nacional seu novo instrumento de gestão eficiente, o PAR. A jogada de mestre do MEC foi, nesse caso, proceder de forma diferenciada da qual corriqueiramente acontecia. Ao ser aplicado as redes, o PAR amarrava a entrada de recursos novos às necessidades expressas no documento. Dessa forma, ao disciplinar suas contas, o MEC “diz” em que vai gastar, reduzindo assim o número de convênios em que os estados e municípios demonstravam sua necessidade. Dizendo de outro modo, o MEC é quem diz em que os entes federados vão gastar e não os entes que pedem verba para esta ou aquela ação. Além disso, contemplava a exigência dos estados por maior participação, junto ao MEC em relação à atuação do PDE. No novo desenho institucional da política, considerando-se a colaboração dos estados, estes ficaram responsáveis por levar o PAR para o restante dos municípios. Nesse aspecto, o ingresso dos estados no regime de colaboração foi fundamental pela sua capacidade de penetração pelo interior do Brasil (MALINI, 2009, p. 175-176).

página 171 contém o desenho original do PDE, sem a participação dos estados. Já o organograma da página 181 dispõe sobre o desenho modificado do PDE, após a “entrada” dos estados.

⁵¹ Malini (2009) apontou que o PDE foi formulado com grande interlocução da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o que não aconteceu inicialmente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

⁵² Trata-se de um dos principais instrumentos de gestão do PDE. Uma vez aderido ao PDE, por meio da assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação, os entes federados foram incentivados a elaborar seu respectivo PAR, instrumento que contempla a realização de um diagnóstico da situação escolar dos municípios e dos estados, bem como a elaboração de um planejamento para alcançar melhores resultados no IDEB.

Os aspectos analisados por Malini (2009), acima transcritos, se assemelham aos aspectos apontados por Gomes (2009), no que se refere à capacidade de coordenação que os estados possuem junto dos seus municípios. Se Gomes (2009) demonstrou a capacidade de indução dos estados em relação à municipalização, Malini (2009) demonstrou que, embora o MEC tenha inicialmente formulado uma política que omitiu quase que drasticamente os estados⁵³, a inserção destes foi importante para o próprio MEC, diante da sua capacidade de disseminação dos instrumentos de gestão do PDE, em especial a elaboração do PAR. Sobre a capacidade dos estados em coordenar ações que disseminaram o PAR pelos municípios brasileiros, Segatto (2015, p. 149) afirmou que,

Na maioria dos municípios analisados, foi somente a partir do PAR que as Secretarias Municipais passaram a realizar esse planejamento mais sistemático, embora ainda haja dificuldades nesse processo. Nesse sentido, algumas Secretarias Estaduais criaram órgãos de assessoramento às Secretarias Municipais na elaboração do PAR, adesão, acompanhamento e prestação de contas dos programas federais.

Mesmo que o MEC tenha grande ingerência sobre como os municípios e os estados utilizarão os recursos disponíveis pelo PDE, o papel dos estados parece ter sido decisivo para a disseminação do PAR, pontos em que convergem as análises de Malini (2009) e Segatto (2015). Nestes termos, Gomes (2009) também deixou a sua contribuição, no que se refere à capacidade dos estados na disseminação das políticas públicas em seus respectivos territórios⁵⁴.

A literatura que tratou de analisar o papel dos estados nas políticas educacionais apontou a importância destes para a implementação e a disseminação das políticas públicas (GOMES; 2009; MALINI, 2009; SEGATTO, 2015; SEGATTO; ABRUCIO, 2016). Contudo, toda a

⁵³ Esta omissão do MEC em relação aos estados não parece ser um caso isolado. Prado (2013, p. 184, colchetes meus) apresentou mais uma evidência desta omissão do Governo Federal em relação aos estados: “[...] é a criação [...] do Comitê de Articulação Federativa (CAF) [no ano de 2007], com o objetivo de coordenar as ações no âmbito federativo. Nele tem assento 36 membros, sendo 18 representantes ministeriais e 18 representantes das entidades municipais. Não há, em todo o corpo do decreto, qualquer referência a essa entidade abstrata denominada “governo estadual”. Não se prevê qualquer forma de participação desses governos, com que a “articulação federativa”, de fato, se dá em uma relação direta entre governo federal e municípios. É necessário algo mais para ilustrar a questão em tela?”.

⁵⁴ Segundo Segatto (2015) o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) apresentou mudanças no que se refere justamente à postura do Governo Federal em relação aos estados. A criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um exemplo disso: “[...] diferentemente dos governos anteriores, foram feitos pactos estaduais para articular as ações entre os três níveis da Federação brasileira para a implementação do PNAIC. [...] no PNAIC, o município só pode aderir ao Programa se o respectivo estado também tiver aderido. O papel do estado é de coordenador do Programa e há um comitê com representação da sociedade civil, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) da UNDIME e do MEC para o auxílio na coordenação estadual” (SEGATTO, 2015, p. 76). Outra iniciativa do mandato de Dilma Rousseff foi criar a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), no âmbito do MEC (SEGATTO; ABRUCIO, 2016).

discussão sobre os estados na federação brasileira, apresentada neste capítulo, nos permite inferir que esta disseminação e implementação das políticas ocorreu (e ocorre) de maneira bastante heterogênea no território nacional. Os estados da federação brasileira possuem distintas condições de formulação e implementação das políticas públicas, tanto na dimensão econômico-fiscal quanto na dimensão político-institucional (ABRUCIO, 2005a; GOMES, 2009; MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014; SEGATTO, 2015; SEGATTO; ABRUCIO, 2016).

Em relação às políticas educacionais, a contribuição e a originalidade do trabalho de Segatto (2015) residiu nesta importante questão: observar como se dá o regime de colaboração (BRASIL, 1988, Art. 211) dentro dos estados brasileiros. Para a referida autora, o conceito que permite a análise do regime de colaboração é o conceito de cooperação⁵⁵ (SEGATTO; ABRUCIO, 2016), ou seja, como estados e municípios constroem permanentes relações de cooperação que subsidiam – ou não – o regime de colaboração previsto constitucionalmente para a educação. A partir desta premissa, a autora tratou de mapear como acontece esta cooperação em seis estados da federação, e, diante da situação heterogênea e profundamente desigual entre os estados brasileiros, essa cooperação nas políticas educacionais também se expressa de maneiras diferentes e desiguais.

Sob este espectro de grandes desigualdades e diferenças entre os estados brasileiros, “[...] a cooperação entre governos subnacionais é, portanto, diversa e, em um conjunto expressivo de estados, ela é ainda pouco institucionalizada e sistemática” (SEGATTO, 2015, p. 154). Ao analisar a cooperação em seis estados da federação – Acre, Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo – a autora classificou o nível de cooperação destes estados em relação aos seus respectivos municípios, especificamente no que se refere às políticas educacionais formuladas e/ou implementadas em seus respectivos territórios. O resultado desta classificação está disposto no Quadro 4:

Quadro 4 – A cooperação em educação, em seis Unidades Federativas

UF	Trajatória	Conteúdo
Ceará	- Programas de municipalização desde década de 1970, por meio de assistência técnica e financeira aos	- A Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, órgão da SEE-CE, faz a interlocução

⁵⁵ Este conceito de cooperação está diretamente relacionado com a noção de federalismo cooperativo x federalismo competitivo, um dos binômios presentes na literatura sobre o federalismo, especialmente no que se refere às Relações Intergovernamentais (RIGs). No campo educacional, a análise federativa que considera o binômio federalismo cooperativo x federalismo competitivo está relacionada majoritariamente ao regime de colaboração proposto pelo Art. 211 da CF/1988 (BRASIL, 1988). Para um maior detalhamento, ver Franzese (2010); Ismael (2014); Segatto (2015).

UF	Trajetória	Conteúdo
	<p>municípios, até 2005, com municipalização da quase totalidade do ensino fundamental;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação, em 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em conjunto com os municípios (56 municípios). Toda troca de prefeitos implica nova assinatura do termo de adesão ao PAIC; - Coordenadoria de apoio aos municípios, que presta assessoria técnica na elaboração do PAR e demais programas federais. 	<p>com os municípios, a partir de diversas frentes, uma delas por meio do PAIC;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por meio do PAIC o estado subsidia, nos municípios, a formação das burocracias municipais e das escolas, a distribuição do material didático e a realização das avaliações; - Propõe indução financeira e redistribuição de recursos no âmbito do território; - A SEE-CE premia as escolas com maior desempenho; - No Programa de Transporte Escolar, repassa recursos aos municípios e faz a doação de veículos, bem como financia a construção dos Centros de Educação Infantil; - Cota-parte do ICMS estadual (25%) é repassada aos municípios conforme os índices de qualidade estabelecidos.
Mato Grosso do Sul	<ul style="list-style-type: none"> - Criação, em 2007, de uma Coordenadoria de apoio aos municípios; - Fortalecimento dos vínculos entre a SEE-MS e as secretarias dos municípios, especialmente por meio da assessoria técnica aos municípios, na elaboração do PAR e dos demais programas federais; - Apoio à municipalização junto aos municípios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presta assessoria técnica aos municípios para a elaboração do PAR, uma vez que a SEE-MS é responsável pelo acompanhamento do PAR nos municípios; - Presta assessoria técnica aos municípios para a adesão, o acompanhamento e a prestação de contas dos programas federais; - Implementa o programa Além das Palavras, um programa de alfabetização que subsidia formações para os professores e materiais pedagógicos; - Propicia formações continuadas para professores e gestores das redes municipais; - Cessão de ônibus, equipamentos, prédios e profissionais aos municípios; - Interlocação para a elaboração de calendários escolares comuns para as redes de ensino.
Acre	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe órgão que articule as ações do estado e dos municípios; - Trajetória de ações conjuntas entre estado e municípios a partir de 2005; - Elaboração conjunta de diagnóstico sobre o baixo nível da formação dos professores da rede estadual e redes municipais. Elaboração conjunta da melhoria da formação dos professores, com participação da Universidade Federal do Acre (UFAC); 	<ul style="list-style-type: none"> - Ações conjuntas para a formação de professores das redes estadual e municipais: o estado fazia o pagamento dos formadores da UFAC e os municípios ofereciam a infraestrutura e a logística; - Em todas as formações ofertadas, existe a participação dos profissionais das duas redes de ensino; - Articulação entre as redes de ensino, de maneira a garantir as vagas dos alunos, quando chegam aos anos finais do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio; - Implementação de avaliação externa para as duas redes de ensino e negociação entre os dois entes para a melhoria dos índices de qualidade da educação; - Programa estadual de alfabetização nas comunidades de difícil acesso: Asas da Florestania Infantil, em parceria com os municípios.

UF	Trajetória	Conteúdo
Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe órgão que articule as ações do estado e dos municípios; - Municipalização ocorrida a partir da década de 1990, sem articulação entre estado e municípios; - Ações conjuntas implementadas por diferentes órgãos da SEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os municípios participam do Sistema Mineiro de Educação Pública (SIMAVE) e do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP); - O SIMAVE avalia a escola (PAAE); a alfabetização (PROALFA) e a educação básica (PROEB); - A SEE-MG cede mobiliários, equipamentos e profissionais às redes municipais, mantém e renova a frota de veículos e assessora os municípios na elaboração do PAR.
São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe órgão que articule as ações do estado e dos municípios; - Empenho da SEE para a municipalização, sobretudo no período 1995-2002; - A SEE possui alguns programas em que os municípios podem aderir ou não. 	<ul style="list-style-type: none"> - A SEE-SP mantém programas como Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental, para ampliar o atendimento de crianças na Educação Infantil, e transferência de recursos para construção, ampliação, reforma e adequação dos prédios; entre outros programas, como Ler e Escrever, Rede do Saber, São Paulo Faz Escola, etc.; - A SEE-SP não tem uma política de incentivo à adesão.
Pará	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe órgão que articule as ações do estado e dos municípios; - Empenho da SEE para a municipalização; - Baixa interlocução da SEE com os municípios; - Grande discrepância da carreira dos professores na rede estadual e nas redes municipais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não existem ações expressivas de cooperação entre a SEE-PA e os municípios; - Existe relação somente na implementação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), em que os municípios são responsáveis pelo alojamento, alimentação e transporte dos professores; - Queixas dos municípios pela falta de interlocução com a SEE-PA.

Fonte: elaboração própria, com base em todos os achados de pesquisa apresentados e discutidos em SEGATTO; ABRUCIO (2016).

O Quadro 4 apresenta a disposição dos estados em ordem crescente, no que se refere ao que os autores denominaram como um *continuum* de cooperação, ou seja, dos estados que mais estabeleceram relações de cooperação com os seus respectivos municípios, até os estados que menos estabeleceram relações de cooperação. Nestes seis estados analisados, foram elencados: 1) o modo como a cooperação entrou na agenda e sua trajetória nos estados; 2) o conteúdo da cooperação (programas e ações); e, 3) os dilemas e os avanços (SEGATTO; ABRUCIO, 2016).

Sendo assim, os estados do Ceará e do Mato Grosso do Sul foram os que estabeleceram a maior cooperação entre os seus respectivos municípios, propondo a construção de arenas institucionais para formular e implementar políticas no âmbito do território. Segundo os referidos autores, os estados do Acre e de Minas Gerais, apresentaram níveis de cooperação intermediários com os seus municípios, ou seja, não construíram arenas institucionais para a formulação e a implementação de políticas que articulassem a cooperação, embora apresentem

programas conjuntos, prestam assessoria técnica e disponibilizam infraestrutura aos seus respectivos municípios. Por fim, os estados de São Paulo e o Pará foram os que apresentaram os níveis mais baixos de cooperação com seus respectivos municípios, com destaque para o Pará, que parece estabelecer canais mínimos de interlocução com os seus respectivos municípios.

Na interpretação dos autores (SEGATTO, 2015; SEGATTO; ABRUCIO, 2016), este *continuum* expressa as relações de cooperação que estão institucionalizadas no aparato burocrático dos respectivos estados, até as relações pouco cooperativas e sem qualquer institucionalização, entre os estados e os seus respectivos municípios. Por sua vez, afirmam os referidos autores, tais relações de cooperação entraram efetivamente na agenda dos estados e dos municípios a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988).

Ao relacionarmos os achados de pesquisa de Gomes (2009); Segatto (2015) e Segatto e Abrucio (2016) é possível tecermos algumas inferências sobre os estados e as políticas educacionais no Brasil. O estado do Ceará parece ser um exemplo divergente desta conclusão pessimista que a literatura tem apontado sobre o esvaziamento dos estados. Desse modo, embora o Ceará tenha municipalizado consideravelmente o ensino fundamental (GOMES, 2009), este processo de municipalização não significou um esvaziamento do seu papel em relação às redes de ensino municipais no âmbito do seu território (SEGATTO, 2015; SEGATTO; ABRUCIO, 2016), uma vez que o estado construiu arenas de formulação e implementação de políticas públicas para as redes municipais, o que aproximou o estado de um papel de coordenação federativa (ABRUCIO; 2005a; SEGATTO, 2015), uma experiência que o aproxima à possibilidade de reduzir desigualdades e à equalização de oportunidades educacionais em seu território (*idem*).

Por sua vez, o debate sobre o esvaziamento dos estados tem seus fundamentos, conforme a literatura apresentada e discutida neste capítulo. Os estados do Pará e de São Paulo parecem confirmar um possível esvaziamento destes entes federados em relação às políticas educacionais e o regime de colaboração com os seus respectivos municípios. Gomes (2009) demonstrou que o estado do Pará e o estado de São Paulo apresentaram significativas taxas de municipalização em seus territórios, respectivamente o 2º e o 3º estados que mais municipalizaram as matrículas no ensino fundamental.

Ambos os estados, quando relacionados concomitantemente, apresentaram situações financeiro-fiscais praticamente opostas na federação e, curiosamente ao mesmo tempo, também apresentaram situações convergentes, no que se refere ao baixo nível de cooperação com os seus respectivos municípios. O estado de São Paulo é o mais rico da federação, apresenta grande

capacidade financeiro-fiscal e grande autonomia de recursos em relação ao aporte oferecido pela União (VERGOLINO, 2014). Praticamente do lado oposto, está o estado do Pará, que apresenta baixa capacidade financeiro-fiscal, e precisa dos recursos da União para subsidiar as suas políticas (idem).

A situação econômica não parece influenciar a baixa capacidade de cooperação tanto de São Paulo quanto do Pará. Ambos os estados municipalizaram a oferta do ensino fundamental em seus territórios, mas pouco cooperam com os municípios para a formulação e implementação de políticas com as redes municipais de ensino (SEGATTO; ABRUCIO, 2016). O quadro 4 evidencia um possível esvaziamento destes estados no que se refere à proposição de políticas que possam subsidiar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Por sua vez, este possível esvaziamento parece não estar relacionado com a capacidade financeiro-fiscal – ou a falta dela – de um determinado estado da federação.

A literatura que tratou de observar o papel dos estados nas políticas educacionais, comentada neste capítulo, ofereceu um aporte profícuo para a proposição de novas investigações dentro deste escopo temático. Lançar luz sobre o papel dos estados pode levar à construção de novos conhecimentos, bem como ao entendimento de importantes inquietações sobre um possível esvaziamento dos estados na federação brasileira, especialmente nos últimos vinte anos.

A partir dos aportes comentados aqui, é possível apontar para o fato de que, a agenda de pesquisa poderá adensar as suas análises se considerar o papel dos estados nas políticas educacionais. Esta afirmativa ganha ainda mais significado quando a análise se concentra em políticas cuja competência é exclusiva dos estados na organização da educação brasileira, como é o caso do ensino médio. Certamente as análises a respeito dos inúmeros desafios relativos ao ensino médio ganharão em adensamento se considerados o papel dos estados nestas políticas.

Portanto, parece pertinente que as análises sobre o ensino médio brasileiro – atribuição exclusiva dos estados – considerarem o papel destes entes na formulação e implementação de políticas para esta etapa da educação, bem como empreender uma reflexão sobre um possível esvaziamento destes entes – ou não – em relação a esta etapa do ensino. Por outro lado, as análises pouco otimistas sobre o ensino médio (KRAWCZYK, 2009; MELO; DUARTE, 2011) pertinentemente debateram a necessidade de reformulação dos currículos, a construção de um novo sentido para esta etapa, em virtude das constantes mudanças nas juventudes, o grande problema da evasão e da distorção idade-série são temáticas analisadas a partir do debate nacional ou do papel da União.

Diante das grandes desigualdades entre os estados brasileiros (MONTEIRO NETO, 2014; VERGOLINO, 2014; SEGATTO, 2015), não é possível esperar que, mesmo as iniciativas mais consistentes e democraticamente elaboradas – e propostas pela União e o Governo Federal – tenham a capacidade de atender homogeneamente os desafios do ensino médio brasileiro. O trabalho de Gomes (2009) é bastante elucidativo em relação a este aspecto: os estados não necessariamente “correrão atrás de verba” para a ampliação das vagas no ensino médio, assim como não o fizeram em relação ao ensino fundamental.

2.5 Considerações Finais

O presente capítulo propôs como discussão o sistema federativo brasileiro a partir do papel dos estados. Para este objetivo, foi retomada uma parte da história do sistema federativo brasileiro, mas a partir do papel dos estados. A literatura sobre a história dos estados na federação brasileira demonstrou que, discutir os estados é também discutir o poder das oligarquias regionais, as práticas clientelistas e pouco republicanas (ABRUCIO, 1998; CARVALHO, 2011). Este legado histórico possivelmente conformou um determinado papel para os estados no sistema federativo brasileiro, que foi determinante tanto para o seu poder na federação – como nos períodos da Primeira República (1889-1930) e da redemocratização (1985-1994) – quanto para a indefinição deste mesmo papel, a partir do período 1995-2015.

Na medida em que a agenda nacional de políticas públicas perseguiu o cumprimento dos direitos de cidadania previstos pela CF/1988 (BRASIL, 1988), parece ter havido uma espécie de movimento refratário dos estados brasileiros, que passaram paulatinamente a ocupar a “antessala” da federação, deixando o protagonismo dessa agenda nacional para o governo federal e os municípios. Contudo, a literatura discutida aqui ainda não apresentou um consenso sobre o que de fato aconteceu aos estados brasileiros, especialmente nos últimos vinte anos. Ainda será preciso muita pesquisa e debate sobre esta temática lacunar na agenda de pesquisa em Ciência Política.

Quando analisados a partir das dimensões econômico-fiscal e político-institucional, a literatura aqui discutida não pareceu otimista em relação aos estados. Estes entes federados deixaram a desejar: não conseguiram emplacar, nacionalmente, uma agenda de desenvolvimento regional que efetivamente conseguisse alcançar as arenas decisórias centrais, as suas burocracias apresentam baixa capacidade para a oferta dos serviços públicos de qualidade, além do estigma herdado das históricas práticas clientelistas e oligárquicas. Este estigma pode ser um dos impeditivos da construção de maior autonomia dos estados no sistema

federativo brasileiro, tendo em vista a desconfiança deste poder regional, que é quase sempre relacionado às oligarquias.

Uma primeira contribuição do aporte federativo e o papel dos estados para a agenda de pesquisa em políticas educacionais é o entendimento de que a organização da educação brasileira acompanha a organização federativa do Estado-nação brasileiro, especialmente no que se refere à repartição de atribuições e competências entre os entes federados, em matéria educativa.

Uma segunda contribuição da análise federativa nas políticas educacionais é a importância de entender as heterogeneidades presentes entre os entes federados, que se expressam na implementação das políticas educacionais. Assim, mesmo nas políticas públicas centralmente definidas, a execução que cabe aos demais entes federados – estados e municípios – será igualmente heterogênea, especialmente diante das grandes desigualdades que atravessam o sistema federativo brasileiro.

Neste caso, as pesquisas em políticas educacionais que observaram o papel dos estados demonstraram as diferentes capacidades dos estados brasileiros na condução de políticas públicas educacionais em seus territórios. Embora esta heterogeneidade na implementação das políticas se expresse pela baixa capacidade financeira dos estados, esta não é a única dimensão explicativa para o papel dos estados – esvaziados ou não – no sistema federativo brasileiro.

O caso de São Paulo parece ser o mais emblemático: é o estado mais rico da federação, e que apresentou, somente na última década, o maior índice de autonomia fiscal em relação aos aportes da União. É, portanto, o estado que mais tem condições de formular políticas públicas de maneira independente dos recursos da União. Curiosamente, em matéria educativa, parece ser o estado que menos coopera com os seus municípios em relação às políticas para o ensino fundamental.

À agenda de pesquisa fica a provocação para a construção de análises sobre o ensino médio brasileiro, que considerem os aportes teórico-empíricos comentados neste capítulo. Dentre os inúmeros desafios enfrentados por esta etapa final da Educação Básica pública brasileira, certamente um deles é a capacidade dos estados em formular e implementar políticas específicas para esta etapa.

3 OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

3.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é discutir dois aspectos caros a esta Tese: i) o processo histórico-institucional de criação dos CEEs na organização da educação no Brasil; e, ii) o resultado do levantamento bibliográfico sobre os CEEs, ou seja, os aportes para a análise sobre o papel dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino estaduais.

Para a construção do texto, foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) sobre as leis educacionais federais, com destaque para a LDB/1961 (BRASIL, 1961) e a LDB/1996 (BRASIL, 1996a). As unidades de análise importantes foram a repartição de atribuições e competências entre os entes federados, em matéria educativa: diferentes desenhos federativos acabaram por engendrar diferentes formas de referenciar a natureza e as atribuições dos CEEs em seus sistemas de ensino.

Este capítulo apresenta quatro seções, além desta Apresentação. A segunda seção apresenta um detalhamento sobre a trajetória dos CEEs na legislação educacional federal, de maneira a levantar o conteúdo normativo sobre estes órgãos na organização da educação nacional, e, por sua vez, localizar o contexto histórico-político que estabeleceu – ou não – a natureza e as funções de tais órgãos.

A terceira seção apresenta e discute o levantamento da literatura sobre os CEEs, com o objetivo de sistematizar o conhecimento produzido sobre estes órgãos. Para isso, a terceira seção está organizada a partir de quatro categorias: i) a natureza dos CEEs; ii) a relação dos CEEs com as Secretarias de Estado da Educação (SEEs); iii) as perspectivas democráticas presentes (ou não) nestes órgãos, em face da legislação educacional vigente; e, iv) a participação dos CEEs na formulação de políticas educacionais no âmbito dos seus sistemas de ensino. A quarta seção apresenta uma discussão sobre as quatro categorias, de maneira a articular o contexto histórico-institucional dos CEEs à análise sobre o desenho federativo brasileiro. A quinta seção apresenta as Considerações Finais do capítulo.

3.2 A criação dos Conselhos Estaduais de Educação na legislação educacional federal

A Constituição Federal de 1934 (CF/1934) (BRASIL, 1934) foi o primeiro instrumento jurídico a referenciar os CEEs (CURY, 2001; ELIAS SOBRINHO, 2007), especificamente no artigo 152 (BRASIL, 1934), conforme abaixo:

Art. 151 – Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art. 152 – Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma a lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgas necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único. Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Conforme estabelecido pela CF/1934 (BRASIL, 1934), a competência dos CEEs seria equivalente à competência do então Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo ambos os conselhos, portanto, concebidos como órgãos autônomos na administração do ensino. Provavelmente em virtude do golpe de 1937, que culminou no Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), os recomendados CEEs não foram criados e instalados a contento, na maioria das unidades da federação. Contudo, é importante assinalar que o Conselho Estadual do Rio Grande do Sul (CEE-RS) foi criado em 1935, bem como o Conselho Estadual do Amazonas (CEE-AM), que foi criado em 1946.

Findo o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), o país iniciou o processo de redemocratização, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1946 (CF/1946) (BRASIL, 1946). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/1961) (BRASIL, 1961), concebida no bojo da CF/1946 (BRASIL, 1946), manteve a organização da educação nacional como uma expressão da organização federativa do Estado brasileiro. Assim, a LDB/1961 (BRASIL, 1961) regulamentou a formação dos sistemas de ensino federal, distrital e estadual, e institucionalizou o Conselho Federal de Educação (CFE) e os CEEs, conforme abaixo:

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

Na LDB/1961 (BRASIL, 1961), os CEEs são mencionados imediatamente após estabelecimento das competências e atribuições do CFE, dispostas nos artigos 7º, 8º, 9º e 10

(BRASIL, 1961). Fica, portanto, a observação de que os CEEs são mencionados antes mesmo do capítulo sobre a Formação dos Sistemas de Ensino, a partir do artigo 11 (BRASIL, 1961).

Art.11 – A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei (BRASIL, 1961).

Desse modo, os estados e o Distrito Federal formariam seus sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases estabelecidas pela União, por um lado, e, por outro, exerceriam sua autonomia por meio do controle administrativo e político da oferta educacional. Para a LDB/1961 (BRASIL, 1961), a premissa é a de que só haveria sistema de ensino em conformidade com a atuação do seu respectivo órgão normativo. No âmbito estadual, os CEEs exerceriam as suas atribuições normativas, deliberativas e opinativas (BOAVENTURA, 1992). Já em âmbito federal, os CEEs manteriam com o CFE uma relação de articulação, diferentemente de uma relação de subordinação⁵⁶, para assegurar, portanto,

maior entrosamento entre os Conselhos determinando, expressamente, que o Conselho Federal promovesse aquele intercâmbio. Entrosamento que não se faria apenas em função dos dispositivos que garantem a unidade básica do sistema, mas nasceria *de* um contato vivo e fecundo entre essas instituições. [...] Os Conselhos Estaduais [...] são órgãos autônomos que não se acham subordinados ao Conselho Federal [...]. Em face da descentralização, o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais trabalham e desenvolvem suas atividades independentemente, supondo-se que da ação eficaz e esclarecida de todos os Conselhos resulte por uma espécie de harmonia preestabelecida da qual a lei é a garantia [...]. Todavia, a lei, não se contentando com a ação isolada dos órgãos colegiados encarregados de sua execução, estabeleceu, expressamente, um dispositivo destinado a promover uma interação real entre eles, incumbindo ao Conselho Federal a tarefa de manter intercâmbio entre os Conselhos (BRASIL, 1963, p. 04, *itálico do autor*).

O comentário do conselheiro estabeleceu, a partir da LDB/1961 (BRASIL, 1961), um modelo de Conselhos de Educação que, no âmbito dos estados, apresentar-se-iam como órgãos autônomos e indispensáveis aos sistemas de ensino. É evidente, quando da defesa de encontros frequentes entre o CFE e os CEEs, a perspectiva de um alinhamento estratégico entre ambos os conselhos a partir de três pontos: “1) o princípio da descentralização articulada; 2) o sentido geral de planejamento de que se reveste a lei; 3) o objetivo de concretizar uma autêntica educação nacional” (BRASIL, 1963, p. 06).

⁵⁶ Conforme interpretação do então conselheiro do CFE, Newton Sucupira, em documento publicado pelo CFE em 1963, por ocasião da Primeira Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação do Brasil (BRASIL, 1963).

Portanto, mais do que ratificar um modelo de conselho de educação cujo papel era de relevância no âmbito dos sistemas de ensino estaduais, o conselheiro expressou sua preocupação quanto à articulação em torno de um ideal comum para a educação brasileira. Tal articulação aconteceria a partir do poder emanado pelos CEEs em articulação com o CFE. A concepção de CEE, expressa em documento oficial, pelo CFE (BRASIL, 1963), delineou tais conselhos como órgãos de Estado, atribuindo-lhes competências tanto no planejamento educacional local, como na interação deste com as políticas educacionais nacionais e regionais.

Um conjunto de autores concorda que a LDB/1961 (BRASIL, 1961) é um marco normativo importante para os CEEs, pois não somente estabeleceu a criação destes órgãos nos sistemas de ensino estaduais, como também estabeleceu uma organicidade entre eles (VALLE, 1991; GROSSI JÚNIOR, 2011; CARVALHO, 2012). Para os CEEs, o legado da LDB/1961 (BRASIL, 1961) reside na concepção sistêmica da educação brasileira, na participação destes órgãos na organização da educação, "[...] os CEEs surgiram, em todas as unidades federadas, como a alternativa viável e capaz de introduzir uma nova prática política (aspiração da LDB) no processo decisório dos Sistemas Estaduais de Ensino" (VALLE, 1991, p. 103).

Para Capanema (1987), os CEEs nasceram no bojo de um contexto democrático, como entidades de natureza democrática, “[...] é nesta perspectiva que concebo os conselhos de educação: investidos de indispensável poder público, mas caixa de ressonância da comunidade educativa, cujos anseios, condições, saber acumulado e descobertas não podem ser ignorados” (CAPANEMA, 1987, p.38).

Conforme Boaventura (1992, p. 16), “[...] só haveria sistema de educação, previsto na Lei Maior, com o respectivo colegiado, traçando normas deliberativas, opinando e decidindo à base de resoluções próprias”. As contribuições desse autor nos ajudam a dimensionar o papel dos sistemas de ensino estaduais, bem como dos CEEs sob o prisma da LDB/1961 (BRASIL, 1961):

A atual estrutura educacional brasileira repousa sobretudo nos Estados. O ciclo das leis de diretrizes de bases terminou por descentralizar a educação do âmbito federal para o estadual, especialmente o ensino médio [...]. Nessa direção cada vez mais os sistemas estaduais de ensino assumem maiores encargos, quer mantendo diretamente unidades do pré-escolar ao ensino superior, quer disciplinando a educação particular, fundamental e média, quer ainda coordenando as múltiplas e variadas atividades do ensino supletivo (BOAVENTURA, 1994, p. 232).

Os sistemas de ensino estaduais foram atores importantes no processo de descentralização da educação brasileira, chegando a ser denominada por Boaventura (1994)

como a fase “estadualista” da educação no país. Conjuntamente com os sistemas de ensino estaduais, estavam os CEEs: “[...] para que se possa estabelecer o controle sob os conjuntos que integram o sistema estadual, são necessárias normas e orientações. Para tanto, o respectivo Conselho Estadual de Educação deverá desempenhar funções normativas, deliberativas, opinativas e fiscalizadoras” (BOAVENTURA, 1994, p. 232).

o elenco das normas dos Conselhos Estaduais é volumoso e altamente diversificado, senão vejamos alguns exemplos: delegação de competência aos Conselhos Municipais de Educação; certificados e diplomas; elaboração de currículos plenos nos estabelecimentos de 1º e 2º graus, parte diversificada do currículo, inclusão de disciplinas; docentes e especialistas de educação; documentação escolar; educação especial; equivalência de estudos realizados no exterior; autorização de funcionamento, supervisão, denominação e qualificação de escolas, regimentos, transferências de mantenedoras [...]. Em suma, do ponto de vista normativo, é preciso ter sempre presente as disposições dos Conselhos Estaduais de Educação que realmente disciplinam a educação na esfera dos Estados e do Distrito Federal (BOAVENTURA, 1994, p. 234).

É preciso apontar, ainda, a pertinência das argumentações apresentadas por Boaventura (1994), uma vez que o autor sinalizou para um segundo movimento da descentralização da educação brasileira a partir de 1988: “[...] provocar-se-á a passagem de muitos desses encargos da esfera estadual para a do governo local, configurando o segundo movimento de descentralização” (BOAVENTURA, 1994, p. 233).

A Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), estabeleceu novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, concebida e promulgada durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). No texto legal, os CEEs foram referenciados em relação ao assessoramento técnico aos sistemas de ensino, em forma de prescrição de conteúdos curriculares, aproveitamento de estudos, habilitação profissional, ensino supletivo, entre outras providências. Caso algum CEE considerasse necessário, poderia delegar suas funções aos Conselhos de Educação – Conselhos Municipais de Educação, embora não referenciados desta forma no texto legal – dos municípios.

A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) não representou para os CEEs um esvaziamento das atribuições nos seus respectivos sistemas de ensino. Para Valle (1991), o efeito da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi uma intensificação na sistemática de trabalho do órgão. Neste caso, a reforma educacional proposta pelos governos militares estabeleceu um controle sobre as ações educacionais que foram amplamente difundidas pelos Executivos Federal e Estaduais. Este contexto propiciou uma alteração nos CEEs, que incorporaram as características do regime

autoritário-burocrático, como os parâmetros estabelecidos pelo Poder Executivo. Assim, a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971) ampliou as responsabilidades normativas e administrativas dos CEEs, sobretudo a partir da ampliação da escolaridade obrigatória, que passou de quatro anos (BRASIL, 1961) para oito anos (BRASIL, 1971).

Durante esse período os CEEs ofereceram o respaldo necessário às mudanças estabelecidas pela nova legislação educacional federal, passando de órgãos de deliberação da política educacional estadual – legado da LDB/1961 – para instâncias técnico-burocráticas, em colaboração com o poder centralizado no Executivo Federal e nos Executivos Estaduais.

Em outras palavras, os próprios CEEs ofereciam sua colaboração ao Poder Executivo (federal e estadual) dando sugestões e, frequentemente, até mesmo praticamente elaborando as minutas dos decretos e decretos-leis. O objetivo era “tornar mais fácil a articulação entre os poderes”, mas não estava esquecido que esse procedimento, de um lado, fortalecia o Executivo; de outro lado, gerava o esvaziamento de poder dos CEEs, em termos de poder político-decisório (VALLE, 1991, p. 68).

É possível afirmar, portanto, que a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) teve ampla adesão, tanto do CFE como de vários CEEs, atores importantes na implementação da referida lei. O CFE, por exemplo, participou do Grupo de Trabalho que tratou de elaborar o anteprojeto da Lei 5.692/71 (CAPANEMA, 1987). Para Valle (1991), a partir da conjuntura jurídico-institucional estabelecida pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985), os CEEs incorporaram em sua organização, funcionamento e processo decisório, as determinações do Executivo Federal, “[...] submeteram-se “tecnicamente” ao Conselho Federal de Educação, configurando a mudança de uma relação horizontal – de cooperação, para uma relação vertical – de subordinação” (VALLE, 1991, p.117).

A partir de 1985, com redemocratização do país, bem como com a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988), houve uma sinalização de novos tempos para o papel dos CEEs, especialmente no que se referiu à gestão democrática do ensino público (Art. 206, inciso VI). É a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) que a legislação educacional federal recomendou a gestão democrática do ensino público, ao mesmo tempo em que não fez referências aos conselhos de educação dos sistemas de ensino, tratando-os de forma genérica, ou mesmo omitindo-os.

É o caso da Lei Federal n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), que reformulou os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da LDB/1961 (BRASIL, 1961), extinguindo o CFE e instituindo o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio dos artigos 5º, 6º, 7º (BRASIL,

1995). Ao estabelecer uma modificação importante para a organização da educação nacional, a referida lei não apresentou qualquer referência aos CEEs, se comparada ao disposto na LDB/1961 (BRASIL, 1961). Tampouco faz qualquer comentário sobre os CMEs, uma vez que, naquele momento, o desenho federativo já era tripartite, ou seja, os Municípios já eram entes federados autônomos com condições de formar seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988, Art. 211).

Situação análoga se estabeleceu a partir da promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), uma vez que a referida lei também não mencionou a existência dos CEEs, assim como também não mencionou os CMEs. Neste caso, a lei apenas deixou implícita a existência destes conselhos, quando referenciou, de forma genérica, “os órgãos e instituições dos sistemas de ensino”, tanto para caracterizar os sistemas de ensino estaduais como para caracterizar os sistemas de ensino municipais:

Art. 10 Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; [...]

Art. 11 Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – 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; [...] (BRASIL, 1996a).

A LDB/1996 (BRASIL, 1996a) referenciou o CNE diretamente e diversas vezes, situação muito diferente dos CEEs e dos CMEs. Na LDB/1961 (BRASIL, 1961) os CEEs foram instituídos e com funções diretamente atribuídas no texto legal; na Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), os CEEs tiveram seu espectro de atribuições ampliado e adensado nos sistemas de ensino; no texto da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) os CEEs receberam um tratamento genérico. Protagonistas nas legislações educacionais anteriores, os CEEs ficaram pressupostos como órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.

É possível problematizar um pouco mais o texto da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), uma vez que os artigos 10 e 11, referenciados acima, suscitaram dúvidas em diversos entes da federação que, por meio dos seus sistemas de ensino, demandaram esclarecimentos ao CNE. É o caso de dois pareceres produzidos pelo CNE, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB): o parecer CNE/CEB n. 5/1997 (BRASIL, 1997) e o parecer CNE/CEB n. 4/2001 (BRASIL, 2001).

O parecer CNE/CEB n. 5/1997 (BRASIL, 1997), dentre um conjunto de vários esclarecimentos, procurou responder diretamente à questão da ausência dos CEEs no texto da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), sobretudo em comparação ao texto da LDB/1961 (BRASIL, 1961). O relator do parecer perguntou diretamente ao então Senador Darcy Ribeiro (relator da LDB/1996), o porquê desta omissão. O Senador respondeu que “[...] a aparente omissão teve como única preocupação a não interferência da Diretriz Federal na autonomia das entidades federadas estaduais” (BRASIL, 1997, p. 10).

Já o parecer CNE/CEB n. 4/2001 (BRASIL, 2001), o CME de São Paulo remeteu questionamento ao CNE, para esclarecimentos sobre o entendimento e o alcance das expressões “órgão responsável pela Educação” e “órgãos responsáveis pelo sistema de ensino”, presentes na LDB/1996 (BRASIL, 1996a). Nesse caso, a prefeitura do município de São Paulo, imediatamente após a promulgação da referida lei, manifestou a intenção de estabelecer que a Secretaria Municipal de Finanças – e não a Secretaria Municipal de Educação, portanto – fosse o “órgão responsável pela educação”. A justificativa para esta modificação, além da excessiva generalização do texto da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), foi que a Prefeitura do município de São Paulo entendeu que a Secretaria Municipal de Finanças seria a mais adequada para tratar dos aspectos econômicos e contábeis, pela aplicação das verbas destinadas à educação no município (BRASIL, 2001, p. 03). Portanto, é possível perceber que os entes federados apresentaram dúvidas quanto aos termos genéricos estabelecidos pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a), tanto em relação à expressão “órgão normativo do sistema de ensino”, quanto em relação à expressão “órgão executivo do sistema de ensino”.

Por outro lado, os CEEs foram identificados no contexto das regras estabelecidas para a composição dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei Federal n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b):

Art. 4º O acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos a serem constituídos em cada esfera no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência desta lei.

§ 1º Os Conselhos serão constituídos, de acordo com norma de cada esfera, editada para este fim: [...]

II – nos Estados, por no mínimo, sete membros, representando respectivamente: [...]

c) O Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 1996b).

Da mesma forma, a Lei Federal n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), apresentou a mesma referência aos CEEs, por meio do artigo 24, § 1º, inciso II, alínea “c”.

É possível afirmar que a legislação educacional nacional contemporânea oscilou entre a referência implícita e explícita em relação aos CEEs. À agenda de políticas educacionais, bem como à agenda de pesquisa em políticas educacionais, resta o questionamento e a construção de análises a respeito desta oscilação (ou esvaziamento?) dos CEEs no âmbito dos seus sistemas de ensino, diante da importância da legislação federal para a condução da política educacional brasileira.

Grossi Júnior (2011), por exemplo, considera emergencial uma alteração na LDB/1996 (BRASIL, 1996a) de maneira a incluir os termos Conselhos Estaduais de Educação e Conselhos Municipais de Educação, e garantir a existência legal destes órgãos. Embora seja importante reconhecer que houve um esvaziamento dos CEEs na legislação educacional federal, por outro lado é igualmente importante reconhecer a autonomia dos entes federados na organização dos seus sistemas de ensino. Diante desta autonomia, é relevante destacar que, a despeito da legislação educacional federal, o fato é que os CEEs permaneceram nos sistemas de ensino (CURY, 2001), conforme será abordado na próxima seção.

Até aqui, o exame da legislação educacional federal parece confirmar o que a literatura sobre o desenho federativo brasileiro sinalizou: assim como a União possui um protagonismo na dimensão econômico-fiscal, bem como na dimensão político-institucional, a legislação educacional federal parece confirmar um protagonismo da União na formulação das políticas educacionais. Assim, a legislação educacional federal acabou por omitir as atribuições e competências dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino, especialmente nas duas importantes leis vigentes: a Lei do CNE e a LDB/1996.

Por sua vez, mesmo que as leis do FUNDEF/FUNDEB tenham mencionado os CEEs como representantes em seus respectivos conselhos, o fato é que, especialmente a lei do FUNDEF (BRASIL, 1996b) inaugurou um novo processo: uma espécie de pulverização dos conselhos de educação nos sistemas de ensino, a partir do final da década de 1990. É o caso dos Conselhos de Alimentação Escolar, Conselho de Transporte Escolar, Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, entre outros órgãos que, não por coincidência, foram criados tanto nos estados quanto nos municípios, a partir de recomendação de legislação educacional federal.

Esse contexto de pulverização dos conselhos de educação parece um elemento complexificador sobre o papel dos CEEs nos respectivos sistemas de ensino. O sistema de

ensino mineiro exemplifica este contexto: dos três conselhos que fazem parte do sistema de ensino – o Conselho de Alimentação Escolar; o Conselho do FUNDEB; e o CEE-MG – foram criados mediante recomendação da legislação educacional federal.

3.3 Das expectativas legais às experiências: os Conselhos Estaduais de Educação nos respectivos sistemas de ensino

Esta seção apresenta um esforço de sistematização dos estudos sobre os CEEs, pois a longevidade destes órgãos pouco sensibilizou a comunidade acadêmica para a observação, a descrição e a análise do papel destes em seus respectivos sistemas de ensino.

Neste sentido, é digno de nota apontar para o fato de que, se por um lado existem poucos trabalhos acadêmicos sobre os CEEs, por outro lado, a busca inicial por informações revelou um consolidado posicionamento sobre estes órgãos, veiculado por meio de revistas eletrônicas, pequenos *blogs* e *sites* de órgãos relacionados à educação no país. São, portanto, textos e reportagens que tematizam os CEEs quase sempre em um tom de denúncia: é o caso das notícias e/ou textos que versam sobre o que seria a composição inapropriada dos CEEs, como por exemplo, a presença de representantes do setor privado educacional em sua composição⁵⁷; bem como o fato de serem órgãos que não consideram a participação da sociedade civil nas decisões dos rumos da educação⁵⁸; sendo, inclusive, denominados como antidemocráticos⁵⁹; ou que precisam de um maior respaldo democrático⁶⁰; e, por fim, como órgãos que atuam somente para chancelar as ações do Poder Executivo, neste caso, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) ou o próprio Governador⁶¹.

É possível perceber que alguns desses textos apresentam o cuidado de ouvir especialistas importantes da área de política educacional, para fundamentar seu tom de desconfiança acerca dos CEEs. Por outro lado, alguns textos não apresentam o mesmo cuidado, e fazem afirmativas complexas sem a devida fundamentação. É o caso, por exemplo, da indignação do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SinproMinas), ao afirmar

⁵⁷ Texto disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/controle-social/73-controle-social/1158-maioria-do-conselho-estadual-de-educacao-de-sp-e-vinculada-ao-setor-privado>. Acesso em 15/06/2016.

⁵⁸ Texto disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/12/conselhos-estaduais-excluem-sociedade-civil-das-decisoes-na-educacao-3716.html>. Acesso em 13/09/2015.

⁵⁹ Texto disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/conselho-estadual-de-educacao-restringe-participacao-da-sociedade/>. Acesso em 13/09/2015.

⁶⁰ Texto disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/conselho-estadual-de-educacao-de-sao-paulo-carece-de-democratizacao/>. Acesso em 06/07/2016.

⁶¹ Texto disponível em:

http://www.revistaforum.com.br/2012/02/08/renovacao_do_conselho_estadual_de_educacao_sp_estimula_reflexao_sobre_orgao/. Acesso em 21/04/2015.

que o CEE-MG é um dos mais antidemocráticos conselhos do país, sem, contudo, apresentar qualquer informação sobre sua escala de comparação com os CEEs dos outros estados da federação.

Fica, portanto, uma provocação para as pesquisas acerca dos CEEs, na direção proposta por Carvalho (2012), uma vez que esse conjunto de notícias – algumas sem a devida fundamentação – cristaliza, sem maiores problematizações, uma determinada narrativa sobre estes órgãos. A consequência disso é a percepção dos CEEs com muita desconfiança por determinados setores da sociedade, ou ainda o pior: serem ignorados pela comunidade acadêmica⁶². Assim, Carvalho (2012), em sua pesquisa sobre o CEE de Goiás, nos anima para tal empreendimento:

A cristalização de análises sociais e históricas já levaram a erros de ação social que acabaram por destruir possibilidades e impedir mudanças. Nas análises cristalizadas, perquirir o papel do Conselho Estadual de Educação, que é órgão de Estado, espaço da sociedade com a obrigação de fazer o controle social em um novo papel de representar a voz dos trabalhadores da educação, para manter a escolha direta de gestores escolares, encontra-se uma destas cristalizações como resposta: “O conselho é do governo. Ele não atende às demandas da sociedade”. Se pesquisadores considerassem com exclusividade essa assertiva, justificável ao longo da história da educação em Goiás, não haveria pesquisa e o trabalho cessaria aqui. Cabe, porém, à pesquisa constatar o fenômeno, analisar sua configuração, descobrir a contradição existente e ver a que propósitos servem essa dinâmica (CARVALHO, 2012, p. 20).

Em relação à agenda de pesquisas em políticas educacionais, é possível perceber que esta concentrou suas atenções à grande novidade estabelecida pela CF/1988 (BRASIL, 1988) e pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a): a formação dos sistemas de ensino municipais e, conseqüentemente, seus órgãos normativos, neste caso, os CMEs (DUARTE; SOUZA; OLIVEIRA, 2013; QUEIROZ, 2017). Nas pesquisas levantadas sobre os CEEs, é válido destacar que o interesse pela temática pareceu motivado pela trajetória profissional do pesquisador, que em algum momento relacionou-se com o CEE correspondente ao seu estudo⁶³.

⁶² O Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FaE/UFGM) com o apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), apresentou dentre seus verbetes, a definição dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) e até mesmo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), sem, contudo, apresentar uma definição para os CEEs. Informação disponível em: www.gestrado.net.br. Vale destacar que o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, disponível em www.educabrasil.com.br/cat/dic/ apresentou uma definição para os CEEs (MENEZES; SANTOS, 2001).

⁶³ Parece ser o caso da pesquisa de Valle (1991; 1995; 1996), que trabalhou na SEE-SC durante a expansão do ensino de 2º Grau no estado de Santa Catarina, quando o papel do CEE-SC, durante este período, despertou a atenção da pesquisadora. Elias Sobrinho (2007) exerceu mandato como Conselheiro do CEE-PB; Garcia (2004)

Os trabalhos levantados (ver Apêndice C) apresentaram perspectivas teórico-metodológicas diversas. A título de exemplo, Lima (2013), ao analisar o CEE-CE no período 1970-1979, queria saber se o CEE-CE ofereceu “[...] apoio incondicional às medidas restritivas de liberdade individual e política associada ao período” (p. 10). Em linhas gerais, o autor queria saber se o CEE-CE agiu coercitiva e autoritariamente, constringendo os estabelecimentos escolares e perseguindo os estudantes, durante o período estudado⁶⁴.

É importante comentar a baixa interlocução entre os trabalhos sobre os CEEs, ou seja, por vezes o pesquisador escreveu seu trabalho sobre determinado CEE sem considerar, por meio do seu referencial, outros trabalhos sobre esses órgãos. A título de exemplo, Garcia (2004) comentou o trabalho de Valle (1991), diferentemente de Bigarella (2015), que optou por comentar os trabalhos de Elias Sobrinho (2007), Pelisser (2008) e Carvalho (2012), não referenciando, portanto, o trabalho de Valle (1991). Já os trabalhos de Carvalho (2012), Lima (2013) e Garrossino (2007) não referenciaram qualquer outro trabalho sobre os CEEs, em suas respectivas revisões bibliográficas.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) sobre os trabalhos levantados proporcionou a elaboração de quatro categorias, com o objetivo de sistematizar as informações sobre os CEEs em seus respectivos sistemas de ensino. A primeira categoria discute a natureza dos CEEs nos sistemas de ensino estaduais, uma vez que alguns setores da sociedade enxergam os CEEs com desconfiança, interpretando-os automaticamente como órgãos de Governo, ou seja, órgãos submissos ao poder dos Governadores, ou ao poder dos Secretários de Estado da Educação.

A segunda categoria é a relação com as Secretarias de Estado da Educação, utilizada para entender não somente a autonomia dos CEEs, mas também o papel das SEEs e dos CEEs nos sistemas de ensino. A terceira categoria, denominada perspectivas democráticas, está relacionada ao alinhamento dos CEEs à legislação educacional vigente, especialmente no que se refere à gestão democrática do ensino, proposta pela CF/1988 (BRASIL, 1988) e pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a). Além disso, a categoria também se refere à demanda por participação da sociedade, em contraposição ao critério do “notório saber”, presente na

que, à semelhança de Valle (1991), trabalhou na SEE-MS, momento em que o papel do CEE-MS também despertou a atenção da pesquisadora. Lima (2006) trabalhou no CEE-TO e decidiu entender o contexto da autonomia do órgão na educação tocantinense. Por fim, Grossi Júnior (2011) também exerceu mandato como conselheiro e presidente do CEE-MT.

⁶⁴ No caso do trabalho de Lima (2013) sobre o CEE-CE, o autor concluiu sua pesquisa afirmando que o referido conselho não atuou como órgão repressor da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), no sentido de constringer os estabelecimentos de ensino, ensejar práticas autoritárias no sistema de ensino cearense, ou mesmo perseguir os estudantes secundaristas, uma vez que muitos deles faziam parte dos movimentos de resistência à Ditadura.

Composição dos CEEs desde a sua fundação. Por fim, a última categoria refere-se à capacidade dos CEEs em formularem políticas educacionais para os seus respectivos sistemas de ensino.

3.3.1 A natureza dos Conselhos Estaduais de Educação

Diante da expectativa por maior participação popular na definição das políticas públicas, especialmente a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), o tradicional poder dos governadores sobre os CEEs passou a ser um dos pontos mais complexos. Concebidos como órgãos de Estado, com a expectativa de remeter aos governos as questões formuladas pela sociedade (CURY, 2006; BOURDIGNON, 2008), a crítica recorrentemente feita aos CEEs é a sua atuação enquanto órgãos de governo, uma vez que a composição de vários deles é exclusiva dos governadores, diante de uma legislação que os orienta a serem órgãos de Estado (CARVALHO, 2012).

O critério do “notório saber”, elemento característico fundante na composição dos CEEs, ficou quase sempre restrito à escolha e nomeação pelos governadores. Desta maneira, o notório saber transformou-se em um campo nebuloso que acabou por abrir espaço para o poder do Governador na indicação dos Conselheiros, conforme Valle (1991): [...] “os critérios de notório saber e experiência em assuntos educacionais tendem a se diluírem nos interesses de grupos privilegiados contemplados no aparelho de Estado, colimados com o Governador do Estado” (p.127-128).

Tal situação parece relacionada ao desenho institucional destes CEEs, ou seja, a composição destes órgãos prevista em suas leis de criação. O exame destas leis de criação, bem com os regimentos destes órgãos permite perceber que, as regras de composição denotam o grande poder do Governador do Estado para indicar os Conselheiros. Esta situação foi apontada nos trabalhos sobre o CEE-SC (VALLE, 1991); o CEE-MS (GARCIA, 2004; BIGARELLA, 2015); o CEE-TO (LIMA, 2006), o CEE-PR (PELISSER, 2008); e o CEE-SP (GARROSSINO, 2007).

Lima (2006), por exemplo, apresenta, praticamente em tom de denúncia, o problema da indicação dos Conselheiros pelo Governador do Estado e as consequências desta indicação para o CEE-TO. Segundo a autora, existe uma cumplicidade entre a Presidência do CEE-TO, o Secretário de Estado da Educação e o Governador do Estado, debilitando a autonomia do CEE-TO no sistema de ensino e, conseqüentemente, sua atuação como órgão de Estado.

[...] fica patente a falta de critérios e de transparência no processo de indicação e de nomeação dos Conselheiros, sem justificativa plausível para tanto. A presença quase que exclusiva de Conselheiros servidores da Seduc, ou lotados na Seduc, ao longo desses anos, sobretudo na representatividade de entidades da sociedade civil, atesta, a “submissão” do CEE-TO aos órgãos do poder executivo. Os servidores designados para representar diferentes segmentos da sociedade civil no CEE-TO não possuem vínculo algum com as entidades das quais são “representantes”, não havendo compromisso com as mesmas, e sim com aqueles que os nomeiam. Transforma-se, desta feita, uma instância de Estado em aparelho de Governo (LIMA, 2006, p. 182).

Em análise sobre o papel do CEE-MS na implementação das políticas educacionais propostas pelo Poder Executivo Estadual – via a Secretaria de Estado da Educação –, Bigarella (2015) chega a uma conclusão muito próxima da conclusão exposta acima por Lima (2006). Conforme Bigarella (2015), o CEE-MS apresentou atuação diferente em programas governamentais de partidos diferentes: diante de uma gestão educacional petista (1999-2006) alheou-se do debate em torno da gestão democrática e das decisões sobre os programas educacionais implementados no período. Já na gestão do PMDB (2007-2010), o CEE-MS:

legitimou os programas educacionais, pois sequer questionou as parcerias realizadas pela SED/MS com o setor privado e, portanto, traduziu a vontade do governo. Em síntese, no período, não atuou como órgão de Estado, sendo que não expressou aos governos os interesses da sociedade, formulando estrategicamente as políticas estaduais para a gestão da educação básica (BIGARELLA, 2015, p. 200).

No caso do CEE-MS, tanto Garcia (2004) quanto Bigarella (2015), apontaram que o órgão precisava de autorização do Governador do Estado até para a realização das sessões extraordinárias, como aconteceu no ano de 1997, quando da urgência do CEE-MS em normatizar diversas matérias educacionais em face da promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a). O pedido para a realização de reuniões extraordinárias foi negado pelo Governador do Estado, sob a alegação de que “[...] o aumento de gastos com mais jetons para os membros do Conselho iria prejudicar a política de redução do custo com folha de pagamento” (BIGARELLA, 2015, p. 102-103).

O CEE-SP também apresentou situação parecida com todos os CEEs comentados aqui. Ao entrevistar Dermeval Saviani, na condição de Conselheiro do CEE-SP, no período de 1984-1987 (GARROSSINO, 2007), o filósofo também apontou que o CEE-SP não formulou políticas educacionais, muito menos fiscalizou a execução delas por parte do Poder Executivo, pois é um órgão a serviço do Governo e por ele controlado. É desta maneira que Saviani responde à Garrossino (2007):

[...] os Conselhos deveriam ser organizados com plena autonomia em relação ao Executivo. Diferentemente disso, entretanto, os Conselhos, no Brasil, são inteiramente dependentes do Executivo [...] em nível dos estados, cujos conselhos têm seus membros indicados pelo Secretário de Educação e dependem de homologação do secretário estadual de educação. [...] Essa situação é responsável, a meu ver, pela descontinuidade das políticas educacionais que ficam inteiramente à mercê daqueles que chegam ao governo. Ora, caberia considerar que a educação é uma questão de Estado e não simplesmente uma questão de governo (p. 69).

Da mesma maneira, Pelisser (2008) apontou a situação do CEE-PR, cuja maioria absoluta dos conselheiros foi indicada pelo Governador do Estado. No período dos governos de Jaime Lerner (1995 a 2002), todas as decisões referentes à política educacional foram centralizadas no Poder Executivo, a reboque do posicionamento do CEE-PR. A centralização das decisões políticas sobre os rumos da educação no estado do Paraná acabou por enfraquecer o órgão, tornando-o controlado pelo Poder Executivo.

Em muitos casos, o poder do Governador esteve diretamente relacionado à atuação da Secretaria de Estado da Educação em relação ao papel de determinado CEE. Por vezes, o Governador estabeleceu as suas vontades diretamente em um CEE, mas, por outras, tais vontades foram exercidas a partir da pressão das SEEs, conforme a próxima subseção.

3.3.2 A relação com as Secretarias de Estado da Educação

Segundo Valle (1991), o Poder do Executivo Estadual pode ser examinado por meio da análise das ações da SEE, que refletem as decisões do Poder Executivo Estadual em matéria educativa. A autora aponta que, inicialmente, o CEE-SC era o órgão máximo de orientação e coordenação do ensino (1962-1969), subordinado apenas tecnicamente ao CFE. Com o passar dos anos e das modificações na conjuntura política nacional, o CEE-SC passou a ser subordinado administrativamente ao Governador do Estado (1970/1974) e posteriormente vinculado à SEE-SC (1985-1987). Além disso, de órgão deliberativo, o CEE-SC passou a dividir tarefas técnico-burocráticas com a SEE-SC, adensando a influência da SEE-SC sobre o CEE-SC.

Seja na relação com a SEE na formulação de políticas, seja na própria questão financeira – neste caso, o orçamento dos CEEs subordinados às prioridades das SEEs, os CEE-SC, CEE-MS, CEE-PR e o CEE-TO possuem seus orçamentos atrelados às SEEs, tornando-os órgãos dependentes das destas.

A questão da autonomia, por exemplo, foi a preocupação central de Lima (2006), a respeito do CEE-TO. É revelador o papel do CEE-TO, uma vez que este Conselho nasceu no contexto da redemocratização do país, a partir da formação do Estado do Tocantins, ou seja, não passou pelo período unionista-autoritário pelos quais passaram os demais Conselhos. Contudo, a autora revela a supremacia da SEE em relação ao CEE-TO:

Conhecendo a legislação em questão, até mesmo por dever de ofício, via-se, persistentemente, interpelada por uma indagação referente aos mecanismos pelos quais, tal órgão, em que pese a força do amparo legal, se subjugava aos ditames do poder executivo, em detrimento a sua autonomia constitucional. Vale recordar que a criação do CEE-TO e sua implementação não foi uma benevolência do Poder Executivo Estadual, mas, sim, obediência à prescrição legal (p.180) [...]. Apesar da inexperiência e dos equívocos, somente nos seus primeiros anos de existência o CEE-TO deu provas de que amadurecia e caminhava rumo à consolidação de sua autonomia, como exemplificado anteriormente. Durou pouco! Logo se via a autonomia, ainda frágil e em construção, esvaindo-se em meio a interesses de outra ordem. Chegando, inclusive, por um golpe quase que fatal, a ter atividades suspensas por meses pela não nomeação de seus membros por parte da autoridade competente; coincidindo com a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apontava para um contexto mais democrático e de maior autonomia, mas que por seu teor de liberdade, poderia também conduzir o Estado à opção de não ter um Conselho Estadual de Educação (p.181). [...] A Lei que ressuscitou o CEE-TO acaba por lhe sepultar, em definitivo, a autonomia! Tem-se, como dito, repetidamente ao longo deste trabalho, que o CEE-TO possui autonomia por força da Constituição Estadual, não se constituindo em departamento ou setor da Seduc, embora muitas vezes não tenha agido em conformidade com esta prerrogativa legal (LIMA, 2006, p. 181).

Tanto Garcia (2004) quanto Bigarella (2015) apontaram que desde a criação do CEE-MS, este era dependente do Poder Executivo, uma vez que todos os atos normativos do CEE-MS dependem de homologação da SEE-MS. O episódio dos jetons, no ano de 2000, exemplifica a dependência do CEE-MS à SEE-MS: em uma reforma administrativa proposta pelo Governo do Estado do MS, a SEE-MS propôs a extinção do pagamento dos jetons aos Conselheiros do CEE-MS, bem como dos cargos técnicos da SEE-MS que atuavam no CEE-MS. Tal situação gerou um embate jurídico entre a SEE-MS e o CEE-MS, uma vez que a Presidência do conselho precisou recorrer à Procuradoria Geral do Estado (PGE) para a resolução do problema. Coube, portanto, à PGE a interpretação dos jetons como legítimos para a realização do trabalho dos conselheiros.

O CEE-MG participou da elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) do MS, por meio de uma resolução da SEE-MS, que “reconheceu” a importância da participação do órgão colegiado. Ou seja: foi a SEE-MS quem convocou e atribuiu poder ao CEE-MS, no que se

referia à elaboração do PEE. Por outro lado, em dois momentos a SEE-MS solicitou a delegação de competências, inicialmente atribuídas ao CEE-MS.

Em 2008, a Secretária de Estado da Educação do MS solicitou ao CEE-MS a delegação de competências para credenciar as instituições, aprovar projetos e autorizar o funcionamento de curso de Educação Profissional Técnica no Ensino Médio, no intuito de agilizar as aprovações, diante dos recursos federais. Por sua vez, a Presidente do CEE-MS considerou como “saudável” a delegação de competências à SEE, e isso foi pouco debatido pelo CEE-MS (BIGARELLA, 2015). Somente dois conselheiros foram contrários à delegação, o restante do Colegiado não debateu o assunto, e a delegação de competências foi aceita.

Em 2010, houve nova delegação de competências, por iniciativa da SEE-MS: a certificação dos alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009, “[...] para delegar competências à SED [SEE-MS] para credenciar instituições da rede estadual de ensino para que procedessem à expedição de certificação aos alunos aprovados no ENEM de 2009” (BIGARELLA, 2015, p. 206, colchetes meus). Neste mesmo caso, o CEE-MS manifestou-se a favor da delegação de competências à SEE-MS, entendendo que esta é uma tarefa de responsabilidade do órgão executivo do sistema estadual de ensino (idem).

Situação análoga ao CEE-MS foi relatada pelo trabalho de Carvalho (2012), sobre o CEE-GO. Neste caso, conforme a legislação educacional goiana era responsabilidade do CEE-GO a normatização da gestão democrática do ensino público para as escolas goianas, desde o ano de 2002. Em 2011, o Governo de Goiás propôs uma modificação neste quesito, suprimindo a competência do CEE-GO para normatizar as eleições para diretores das escolas públicas goianas, devolvendo “[...] a competência para a SEE para normatizar e executar o processo de eleição dos diretores das escolas” (CARVALHO, 2012, p. 153). Após muitos debates na Assembleia Legislativa de Goiás, a competência do CEE-GO foi mantida, sendo, contudo, dividida com a SEE-GO no que se refere à normatização da gestão democrática e à regulamentação da eleição dos diretores das escolas públicas goianas.

É possível perceber que o poder das SEEs sobre os CEEs é naturalizado nos sistemas de ensino, como parece ser o caso do trabalho de Aquino (2009), quando tratou de analisar a política educacional do Estado do Rio de Janeiro, no período pós-Fusão. Neste caso, o CEE-RJ foi criado no ano de 1975 e totalmente concebido como assessoria ao Secretário de Educação, cujos 21 membros foram todos escolhidos por ele. A autora aponta, sem maiores problematizações, que a composição do CEE-RJ foi pensada pelo Secretário.

A única exceção é o trabalho de Elias Sobrinho (2007) sobre o CEE-PB, pois o autor aponta para uma independência do órgão no âmbito do sistema de ensino paraibano, pela sua

capacidade mobilizadora, pela sua independência financeira e pelo seu desenho institucional, que, neste caso, é a responsabilidade do CEE-PB para elaborar o Plano Estadual de Educação (ELIAS SOBRINHO, 2007).

3.3.3 Perspectivas democráticas

É possível apontar que, em todos os trabalhos que trataram do assunto, existe uma espécie de expectativa em torno dos CEEs, e certamente tal expectativa está relacionada ao exercício da gestão democrática por estes órgãos. Conforme demonstrado pelas evidências empíricas demonstradas acima, não causa estranhamento a frustração de alguns pesquisadores ao constatar os poucos movimentos que os CEEs fizeram em relação à gestão democrática, tanto no que se refere à sua composição, quanto no que se refere à sua capacidade de formular políticas para o sistema de ensino. Essa é uma importante questão dos entes federados estaduais, para realizarem uma reformulação dos CEEs em seus sistemas de ensino.

Para alguns pesquisadores, e em concordância com a nova legislação educacional brasileira, seria desejável que os CEEs passassem por uma reformulação, de maneira a se transformarem em espaços de representação e participação plural da sociedade, de exercício da cidadania e da gestão democrática (LIMA, 2006; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2013; BIGARELLA, 2015). À exceção do CEE-PB, pela sua capacidade mobilizadora no sistema de ensino paraibano (ELIAS SOBRINHO, 2007), e do CEE-GO (CARVALHO, 2012), os demais CEEs analisados apresentaram desenhos institucionais pouco afeitos à concepção da gestão democrática da Educação, previstas tanto na CF/1988 (BRASIL, 1988) quanto na LDB/1996 (BRASIL, 1996a). É o caso do CEE-TO: “[...] o CEE-TO nunca realizou em toda a sua história uma única audiência pública, nem adotou outro mecanismo de escuta e/ou consulta popular” (LIMA, 2006, p.185).

Especificamente em relação à gestão democrática, o CEE-GO é o único conselho que tratou de normatizá-la no sistema de ensino goiano. A legislação educacional goiana atribuiu ao CEE-GO a elaboração das normas que tratam da gestão democrática na Educação Básica, bem como a coordenação do processo de eleições dos diretores das escolas públicas goianas. Segundo Carvalho (2012), trata-se de situação ímpar dentre os demais CEEs do país. Desta forma, o CEE-GO é o único órgão que foi desenhado em conformidade com a participação da sociedade em sua composição, bem como a sua atribuição de normatizar a gestão democrática no sistema de ensino. Para o autor, ao assumir a coordenação das eleições de diretores, o CEE-GO aproximou-se da escola pública goiana, realizando, portanto, uma importante função

educativa, no sentido de coordenar o sistema de ensino a partir dos processos democráticos. O próprio autor reconheceu a singularidade do CEE-GO em comparação com todos os demais CEEs do país. Para ele, tal singularidade possui dois aspectos:

a) em pesquisa realizada nos outros sistemas estaduais de educação constatou-se que em nenhum dos outros 26 conselhos estaduais há normas sobre a gestão democrática, para suas escolas jurisdicionadas; b) nos sistemas estaduais que optaram pela eleição direta para diretores de escolas públicas a normatiza, a gestão e a execução do processo é da secretaria estadual de educação. Segundo pesquisa feita por Lück [Heloísa] (2010), em 67% das redes estaduais, todos os processos eleitorais são geridos e executados pelas Secretarias Estaduais de Educação (CARVALHO, 2012, p. 16, colchetes meus).

Em reflexão sobre a gestão democrática no âmbito do CEE-MS, tanto Garcia (2004) quanto Bigarella (2015) demonstraram que, durante o período de maior normatização pelo CEE-MS, ou seja, nos anos 1997 e 1998, o órgão não fez referências à gestão democrática no âmbito do sistema de ensino, tais como a participação da comunidade escolar, a representatividade do órgão, o processo de escolha dos dirigentes escolares, entre outros aspectos.

Ao refletir sobre o papel do CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal) a partir das temáticas de Cidadania, Democracia e Participação Social, Oliveira (2013) destaca que, embora inserido em um contexto que orienta a gestão democrática, o CEDF não atua de forma a atender toda a população, especialmente aos usuários da educação pública do Distrito Federal. A autora conclui que o CEDF é um “[...] órgão elitizado e alheio aos questionamentos de parcelas mais humildes da sociedade” (OLIVEIRA, 2013, p. 98), e conclui que:

[...] ainda não é claro para a sociedade de que forma o CEDF pode ser demandado para resolver questões advindas das grandes massas da população. O que se verificou é que os cidadãos de médio ou elevado status socioeconômico são os que demandam, de fato, o órgão para a resolução de questões; e tais questões, por sua vez, apresentam um caráter reduzido, não representando, na sua essência, ganhos para um grande contingente da população (OLIVEIRA, 2013, p. 99).

Neste quesito, é preciso uma ressalva com relação ao trabalho de Valle (1991) sobre o CEE-SC. Neste caso, o período de corte do estudo é 1962-1987, ou seja, um período anterior à CF/1988 (BRASIL, 1988) e muito mais atrelado ao regime autoritário-burocrático estabelecido pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). No entanto, a autora apresenta determinados elementos a respeito do recrudescimento das forças democráticas na década de 1980, tanto em âmbito

nacional quanto em âmbito estadual e, junto com tais forças, o debate sobre a democratização da educação no Estado de Santa Catarina. Por meio do questionamento da centralização autoritária em matéria educativa, os movimentos sociais catarinenses construíram o documento “Democratização da Educação: a opção dos catarinenses” no período de 1983-1985.

Diante da construção de novas propostas educacionais, a partir dos novos ares democráticos, o CEE-SC participou de maneira mais restrita, ao contrário dos planos educacionais dos anos 60-70. Segundo a autora, o CEE-SC rejeitou a proposta de elaborar um novo Plano de Educação baseado no processo participativo, ou seja, de ampla discussão dos vários setores educacionais, incluindo aí o setor popular. Além disso, o CEE-SC não reconheceu tal documento, construído a muitas mãos pela sociedade catarinense, como proposta de Plano Estadual de Educação. Reconheceu tal documento como, no máximo, um “alimentador de políticas educacionais”, mantendo-o à margem dos procedimentos de rotina do órgão (VALLE, 1991). Desta maneira, no processo de redemocratização do país a autora demonstrou o posicionamento do CEE-SC: uma reação conservadora e pouco afeita ao diálogo.

A partir das evidências empíricas aqui expostas, é possível perceber o desafio relacionado às perspectivas democráticas no âmbito dos sistemas de ensino do país. Neste caso, é possível identificar dois desafios: i) diversos CEEs ainda estão fortemente atrelados à figura do Governador do Estado, por meio da indicação direta de conselheiros, impossibilitando, portanto, uma composição que possa dialogar com as necessidades da população, neste caso, os usuários do sistema público de educação; ii) os próprios sistemas de ensino são altamente hierarquizados, uma vez que é possível perceber que nem mesmo as SEEs são democráticas em sua relação com os demais órgãos do sistema, bem como na formulação das políticas educacionais.

3.3.4 Participação dos Conselhos Estaduais de Educação na formulação de políticas educacionais no âmbito do sistema de ensino estadual

Conforme comentado anteriormente, o CEE-PB apresenta uma capacidade mobilizadora no sistema de ensino paraibano, sobretudo em relação à responsabilidade pela elaboração do Plano de Educação Estadual (ELIAS SOBRINHO, 2007). Por sua vez, os demais CEEs analisados apresentaram, em linhas gerais, posturas de alheamento e/ou letargia diante das políticas públicas de educação levadas à cabo nos respectivos sistemas de ensino.

Portanto, em relação à capacidade de formulação de políticas públicas de educação pelos CEEs, no âmbito dos seus respectivos sistemas de ensino, é possível inferir a seguinte tipologia:

i) uma postura de “alheamento” do CEE diante das propostas de governos, e/ou movimentos sociais dos quais ele não compactua da mesma perspectiva. É o caso do CEE-MS (GARCIA, 2004; BIGARELLA, 2015) e do CEE-SC (VALLE, 1991). O trabalho de Garcia (2004) exemplifica tal situação:

[...] no período delimitado para a realização deste estudo, constatamos que a atuação do CEE-MS, quando da apresentação das propostas políticas educacionais formuladas pelos dois governos, não foi marcada pela existência de discussões ou embates em torno dos temas capazes de modificar a estratégia governamental [...] quando havia uma aproximação política dos representantes, o Conselho desempenhou mais nitidamente o papel de “assessoria” do Poder Executivo. No entanto, quando essa proximidade de interesses políticos foi alterada, devido à mudança do governo estadual, o Conselho ausentou-se das discussões e dos debates das propostas políticas desempenhando seu papel com “omissão”. Em contrapartida, a SED/MS mostrou ser o CEE dispensável como intermediário da relação Estado e Sociedade Civil, pois ela própria, quando necessitou, abriu um canal de diálogo com a sociedade, como no caso do projeto Constituinte Escolar (GARCIA, 2004, p. 115-116).

Já os CEE-MS (GARCIA, 2004; BIGARELLA, 2015), CEE-SC (VALLE, 1991) e CEE-TO (LIMA, 2006) apresentaram características para uma segunda tipologia: ii) uma postura conciliatória, de adaptação e/ou de acomodação em torno das políticas propostas por governos cuja perspectiva ideológica é coincidente com o Conselho,

Se o argumento de peso evocado pelo CEE-TO, como constatou-se na análise dos depoimentos colhidos para esta pesquisa, consiste em evitar conflitos, fica patente o seu desconhecimento da natureza das coisas públicas em um Estado Democrático. A posição consagrada do CEE-TO em fugir dos conflitos com a Seduc, adotando prática, nem sempre transparentes no encaminhamento das questões, fere tais princípios fundantes do Estado de Direito e da plena democracia representativa (LIMA, 2006, p.185).

e, finalmente, iii) uma postura que revela alguma resistência com relação às propostas do Poder Executivo, como é o caso do CEE-PR (PELISSER, 2008). No caso do CEE-PR, o referido Conselho debateu as propostas pouco populares e afeitas ao diálogo da SEE-PR, sendo, contudo, vencido pelo poder de indicação do Governador na composição do Conselho. Com a maioria absoluta dos conselheiros indicada pelo Governador, o CEE/PR acabou por

[...] exacerbar o pensamento neoliberal, e o interesse defendido pelo governo como a centralização das decisões no executivo, no sentido de ter o controle sobre o processo educativo [...] incorporou a defesa dos interesses privatistas levadas pelo governo, à medida que paulatina e progressivamente declinou da responsabilidade de organizar, formular e avaliar as políticas educacionais para tornar-se órgão burocrático onde preponderou o controle do Poder

Executivo, pelos interesses político-econômicos e privatistas [...] (PELISSER, 2008, p. 157).

Além desta tipologia, diante das evidências empíricas apresentadas até agora, é possível perceber um protagonismo das SEEs na formulação das políticas públicas educacionais, seja pela via do constrangimento das SEEs aos CEEs; seja pela cooptação dos CEEs pelas SEEs; seja pela letargia dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino.

Tanto Garcia (2004) quanto Bigarella (2015) informaram a centralidade da SEE-MS na formulação de políticas públicas de educação. Ao relatar a presença do Secretário de Educação no CEE-MS, Garcia (2004) apontou que, após o referido secretário apresentar as propostas da SEE-MS para o sistema de ensino, nenhum dos Conselheiros presentes fez qualquer comentário à proposta, nem mesmo alguma pergunta, cabendo à Presidente do órgão um comentário aligeirado sobre a importância da parceria entre o CEE-MS e a SEE-MS. Por sua vez, ao analisar a formulação das políticas educacionais no período de 1999 a 2014, Bigarella (2015) concluiu que “[...] o CEE-MS nunca havia participado dos programas apresentados pelos secretários de educação dos governos [...]” (p. 162). A autora descreveu o papel do CEE-MS:

[...] percebe-se a atuação desse Conselho, nesse período, mais como um instrumento de caráter burocrático. Os atos normativos e as atas das reuniões mostram que os programas educacionais foram elaborados pelo Poder Executivo, sem a participação ativa desse Conselho. A única vez que um projeto educacional tentou romper essa lógica foi com a Constituinte Escolar (janeiro-1999/junho-2001), que propôs a democracia participativa direta na área da educação, mas o Conselho não se manifestou, lembrando que naquele momento havia um conflito judicial entre ele e a Secretaria de Estado da Educação (BIGARELLA, 2015, p. 165).

Por meio das impressões de Dermeval Saviani sobre o CEE-SP, Garrossino (2007), também apontou a baixa capacidade propositiva do órgão para formular políticas para o sistema de ensino. Saviani considerava o trabalho do CEE-SP importante, mas era um trabalho burocrático e operacional. Ao relatar o processo de encaminhamento e votação dos pareceres produzidos por Dermeval Saviani, a autora reconheceu que, após a apreciação dos casos relatados nos pareceres, não havia qualquer momento de discussão e reflexão sobre o assunto em tela, mesmo que este fosse pertinente aos rumos educacionais do estado. Uma prova da excessiva “operacionalidade” (nas palavras da autora) era o fato de que todos os pareceres eram aprovados por unanimidade e sem o registro acerca de debates e/ou questionamentos.

Em outro momento do trabalho de Garrossino (2007), Dermeval Saviani criticou a formulação de políticas no âmbito do estado, especialmente no período de redemocratização do

país, nos anos de 1983, 1984, 1985, em que a discussão de políticas se encaminhava para a participação popular. O filósofo não concordou com o encaminhamento das políticas educacionais em São Paulo, pensadas na SEE-SP, e posteriormente enviadas às escolas para sugestões. O próprio Saviani comentou que

[...] essa medida era pensada na Secretaria de Educação, encaminhada para as escolas, dava-se tempo para verificar se vinham sugestões, e, se não viessem, considerava-se que devia implantar, porque, se não vieram sugestões e nem objeções, significava que a rede estava de acordo, conforme o famoso princípio do ditado popular: quem cala, consente. [...] é questionável essa concepção de democracia [...] (GARROSSINO, 2007, p. 68).

Sobre o CEE-SP, Garrossino (2007) concluiu que o órgão era competente no que fazia, porém não pensava a educação no âmbito do estado, estando muito mais próximo de um cartório “[...] para acompanhar registros, correções e fiscalizações, enfim, casos pontuais e específicos” (p. 70).

Ao relacionar a redemocratização do país e os movimentos sociais catarinenses pela formulação de políticas públicas a partir dos usuários dos serviços públicos, Valle (1991) destaca que o CEE-SC participou de maneira restrita do debate educacional proporcionado pelos ares democráticos no estado. Segundo a autora, o CEE-SC chegou a rejeitar a proposta de elaborar um novo Plano de Educação baseado no processo participativo, ou seja, de ampla discussão dos vários setores educacionais, incluindo aí o setor popular. Ao final de seu trabalho, Valle (1991) concluiu que o CEE-SC não se manteve à margem da nova situação político-ideológica imposta pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985), e logo adaptou-se, estabelecendo diretrizes para a implementação dos diversos dispositivos legais originários do Executivo Federal e Estadual. Todavia, a partir do debate público proporcionado pela redemocratização no país, o CEE-SC manteve-se à margem do processo de democratização da educação e da sociedade, não empreendendo, portanto, qualquer movimento no sentido de redefinir o seu papel a partir do contexto sociopolítico dos anos 1980.

3.4 O desafio da redefinição do papel dos Conselhos Estaduais de Educação nos sistemas de ensino

Conforme demonstrado, a LDB/1961 (BRASIL, 1961), sob o prisma democrático da CF/1946 (BRASIL, 1946), deixou um importante legado para o papel dos CEEs, tanto em âmbito estadual, como em âmbito nacional. Por sua vez, a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) deixou suas “marcas” nos CEEs, restringindo-os à dimensão técnico-burocrática (VALLE, 1991).

Concebidos de maneira genérica pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a), os CEEs permaneceram nos sistemas de ensino estaduais, a partir da redemocratização do país, e da promulgação das Constituições Estaduais (CURY, 2001). Embora reconhecidos pelos entes federados na formação de seus sistemas de ensino estaduais, os trabalhos discutidos neste capítulo parecem confirmar uma preocupação de Capanema (1987), quando refletiu sobre o futuro dos CEEs a partir da redemocratização do país: que, diante da promulgação da nova Constituição Federal, os CEEs não representassem o anacronismo e o alheamento.

A partir das evidências discutidas neste capítulo, é pertinente tecer algumas considerações sobre o desafio da redefinição do papel dos CEEs no âmbito dos seus sistemas de ensino, pelo menos nos últimos trinta anos. É possível perceber, portanto, a baixa capacidade dos CEEs em redefinirem seu papel no âmbito dos sistemas de ensino. Neste sentido, os relatos de experiência, divulgados pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), reconheceram os desafios dos CEEs para a superação de um papel cristalizado e cartorial, aparentemente pouco afeito ao diálogo com a sociedade (BEZERRA *et al*, (2015); PAULO, (2015); CONCEIÇÃO, (2015); TORRES, (2015); CAETANO, (2015); RODRIGUES, (2015); QUIRINO, (2015)). É possível sistematizar o desafio da redefinição dos papéis dos CEEs a partir de duas questões: i) os CEEs parecem engessados em práticas burocráticas, herança do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) no Brasil; e, ii) o problema da hierarquização dos sistemas de ensino.

O conjunto dos trabalhos sobre os CEEs revelou órgãos engessados em seus sistemas de ensino, transformados em organizações burocráticas, que acabam por definir-se como uma finalidade em si mesmas, gerando, portanto, uma espécie de insulamento no âmbito dos sistemas de ensino. Neste caso, é importante perguntar: quais são as causas deste engessamento? Para Valle (1991, p. 157), a incorporação, por parte de vários CEEs, das práticas estabelecidas pelo regime autoritário-burocrático, tais como “[...] a proeminência do Executivo sobre as demais instâncias do aparelho de Estado, ampliação dos papéis técnico-burocráticos, a ampliação da autoridade do Presidente, e o ritualismo presente nas Sessões Plenárias e nas Reuniões das Comissões [...]” contribuíram para o engessamento dos CEEs, tornando-os pouco afeitos às mudanças e no relacionamento com as outras instituições.

Os trabalhos sobre os CEEs revelaram órgãos concentrados em um grande número de tarefas de ordem burocrática. Mesmo com uma análise um pouco mais otimista sobre o CEE-PB, Elias Sobrinho (2007) reconhece o esforço do Colegiado na superação de um cotidiano burocrático. Por sua vez, Garcia (2004), Lima (2006), Pelisser (2008) e Bigarella (2015) demonstraram que os respectivos CEEs são órgãos fundamentalmente burocráticos, com baixa

capacidade de organizar, formular e avaliar as políticas educacionais. Dermeval Saviani também reconheceu a importância do trabalho realizado pelo CEE-SP, embora o aponte como uma instância formal e burocrática. Desta maneira, com um alto volume de trabalho burocrático, tais como regularização da vida escolar dos alunos, bem como autorização de funcionamento de cursos, o filósofo entendeu que, para este tipo de tarefas “[...] não haveria necessidade de um Conselho com as prerrogativas de um órgão máximo do sistema de ensino [...]” (GARROSSINO, 2007, p. 71).

Da mesma forma, o conjunto de evidências apontou para uma hierarquização dos sistemas de ensino, o que significa apontar para um protagonismo das SEEs na formulação das políticas. Na formulação das políticas educacionais em âmbito estadual, as SEEs parecem ignorar os CEEs, ou mesmo constrangê-los, por meio da solicitação de delegação de competências, relatadas por Garcia (2004), Carvalho (2012) e Bigarella (2015). Os CEEs, portanto, apresentaram uma espécie de “baixa capacidade propositiva” em seus sistemas de ensino, uma vez que estes órgãos não participaram da agenda de políticas educacionais dos seus respectivos estados, seja por alheamento, seja pelo excessivo protagonismo das SEEs.

É possível pensar que, se durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) os governos incluíram os CEEs como os órgãos técnico-burocráticos em sua reforma educacional, por outro lado, as políticas gerenciais propostas pelas SEEs (BIGARELLA, 2015; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015), após a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) excluíram os CEEs dos debates em torno dos rumos educacionais no âmbito dos estados.

Grossi Júnior (2011) apontou também a baixa capacidade dos CEEs em se articularem em torno dos debates contemporâneos na área educacional, como é o caso das estratégias para a consolidação do Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, previsto no Art. 23 da CF/1988 (BRASIL, 1988). Para o autor, é importante que os CEEs também participem do debate em torno do Regime de Colaboração, mediante tentativas de formação de Termos de Cooperação entre alguns CEEs (os CEEs do Paraná, Amazonas e Piauí, estudados pelo autor). Contudo, a baixa capacidade destes órgãos de se articularem, e entenderem o seu papel na organização da educação nacional, culminou em frágeis estratégias de articulação destes órgãos no estabelecimento do Regime de Colaboração.

Outra evidência que parece dificultar a redefinição do papel dos CEEs em seus sistemas de ensino é o excessivo poder dos Governadores sobre estes órgãos. À exceção do CEE-PB (ELIAS SOBRINHO, 2007), todos os trabalhos aqui apresentados mencionaram os efeitos deletérios do poder de indicação dos Conselheiros para a composição do CEE no âmbito do seu respectivo sistema de ensino, reduzindo ainda mais a capacidade desses órgãos em propor

políticas educacionais. Talvez seja possível afirmar que o poder dos governadores, no âmbito dos estados, certamente impediu que os CEEs não contemplassem, mesmo após vinte anos de promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), a concepção de gestão democrática da Educação, prevista na CF/1988 (BRASIL, 1988).

As evidências apresentadas apontaram, portanto, para um descompasso entre a concepção de gestão democrática e o papel dos CEEs. Ao que parece, a baixa capacidade de indução, pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a) tornou conveniente, no âmbito dos Estados, o exercício, sem questionamentos, do poder dos governadores. Com a capacidade de indicar os Conselheiros, o Chefe do Poder Executivo Estadual e, conseqüentemente, a SEE, conseguiram neutralizar determinadas atribuições dos CEEs; nomear aliados políticos e/ou representantes dos grupos de interesse; ou ignorar as necessidades de determinados CEEs.

O desenho institucional dos diversos CEEs reforçou, portanto, o poder do Chefe do Executivo Estadual. Conforme discutido no capítulo 2, este poder excessivo dos governadores, em âmbito estadual, é chamado de “ultrapresidencialismo estadual”, ou seja, o grande poder do governo estadual para controlar o processo decisório em âmbito estadual. Este poder acaba por constranger o funcionamento e a capacidade das demais instituições estaduais (ABRUCIO; SAMUELS, 1997; ABRUCIO, 1998).

Alguns trabalhos demonstraram uma espécie de frustração diante dos resultados da pesquisa em torno dos CEEs. Alguns pesquisadores esperavam, por exemplo, CEEs autônomos, representativos, atuantes e formuladores de políticas públicas (VALLE, 1991; GARCIA, 2004; LIMA, 2006; OLIVEIRA, 2013; GROSSI JÚNIOR, 2011; BIGARELLA, 2015). Talvez seja importante ponderar o contexto das políticas educacionais formuladas nos sistemas de ensino estaduais: o conjunto dos trabalhos levantados apontou para um poder executivo que centralizou a tomada de decisões, que protagonizou a formulação de políticas à revelia dos demais órgãos dos sistemas de ensino (VALLE, 1991; GARCIA, 2004; LIMA, 2006; CARVALHO, 2012; BIGARELLA, 2015). Temos, portanto, sistemas de ensino que pouco ou nada refletiram sobre a concepção de gestão democrática no ensino público (OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015). Da mesma maneira, é possível pensar que os sistemas de ensino estaduais acabam por expressar as práticas políticas de seus respectivos estados, em que o “ultrapresidencialismo estadual” provavelmente comprometeu a reformulação do papel dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino.

Assim, parece simplista a culpabilização dos CEEs como “pouco democráticos” diante de uma situação que é, na verdade, bastante complexa: são órgãos que apresentam um desenho institucional que permite poucos movimentos (muito poder ao Governador e ao Secretário de

Estado da Educação), engessados em práticas técnico-burocráticas, com reduzida capacidade de formulação de políticas públicas, em um contexto de hierarquização dos sistemas de ensino.

3.5 Considerações Finais

Qual é a capacidade dos CEEs em participar das decisões e dos resultados das políticas educacionais, em seus respectivos sistemas de ensino? A literatura aqui examinada apontou para uma excessiva parcimônia destes órgãos em seus sistemas de ensino. Quando muito, os CEEs desempenham uma espécie de “função acessória” em seu sistema de ensino, o que significa que são órgãos com “garantidores da estabilidade jurídica no sistema de ensino” (FACHIN, 1977, p. 109), ao invés de ser, portanto, um órgão definidor de políticas educacionais.

Em concordância com o modelo de análise proposto por esta Tese, é preciso considerar que os respectivos entes federados estaduais, não reformularam seus CEEs a partir da nova legislação educacional brasileira. Um CEE anacrônico e alheado é também um produto do seu respectivo ente federado, que não mobilizou ações dos Poderes Executivo e Legislativo para reorganizar seus sistemas de ensino e seus órgãos normativos.

A literatura sobre os CEEs demonstrou que, pareceu mais conveniente, sobretudo ao Poder Executivo Estadual, a concentração da formulação das políticas educacionais estaduais na própria Secretaria Estadual de Educação, ou nas Secretarias de Planejamento. Além disso, a questão do ultrapresidencialismo em nível estadual é mais um elemento complexificador: o poder do Governador ainda é exercido sem o adequado mecanismo dos sistemas de freios e contrapesos, tal como discutido no capítulo 2.

4 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

4.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir o resultado do levantamento das regras, procedimentos, normas e legados⁶⁵ que, por sua vez, conferiram a natureza, as atribuições, as competências, as funções e a trajetória histórica do CEE-MG no sistema de ensino estadual.

A observação das questões normativas, centrais ao paradigma neoinstitucionalista (IMMERGUT, 2007), articulada à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi crucial para compreender o alcance do CEE-MG no sistema de ensino estadual. Conforme comentado no capítulo 1 desta Tese, trata-se da busca pelas normas transcendentais e abrangentes sobre o CEE-MG, para compreender duas questões permanentemente relacionadas: i) entender como o desenho institucional do CEE-MG afeta – ou não – as políticas públicas educacionais, e, ii) entender como o contexto jurídico-normativo – legislação educacional federal e estadual – afeta o CEE-MG, bem como o seu produto institucional – resoluções e pareceres – no âmbito do sistema de ensino mineiro.

Este capítulo apresenta três seções, além desta Apresentação. A segunda seção apresenta e discute o levantamento sobre os possíveis antecedentes do CEE-MG. O objetivo foi averiguar se o estado de Minas Gerais possuía algum conselho de educação, e qual a natureza de tal conselho, antes da LDB/1961 (BRASIL, 1961). A terceira seção apresenta e discute o resultado da Análise de Conteúdo sobre o conjunto normativo levantado por esta Tese, a partir de cinco unidades de análise, distribuídas em subseções: as atribuições e competências; a composição; a organização técnica e administrativa; as plenárias e o processo decisório; a vinculação com os órgãos executivos. A quarta seção apresenta as Considerações Finais do capítulo.

4.2 Antecedentes

Alguns CEEs possuem a sua formação anterior à Proclamação da República no Brasil (1889), como é o caso do CEE-BA, cuja fundação foi em 1842, na condição de Conselho de Instrução Pública. O histórico do CEE-BA⁶⁶ reconhece o fato de que este se modificou ao longo dos contextos jurídico-normativos relacionados à educação. Neste caso, o que permaneceu foi a fundação de uma instituição que, mesmo diante das reformas educacionais e sua consequente

⁶⁵ Disponíveis nos Apêndices D e E desta Tese.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>, acesso em 29/10/2016.

reestruturação jurídico-normativa, redefiniu seu papel na sociedade baiana, preservando por todo este período, algo dessa mesma instituição inicial, ou seja, considerando este primeiro conselho como uma instituição que faz parte de um mesmo órgão – embora com percursos históricos e denominações diferentes. Mesmo com a promulgação da LDB/1961 (BRASIL, 1961) um estímulo importante para a maioria dos CEEs no Brasil, casos como o CEE-BA, ou ainda o CEE-RS (ou CEED-RS⁶⁷, fundado em 1935) instigaram a presente pesquisa a uma busca sobre as possíveis origens do CEE-MG, ou seja, anteriores à LDB/1961 (BRASIL, 1961).

Em retrospectiva, a ideia foi buscar alguns trabalhos que trataram de investigar o sistema educacional mineiro, a partir dos seus registros e documentos históricos, ou seja, investigar o sistema de ensino mineiro desde a descentralização educacional proporcionada pelo governo imperial, sobretudo pelo Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), do qual o período republicano foi herdeiro. É válido lembrar que o Ato Adicional de 1834 encarregou às províncias – aos Estados, já no período republicano – a oferta e a regulamentação da instrução primária e secundária. Ao governo central do Império, coube a administração do Ensino Superior (VIEIRA, 2005). A herança descentralizadora – em termos – do período imperial reverberou na organização da educação nacional, em especial a Educação Básica.

Diferentes questões de pesquisa possibilitaram o exame do sistema educativo mineiro no período da Primeira República (1889-1930), como foi o caso dos trabalhos de Araújo (1997), Klinke (2002) e Vieira (2005). Mesmo não sendo objeto de análise dos referidos autores, estes informaram a existência de um Conselho Superior de Instrução Pública, diretamente relacionado às políticas educacionais no âmbito do estado.

A análise do Apêndice D – Levantamento do conteúdo das Constituições Estaduais Mineiras – nos permite algumas inferências sobre a Educação e os Conselhos de Educação no âmbito do Estado. A primeira delas, certamente, é a projeção das questões educacionais ao longo dos diversos textos constitucionais. A Constituição Estadual de 1891 (MINAS GERAIS, 1891), por exemplo, não apresentou um capítulo específico sobre a Educação no âmbito do Estado, apenas informações soltas sobre determinadas prioridades educacionais.

O texto constitucional desse período não apresentou qualquer tipo de caracterização pormenorizada sobre as prioridades da Instrução Pública naquele momento, tampouco apresentou detalhes em como a Instrução Pública se organizaria para a oferta educacional. Contudo, o texto constitucional previu uma Lei de Organização da Instrução Pública (Art. 117), como foi o caso da Lei n.º 41, de 3 de agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1892). Os princípios

⁶⁷ Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/1040/historico>, acesso em 29/10/2016.

e a organização da Instrução Pública estadual não apareceram de maneira detalhada no texto constitucional de 1891, o que não impediu o Estado de promulgar lei específica sobre o assunto.

A Lei n.º 41, de 3 de Agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1892) em sua Seção I, Art. 2º, instituiu o Conselho Superior no âmbito do sistema educativo mineiro, presidido pelo Secretário de Estado, em que dispôs sobre a composição deste Conselho: quatro membros natos, três de nomeação do governo e os demais elegíveis, dentre os quais o Reitor do Ginásio Mineiro da Capital, o diretor da Escola de Farmácia, o diretor da Escola Normal, o Inspetor Municipal, membros do Magistério público primário da capital e do particular, e do Magistério público secundário (*idem*). O Art. 8º previu a instalação de um regimento interno para este Conselho, assim como nos artigos subsequentes – art. 9º e 10 – as orientações sobre a frequência dos conselheiros às reuniões.

Especificamente ao que interessa para esta Tese, os artigos 18º e 19º informaram sobre a competência deste Conselho no sistema educativo mineiro: uma competência administrativa e uma competência disciplinar. Como Conselho Administrativo, estava incumbido de emitir pareceres sobre os métodos e processos de ensino; avaliação e/ou adoção sobre os programas de ensino e o material didático para as escolas; sobre os regimentos internos das escolas; sobre as reformas ou melhoramentos em qualquer ramo do ensino público; sobre a organização e publicação do conjunto de normas a serem utilizados nas escolas públicas e particulares subvencionadas; sobre as publicações da Imprensa Oficial dirigidas às escolas públicas e particulares subvencionadas; sobre a validação dos exames dos candidatos ao Magistério normal. Ainda como Conselho Administrativo, suas incumbências estavam relacionadas à adoção dos planos de construção de escolas e uniforme dos alunos; à aprovação dos programas de ensino elaborados pelas congregações das Escolas Normais; à organização dos regimentos internos e dos programas das escolas primárias; ao julgamento e a decisão sobre as dúvidas levadas ao Conselho, pelas congregações das escolas; à aprovação de materiais que seriam levados às escolas.

Como Conselho Disciplinar, suas incumbências são menores em quantidade, mas não menos importantes no âmbito da instrução pública mineira. São elas: julgar as faltas dos professores e inspetores ambulantes, que, em caso de desobediência ao estabelecido, a punição prevista seria a perda do emprego. Como atribuições gerais, o Conselho poderia propor, a qualquer momento, medidas para a Instrução Pública e ser consultado sobre isso a qualquer parte interessada.

Não obstante ao pioneirismo da Lei Estadual n.º 41 (MINAS GERAIS, 1892), conhecida como “Reforma Afonso Pena” (1892), outras leis e reformas no âmbito da Instrução Pública

mineira foram editadas na Primeira República (1889-1930), popularmente conhecidas pela personificação de seus Presidentes de Estado, instituídas em leis e decretos. É o caso da “Reforma João Pinheiro” (1906), a “Reforma Wencesláu Brás” (1910), a “Reforma Bueno Brandão” (1911); a “Reforma Francisco Campos” (1927/1928), entre outras leis e decretos editados relativos à administração da Instrução Pública mineira daquele período. É válido, portanto, lembrar que tal conjunto jurídico-normativo, editado no Período da Primeira República (1889-1930), no âmbito o estado de Minas Gerais, institucionalizou a Instrução Pública, no sentido de homogeneizar o processo educativo escolar, nas dimensões pedagógica, escolar e administrativa (ARAÚJO, 1997).

Todavia, o levantamento exaustivo da produção legislativa acerca da Instrução Pública mineira, bem como o papel de seu respectivo Conselho Superior de Instrução Pública não constituiu o objeto investigativo da presente pesquisa. Os trabalhos acadêmicos informaram o papel desse Conselho a partir de outras questões de pesquisa, tais como a formação da leitura na Primeira República (KLINKE, 2002), e a formação e o trabalho docente (VIEIRA, 2005), não sendo, portanto, tal Conselho como objeto exclusivo de investigação. Dessa forma, para um maior detalhamento das produções sobre o referido Conselho seriam necessárias investigações às fontes primárias sobre o assunto, estratégia distante dos objetivos desta Tese.

A Constituição Estadual de 1935 (MINAS GERAIS, 1935) apresentou um curto capítulo sobre a Educação no âmbito do Estado, utilizando sob o prisma da CF/1934 (BRASIL, 1934), o termo sistema educativo. Desta feita, o termo Instrução Pública ficou circunscrito ao Período da Primeira República (1889-1930). Contudo, o termo Conselhos de Educação, presente na CF/1934 (BRASIL, 1934), em seu artigo 152, não reverberou em sentido e significado no texto constitucional mineiro, à semelhança do CEE-RS.

A Constituição Estadual de 1945 (MINAS GERAIS, 1945), embora tenha afirmado de maneira genérica a possibilidade de criação de conselhos consultivos no âmbito da Administração Pública Estadual, não apresentou novidades relativas à organização do sistema educativo no âmbito do estado, quando em comparação com o texto constitucional de 1935.

A Constituição Estadual de 1947 (MINAS GERAIS, 1947), consoante com a redemocratização do país e com a CF/1946 (BRASIL, 1946), comprometeu o próprio Estado na vinculação de receitas de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como também comprometeu as empresas industriais, comerciais e agrícolas na oferta educacional gratuita a seus funcionários, dependentes e trabalhadores menores de idade. Até o presente momento, é importante salientar que, as Constituições Estaduais de 1891, 1935, 1945

e 1947 não apresentaram qualquer referência à presença de órgãos colegiados, seja na Instrução Pública, seja no Sistema Educativo.

O ano de 1955 foi importante para a investigação dos Conselhos de Educação no âmbito do estado de Minas Gerais. De fato, o Decreto Estadual n.º 4.662, de 15 de julho de 1955 (MINAS GERAIS, 1955a), reorganizou o Conselho Superior de Instrução, delegando-lhe a tarefa de órgão consultivo da Secretaria da Educação, mais especificamente para a assistência ao Secretário de Educação. A composição deste Conselho Superior de Instrução, reorganizado pelo referido Decreto, estava centralizada na figura do Secretário de Educação, e dos funcionários da burocracia pedagógica estadual: os chefes de Departamento da Secretaria de Educação, os diretores do Colégio Estadual e do Instituto de Educação, além do presidente da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais, e mais seis membros a serem escolhidos pelo governo. A competência deste novo Conselho estava assim definida:

Art. 3º - Ao Conselho Superior de Instrução compete:

- 1º) Estudar e propor medidas destinadas ao aperfeiçoamento do ensino;
- 2º) Dar parecer sobre a matéria de natureza técnica ou administrativa que lhe for encaminhada pelo Secretário;
- 3º) Julgar obras didáticas que se apresentarem em concurso instituído pelo Estado;
- 4º) Opinar, sempre que o Secretário julgar oportuno, sobre regulamentos e programas de ensino;
- 5º) Dar parecer, quando solicitado, sobre questões que, em grau de recurso, forem submetidas à consideração do Secretário” (MINAS GERAIS, 1955a).

O referido decreto atribuiu poder ao Secretário de Estado da Educação para a composição deste Conselho: era ele quem estabelecia os dias das reuniões deste Conselho – uma vez por mês. Em caso de sua ausência, a reunião seria presidida por membro designado por ele (Art. 4º); os serviços administrativos do Conselho seriam executados por membros a serem designados por ele, as resoluções do Conselho, em caso de empate, seriam decididas pelo presidente do Conselho (o próprio Secretário ou alguém designado por ele, no Art. 5º). A participação dos terceiros no Conselho seria mediante decisão do Secretário, ou seja, “[...] as pessoas cuja opinião o Secretário desejar ouvir” (Art. 6º, MINAS GERAIS, 1955a).

É possível inferir que, as atribuições da Lei n.º 41, de 3 de agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1892), comparadas ao Decreto Estadual n.º 4.662, de 15 de julho de 1955 (MINAS GERAIS, 1955a) revelam a redefinição de um Conselho que, antes Administrativo e Disciplinar, para um Conselho consultivo do Secretário de Estado da Educação. Além disso, a atuação do Conselho estaria circunscrita às decisões do Secretário, conforme os artigos 4º, 5º e 6º. Com a reorganização do Conselho Superior de Instrução, este deixou de exercer grande parte

de suas atribuições administrativas, com grande alcance em toda a Instrução Pública mineira, conforme demonstrado. Além disso, este Conselho também deixou de exercer suas atribuições disciplinares, quando de sua formação, para atender quase que exclusivamente, às necessidades do Secretário de Estado da Educação.

Por sua vez, o Decreto Estadual n.º 4.839, de 15 de dezembro de 1955 (MINAS GERAIS, 1955b), deu nova denominação ao referido – e reorganizado – Conselho Superior de Instrução:

Art. 1º - O Conselho Superior de Instrução, organizado pelo Decreto nº 4.662, de 15 de Julho de 1955, passa a denominar-se Conselho Estadual de Educação.
Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário, entrando este decreto em vigor na data de sua publicação (MINAS GERAIS, 1955b).

Desta maneira, a expressão – Conselho Estadual de Educação – no âmbito do estado de Minas Gerais, é anterior à própria LDB/1961 (BRASIL, 1961). Contudo, o Conselho Estadual de Educação, no ano de 1955, conforme demonstrado no Decreto n.º 4.662, de 15 de julho de 1955 (MINAS GERAIS, 1955a), possuía atribuições muito mais relacionadas às necessidades do Secretário de Estado de Educação. Além disso, a própria atuação deste Conselho no sistema educativo mineiro, naquele momento, estava também restrita às necessidades e às decisões do Secretário de Estado da Educação.

O papel desse Conselho Estadual de Educação, além da descrita pelos Decretos Estaduais do ano de 1955 (já referidos neste trabalho), também se faria presente na Lei Estadual n.º 2.610, de 8 de janeiro de 1962 (MINAS GERAIS, 1962a), contendo o Código do Ensino Primário, para o sistema educativo mineiro. Nessa lei, o então Conselho Estadual de Educação possuía como atribuição, conforme os decretos anteriores, a tarefa de assistir ao Secretário de Educação, ou seja, uma atuação consultiva, à disposição do Secretário de Educação, “[...] cuja organização e competência o Poder Executivo estabelecerá, fixando em regimento especial a sua estrutura e regulando o seu funcionamento” (Art. 14, MINAS GERAIS, 1962a).

No Código do Ensino Primário mineiro (MINAS GERAIS, 1962a), o papel do CEE-MG pareceu alinhado aos Decretos de 1955, ou seja, sua composição delineada pelas escolhas do Chefe do Poder Executivo, o Governador do Estado e à atuação circunscrita à tarefa consultiva ao Secretário de Estado da Educação.

O Decreto Estadual n.º 6.545, de 9 de abril de 1962 (MINAS GERAIS, 1962b), já sob a influência da LDB/1961 (BRASIL, 1961), e, sobretudo em virtude do disposto no Código do Ensino Primário, dispôs sobre o papel do Conselho Estadual de Educação, de uma maneira um pouco diferente do disposto no Decreto Estadual n.º 4.662, de 15 de julho de 1955 (MINAS

GERAIS, 1955a). Embora presidido pelo Secretário de Estado da Educação e com vinte e quatro membros designados pelo Governador do Estado, “[...] entre pessoas de notável saber e experiência em matéria de Educação” (Art. 1º), a composição deste Conselho deveria considerar a necessidade de representação das diversas regiões do Estado, além dos diversos graus de ensino e o Magistério oficial e particular (Art. 2º), e sua atuação de relevante interesse do Estado. Nesse decreto, ficou facultado ao Conselho a sua divisão em Câmaras e sua atuação em conformidade com a LDB/1961 (Art. 7º), além da previsão de construção de um Regimento Interno (Art. 8º).

Contudo, o Decreto Estadual n.º 6.545, de 9 de abril de 1962 (MINAS GERAIS, 1962b) foi revogado, sendo substituído pelo Decreto Estadual n.º 6.659, de 24 de agosto de 1962 (MINAS GERAIS, 1962c), que dispôs sobre o Conselho Estadual de Educação, em atendimento à LDB/1961 (BRASIL, 1961) já no seu Artigo 1º:

Art. 1º - O Conselho Estadual de Educação a que se refere o artigo 14 da Lei n.º 2.610, de 08 de Janeiro de 1962 (Código do Ensino Primário), além de assistir, em caráter consultivo, o Secretário da Educação, exercerá as atribuições que lhe consigna a Lei Federal n.º 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação) (MINAS GERAIS, 1962c).

Portanto, o Decreto Estadual n.º 6.659, de 24 de agosto de 1962 (MINAS GERAIS, 1962c) tornou o já existente Conselho Estadual de Educação, diretamente relacionado à LDB/1961 (BRASIL, 1961), mesmo com a perspectiva de caráter consultivo ao Secretário de Estado da Educação. Embora existente nominalmente na educação mineira, sobretudo por meio dos decretos de 1955, o CEE-MG considera seu papel relacionado à indução proporcionada pela LDB/1961 (BRASIL, 1961). O próprio Samuel Rocha Barros, um dos Presidentes do CEE-MG, e Conselheiros de atuação mais longeva, afirmou quando da comemoração do 30º ano de instalação do CEE-MG, em 1993:

Em Minas Gerais, havia o Conselho Diretor da Instrução, depois Conselho Superior da Instrução e, por fim, Conselho Estadual de Educação. No entanto, tais órgãos colegiados só adquiriram a expressão que hoje têm com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a partir de 1962. Tornaram-se colegiados essencialmente democráticos, indispensáveis à viabilização do princípio constitucional de 46, de descentralização do ensino, e a decorrente organização dos sistemas estaduais de ensino, com o novo advento do federalismo, após o regime centralizador do Estado Novo (BARROS, 1994, p. 261).

Embora sua denominação seja anterior à LDB/1961 (BRASIL, 1961), o percurso histórico-institucional do CEE-MG está fundamentalmente relacionado ao seu ato de criação, neste caso, o Decreto Estadual n.º 6.659, de 24 de agosto de 1962 (MINAS GERAIS, 1962c), que, por sua vez, (re)define o papel do Conselho a partir das atribuições estabelecidas pela LDB/1961 (BRASIL, 1961). Portanto, em comparação com os CEE-BA e o CEE-RS, e diferentemente destes, o papel do CEE-MG está relacionado ao legado da LDB/1961 (BRASIL, 1961). De fato, em toda a busca documental desta Tese, fica como registro, para o caso do CEE-MG, a promulgação da LDB/1961 (BRASIL, 1961) como sua força propulsora, apontando para uma ampla atuação deste no âmbito do sistema de ensino mineiro, a partir de então.

Parece ser consequência da LDB/1961 (BRASIL, 1961), as referências ao CEE-MG na Constituição Estadual de 1967 (MINAS GERAIS, 1967). Mesmo promulgado no bojo da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o texto constitucional, além de apresentar um maior detalhamento sobre o sistema de ensino mineiro, também ampliou seu espectro de princípios, como a atenção à Educação dos Excepcionais. Dos textos constitucionais mineiros, a Constituição Estadual de 1967 (MINAS GERAIS, 1967) foi a primeira a apresentar referências diretas ao CEE-MG que, por sua vez, delinearão o seu papel no âmbito do Estado. É o caso dos artigos 120 (inciso VI), 226 e o 258.

Diferentemente do aparato jurídico-normativo estadual anterior à LDB/1961 (BRASIL, 1961), o texto constitucional de 1967 concebeu um Conselho com a responsabilidade de órgão normativo do sistema de ensino mineiro, e, mais do que isso, com a atribuição de planejar e supervisionar o ensino em seus diferentes graus e ramos (Art. 226). Além disso, coube-lhe também a tarefa de supervisionar pedagogicamente as Fundações Educacionais no âmbito do Estado, elemento significativo para o CEE-MG, diante do *status* constitucional recebido pelas Fundações Educacionais, as responsáveis pela pesquisa científica no âmbito do Estado (Art. 259).

A análise sobre a legislação educacional estadual, anterior à promulgação da LDB/1961 (BRASIL, 1961), demonstra um sistema educativo – para usar os termos jurídicos da época – intimamente atrelado ao Governador do estado – mencionado em legislação como o “Diretor Supremo da Educação” – informação relevante para pensar a formação de sistemas de ensino estaduais que expressam as práticas políticas do “ultrapresidencialismo estadual” (ABRUCIO, 1998). Talvez a expressão “diretor supremo da educação” seja um indicativo desse poderio – sem o sistema de freios e contrapesos – em âmbito estadual.

É, então, em atendimento ao disposto na LDB/1961 (BRASIL, 1961), que o CEE-MG tem suas atribuições e competências reformuladas, passando, portanto, a ter uma agenda

deliberativa relativamente independente do Governador e do Secretário de Estado da Educação, para ser o responsável por organizar o sistema de ensino, especialmente no que se refere à normatização educacional.

Conforme demonstrado pelo exame dos possíveis antecedentes do CEE-MG, o caso do CEE-MG reforça o argumento da força indutora da LDB/1961 para a constituição dos CEEs nos respectivos sistemas de ensino. Da mesma forma, o exame das Constituições Estaduais demonstrou que a temática sobre Conselhos de Educação passou a vigorar dentro das constituições, após a promulgação da LDB/1961. Em resumo, a LDB/1961 foi a força indutora responsável pela redefinição do papel do Conselho Estadual de Educação – então órgão assessor ao Secretário de Estado da Educação, conforme o Código do Ensino Primário, para o Conselho Estadual de Educação, órgão normativo e deliberativo no sistema de ensino mineiro, com agenda deliberativa própria.

Consoante com mais um processo de redemocratização do país e, mais do que isso, com um contexto de lutas por maiores oportunidades educacionais e efetivo acesso à Educação pública e gratuita, a Constituição Estadual de 1989 (MINAS GERAIS, 1989) ampliou ainda mais seu espectro de princípios educacionais, ao afirmar a Educação como objetivo prioritário do Estado. A partir de tais premissas, a proposição do texto constitucional é o debate educacional em torno do pluralismo de ideias, de concepções filosóficas, políticas, religiosas e estéticas e da gestão democrática do ensino. Outra novidade foi a liberdade de ensino, ou seja, a liberdade de oferta de ensino pela Rede Privada, desde que observadas as diretrizes federais e estaduais com relação à educação, e que seja autorizada e avaliada pelo Poder Público. As atribuições do CEE-MG foram mencionadas nos artigos 206 – último artigo do capítulo sobre a Educação – e no artigo 82 dos ADCT (MINAS GERAIS, 1989).

Desse modo, o CEE-MG permaneceu com as atribuições conferidas a ele a partir da LDB/1961 (BRASIL, 1961): órgão normativo do sistema, com a atribuição de disciplinar o sistema de ensino, bem como interpretar a legislação educacional vigente, além de autorizar o funcionamento das escolas particulares. No âmbito do sistema de ensino, o artigo 82 dos ADCT estabeleceu o papel do CEE-MG no Ensino Superior, por meio da oferta pelas Fundações Educacionais, que foram criadas pelo Poder Público mineiro, mas mantidas pela iniciativa privada. Embora a versão atualizada da Constituição Estadual de 1989 (MINAS GERAIS, 2016) não apresente a informação correta, o artigo 82 foi formalmente declarado inconstitucional por meio da ADI 2501-5, julgada em 04/09/2008 (BRASIL, 2008). Em decorrência deste julgamento, o CEE-MG deixou de atuar no Ensino Superior Privado no âmbito do Estado (CÂMARA; OLIVEIRA, 2017).

Quadro 5 – Dispositivos infraconstitucionais estruturantes do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

ANO	ATO DE CRIAÇÃO	EMENTA
1962	Lei Estadual n.º 2.610, de 8 de janeiro de 1962.	Contém o Código do Ensino Primário
1962	Decreto n.º 6.659 de 24 de agosto de 1962.	Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação
1964	Decreto n.º 8.037, de 27 de novembro de 1964.	Contém o Regimento do Conselho Estadual de Educação
1965	Decreto Estadual n.º 8.250, de 9 de abril de 1965.	Estabelece normas para o cumprimento da Lei Federal n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964, e do Decreto n.º 55.551, de 12 de janeiro de 1965, que a regulamenta
1965	Lei n.º 4.058, de 31 de dezembro de 1965.	Dispõe sobre a Estrutura do Conselho Estadual de Educação de MG
1966	Decreto n.º 9.789, de 27 de maio de 1966.	Institui mais uma Câmara no Conselho Estadual de Educação e dá outras providências (Instituição da Câmara de Planejamento e Normas)
1972	Decreto n.º 14.810 de 15 de setembro de 1972.	Contém o Regimento do Conselho Estadual de Educação
1978	Decreto n.º 19.275, de 3 de julho de 1978.	Reorganiza o Conselho Estadual de Educação
1978	Decreto n.º 19.277 de 3 de julho de 1978.	Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação
1985	Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985.	Reorganiza o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências
1986	Decreto n.º 25.409, de 31 de janeiro de 1986.	Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências
1994	Decreto n.º 35.503, de 30 de março de 1994.	Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências
2002	Lei Estadual n.º 14.202, de 27 de março de 2002.	Autoriza a celebração de convênios entre as universidades e os municípios do Estado para a implantação
2003	Lei Delegada n.º 54, de 29 de janeiro de 2003.	Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e dá outras providências
2003	Lei Delegada n.º 59, de 29 de janeiro de 2003.	Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências

ANO	ATO DE CRIAÇÃO	EMENTA
2003	Lei Delegada n.º 105, de 29 de janeiro de 2003.	Altera dispositivos da Lei n.º 11.231, de 22 de setembro de 1993; da Lei n.º 11.405, de 28 de janeiro de 1994; da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985; extingue o Conselho de Informática do Estado de Minas Gerais; o Conselho Superior de Segurança Pública; o Conselho Estadual de Pesca da Aquicultura, e dá outras providências
2004	Lei Estadual n.º 14.949, de 9 de janeiro de 2004.	Estabelece diretrizes para as instituições universitárias do Sistema Estadual de Ensino e altera a Lei n.º 14.202, de 27 de março de 2002, que autoriza a celebração de convênios entre as universidades e os municípios do Estado para a implantação dos cursos Normal Superior e de Pedagogia
2007	Lei Delegada n.º 172, de 25 de janeiro de 2007.	Altera a Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação
2007	Decreto n.º 44.627 de 28 de setembro de 2007.	Estabelece procedimentos para indicação e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Estadual de Educação e define a entidades da sociedade civil que elaborarão as listas tríplices para indicação de membros
2008	Lei n.º 17.715, de 11 de agosto de 2008.	Altera o art. 3º da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação
2011	Decreto n.º 45.773, de 11 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
2011	Decreto n.º 45.849, de 27 de dezembro de 2011.	Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação
2014	Lei n.º 21.428, de 21 de julho de 2014.	Altera o art. 3º da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências
2016	Lei n.º 22.257, de 27 de julho de 2016.	Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências.

Fonte: elaboração da autora, a partir do rastreamento de todas as edições da Revista CEE-MG (edição 01 à edição 44); site do CEE-MG na pasta “Leis e Decretos” e no banco de dados do site da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (2016).

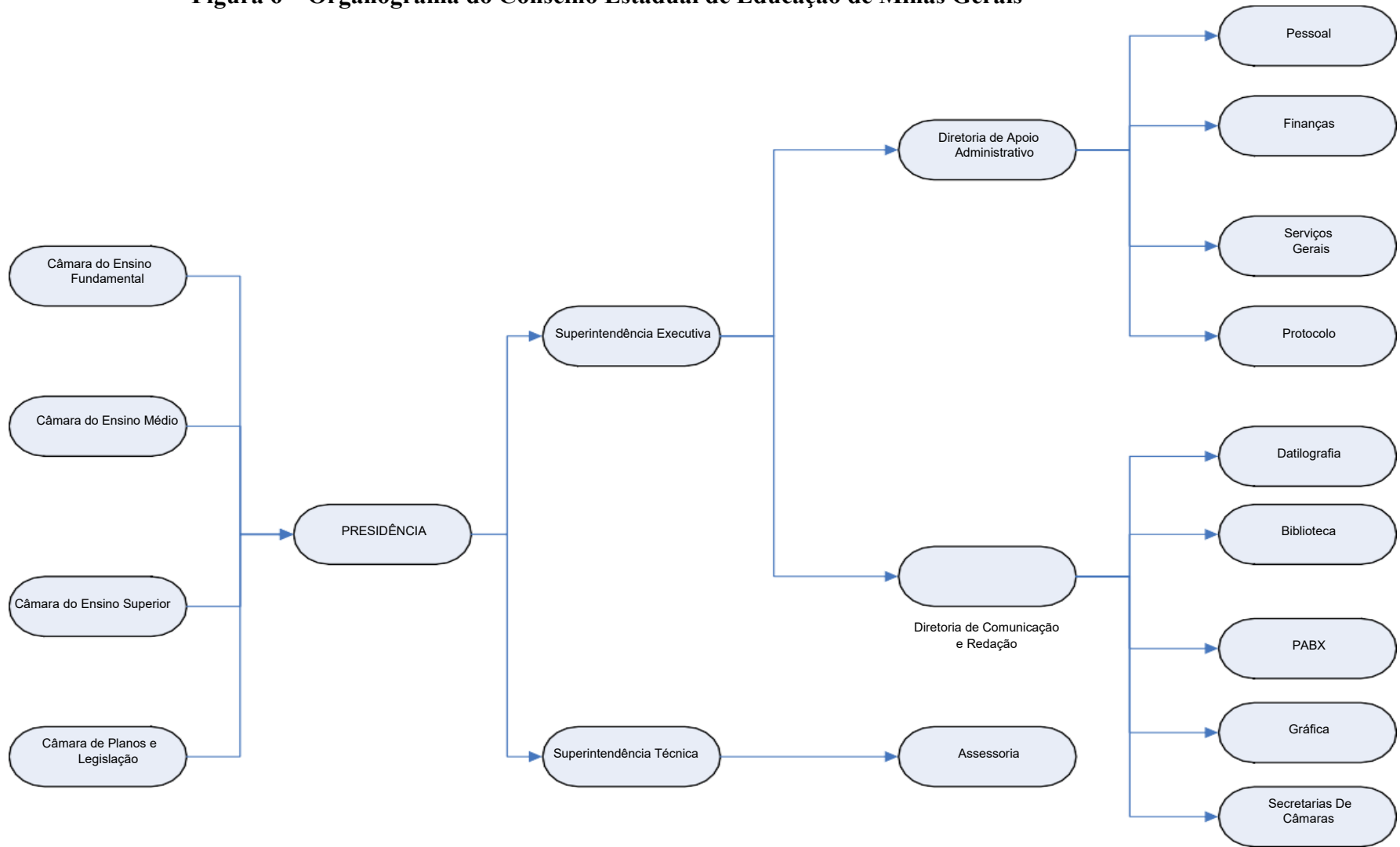
4.3 O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais no sistema de ensino mineiro

Para a confecção desta Tese, e aprofundando a perspectiva teórica e metodológica acerca do objeto de pesquisa, a ideia foi estabelecer, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), as unidades de registro e as unidades de contexto que mais se adequariam a uma análise contextual e processual – como recomenda a perspectiva de análise do neoinstitucionalismo histórico – para contextualizar o CEE-MG no sistema de ensino mineiro.

A análise sobre os antecedentes do CEE-MG é uma importante evidência sobre a força indutora da LDB/1961 (BRASIL, 1961) a respeito dos CEEs. Da mesma forma, a análise sobre o papel do CEE-MG parece confirmar uma das primeiras hipóteses deste trabalho: a importância de se considerar o desenho federativo brasileiro para o entendimento acerca do papel dos CEEs em seus respectivos sistemas de ensino. Neste caso, a análise dos antecedentes demonstra que a criação do CEE-MG, especialmente no que se refere ao estabelecimento de suas atribuições e competências no sistema de ensino mineiro, está relacionada com a norma emanada pela LDB/1961 (*idem*).

O conjunto normativo acerca do CEE-MG foi examinado e dividido por meio da técnica da Análise de Conteúdo. Transformadas em categorias, estão organizadas como: i) o exame das atribuições e competências do CEE-MG no sistema de ensino; ii) a composição do órgão, tais como a forma de indicação dos conselheiros, e a eleição para a presidência; iii) a organização técnica e administrativa do órgão; iv) a formação das plenárias, a rotina das reuniões plenárias e o processo decisório; v) os vínculos com os órgãos executivos na área educacional do estado, tais como a SEE-MG e a SECTES.

Figura 6 – Organograma do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais



Fonte: site CEE-MG.

4.3.1 Atribuições e Competências

Conforme demonstrado por meio das evidências normativas relativas aos antecedentes do CEE-MG, a LDB/1961 propiciou ao “antigo” CEE-MG uma completa reformulação em seu desenho institucional, e, como consequência disso, uma significativa alteração nas suas atribuições e competências no sistema de ensino mineiro. Dessa maneira, o “novo” CEE-MG apareceu reformulado, quando seu ato de criação aconteceu em 1962 e sua efetiva instalação em 1963. O caso mineiro se distancia do caso baiano e do caso do Rio Grande do Sul, pois o “novo” CEE-MG provavelmente não guardou resquícios do “antigo” CEE-MG, ou seja, o CEE-MG da década de 1950.

A LDB/1961 induziu a criação de um Conselho com agenda própria, que deveria funcionar numa frequência permanente e independente da agenda de trabalho do Secretário de Educação e do Governador do Estado – embora permanecesse em toda a legislação sobre o CEE-MG que o Secretário presidiria as reuniões do referido órgão, caso em alguma delas comparecesse.

O caso do CEE-MG confirma, portanto, o legado da LDB/1961 para a maioria dos CEEs, como também procurou demonstrar Grossi Júnior (2011), ao tentar mapear, não sem equívocos, o ano de criação destes órgãos, com o objetivo de demonstrar a “força” da LDB/1961. O caso mineiro confirma essa força. O desenho institucional dos Conselhos de Educação, a partir da LDB/1961 era diferente do formato consultivo e de assessoramento do Poder Executivo – seja presidente, governador, secretário ou ministro de Estado.

A LDB/1961 propunha uma agenda de trabalho, uma agenda deliberativa, e uma organização do sistema de ensino que eram independentes dos órgãos executivos. Como o Brasil havia saído de um período de grande centralização ditatorial, a perspectiva de criação dos CEEs era na crença brasileira de que a descentralização propicia maior democracia, e a criação destes órgãos estava fortemente assentada nesta perspectiva de descentralização e debate entre os entes federados, conforme a palestra de Newton Sucupira, imediatamente após a promulgação da LDB/1961 e o início das reuniões entre o CFE e os CEEs. Isso foi ignorado pela Lei 9.131/1995 (BRASIL, 1995), ao criar o CNE, omitir a presença dos CEEs e revogar as reuniões que anuais que deveriam acontecer entre o CNE e os CEEs, dentro dos moldes estipulados pela LDB/1961, de descentralização e interlocução entre os entes federados.

Após a promulgação do Código do Ensino Primário (MINAS GERAIS, 1962a) no âmbito do estado, em que o então CEE-MG seria um órgão consultivo do Secretário de Educação, cuja competência seria estabelecida pelo Poder Executivo do estado. A lei seguinte,

ou seja, o Decreto de criação do CEE-MG (Minas Gerais, 1962c) já recomenda que, a criação do CEE-MG deve atender às atribuições estabelecidas pela LDB/1961. O exame dessa passagem da legislação da década de 1950 para a década de 1960 demonstra a força indutora da LDB/1961 no que se refere às atribuições e competências deste CEE-MG no sistema de ensino.

O importante deste processo de atribuições e competências é perceber o que já falamos anteriormente: ele saiu de uma situação em que seria um órgão consultivo ao Secretário de Educação, para um órgão deliberativo e normativo, ou seja, um órgão com agenda decisória própria, pautas próprias e demandas próprias. Neste caso, a partir da LDB/1961, o CEE-MG passou a ser o responsável por organizar o sistema estadual de ensino (MINAS GERAIS, 1964b).

Conforme referido anteriormente, a Lei Estadual n.º 2.610, de 8 de janeiro de 1962 (MINAS GERAIS, 1962a), que estabeleceu o Código de Ensino Primário, referenciou o CEE-MG apenas em seu Art. 14, relacionando-o a um órgão de caráter consultivo, para assistir ao Secretário de Estado da Educação (Art. 14). Esta é possivelmente uma herança do CEE-MG como órgão de assessoramento exclusivo do Secretário de Estado da Educação, conforme apresentado anteriormente pelos decretos do ano de 1955. É importante destacar que, no âmbito do Código do Ensino Primário (MINAS GERAIS, 1962a), a direção superior do ensino seria exercida pelo Governador do Estado e pelo Secretário de Estado da Educação (Art. 11), sendo a “suprema direção do ensino” atribuição exclusiva do Governador (Art. 12), e o Secretário de Estado da Educação o seu “auxiliar direto” (Art. 13). Uma característica que talvez possa ser associada ao ultrapresidencialismo estadual, conforme apontado por Abrucio (1998).

Por sua vez, o CEE-MG teve seu papel redefinido no sistema de ensino, o que pode ser percebido por meio do Decreto n.º 6.659 de 24 de agosto de 1962 (MINAS GERAIS, 1962c). Neste caso, além de assistir em caráter consultivo o Secretário de Estado da Educação, o referido decreto sinalizava, em seu Art. 1º, que o CEE-MG exerceria as atribuições consignadas pela LDB/1961 (BRASIL, 1961).

O Decreto n.º 8.037, de 27 de novembro de 1964 (MINAS GERAIS, 1964), estabeleceu, portanto, o primeiro Regimento do CEE-MG. Nele, a função de Conselheiro é considerada de “relevante interesse público” (Art. 2º). A partir do disposto na LDB/1961 (BRASIL, 1961), o referido decreto estabeleceu as atribuições do CEE-MG (Art. 8º), dependendo de homologação do Secretário de Estado da Educação somente as decisões que afetassem a competência do Poder Executivo. Diferentemente do Código do Ensino Primário (MINAS GERAIS, 1962a), as atribuições abaixo sinalizam o protagonismo do CEE-MG no sistema de ensino mineiro:

I – organizar o sistema estadual de ensino; [...]; IV – zelar pela fiel observância das exigências legais, em matéria de ensino e das normas por ele próprio fixadas, promovendo sindicâncias, através de comissões especiais, em estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição; [...]; VI – opinar sobre o reconhecimento de universidades e institutos isolados de ensino superior; [...]; X – completar, para o sistema estadual de ensino, o número de disciplinas obrigatórias e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino; [...]; XIII – permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso; [...]; XXI – envidar esforços para, na esfera de sua competência, melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo, promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, os quais deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação do custo do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo a melhor nível de produção; XXII – assistir, em caráter consultivo, o Secretário de Estado da Educação; XXIII – opinar, através de prévio parecer, a respeito de matéria de educação e ensino, em que é competente o Estado, segundo a legislação vigente; [...]; XXV – elaborar e reformar seu Regimento, submetendo-o à aprovação do Governador do Estado (MINAS GERAIS, 1964).

As atribuições acima informaram a redefinição do papel do CEE-MG no sistema de ensino mineiro, cabendo a este órgão, portanto, atividades que antes eram atribuídas exclusivamente ao Governador do Estado (MINAS GERAIS, 1962a). O Decreto Estadual n.º 8.250, de 9 de abril de 1965 (MINAS GERAIS, 1965a) informou outra importante atribuição do CEE-MG: a elaboração do Plano Anual dos recursos relativos ao Salário-Educação (Art. 3º), sendo executado mediante aprovação do Governador do Estado.

Em 1971 foi promulgada a Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), proposta de reforma da educação sob a vigência da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Para a adequação à reforma educacional proposta pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), o Decreto n.º 14.810 de 15 de setembro de 1972 (MINAS GERAIS, 1972) estabeleceu um novo Regimento para o CEE-MG. Em comparação com o Regimento do ano de 1964 (MINAS GERAIS, 1964), o novo regimento era mais extenso, com quase o dobro de artigos (o regimento do ano de 1964 apresentava 37 artigos, enquanto o regimento de 1972 apresentava 70 artigos).

Da mesma forma, o número de atribuições do CEE-MG também aumentou, em comparação com o regimento anterior: se antes, o CEE-MG possuía um total de 25 atribuições previstas (apresentadas anteriormente), sob o regimento do ano de 1972, o CEE-MG previa um total de 45 atribuições. Neste caso, a nova e maior listagem de atribuições apresentou um maior detalhamento do trabalho do CEE-MG no sistema de ensino, com a inserção de novas atribuições, tais como (Art. 10):

[...] XXII – delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto; [...] XXVII – opinar sobre autorização de funcionamento de estabelecimentos de Ensino Superior estaduais ou municipais; [...] XXIX – pronunciar-se sobre relatórios anuais de estabelecimentos de Ensino Superior estaduais ou municipais; XXX – emitir parecer sobre transferência de estabelecimento de Ensino Superior de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído total ou parcialmente por dotações do Poder Público estadual ou municipal; XXXI – aprovar a indicação de professor titular, assistente ou substituto dos estabelecimentos de Ensino Superior estaduais ou municipais; XXXII – fiscalizar os estabelecimentos estaduais ou municipais de Ensino Superior, no período entre a autorização para o funcionamento e o reconhecimento; XXXIII – exercer verificação periódica dos estabelecimentos de Ensino Superior subordinados a sua jurisdição; [...] XXXIX – exercer, sobre as Fundações Educacionais, a competência a que se refere o artigo 241 da Constituição Estadual; XL – manter intercâmbio com os Conselhos de Educação; XLI – promover, em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação, reuniões, encontros jornadas, seminários ou congressos de educadores destinados a intercâmbio cultural, aprimoramento do ensino e da educação, conhecimento de legislação e administração escolares, divulgação do Sistema Estadual de Ensino, bem como a melhoria, difusão e aperfeiçoamento de métodos e processos pedagógicos; [...] (MINAS GERAIS, 1972).

Embora mantivesse a quantidade de Conselheiros, a saber, 24 membros, prevista desde o seu ato de criação (MINAS GERAIS, 1962c), é possível perceber o aumento do volume de trabalho do CEE-MG a partir da década de 1970, por meio do detalhamento das atribuições do órgão no novo regimento. Além do trabalho relativo ao Ensino de 1º e 2º Graus, o CEE-MG passou a ter ampla atuação também no Ensino Superior do Estado, eleito o representante do Poder Público em relação às Fundações Educacionais, instaladas no final da década de 1960 no estado.

Além disso, por força do Decreto-Lei n.º 532, de 6 de abril de 1969 (BRASIL, 1969), em cada CEE seria instaurada uma Comissão de Encargos Educacionais, com a finalidade de fixar e reajustar “[...] as anuidades, taxas e demais contribuições correspondentes aos serviços educacionais, prestados pelos estabelecimentos federais, estaduais, municipais e particulares [...]” (Art. 1º). Assim, em conformidade com a legislação federal, o CEE-MG instalou a Comissão de Encargos Educacionais no âmbito do sistema de ensino, com caráter permanente (MINAS GERAIS, 1972, Art. 53) e composta por: um Conselheiro, um representante da então extinta Superintendência Nacional do Abastecimento (SUNAB), um representante do Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE), um representante do Sindicato de Professores (SINPRO), e um representante de Associação de Pais e Mestres. Nova atribuição

advinda da legislação educacional federal, que permaneceu até a suspensão da mesma, já no início da década de 1990, e que dava ocupava muito da agenda de trabalho do órgão.

Ainda sob a vigência da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o Decreto n.º 19.275, de 3 de julho de 1978 (MINAS GERAIS, 1978a) estabeleceu modificações sobre a organização do CEE-MG. Em relação às competências, o referido decreto estabeleceu a atribuição do órgão para baixar normas para o Ensino Supletivo (Art. 4º, inciso IV) e a Educação Pré-Escolar (Art. 4º, inciso VII), dentre as atribuições preexistentes.

O Decreto n.º 35.503, de 30 de março de 1994 (MINAS GERAIS, 1994) aprovou um novo Regulamento para o CEE-MG, mantendo a vigência da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985 (MINAS GERAIS, 1985), retirando, contudo, a Comissão de Encargos Educacionais, por força da Lei Federal n.º 8.170, de 17 de janeiro de 1991 agosto (BRASIL, 1991). A nova legislação estabeleceu que os encargos educacionais fossem negociados entre os estabelecimentos de ensino particulares e pais e/ou alunos (Art. 1º), fundamentando, portanto, a dissolução da Comissão de Encargos Educacionais no âmbito do CEE-MG. Além disso, o novo Regulamento estabeleceu a descrição dos objetivos e competências da Superintendência Técnica e da Superintendência Executiva (MINAS GERAIS, 1994).

Diferentemente das legislações educacionais federais comentadas até agora, a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) não induziu uma reformulação do Regimento Interno ou do Regulamento do CEE-MG. Assim, permaneceram (e permanecem) vigentes a Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985 (MINAS GERAIS, 1985); bem como o Decreto n.º 35.503, de 30 de março de 1994 (MINAS GERAIS, 1994). Neste caso, o próximo dispositivo jurídico-normativo a delinear o papel do CEE-MG no âmbito do sistema de ensino mineiro é a Lei Estadual n.º 14.202, de 27 de março de 2002 (MINAS GERAIS, 2002), cuja ementa informa a autorização de convênios entre as universidades do sistema estadual e os municípios mineiros “[...] para a realização dos cursos Normal Superior e de Pedagogia fora de suas sedes [...]” (Art. 1º).

É possível perceber que, após a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), a legislação pertinente ao papel do CEE-MG no âmbito do sistema de ensino está relacionada ao Ensino Superior. Caso a universidade firmasse qualquer tipo de convênio com os municípios mineiros, este deveria ser informado ao CEE-MG, para o acompanhamento do curso e emissão de parecer sobre a sua qualidade (Art. 3º). Da mesma forma, a Lei Delegada n.º 54, de 29 de janeiro de 2003 (MINAS GERAIS, 2003a), ao dispor sobre a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), reforçou a tarefa de supervisão do ensino superior estadual, a partir das diretrizes estabelecidas pelo CEE-MG (Art. 2º, inciso XI).

Em contrapartida, a Lei Delegada n.º 59, de 29 de janeiro de 2003 (MINAS GERAIS, 2003b), ao dispor sobre a Secretaria de Estado de Educação (SEE), estabeleceu que o CEE-MG é uma área de competência da SEE, algo novo na legislação referente ao CEE-MG analisada até agora. Em todas as legislações anteriormente mencionadas, o CEE-MG era considerado órgão autônomo do sistema de ensino, diferentemente de considerá-lo como integrante da SEE. Por sua vez, a Lei Delegada n.º 105, de 29 de janeiro de 2003 (MINAS GERAIS, 2003c) estabeleceu que os atos de competência do CEE-MG, relativos aos estabelecimentos estaduais, tanto da SEE quanto da SECT dependeriam de homologação dos respectivos Secretários de Estado (Art. 2º).

O exame da legislação que delinea e estrutura o CEE-MG nos permite perceber que, no período de 1995 a 2005, o papel do CEE-MG concentrou-se, de alguma forma, no Ensino Superior, incluindo o Ensino Superior Privado. É importante lembrar que, durante o período de 2002 a 2008, a atuação do CEE-MG no Ensino Superior Privado estava em questionamento no STF, por meio da ADI 2501-5 (BRASIL, 2008). Desta maneira, a Lei Estadual n.º 14.949, de 9 de janeiro de 2004 (MINAS GERAIS, 2004) estabeleceu as diretrizes para as instituições universitárias do Sistema Estadual de Ensino, e reforçou a atuação do CEE-MG para o caso das instituições de ensino que estabeleceriam convênios com os municípios do interior do estado (Art. 3º).

Em 2011, o Decreto n.º 45.773, de 11 de novembro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011a), ao dispor sobre a organização da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTS), e ao delinear as finalidades e competência da referida secretaria, sinalizou que esta deverá “executar as atividades de regulação, supervisão, controle, avaliação, credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos superiores no âmbito do ensino superior estadual, em regime de colaboração com o Conselho Estadual de Educação – CEE [...]”. Neste caso, se antes a SECTS deveria observar as diretrizes estabelecidas pelo CEE-MG (MINAS GERAIS, 2002), a partir do referido decreto ela estaria, em conjunto com o Conselho, credenciando as instituições, autorizando e reconhecendo cursos. Por sua vez, o Decreto n.º 45.849, de 27 de dezembro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011b), quando dispôs sobre a Secretaria de Estado da Educação (SEE), reiterou que o CEE-MG é área de competência da referida Secretaria.

A partir da segunda metade da década de 1990, houve uma espécie de “vácuo normativo”, a respeito do papel do CEE-MG no sistema de ensino. Essa questão fica pungente, sobretudo após a promulgação da LDB/1996, em que o processo da nova lei educacional estava finalizado, sobretudo a partir da noção de gestão democrática do ensino. Após a LDB/1996

seria importante que o CEE-MG tivesse seu papel redefinido no sistema de ensino, tal como aconteceu durante as décadas de 1960 e 1970 e, com menor força, durante a década de 1980.

O “vácuo normativo” a respeito do papel do CEE-MG, ou melhor, da reformulação do CEE-MG no sistema de ensino mineiro parece coincidir com a excessiva parcimônia dos entes federados estaduais, discutida no capítulo 2, que, por sua vez, optou pela saída de sempre: a noção de “ultrapresidencialismo estadual”, em que a condução das políticas e das instituições está fortemente ligada às decisões do Governador do Estado, impedindo o funcionamento correto do sistema de freios e contrapesos no interior do estado (ABRUCIO, 1998).

4.3.2 Composição

O objetivo dessa unidade de análise foi examinar a legislação infraconstitucional levantada sobre o CEE-MG, e subdivide-se em: i) nas regras de composição do órgão, assim como o número de conselheiros; ii) as regras para o período de mandato dos conselheiros, bem como as regras para as reconduções; iii) a forma de escolha do Presidente e do Vice-Presidente do CEE-MG. O apêndice F apresenta a composição do CEE-MG no período de 1996 a 2016.

Desde o Decreto n.º 6.659 de 24 de agosto de 1962 (MINAS GERAIS, 1962c), o CEE-MG seria constituído de 24 membros de notório saber e experiência em matéria de educação, nomeados pelo Governador do Estado, “entre os representantes das várias regiões do território mineiro, dos diversos graus do ensino e do magistério oficial e particular” (Art. 2º). Em toda a trajetória do histórico-institucional do CEE-MG, o critério do notório saber perpassou todo o conjunto normativo sobre a composição do órgão.

Sob a vigência da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o Decreto n.º 19.275, de 3 de julho de 1978 (MINAS GERAIS, 1978a) estabeleceu modificações sobre a organização do CEE-MG. É o caso, por exemplo, do aumento do mandato dos conselheiros, de três para quatro anos, permitida a recondução imediata uma única vez (Art. 3º).

A Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985 (MINAS GERAIS, 1985), não alterou as atribuições do CEE-MG, informando, contudo, que a recondução dos conselheiros estaria a critério do Governador do Estado (Art. 4º), diferentemente das legislações anteriores, que fixavam as reconduções em um ou dois mandatos, no máximo. Algo muito importante para a composição do CEE-MG, que remonta à sua criação, é que, junto ao notório saber em matéria educativa, estava quem fazia as escolhas para este Colegiado. Na escolha a respeito da composição do CEE-MG, sempre esteve envolvido o papel do Governador e, no mínimo, do Secretário de Estado da Educação.

Conforme apontado acima, o importante de se comentar aqui é a questão do “intervalo normativo” pelo qual passou o CEE-MG. Afinal de contas, este intervalo não somente reduziu as possibilidades do órgão em reformular o seu papel no sistema de ensino, como também em reformular as regras de composição do Colegiado. Se após a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988), a participação via maior representação dos cidadãos na condução das políticas públicas passou a ser importante diretriz para a composição dos diversos conselhos – da área de saúde, assistência social, orçamento participativo, entre outras experiências de participação e deliberação popular – o intervalo normativo pelo qual o CEE-MG passou não possibilitou que houvesse minimamente um debate – dentro e fora do próprio CEE-MG – sobre a possível revisão do principal critério de composição do Colegiado, desde 1962: o critério do notório saber em matéria educativa. Se este critério para a composição do CEE-MG apenas reiterou a norma emanada pela LDB/1961 (BRASIL, 1961), por outro lado, as mudanças na legislação educacional federal, no que se refere à gestão democrática e à participação, pareceram não reverberar, nem no conjunto normativo sobre o CEE-MG, nem dentro do próprio CEE-MG, conforme a pesquisas sobre as Atas, no período de 1996-2016.

O intervalo normativo pelo qual passou o CEE-MG, não reformulou, nem seu papel no sistema de ensino, e nem sua Composição, com um debate sobre o critério do notório saber, critério esse que ficou “datado”, especialmente a partir da redemocratização do país e da perspectiva da gestão democrática do ensino. O Apêndice F apresenta a Composição do CEE-MG no período recortado para esta Tese, a saber: de 1996 a 2016. Pela nominata, organizada por cada ano, é possível perceber a permanência de diversos membros, assim como a permanência da própria Presidência da casa.

A permanência de diversos conselheiros, durante muito tempo no Colegiado é uma característica anterior a 1996: o próprio ex-Presidente do CEE-MG, ex-Conselheiro do CNE e ex-Presidente do CNE, Prof. Ulysses de Oliveira Panisset, ficou como conselheiro no CEE-MG por quase trinta anos.

Este intervalo normativo, especialmente no que se refere à composição do CEE-MG, foi interrompido no ano de 2007, a partir da promulgação da Lei Delegada n.º 172, de 25 de janeiro de 2007 (MINAS GERAIS, 2007a). Isso porque o Art. 3º da referida Lei estabeleceu algo nunca previsto pelas legislações anteriores:

Art. 3º - O Conselho Estadual de Educação é constituído por 24 (vinte e quatro) membros, nomeados pelo Governador dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, da seguinte forma: I – 50% (cinquenta por cento) de seus membros serão de livre escolha do Governador; II – 50%

(cinquenta por cento) de seus membros serão escolhidos pelo Governador a partir de Listas Tríplexes a serem elaboradas por entidades da sociedade civil relacionadas à área de atuação do Conselho. § 1º - A indicação e nomeação serão específicas para cada uma das Câmaras do Conselho Estadual de Educação. § 2º - As entidades referidas no inciso II deste artigo serão definidas em Decreto (MINAS GERAIS, 2007a).

A análise do conjunto normativo acerca do CEE-MG demonstra que, pela primeira vez, a Lei Delegada n.º 172 (MINAS GERAIS, 2007a) estabeleceu uma regra para a composição do CEE-MG, em comparação com todos os anos anteriores, embora, nos dois casos, a escolha final seja do Governador do Estado.

O Decreto n.º 44.627 de 28 de setembro de 2007 (MINAS GERAIS, 2007b) estabeleceu os “procedimentos para indicação e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Estadual de Educação e define as entidades da sociedade civil que elaborarão as listas tríplexes para indicação de membros” (caput). Se nas legislações anteriores, a indicação de determinado conselheiro para uma das Câmaras era feita pelo Presidente do CEE-MG, a partir da Lei Delegada n.º 172, de 25 de janeiro de 2007 (MINAS GERAIS, 2007a), esta indicação seria feita no ato da composição do órgão. Dessa maneira, “para cada Câmara do Conselho as entidades da sociedade civil elaborarão uma lista tríplex específica, independentemente do número de vagas a serem preenchidas” bem como as indicações deverão ter o cuidado de “recair sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura, podendo recair sobre nomes que não sejam associados ou de titulares de instituições associadas às entidades consultadas, atestados em currículos anexados às listas tríplexes” (Art. 2º, §§ 1º e 2º).

Na nova orientação sobre a composição do CEE-MG, algo importante aconteceu: a vinculação, às Secretarias de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, a incumbência de coordenar os procedimentos de consulta, o recebimento das listas tríplexes, e a elaboração da lista única para o encaminhamento ao Governador e a nomeação final. É possível perceber, portanto, uma atuação significativa das Secretarias na composição do CEE-MG (Art. 3º e Art. 5º). Por fim, o Art. 4º estabeleceu as entidades da sociedade civil que elaborarão as listas tríplexes:

I – para as Câmaras de Ensino Fundamental e do Ensino Médio: a) Academia Mineira de Letras; b) Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABRAVE/MG; c) Associação de Escolas Católicas de Minas Gerais – AEC; d) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e) Associação de Professores Públicos de Minas Gerais – APPMG; f) Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino – COGEIME; g) Federação Interestadual

de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – FITEE; h) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; i) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; j) Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – SINDUTE/MG; l) Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – Secretaria Regional de Minas Gerais – SBPC/MG; m) União Colegial de Minas Gerais – UCMG; n) União dos Dirigentes da Educação Municipais – UNDIME/MG; II – para a Câmara de Educação Superior: a) Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED; b) Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES; c) Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM; d) Associação das Fundações Educacionais de Ensino Superior de Minas Gerais – AFEESMIG; e) Associação Mineira de Arte Educação – AMARTE; f) Associação Mineira dos Centros Universitários – AMICEU; g) Academia Mineira de Letras; h) Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP; i) Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais – IPES; j) Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG; l) Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais – SINEPE; m) Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – SINPRO/MG; o) Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; p) União Estadual dos Estudantes – UEE/MG (MINAS GERAIS, 2007b).

Em 2008, novas orientações complementaram o novo desenho do CEE-MG. A Lei n.º 17.715, de 11 de agosto de 2008 (MINAS GERAIS, 2008) estabeleceu que o CEE-MG seria composto por 30 (trinta) membros, sendo a metade da composição de livre escolha do Governador do Estado; e a segunda metade escolhidos pelo Governador a partir das listas tríplices elaboradas pelas entidades da sociedade civil, citadas anteriormente. Além disso, a referida lei reservou assentos à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), e à Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) (Art. 3º, inciso II, alíneas “a” e “b”). Outra novidade foi a instauração de arguição de todos os candidatos ao cargo de conselheiros do CEE-MG, pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG) (Art. 3º):

§ 5º - O Poder Executivo divulgará, no órgão oficial dos Poderes do Estado e na página oficial do Conselho de Estadual de Educação na internet, a relação dos indicados à função de Conselheiro a ser encaminhada à Assembleia Legislativa, nos termos no Art. 62, XXIII, “b”, da Constituição do Estado. § 6º - Na hipótese de recondução à função, os membros indicados passarão por nova arguição pública, nos termos do Art. 62, XXIII, “b”, da Constituição do Estado (MINAS GERAIS, 2008).

É importante apontar para uma espécie de contradição em relação ao CEE-MG no ano de 2008. Se no âmbito estadual foram promulgadas medidas relativas ao aumento da Composição, de 24 para 30 conselheiros, algo nunca antes verificado na história do Colegiado, nem durante a década de 1970 (MINAS GERAIS, 2008), em âmbito federal o resultado do

juízo da ADI 2501-8 (BRASIL, 2008) pelo STF, no mês de setembro, foi um elemento significativo no que se refere ao papel controverso do CEE-MG no Ensino Superior Privado. O resultado da ADI 2501-5 declarou inconstitucional o Art. 82 dos ADCT/MG da CE de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016), tornando inadequada, portanto, a supervisão pedagógica do CEE-MG nas instituições de ensino superior privadas.

Além disso, o Apêndice F demonstra que, a regra dos 30 conselheiros não “vingou” na composição do Colegiado, tendo este permanecido, a partir de 2009, com a mesma média de conselheiros, ou seja, 24 conselheiros.

A Lei n.º 21.428, de 21 de julho de 2014 (MINAS GERAIS, 2014) fez nova alteração no Art. 3º da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985 (MINAS GERAIS, 1985). Conforme a legislação de 2014, a partir de 1º de Janeiro de 2016 o CEE-MG retornaria à composição de 24 membros, dentre pessoas de “notório saber e experiência em matéria de educação” (Art.3º), sendo a metade da composição de livre escolha do Governador do Estado, e a segunda metade escolhida pelo Governador, observando um assento para a UEMG e um assento para a UNIMONTES, além das listas tríplexes elaboradas pelas entidades da sociedade civil relacionadas com a área de atuação do Conselho (MINAS GERAIS, 2014).

Mesmo em 2014, quando da última reformulação da composição do CEE-MG, o critério do notório saber permaneceu – tanto no desenho institucional do CEE-MG – quanto o assunto não ser debatido no Colegiado, conforme o exame das Atas no período 1996-2016 demonstrou. Isso significa apontar para o fato de que, nos vinte anos da pesquisa que envolve esta Tese, não houve debates em Plenária sobre uma reformulação dos critérios de composição do CEE-MG, em concordância com os novos postulados da legislação educacional federal, e tal como acontecia em outras políticas sociais, como a Saúde e a Assistência Social.

4.3.3 Organização Técnica e Administrativa

O objetivo dessa unidade de análise foi levantar informações sobre a organização técnica e administrativa do CEE-MG, para melhor apresentação e contextualização da rotina técnica e administrativa do CEE-MG.

O Decreto n.º 6.659 de 24 de agosto de 1962 (MINAS GERAIS, 1962c), informou como o CEE-MG deveria funcionar, por meio da divisão em Câmaras, a saber: Câmara do Ensino Primário, Câmara do Ensino Médio, e Câmara do Ensino Superior (Art. 4º), bem como a necessidade de instalação de uma Secretaria Geral, para a coordenação dos serviços técnicos e

administrativos (Art. 6º), além dos encaminhamentos para a aprovação do Regimento Interno, após a eleição do Presidente e do Vice-Presidente.

Diante das funções atribuídas no âmbito do sistema de ensino, a Lei n.º 4.058, de 31 de dezembro de 1965 (MINAS GERAIS, 1965b), estabeleceu uma estrutura orgânica ao CEE-MG, possivelmente no sentido de organizar a demanda de trabalho endereçada ao órgão. Desta maneira, a Secretaria Geral, prevista quando no ato de criação do CEE-MG (MINAS GERAIS, 1962c), passou a ser constituída de um Serviço de Jurisprudência e Redação, além do Serviço de Expediente, Protocolo, Mecanografia e Contabilidade, estabelecendo, ainda, a criação dos cargos que atenderiam à estruturação do trabalho do CEE-MG (MINAS GERAIS, 1965b).

Desde o seu ato de criação (MINAS GERAIS, 1962c), o CEE-MG dividiu-se em Plenário, Câmaras e Comissões; Presidência e Secretaria Geral. Conforme já apontado, as Câmaras estavam divididas conforme a organização da educação sob a vigência da LDB/1961 (BRASIL, 1961): Câmara de Ensino Primário, Câmara de Ensino Médio e Câmara de Ensino Superior. O Decreto n.º 9.789, de 27 de maio de 1966 (MINAS GERAIS, 1966a), estabeleceu que, mediante autorização pelo Governador do Estado, o Presidente do CEE-MG poderia instituir mais uma Câmara, bem como a realização de reuniões extraordinárias, tanto do Plenário quanto das Câmaras, para a análise de matéria educativa em casos de urgência.

Por meio da Portaria CEE-MG 1/1966 (MINAS GERAIS; CEE, 1966b), o então presidente do CEE-MG, Professor José Guerra Pinto Coelho, instituiu a Câmara de Planejamento e Normas. Dentre as atribuições da Câmara de Planejamento e Normas, estava a incumbência de, mediante a competência legal previamente estabelecida, planejar a aplicação dos recursos federais e estaduais (Art. 3ª, inciso I), bem como a organização da destinação dos fundos relativos às bolsas de estudos (Art. 3º, inciso III). Além disso, cabia à nova Câmara a “interpretação da legislação do ensino, proposição de sua emenda ou reforma, oferecimento de anteprojetos de leis, regulamentos e resoluções sobre matéria de ensino ou de estrutura e funcionamento do Conselho, quando solicitada pelas demais Câmaras” (Art. 3º, inciso IV). À nova Câmara foi atribuída a função específica da interpretação da legislação educacional, enquanto as demais Câmaras estavam organizadas mediante para o atendimento das demandas específicas dos níveis e etapas do ensino.

Para a adequação à reforma educacional proposta pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), o Decreto n.º 14.810 de 15 de setembro de 1972 (MINAS GERAIS, 1972) estabeleceu um novo Regimento para o CEE-MG. Sob a vigência do novo regimento (MINAS GERAIS, 1972), as Câmaras relativas aos níveis e etapas da educação passaram por nova denominação (Art. 35): Câmara do Ensino de 1º Grau, Câmara do Ensino de 2º Grau, Câmara do Ensino Superior e

Câmara de Planejamento e Normas. É possível observar um regimento com grande detalhamento das funções de cada órgão do CEE-MG: o Plenário, a Presidência, as Câmaras e a Secretaria Geral, quando em comparação com o Regimento do ano de 1964 (MINAS GERAIS, 1964).

O Decreto n.º 19.275, de 3 de julho de 1978 (MINAS GERAIS, 1978a) estabeleceu modificações sobre a organização do CEE-MG. Nesta reorganização, o CEE-MG passou a ter a seguinte estrutura: Plenário; Assessoria Técnica, Secretaria Geral, subdividida em Divisão Administrativa (Seção de Protocolo e Arquivo, Seção de Pessoal, Seção de Serviços Diversos), Serviço Auxiliar (Seção de Redação, Seção de Reprografia, Seção de Encargos Educacionais) e, por fim, o Serviço de Biblioteca. A reorganização do CEE-MG passou a atender ao volume de serviços prestados pelo órgão no sistema de ensino. Com relação às Câmaras, foi instituída a Câmara de Ensino Supletivo (Art. 8º, inciso IV). Assim, o Decreto n.º 19.277 de 3 de julho de 1978 (MINAS GERAIS, 1978b) aprovou a reorganização do CEE-MG no ano de 1978, formalizando o novo Regimento, contemplando as modificações já citadas.

Na Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985 (MINAS GERAIS, 1985), estava prevista ainda a estruturação de um Regulamento para o CEE-MG (Art. 15), bem como uma nova divisão estrutural do CEE-MG: a Superintendência Técnica e a Superintendência Executiva (Art. 14), incluindo a criação dos novos cargos (Art. 16) para o quadro de funcionários, como assessores, supervisores e assistentes administrativos (Art. 16), e a extinção do cargo de serviçal (Art. 18). O Decreto n.º 25.409, de 31 de janeiro de 1986 (MINAS GERAIS, 1986) aprovou o Regulamento do CEE-MG, ratificando o disposto na Lei Delegada n.º 31 (MINAS GERAIS, 1985). Essa é a organização técnica e administrativa vigente no CEE-MG, conforme disposto na Figura 6 – o organograma do CEE-MG. Esta organização permaneceu até o período de encerramento das análises, ou seja, até o final do ano de 2016.

4.3.4 Plenárias e processo decisório

O objetivo desta unidade de análise foi examinar a organização das reuniões plenárias, ou seja, o processo decisório máximo do CEE-MG, bem como o processo de elaboração das pautas e as tomadas de decisão, todas rigidamente disciplinadas pelas regras regimentais.

Um aspecto importante sobre a dinâmica das reuniões plenárias e sobre o processo decisório do órgão é que, no conjunto da legislação sobre o CEE-MG, a legislação da década de 1980 em diante não menciona praticamente nenhuma alteração sobre as dinâmicas das plenárias e o processo decisório. As atas do período 1996-2016, bem como o conteúdo

normativo sobre o processo decisório, os procedimentos e práticas deliberativas permaneceram os mesmos, provavelmente desde o final da década de 1970.

A observação do processo decisório no âmbito do CEE-MG possibilita uma reflexão sobre os aspectos que complexificam o papel do órgão no sistema de ensino, ou seja, o legislador mineiro pouco se preocupou com uma reformulação das atribuições e competências do CEE-MG no sistema de ensino mineiro, incluídas aí possíveis inovações sobre a dinâmica deliberativa e decisória do órgão.

As atas do período de 1996-2016 demonstraram uma rotina deliberativa bastante disciplinada, que apresentou raríssimas exceções, nas 1.222 atas catalogadas. Desse modo, todas as reuniões deliberavam disciplinadamente a pauta do dia: 1) aprovação das atas das reuniões anteriores; 2) informes iniciais, caso houvesse; 3) aprovação dos pareceres de acordo com cada Câmara; 4) comunicados ou indicativos.

4.3.5 Vinculação com os órgãos executivos do sistema de ensino

O objetivo do levantamento de informações sobre esta unidade de análise foi examinar a relação do CEE-MG com os órgãos executivos do sistema de ensino mineiro, em especial com a SEE-MG.

O conteúdo normativo sobre o CEE-MG demonstrou que, ao longo dos anos, houve um aumento das atribuições dos órgãos executivos em relação ao CEE-MG. Se as atribuições e competências do CEE-MG no sistema de ensino foram “diminuindo”, ao longo das leis analisadas em percurso histórico-institucional, significa apontar para um papel que não foi reformulado, especialmente a partir do final da década de 1980, em contrapartida, a vinculação com os órgãos executivos – mais precisamente o poder destes órgãos em relação ao CEE-MG – nunca deixou de aparecer, no conjunto das leis consolidadas sobre o CEE-MG.

Se, por um lado, o levantamento das leis que dimensionaram o CEE-MG no sistema de ensino, e dentro do estado de Minas Gerais, demonstraram uma espécie de intervalo normativo, sobretudo no que se refere às atribuições e competências deste órgão no sistema de ensino, concomitantemente, este mesmo conteúdo normativo pareceu perene em todo este tempo.

Desde o ato de criação do CEE-MG, em 1962, já havia uma dimensão hierarquizante entre os órgãos normativo e executivo em educação no âmbito do estado. O caso que mais exemplifica esta hierarquia talvez seja a regra de que, caso comparecesse a qualquer reunião do CEE-MG, o Secretário de Estado presidiria a sessão. Este tipo de normativa esteve presente em toda a legislação sobre o CEE-MG, pelo menos desde 1955 a 2016. Isso significa apontar para

alguma hierarquia entre estes dois órgãos da educação mineira, pois a recíproca não seria igualmente aplicada, ou seja, o Presidente do CEE-MG não assumiria a vaga de um Secretário de Educação, pelo menos por qualquer orientação mais relevante.

A Lei n.º 4.058, de 31 de dezembro de 1965 (MINAS GERAIS, 1965b), reiterou determinadas competências do Governador do Estado, relacionadas ao CEE-MG, tais como: permitir a recondução de um conselheiro (Art. 8º, § 1º); a aprovação do Regimento Interno do CEE-MG (Art. 9º); a autorização de mais uma Câmara, caso fosse necessário (Art. 9º, § 2º); o valor relativo ao transporte, às diárias ou os jetons para os Conselheiros residentes fora da capital (Art. 10).

Outro aspecto importante é a prerrogativa, a partir da década de 1970, especialmente após a promulgação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), de que as decisões do CEE-MG dependeriam sempre de homologação do Secretário de Educação. Mesmo ao exercer as atribuições que lhe eram conferidas em conformidade com o conteúdo normativo, tais atribuições deveriam ter o respaldo homologatório do Secretário.

O contexto político do sistema de ensino mineiro é similar aos outros contextos dos CEEs, comentados no capítulo 3, em que foi possível perceber um excessivo poder do Governador. Esse poderio pode ser considerado excessivo, em um contexto de recomendação da gestão democrática da educação. No caso do CEE-MG, a escolha e a nomeação dos conselheiros expressam este poderio excessivo, sendo uma evidência o esvaziamento do Colegiado a partir do ano de 2016, conforme o Apêndice F. Na mesma direção, a Lei Estadual n.º 22.257, de 27 de julho de 2016, que estabeleceu a estrutura orgânica da administração do Poder Executivo do Estado, apresentou o CEE-MG como órgão de subordinação direta ao Governador do Estado, algo inédito no conteúdo normativo levantado para esta Tese.

4.4 Considerações Finais

Em conformidade com o modelo proposto pelo neoinstitucionalismo histórico, o objetivo deste capítulo foi apresentar e discutir o levantamento do conteúdo normativo sobre o CEE-MG. Da mesma forma, a ideia foi levantar os antecedentes que delinearão o percurso histórico-institucional do órgão.

Em conformidade com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, as políticas públicas são resultado de complexos processos decisórios que envolvem o exame dos contextos em que elas são produzidas. Cabe ao pesquisador, em interlocução com tal perspectiva,

considerar tal contexto e descrevê-lo, de maneira a evidenciar e a propiciar novas inferências sobre as decisões das políticas e os resultados das políticas.

O levantamento aqui examinado demonstrou que o papel do Governador do Estado se relacionou à validação dos Regimentos e Regulamentos do CEE-MG e à indicação e nomeação na Composição do quadro de conselheiros. Um critério intrínseco à Composição do CEE-MG, durante todo este período, foi por meio da expressão “notório saber e experiência em matéria de educação”, desde a sua criação até a composição atual (1962-2016), mesmo após a modificação da composição em 2007, dividida entre pessoas de livre escolha do Governador do Estado e as listras tríplexes elaboradas pelas entidades relacionadas ao Colegiado (MINAS GERAIS, 2007b).

A manutenção do critério de notório saber para a Composição majoritária do CEE-MG acabou por demonstrar o pouco diálogo que o ente federado estadual mineiro teve por reformular o seu órgão normativo no sistema de ensino, de maneira em que este pudesse alcançar as decisões e os resultados das políticas educacionais em Minas Gerais, por meio do novo critério da legislação educacional, a saber, a gestão democrática da educação. Em que pese a noção de gestão democrática, junto com ela estão também as noções, propostas pela CF/1988 (BRASIL, 1988), de maior participação popular na condução das políticas.

Em relação a essa premissa, apontada pela própria legislação sobre as políticas públicas, e também por diversos pesquisadores da área de participação e representação, o fato é que, ao manter a noção de notório saber em matéria de educação, a Composição do CEE-MG acabou por dialogar pouco com os novos sentidos da representação política e social em conselhos de educação, e na formulação, controle e acompanhamento das políticas públicas, caso das propostas dos Conselhos do FUNDEF/FUNDEB, dos Conselhos de Alimentação Escolar, etc. Neste sentido, o CEE-MG, diante da pulverização de conselhos, demonstrada no capítulo 3, pareceu insulado no sistema de ensino, em que o critério do notório saber em matéria educativa permaneceu sem debates, dentro e fora do próprio CEE-MG.

Embora em termos nominais, o CEE-MG estivesse presente no sistema de ensino desde 1955 (MINAS GERAIS, 1955b), a indução federal estabelecida pela LDB/1961 (BRASIL, 1961) oportunizou a redefinição do papel deste órgão no sistema de ensino, passando de órgão consultivo do Secretário de Estado da Educação (MINAS GERAIS, 1962a) para o órgão normativo e deliberativo do sistema de ensino (MINAS GERAIS, 1962c). Da mesma maneira, a reforma educacional proposta pelos governos militares, por meio da promulgação da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) promoveu o aumento do volume de atribuições ao CEE-MG, como

foi o caso da instauração das Comissões de Encargos Educacionais (BRASIL, 1969), além da redefinição do ensino de 1º e 2º Graus.

A partir das duas legislações federais, no caso, a LDB/1961 (BRASIL, 1961) e a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), foi possível perceber que o CEE-MG teve o seu papel redefinido no sistema de ensino, por meio da renovação e/ou readequação dos seus regimentos, de maneira a detalhar seu papel no sistema ao longo dos anos (MINAS GERAIS, 1964; 1965b; 1966; 1972; 1978a; 1978b; 1985; 1994).

Ao omitir a natureza e as atribuições dos CEEs, a LDB/1996 (BRASIL, 1996a), talvez tenha possibilitado uma maior parcimônia do estado mineiro, no que se refere à redefinição do seu papel no sistema de ensino. Dessa maneira, não foi possível identificar o estabelecimento de um novo Regimento, Regulamento ou qualquer dispositivo jurídico-normativo que reestruturasse o CEE-MG, de maneira a redefinir o seu papel no âmbito do sistema de ensino, sobretudo diante da nova legislação educacional vigente: a CF/1988 (BRASIL, 1988) e a LDB/1996 (BRASIL, 1996a).

É possível perceber que, após a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), o conteúdo normativo sobre o CEE-MG no sistema de ensino apresenta os seguintes aspectos: a) o papel do órgão em relação à Educação Superior, a controvérsia sobre a oferta do Ensino Superior Privado pelas Fundações Educacionais, no âmbito do estado (MINAS GERAIS, 2002; 2004; 2005); e, b) a submissão do CEE-MG à Secretaria de Estado da Educação (SEE) e à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES) (MINAS GERAIS, 2003a; 2003b; 2011a; 2011b).

Ao que parece, a indução federal mais importante para o papel do CEE-MG, no período pós-LDB/1996, foi o julgamento final da ADI 2501-5 (BRASIL, 2008) que tornou inadequada a atribuição do CEE-MG em relação ao Ensino Superior Privado.

Diferentemente das décadas de 1960 e 1970, em que o CEE-MG era reestruturado e reorganizado conforme as modificações na legislação federal vigente, a legislação que define o CEE-MG, após a CF/198 (BRASIL, 1988) e a LDB/1996 (BRASIL, 1996) é uma espécie de “colcha de retalhos”, sendo, portanto, a Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985 (MINAS GERAIS, 1985) um referencial para o delineamento do papel do CEE-MG, constantemente revisitado e reformulado por outras leis delegadas e decretos (MINAS GERAIS, 1994; 2007a, 2007b; 2008, 2014).

5 A DINÂMICA DE IMPLANTAÇÃO DA NOVA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

5.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir a dinâmica de implantação da nova legislação educacional federal – a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) – no CEE-MG. Em conjunto com este objetivo, o presente capítulo também apresenta e discute o panorama das políticas educacionais formuladas no âmbito do sistema de ensino mineiro, a partir da redemocratização do país (década de 1980).

A proposta é, portanto, tensionar o contexto de formulação das políticas educacionais no sistema de ensino, com especial ênfase para o período de adaptação e implantação da nova legislação educacional federal, para pensar o CEE-MG em interlocução com os demais órgãos do sistema de ensino – neste caso, a SEE-MG, por exemplo.

Este capítulo apresenta três seções, além desta Apresentação. A segunda seção apresenta o contexto das políticas educacionais implementadas em Minas Gerais, a partir da década de 1980. A terceira seção examina a dinâmica de implantação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) no âmbito do CEE-MG: qual foi o posicionamento do órgão diante da nova lei educacional, quais foram as suas ações e orientações no/para o sistema de ensino. A quarta seção apresenta as Considerações Finais do capítulo.

5.2 Breves considerações sobre o contexto de formulação das políticas educacionais em Minas Gerais

Segundo Rocha (2000), à medida que o modelo unionista-autoritário (ABRUCIO, 1998) seguiu perdendo força, no final da década de 1970 e início da década de 1980, os governos militares de Ernesto Geisel (1974-1979) e João Baptista Figueiredo (1979-1985) já iniciaram a implementação de programas interessados na democratização do país, de maneira a se legitimar para a parcela liberal da sociedade que já começava as suas críticas ao modelo.

Desse modo, Rocha (2000) dedicou-se ao entendimento a respeito das mudanças institucionais⁶⁸ porque passou o sistema de ensino mineiro, especialmente no período de 1982 até 1993, ou seja, o período da grande efervescência sobre a redemocratização do país e, a partir

⁶⁸ Para o referido autor, as mudanças institucionais que interessam a seu estudo envolvem “[...] um conjunto de atores que entram em conflito e/ou estabelecem consensos, redundando em resultados mais ou menos satisfatórios, segundo a perspectiva de cada um desses atores. Partidos políticos, burocratas de diversos níveis, governantes e seus auxiliares mais próximos, movimentos sociais etc., movem-se no sentido de fazer valer seus valores e interesses” (ROCHA, 2000, p. 20).

dessa concepção, que cresceu em ideia, depois em proposições e, em seguida, em reformas, repercutiu e culminou nas reformas relativas ao ensino mineiro. Esgotadas as forças essencialmente autoritárias, o debate democrático retomou a agenda pública brasileira e a necessidade das reformas para a democratização das instituições.

Outra justificativa para a reforma das instituições, segundo o referido autor, é a distribuição do poder no âmbito do estado. Essa distribuição do poder dentro do estado seria essencialmente de base clientelista e oligárquica (ABRUCIO, 1998), que não se preocupa, necessariamente, com a distribuição e/ou redistribuição dos recursos, bem como a equalização das oportunidades. Numa distribuição de poder essencialmente clientelista, a provisão e oferta de políticas públicas estariam relacionadas a tais práticas clientelistas no âmbito do estado, dentre elas a área educacional. Segundo Rocha (2000), a reforma das instituições estaduais, de maneira que se reduzissem as práticas clientelistas consistiu em um grande embate entre os movimentos sociais e, por exemplo, os deputados mineiros.

As mudanças institucionais pelas quais passou o sistema de ensino mineiro, especialmente durante a década de 1980, e início da década de 1990, estão relacionadas à demanda por descentralização. Durante este período, sobressaiu-se como elementos importantes da reforma do ensino mineiro, a adoção dos colegiados escolares nas escolas públicas, bem como a universalização das regras para a contratação dos professores por meio de concurso público, a partir de 1984⁶⁹, além do grande impacto político da adoção das eleições diretas para o provimento de cargos para os diretores das escolas, assumido em 1991.

O período destas importantes mudanças institucionais para o sistema de ensino mineiro estava relacionado à redemocratização do país, e que, não é exagero pensarmos, pela via da retomada da força dos estados na federação, diante do esgotamento do modelo centralizador e autoritário (ABRUCIO, 1998). Cabe ainda comentar que, especificamente em relação ao sistema de ensino mineiro, os movimentos sociais relacionados à educação tiveram papel preponderante na construção desta agenda de reformas educacionais no estado de Minas Gerais (ROCHA, 2000; 2006; MARQUES, 2001; GESTRADO; 2010).

⁶⁹ Durante a década de 1970 e início de 1980, a grande maioria dos professores das escolas estaduais era contratada via convocação ou designação. Contudo, o problema deste formato de contratação, para aquela época, residia no fato que esta prática estava relacionada com práticas conhecidamente clientelistas, tais como os motivos político-eleitorais e o nepotismo. Uma das pautas reivindicativas dos movimentos sociais ligados à educação era justamente a adoção do concurso público e o fim das práticas clientelistas, ou seja, a estruturação do ensino público mineiro em bases mais democráticas (ROCHA, 2000).

Segundo Rocha (2000; 2006), durante a década de 1980 e início da década de 1990, a reforma do ensino mineiro passou por três fases: a primeira fase vai de 1982 a 1987⁷⁰, com a eleição e posse de Tancredo Neves para o governo do estado. A segunda fase vai de 1987 a 1990, que cobre o período do mandato do governador Newton Cardoso. A terceira fase se encerra com o mandato de Hélio Garcia, no período de 1991 a 1994. Para o referido autor, a primeira fase se caracteriza pelo início da reforma que estava pautada, conforme referido anteriormente, pelos movimentos sociais ligados à democratização do ensino mineiro. Já a segunda fase se caracteriza pelo retrocesso em relação a tais reformas democratizantes iniciadas no governo anterior (GENTILINI, 1993), além da realização da IV Assembleia Constituinte Mineira (1988-1989) e promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989). Por fim, a terceira fase se caracteriza pela retomada da implementação da reforma iniciada em 1982, de maneira mais efetiva.

O período 1982-1987 modificou parcialmente o sistema de ensino mineiro, quando consideradas as demandas dos movimentos sociais ligados à educação, uma vez que as práticas clientelistas na educação, comentadas anteriormente, eram poderosos instrumentos políticos de controle e recursos eleitorais. Para Rocha (2000; 2006), este foi um período em que, embora os técnicos da SEE-MG estivessem engajados nestas reformas, a ação governamental, no sentido de levá-las de maneira mais ambiciosa, ficou comprometida, diante da resistência e dos conflitos de interesses divergentes, sobretudo entre a classe política, os técnicos da SEE-MG durante aquele mandato, e os movimentos sociais⁷¹. Durante este período, as reformas efetivamente implementadas foram os colegiados escolares, bem como a consolidação de um debate em torno dos problemas da educação pública mineira, minimizando, portanto, outra grande influência na educação mineira: os interesses dos empresários ligados à educação. Ficou formado, portanto, uma frente que discutia a educação pública e que conseguiu formar uma agenda reivindicativa pelo processo de democratização das instituições educacionais mineiras⁷².

⁷⁰ Tancredo Neves assumiu o governo do estado de Minas em 15/03/1983. Contudo, Tancredo renunciou ao governo mineiro em 1984, para disputar a Presidência da República, já que era uma das figuras políticas mais proeminentes do Movimento pelas Diretas-Já, via eleição pelo Colégio Eleitoral, em janeiro/1985. Hélio Garcia assumiu o lugar de Tancredo, a partir de 1984, uma vez que era o vice-governador da chapa.

⁷¹ Para Rocha (2000; 2006) durante esta primeira fase, por mais que os técnicos da SEE-MG e do próprio governador estivessem interessados nas reformas pautadas pelos movimentos sociais, foi preciso considerar os interesses dos parlamentares mineiros, “acostumados” com as práticas clientelistas relacionadas à educação, tais como a designação de professores e a indicação dos diretores para os estabelecimentos de ensino. Tais recursos clientelistas sustentavam em grande medida as carreiras políticas dos parlamentares.

⁷² Este é um período bastante profícuo para os movimentos sociais ligados à educação em Minas Gerais, consolidando, portanto, as bases dos movimentos dos professores pela educação, repercutindo as ações dos movimentos sociais pela educação durante as décadas seguintes. Vários atores políticos advindos destes

Já o período 1987-1990 é considerado como um retrocesso tanto em relação à agenda de reformas iniciadas pela primeira fase, quanto o diálogo com a efervescência do debate sobre a educação pública mineira, comentado anteriormente. O mandato do governador Newton Cardoso (1987-1990) centralizou as ações do governo em seu gabinete e na Secretaria Estadual da Fazenda, e impôs uma severa agenda denominada como “racionalização e modernização administrativa” (GENTILINI, 1993)⁷³. Especificamente em relação à educação, os apoiadores do governador acusavam o sistema de ensino mineiro de um sistema “inchado”, e excessivamente oneroso para as contas públicas. As medidas de racionalização e modernização administrativa propostas pelo governador e sua equipe procuraram, durante boa parte do mandato, controlar todas as ações da SEE-MG, das então vigentes Delegacias Regionais de Ensino (DREs), e das escolas, de maneira a enxugar e controlar o “inchaço” do sistema de ensino mineiro⁷⁴.

As análises de Gentilini (1993) e de Rocha (2000; 2006) convergem para a mesma conclusão: o mandato do governador Newton Cardoso (1987-1990) representou uma espécie de ruptura ou interregno em relação às ações que visavam à descentralização administrativa e à democratização da educação em Minas Gerais⁷⁵, culminando, portanto, na concentração do processo decisório sobre os rumos da educação mineira na figura do governador e dos seus assessores da Casa Civil e da Secretaria da Fazenda.

O período 1991-1994 se expressou por meio do mandato do governador Hélio Garcia (1991-1994), que retomou os pontos da reforma iniciada em 1983, uma vez que assumiu o governo do estado após a renúncia de Tancredo Neves, em 1984. Neste novo mandato houve a retomada de um dos pontos mais complicados daquele momento: a eleição para os diretores das

movimentos iniciaram as suas carreiras políticas na ALMG e em outras instâncias federativas (ROCHA, 2006; GESTRADO, 2010). Para dimensionar a importância dos movimentos sociais na educação mineira, ver Coelho (2016), além das publicações do GESTRADO sobre este assunto, disponíveis em: <http://www.gestrado.net.br/>.

⁷³ Gentilini (1993) detalha a proposta de “racionalização administrativa” do mandato de Newton Cardoso e das grandes dificuldades enfrentadas pela SEE-MG diante de tal proposta, como o caso das medidas drásticas em torno da redução de contratação de pessoal para as escolas públicas. Para o autor, esta medida tornou o cotidiano das escolas e das Superintendências Regionais (naquele momento denominadas Delegacias Regionais de Ensino) em um verdadeiro “caos”. Nestes termos, o mandato de Newton Cardoso foi o mais dramático da transição política mineira, pois duas concepções político-institucionais estavam em permanente tensão: vertente liberal-democrática e a vertente tecnocrática, herança do período autoritário (GENTILINI, 1993).

⁷⁴ Para a educação mineira, a expressão dessa racionalização administrativa foi o Decreto Estadual n.º 27.868, de 2 de março de 1988 (MINAS GERAIS, 1988), em que o governo impôs normas rígidas para a contratação de pessoal nas escolas e nos demais órgãos operacionais do sistema de ensino mineiro. A execução do referido Decreto ficou sob a responsabilidade da Casa Civil do Estado e da Secretaria da Fazenda, e constrangeu demasiadamente as ações da SEE-MG, conforme as análises de Gentilini (1993); Rocha (2000) e Marques (2001). De forma bastante detalhada, Gentilini (1993) comentou a grande ingerência dos assessores e técnicos da Secretaria da Fazenda no cotidiano de trabalho da SEE-MG e das DREs, resultando em intensa disputa entre essas duas secretarias, durante este período.

⁷⁵ Neste período, os trabalhadores da educação, já articulados pelos movimentos sociais comentados anteriormente, deflagraram grandes períodos de greve, conforme demonstram Gentilini (1993) e Rocha (2000).

escolas públicas. Segundo Rocha (2000; 2006) a grande resistência para adoção da eleição para os diretores das escolas públicas residia na ALMG, e na Associação dos Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG), embora o poder de veto dessa proposta estivesse exclusivamente nas mãos dos parlamentares mineiros⁷⁶. Sob o novo ordenamento da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), tanto a SEE-MG, por meio do seu secretário⁷⁷, quanto o próprio governador, que utilizou todo o seu capital político na ALMG para a aprovação da eleição dos diretores das escolas. Embora fosse o ponto mais controverso e debatido, o término da reforma educacional mineira não se resumiu à eleição para os diretores.

A eleição para os diretores das escolas estava sob um espectro maior, já comentado anteriormente: a descentralização administrativa na educação mineira, uma vez que, durante o segundo mandato de Hélio Garcia (1991-1994), as ações governamentais passaram pelo entendimento de que o sistema de ensino mineiro era grande e complexo, que demandava, portanto, ações descentralizantes. Sob essa perspectiva, denominada “Minas aponta o caminho⁷⁸” (MARQUES, 2001; FRANÇA, 2003; GESTRADO, 2010; ALVARENGA, 2014) estavam reunidos um conjunto de ações da SEE-MG, em que tanto o Secretário Educação, quanto o Governador entendiam que era necessária uma reorganização do sistema estadual de ensino. Controlar a indicação dos diretores seria um processo desgastante para o Executivo Estadual, uma vez que este deveria se concentrar em outros aspectos, tais como a eficiência da ação estatal na condução das políticas educacionais, para a promoção da qualidade da oferta educacional (ou seja, modernizar os aspectos da gestão educacional, mais do que a uma preocupação com os recursos financeiros), na aquisição dos recursos e equipamentos para as unidades escolares e na formação e atualização dos professores⁷⁹ (ROCHA, 2000; MARQUES,

⁷⁶ De acordo com Rocha (2000, p. 230), a indicação dos diretores para as escolas públicas mineiras era um importante instrumento de influência política para os parlamentares: “[...] além de retribuir com emprego apoios eleitorais, controlar os recursos das escolas, como controle de vagas para alunos, controle da contratação de pessoal, entre outros, para obter votos. A importância dessas indicações era também simbólica: um político ao exercer o direito de preencher os cargos de confiança em sua região marcava para a comunidade o seu poder de mando”.

⁷⁷ Trata-se do secretário Walfrido dos Mares Guia Neto, figura proeminente no cenário educacional e político mineiro/brasileiro. Sua participação na reforma educacional mineira, especialmente no segundo mandato de Hélio Garcia (1991-1994) foi tão importante, que compôs chapa com o candidato a governador nas eleições em 1994, Eduardo Azeredo (FLORESTA, 2002).

⁷⁸ Trata-se da principal logomarca da educação mineira durante praticamente toda a década de 1990, presente nos mandatos de Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), pela equipe de Walfrido dos Mares Guia Neto, conforme referenciado anteriormente.

⁷⁹ Segundo Marques (2001); Floresta (2002) e França (2003) tem início uma mudança no gerenciamento educacional, modificando o perfil administrativo do sistema de ensino mineiro. Neste momento foram lançadas as bases para o financiamento do PROQUALIDADE, pelo Banco Mundial, bem como a constante afirmação, por parte do então Secretário de Educação, de que era importante o aprimoramento gerencial para evitar os desperdícios de recursos na oferta educacional pública, assim como a participação da comunidade na gestão da escola pública.

2001). Foi a partir deste prisma que as políticas educacionais tiveram continuidade, no mandato de Eduardo Azeredo (1995-1998).

Em caráter de continuidade, o mandato de Eduardo Azeredo (1995-1998), especialmente pela consolidação do modelo denominado como Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (PROQUALIDADE)⁸⁰, no âmbito do já mencionado “Minas aponta o caminho”. Nesta fase, o objetivo foi alterar a realidade educacional do estado mediante a melhoria do sistema de ensino mineiro (a ideia de qualidade total), a partir de iniciativas tais como: o fortalecimento da gestão escolar, a melhoria da infraestrutura da escola, a reorganização do atendimento escolar, o estudo de soluções para o problema das altas taxas de repetência e reprovação dos alunos (MARQUES, 2001; FLORESTA, 2002; FRANÇA, 2003; GESTRADO, 2010). Um dos diferenciais desta fase foi o grande aporte de recursos advindo do Banco Mundial e demais agências, tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Fundação Carlos Chagas, a Fundação Christiano Ottoni, o Instituto Vox Populi, as universidades e empresas estaduais para as reformas no sistema de ensino mineiro (MARQUES, 2001; FLORESTA, 2002; FRANÇA, 2003; GESTRADO, 2010)⁸¹.

O período seguinte, a saber, 1999-2002 é coincidente com o mandato do Governador Itamar Franco (1999-2002), sob a batuta do seu Secretário de Educação, Murílio Hingel⁸². Neste período, a proposta de política pública da SEE-MG atendeu pelo nome de Escola Sagarana⁸³ (MARQUES, 2001; MACHADO, 2003; FURTADO, 2007; GESTRADO, 2010; ALVARENGA, 2014). Esta proposta consistia em implantar, dentre outras, o Sistema Estadual de Avaliação de Desempenho Escolar – que originou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE⁸⁴) – e o Sistema Mineiro de Educação (que nunca foi efetivamente implantado).

⁸⁰ Conforme referido anteriormente, o PROQUALIDADE foi implementado inicialmente no mandato de Hélio Garcia (1991-1994), por meio de dois subprojetos: “Autonomia da Escola” e “Fortalecimento da Direção da Escola” (ROCHA, 2000; FRANÇA, 2003). Durante o mandato de Eduardo Azeredo (1995-1998), o PROQUALIDADE se consolidou por meio de mais três subprojetos: “Capacitação e carreira dos professores”; “Avaliação do Ensino” e “Integração com os Municípios” (FLORESTA, 2002; FRANÇA, 2003).

⁸¹ Segundo Marques (2001), as reformas educacionais em Minas Gerais, durante as décadas de 1980 e 1990 podem ser resumidas nas seguintes palavras: “democratização”; “racionalização administrativa”; “qualidade total”.

⁸² Murílio Hingel teceu duras críticas aos modelos gerenciais da SEE-MG: a grande influência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, a face perversa de alguns projetos construídos sob a égide da “neutralidade técnica”, o descaso com a Educação Infantil, a falta de uma política consistente para a Educação Superior, de maneira a formar recursos humanos para as escolas de Ensino Fundamental e Médio, entre outros aspectos (MARQUES, 2001; FURTADO, 2007).

⁸³ Trata-se da proposta de gestão da SEE-MG pelo então secretário, Murílio Hingel. O subtítulo do projeto foi “Educação para a vida com dignidade e esperança”, de maneira a subsidiar a construção da gestão democrática da escola. Dentre os objetivos da Escola Sagarana, destacam-se: a promoção da aprendizagem; efetivar a autonomia da escola tanto em sua administração quanto nos aspectos pedagógicos (MARQUES, 2001); prioridade aos programas de assistência às populações mais pobres e o resgate da “mineiridade” (FURTADO; 2007).

⁸⁴ Criado por meio da Resolução SEE-MG n.º 14, de 03 de fevereiro de 2000 (MINAS GERAIS; SEE, 2000).

As propostas deveriam subsidiar a construção de uma gestão realmente democrática nas escolas, e seus respectivos projetos político-pedagógicos, do respeito à realidade de cada escola, na garantia do acesso e permanência do estudante no espaço escolar, o respeito ao princípio constitucional do direito à educação e à valorização dos profissionais da educação, sobretudo por meio da garantia de realização dos concursos públicos (FURTADO, 2007). Embora argumentativamente contrária às concepções gerenciais e pedagógicas do período de 1991-1998, descritos acima, o fato é que a proposta da Escola Sagarana não alterou radicalmente as políticas que já estavam em curso (MARQUES, 2001). Um exemplo disso é o Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE), que iniciou em 1997 e foi realizado até 2002 (FURTADO, 2007).

O período 2003-2014 consistiu em uma das mais longevas administrações educacionais desde a redemocratização no país. Trata-se das propostas de políticas educacionais que estavam sob o prisma do programa de governo “Choque de Gestão⁸⁵” (CG) (GESTRADO, 2010; AUGUSTO, 2010; ALVARENGA, 2014; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015; DINIZ FILHO, 2015; 2016), vigente nos dois mandatos do governador Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010) e com continuidade no mandato do governador Antônio Anastasia (2011-2014)⁸⁶.

Sob este grande guarda-chuva do CG (DINIZ FILHO, 2015; 2016), a proposta educacional deste período compreendeu a modernização dos serviços públicos; a otimização dos sistemas operacionais e a racionalização dos recursos para a educação; a reestruturação do estado; o monitoramento e a avaliação das ações e dos resultados das intervenções governamentais; o estabelecimento do modelo de avaliação por desempenho e dos prêmios por produtividade, além de uma grande concentração nos resultados escolares (GESTRADO, 2010; AUGUSTO, 2010; ALVARENGA, 2014; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015).

⁸⁵ Diniz Filho (2015; 2016) analisou em minúcia o significado do “Choque de Gestão” (CG) no cenário político mineiro, que teve início com a campanha para o governo do estado, ainda em 2002. Neste caso, uma das frentes de trabalho do autor foi tentar diferenciar a efetiva proposta do CG como plataforma de governo, do que lhe foi atribuído como conceito e/ou característica. Ao final de sua análise, o autor concluiu que não existe um conceito formal e coerente sobre o CG, uma vez que o termo foi utilizado para caracterizar ações e situações bastante distintas. Desse modo, a sistematização sobre o CG, proposta pelo autor, consistiu no seguinte: “[...] o CG será considerado [...] a partir das diversas medidas que fazem parte do planejamento estadual mineiro implementado de 2003 em diante; [...] pautada por novos mecanismos de controle de gastos, busca de modernização dos métodos de trabalho do Poder Público, eleição de “pontos focais” de especial atenção para o governo (atendidos por projetos de prioridade especial), novas políticas de recursos humanos, acompanhamento intensivo da execução das ações especiais e dos resultados obtidos. [...] este conjunto de medidas se manteve relativamente estável a partir do ano de 2003 [...]” (DINIZ FILHO, 2016, p. 85). Outros dois trabalhos também se esforçaram em descrever e entender o CG: Augusto (2010) e Alvarenga (2014).

⁸⁶ Essa continuidade foi pertinentemente analisada por Alvarenga (2014), com destaque para o Quadro 08, disposto na página 78, uma vez que a autora compara e analisa os principais aspectos dos Planos Mineiros de Desenvolvimento Integrado (PMDI) dos anos 2003, 2007 e 2011.

Na primeira geração do CG, coincidente com o primeiro mandato do governador Aécio Neves (2003-2006), a SEE-MG não pactuou metas com o governo do estado⁸⁷. Contudo, como uma das concepções do CG era o controle fiscal (ALVARENGA, 2014; DINIZ FILHO, 2015; 2016) sobre as contas públicas, a SEE-MG assumiu a formulação das políticas educacionais de maneira bastante austera, sob o argumento de que o problema da educação mineira residia no campo da gestão, e, não necessariamente, no campo do aumento de recursos para a área, ou seja, “fazer mais e melhor com menos” (AUGUSTO, 2010; ALVARENGA, 2014).

A segunda geração do CG, coincidente com o segundo mandato do governador Aécio Neves (2007-2010), o principal instrumento de gestão foi o “Estado para Resultados” e a “Gestão para Resultados” (GpR)⁸⁸. A partir de 2007 a SEE-MG pactuou metas com o Governador – 1ª etapa do Acordo de Resultados –, tais como o aumento dos índices de qualidade do ensino, o percentual de alunos lendo aos oito anos de idade, o aumento da escolaridade média dos jovens dos 15 aos 18 anos, a redução da distorção idade-série (ALVARENGA, 2014)⁸⁹. A consequência imediata da concentração da ação governamental, pela busca e obrigação de resultados foi a grande responsabilização que recaiu por sobre as escolas e seus professores, para o cumprimento das metas que deveriam se expressar nos índices de proficiência dos alunos e das escolas da rede estadual, por meio do SIMAVE (GESTRADO, 2010; AUGUSTO, 2010; ALVARENGA, 2014; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015).

A terceira geração do CG, coincidente com o mandato do governador Antônio Anastasia (2011-2014), foi uma continuidade da 2ª etapa do Acordo de Resultados (2008). Conforme iniciado no mandato anterior, a contratualização dos resultados se deu por meio da pactuação entre a SEE-MG e as unidades escolares da REE-MG. Por meio da GpR, além das medidas

⁸⁷ Neste primeiro momento, um dos instrumentos de pactuação aconteceu por meio do Acordo de Resultados, ou seja, um contrato de gestão entre o Governador e cada secretaria e entidades vinculadas. Segundo os formuladores do Acordo de Resultados, a pactuação ofereceria subsídios para planejar, controlar e avaliar as ações do Estado. Para um maior detalhamento, ver Alvarenga (2014) e Diniz Filho (2015; 2016).

⁸⁸ Ambos são os instrumentos de gestão preconizados pela 2ª geração do CG: “O pilar fundamental da segunda geração do Choque de Gestão será o aprofundamento de uma obsessiva busca por um Estado de resultados, com grande preocupação com a qualidade do gasto, amparado no binômio: qualidade fiscal e gestão eficiente” (NEVES, 2006; citado por DINIZ FILHO, 2015). Por sua vez, foi durante a vigência do “Estado para Resultados” que a SEE-MG pactuou resultados com o governador, assim como todas as demais secretarias e instâncias envolvidas, por meio do instrumento de Gestão para Resultados (GpR). Em relação à educação, sob o prisma do “Estado para Resultados”, em 2007 ocorreu a 1ª etapa do Acordo de Resultados, ou seja, a pactuação do governador com a SEE-MG. Em 2008 ocorreu a 2ª etapa do Acordo de Resultados, pela via da GpR, ou seja, a pactuação da SEE-MG com as escolas da REE-MG. Para um maior detalhamento em relação ao CG na educação, ver Alvarenga (2014) e Oliveira; Alvarenga (2015).

⁸⁹ “A SEE-MG, após pactuar os resultados com o governo do estado, se obrigou a promover a utilização dos recursos pactuados no Acordo para o cumprimento das metas e alcance dos resultados prometidos; observar, na execução de suas atividades, as diretrizes governamentais; executar as ações de apoio solicitadas por outros órgãos e entidades do Poder Executivo para consecução dos resultados previstos no AR dos demais órgãos; alimentar o sistema de monitoramento do AR; garantir a precisão e veracidade das informações apresentadas [...]” (ALVARENGA, 2014, p. 112-113).

comentadas no parágrafo anterior, as escolas deveriam investir os seus esforços na busca pelos resultados estabelecidos pelo GpR, no Prêmio por Produtividade (PPI), bem como alinhar seu todo o seu planejamento às estratégias governamentais postas pela GpR⁹⁰ (OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015).

Uma característica bastante original deste período da educação mineira – em relação às fases anteriormente comentadas – é a presença da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) como a grande formuladora das políticas estaduais, especialmente no que se refere ao controle do planejamento estratégico. Dessa forma, os objetivos e metas foram estabelecidos no âmbito do aparelho burocrático estatal – a SEPLAG –, cabendo tanto à SEE-MG quanto às unidades escolares o cumprimento das metas pactuadas (ALVARENGA, 2014; OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015).

O contexto de formulação das políticas educacionais para o sistema de ensino mineiro revela a trajetória de formulação em relação à Educação Básica, a partir das exigências dos novos tempos educacionais, haja vista a expansão da rede de oferta da educação, o financiamento, e a busca pela melhoria da qualidade da educação. Neste caso, o sistema de ensino mineiro passou por etapas em que os diferentes períodos históricos demandaram do Poder Público ações específicas, especialmente após a CF/1988 (BRASIL, 1988), em que ficou mais evidente a divisão entre os estabelecimentos público e privados em educação. Na Educação Básica, a definição de estabelecimento público x estabelecimento privado já estava mais definida, o que significa apontar para que, a maior parte da trajetória aqui exposta sobre as políticas educacionais em Minas Gerais, significaram o contexto das decisões sobre os rumos educacionais no estado, que afetaram diretamente o modelo de oferta da Educação Básica pública em Minas Gerais, em especial o Ensino Fundamental.

No que se refere à apresentação do contexto das políticas públicas comentadas acima, todas revelam um protagonismo da SEE-MG na formulação dessas políticas, e em especial para a rede de ensino pública. A partir da década de 1980, a agenda de políticas públicas educacionais concentrou-se na descentralização administrativa, na construção da autonomia das escolas públicas, por meio da escolha dos diretores. Na década de 1990, a agenda de políticas

⁹⁰ Alvarenga (2014, p. 246) comentou um dos efeitos dessa contratualização para as escolas mineiras: “No conjunto de risco das políticas públicas educacionais baseadas na contratualização, premiação e *accountability*, [...] tem-se o efeito mais ultrajante [...] nas escolas pesquisadas no Norte de Minas: a seleção de alunos para a matrícula na escola. A escolha de alunos foi um efeito causado, especialmente, pelo Prêmio Por Produtividade, quando os chamados clientes – usuários da escola pública, como denominados nos PMDI (os quais, na região Note, são quase totalmente vulneráveis, marginalizados social e politicamente) – passaram a ser selecionados dentro do próprio sistema de ensino público estadual, como garantia de maiores e melhores resultados, e, conseqüentemente, no recebimento de maior percentual do bônus pela equipe de trabalho em município onde há mais de uma escola estadual”.

públicas se concentrou na expansão da rede de oferta do ensino fundamental público, além da melhoria da infraestrutura das escolas. A partir da década de 2000-2010, a agenda de políticas públicas educacionais parece ter se concentrado na avaliação da qualidade da oferta do ensino – por meio da pressão dos órgãos executivos em relação aos professores e aos estabelecimentos de ensino público. Ao que parece, são poucas as informações sobre como o estado mineiro se articula para o atendimento do Ensino Médio no estado, especialmente no que se refere à sua expansão.

A partir da década de 1990, é possível perceber o protagonismo da SEE-MG na formulação das políticas públicas para o sistema de ensino mineiro, com especial atenção para a rede de oferta de educação pública, conforme preconizado pela CF/1988 (BRASIL, 1988). O contexto das políticas educacionais também revelou uma continuidade importante: à exceção do mandato de Newton Cardoso (1987-1990), os demais governos propuseram políticas educacionais descentralizadas, que fomentassem a autonomia das escolas e a gestão democrática. Contudo, o que foi possível perceber é que toda esta trajetória foi, em realidade, bastante ambígua: o sistema de ensino propôs a descentralização de procedimentos e maior autonomia, ao mesmo tempo em que nunca desistiu de centralizar as decisões e controlar os resultados, com destaques para o protagonismo dos próprios Governadores e/ou dos respectivos Secretários de estado da Educação. Tal ambiguidade se expressou durante todo o período aqui comentado, em maior ou em menor medida⁹¹.

Conforme comentado no início, o objetivo desta seção foi discutir panoramicamente o contexto de formulação das políticas educacionais no âmbito do estado de Minas Gerais. Este contexto revelou os importantes movimentos, equívocos, progressos, contradições, debates, embates, consensos e dissensos que atravessaram todo o sistema de ensino mineiro, ao longo de mais de trinta anos, ou seja, desde o esgotamento do modelo centralizador e autoritário, no início da década de 1980, até os dias atuais. Por sua vez, tal contextualização das políticas educacionais nos oferece uma visão panorâmica que interessa a esta pesquisa: o papel do CEE-MG na formulação de políticas públicas no âmbito do sistema de ensino mineiro.

O que importa nesta contextualização é levantar reflexões e uma relação entre a produção normativa do CEE-MG com as políticas educacionais formuladas pela SEE-MG. Embora parte do contexto comentado aqui extrapole o período histórico escolhido pela presente pesquisa (1996-2016), é possível afirmar que, boa parte da discussão educacional, comentada

⁹¹ Até o presente momento, não foram localizados trabalhos acadêmicos que tratassem de refletir sobre as propostas de políticas educacionais no mandato do governador Fernando Pimentel (2015-2018). Contudo, alguns aspectos da gestão educacional concernente ao CEE-MG serão comentados na seção 5.6 deste capítulo.

nesta seção, passou superficialmente pelo CEE-MG – quando, em determinados momentos, nem foi tratada pelo Colegiado. As leituras flutuantes dos documentos produzidos pelo CEE-MG, durante o final de década de 1980 (especialmente os Pareceres, mas é possível chegar a esta mesma conclusão por meio da análise das Resoluções) revelaram um órgão que já estava insulado no sistema de ensino, concentrado no grande número de tarefas de ordem técnico-burocrática que lhe eram atribuídas⁹².

De maneira semelhante, no período 1996-2016, as evidências aqui levantadas demonstram que o CEE-MG, tanto em sua produção normativa quanto em suas reuniões plenárias, dialogou pouco com as políticas educacionais comentadas aqui. Neste caso, a relação entre o CEE-MG e a SEE-MG, embora cordial e com potencial interlocução, em relação ao que era formulado e implementado pela SEE-MG na Educação Básica Pública, o CEE-MG ficava distante.

Mesmo com as visitas dos secretários de estado da educação ao CEE-MG, as Atas das reuniões Plenárias demonstram que a SEE-MG tinha uma postura de noticiar as propostas da nova gestão ou informar o que a gestão que estava terminando conseguiu implementar. O CEE-MG recebia a visita os secretários de estado da educação – Murílio Hingel foi o secretário que mais visitou o órgão, no período selecionado – e, em linhas gerais, todos os secretários que visitavam o órgão apresentavam as propostas de políticas educacionais, quando do início do mandato, ou uma avaliação das políticas implementadas durante o mandato, quando em final do mandato.

Os dados levantados por esta pesquisa demonstraram que o CEE-MG dialogou pouco com as políticas educacionais descritas acima. As visitas dos secretários de estado da Educação resumiram-se à posse de conselheiros e/ou às notícias sobre a agenda política proposta pelo órgão executivo – tanto Governador quanto SEE-MG. Ou, ainda, uma avaliação das políticas que foram efetivamente implementadas. As atas examinadas demonstraram que o plenário do CEE-MG ouvia as notícias dadas pelos secretários, comentava, aplaudia e seguia com a sua rotina de aprovação de pareceres, descrita no capítulo 4.

As Resoluções também demonstraram pouco diálogo com as políticas educacionais formuladas e implementadas pela SEE-MG. É como se a natureza do trabalho do CEE-MG fosse bem diferente do trabalho da SEE-MG, embora correlacionados, pois ambos os órgãos do sistema de ensino mineiro. Neste sentido, é possível apontar para um baixo diálogo entre a SEE-

⁹² Um exemplo do volume de tarefas do CEE-MG estava relacionado às atribuições da Comissão de Encargos Educacionais, conforme comentado no capítulo 4. Os pareceres desta época revelam o grande volume de demandas que esta tarefa consumia o tempo de deliberações do órgão.

MG e o CEE-MG, ou seja, uma relação bastante assimétrica do CEE-MG com o governo estadual mineiro.

Durante o período pesquisado, foi possível perceber que o CEE-MG tinha um papel consultivo para a SEE-MG. Especificamente em relação à SEE-MG, os pareceres revelaram o papel consultivo do CEE-MG, no que se refere aos atos do executivo em relação à educação: as autorizações de funcionamento, os reconhecimentos e os credenciamentos. Em todos estes atos, que eram do executivo já do início do tempo da pesquisa, a tarefa do CEE-MG era elaborar pareceres que indicavam favoravelmente – ou não – a autorização de funcionamento/reconhecimento/credenciamento, pela SEE-MG, de algum estabelecimento de ensino.

É pertinente lembrar que, os estabelecimentos da rede pública de ensino, ou seja, mantidos pela SEE-MG e o governo do estado, deixaram de necessitar de manifestação do CEE-MG. Nestes termos, a SEE-MG apenas passou a enviar um informe sobre o plano de atendimento escolar da rede pública. Em troca, o CEE-MG elaborava um parecer em que toma conhecimento do referido plano. O trecho, retirado de Ata da reunião plenária, exemplifica a argumentação acima:

O Pres. Ulysses apresenta ao Plenário o Secretário Adjunto João Batista dos Mares Guia, que fará uma palestra sobre “Políticas Públicas e o Ensino Médio: diagnóstico e perspectivas”. O Pres. Ulysses informa que após a palestra será feito um debate, com participação do coordenador do GT responsável pelo projeto. O secretário adjunto agradece pela oportunidade de exposição das ideias e do diálogo. O secretário informa a sensibilização da SEE, das SREs e dos diretores das EEs, com realização de seminários. O secretário espera contar com o apoio do CEE para a realização do projeto. O Pres. Ulysses elogia as iniciativas e qualidades pessoais do Prof. João Batista. O Pres. Ulysses salienta a responsabilidade do CEE e do pioneirismo de MG no que se refere à educação. Os Cons. Aluísio; Edson Velano; Gerson Britto; Maria Auxiliadora; Maria das Graças; Maria Aparecida; Paulo Newton; Geraldo Sardinha, Januzzi, Dalva e Adair “manifestam sua alegria e esperança de ver tão engajado com a Educação”. O Cons. Padre Lázaro regozijou-se com a visão integral do homem, contida no projeto. O Cons. Gerson Britto encantou-se com a lógica da apresentação e elogiou a inteligência do secretário. O Secretário agradeceu as manifestações dos Cons. O Pres. Ulysses agradeceu aos presentes, inclusive ao ex-Cons. José Eustáquio Machado Coelho (MINAS GERAIS; CEE, 13/06/1996).

O trecho acima demonstra o tipo de comentário que o Colegiado do CEE-MG fazia diante das notícias dos Secretários de Educação. As presenças dos secretários nas reuniões plenárias sempre foram em caráter mais informativo, o momento de a SEE-MG relatar ao

Colegiado as políticas formuladas para o sistema de ensino. Por outro lado, o CEE-MG assumia uma postura contemplativa diante das informações relatadas pelos secretários.

A comparação do contexto apresentado acima, com os informativos dos secretários de estado da educação, é possível perceber o alheamento do órgão em relação aos conteúdos de políticas formulados pela SEE-MG, mais especificamente para a expansão da oferta da educação básica pública, o carro-chefe das políticas educacionais durante a década de 1990. Da mesma maneira, o período do Choque de Gestão e dos Acordos para Resultados, não foram comentados pelo CEE-MG, seja pela sua própria produção normativa – Pareceres e Resoluções – quanto pela sua rotina deliberativa – as Atas das reuniões plenárias.

Nas políticas educacionais formuladas em Minas Gerais, nas décadas 1990/2000/2010-2020, a concepção de gestão democrática do ensino pode ser colocada em xeque. A SEE-MG protagonizou a formulação das políticas, quando, em determinados momentos, deixou este protagonismo para a SEPLAG, que foi o caso dos governos Aécio Neves e Antônio Anastasia. Nestes momentos, cabia à SEE-MG a execução de todo o planejamento proposto pela SEPLAG, sob a alcunha do “Choque de Gestão”.

Qual a relação disso com o contexto das políticas educacionais para a Educação Básica? O fato é que, já de largada, é possível sinalizar que a SEE-MG protagonizou a formulação de políticas públicas para a Educação Básica, sobretudo no que se referia aos programas e projetos, sobre a expansão da oferta do ensino fundamental, a implementação dos currículos, os investimentos em infraestrutura, dentre outros aspectos acima comentados.

5.3 Dinâmica de implantação da nova legislação educacional

Com o objetivo de conhecer as mudanças ocorridas no CEE-MG, no período 1996-2016, esta pesquisa examinou a “dinâmica de implantação” da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), no âmbito do CEE-MG. Essa foi a proposta feita pela então Conselheira Glaura Vasques de Miranda, durante reunião plenária em 03/02/1997, conforme registrou a respectiva Ata:

A Conselheira Glaura Vasques apresenta Indicação n.º 1, “propondo uma nova sistemática de trabalho para o estabelecimento do Programa de Implantação da Lei Federal 9394, [...] com os seguintes objetivos: 1. Colher subsídios para que o CEE possa cuidar da regulamentação da nova lei, atribuição que lhe dá a Constituição Mineira; 2. Conscientizar os educadores, administradores de sistemas municipais, universidades, escolas, sindicatos e outras instituições sobre os princípios da nova Lei e sobre as diretrizes para sua implantação; 3. Obter a participação dos diferentes segmentos da sociedade mineira, envolvidos direta ou indiretamente com a educação, para o estabelecimento das diretrizes da nova lei; 4. Tomar conhecimento dos resultados de

experiências pedagógicas inovadoras existentes em Minas Gerais, como contribuição à elaboração das normas do Sistema e estímulo para outras instituições; 5. Possibilitar ao CEE sintonizar-se com os movimentos de renovação pedagógica”. Indicação aprovada; [...] O Pres. Ulysses propõe a formação de Comissão integrada pelas 3 Câmaras, e a indicação dos nomes na próxima reunião (MINAS GERAIS; CEE, 03/02/1997).

É importante comentar que, o exame de todas as atas das reuniões plenárias do CEE-MG, durante o ano de 1996 e, portanto, antes da promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), tais reuniões permaneceram seguindo a mesma rotina, a saber: aprovação de pareceres ou discussão de alguma resolução – que, neste caso, contemplou a Educação Superior.

Neste caso, durante todo o ano de 1996, o exame de todas as Atas revela que o Colegiado não debateu o projeto da nova lei, a tramitação da lei, os possíveis desafios de sua implementação, os rumos institucionais do próprio CEE-MG, diante dos novos tempos educacionais, entre outros aspectos que, considerando os pontos já discutidos nos capítulos anteriores, seriam relevantes para a sobrevivência do CEE-MG no sistema de ensino mineiro.

O exame das atas referentes ao ano de 1996 revelou que, quando muito, o então Presidente do CEE-MG, o Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, dava algumas notícias sobre a nova lei, uma vez que ele era também membro da Câmara de Educação Básica do CNE. Da mesma forma, tais comentários não renderam debates durante as plenárias, seja para fomentar algumas saídas para o próprio órgão, seja para conversar sobre as inovações da nova lei, e as consequências para o sistema de ensino mineiro e, em última análise, para o próprio CEE-MG.

Promulgada a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) em dezembro de 1996, o exame das atas revelou que o CEE-MG passou todo o mês de janeiro/1997 sem debates sobre a nova lei educacional. Foi, então, a partir do mês de fevereiro de 1997 que a Conselheira Glaura Vasques de Miranda propôs uma dinâmica de trabalho, um “Programa de Implantação da Lei Federal 9394”.

Diferentemente do Presidente do CEE-MG, que já estava no CNE elaborando as propostas de regulamentação e esclarecimentos sobre a nova lei, a Cons. Glaura propôs uma sistemática de trabalho para estudo e implantação da nova lei educacional. Acolhida pelo Presidente do CEE-MG e instituída a Comissão para os estudos iniciais, tal dinâmica de trabalho durou cerca de oito meses, com encerramento dos trabalhos em 13/11/1997, quando foi aprovado o parecer CEE n. 1132/1997 (MINAS GERAIS; CEE, 1997), o primeiro de três produtos resultantes dessa agenda de trabalho durante o ano de 1997. Todos esses produtos são considerados, até hoje, orientadores e normativos para o sistema de ensino mineiro. Assim, os

pareceres n. 1132/1997 (MINAS GERAIS; CEE, 1997) e n. 500 e n. 1158, ambos de 1998 (MINAS GERAIS; CEE, 1998) perfazem o conjunto normativo e orientador inicial, que informam a discussão e a implantação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) no sistema de ensino.

Tal agenda de trabalho durou oito meses de trabalho e dividiu-se, grosso modo, em três etapas, via a Comissão instituída para esta finalidade, cuja presidência ficou sob a responsabilidade da Conselheira Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado, e a relatoria pela Conselheira Glaura Vasques de Miranda.

A primeira etapa consistiu no cumprimento de extensa agenda de debates em torno do que representava a nova lei educacional, suas propostas e inovações e quais as políticas educacionais seriam formuladas a partir da nova lei educacional. Além dos estudos na Comissão, com o apoio dos conselheiros de todas as Câmaras e servidores da Assessoria Técnica do órgão, houve, também, uma agenda de cumprimento de viagens para debates e audiências públicas pelo estado de Minas Gerais, e pela ALMG. Foram cerca de cinco meses de viagens e debates, de maneira que todos os conselheiros envolvidos coletassem as impressões dos interessados em educação, dos envolvidos na educação, tanto na capital quanto no interior. As atas dos dias 13/05/1997, e 02/06/1997, respectivamente, informaram o cronograma de trabalho dos Conselheiros a respeito dos debates sobre a LDB/1996 (BRASIL, 1996a):

O Pres. Ulysses comenta “o sucesso absoluto que foi a Reunião na ALMG em que se discutiu a Lei Federal 9394/96, recebidas mil e duzentas inscrições, Plenário lotado, com transmissão ao vivo pela TV”; [...] O Pres. Ulysses ainda informa que “estão sendo realizadas reuniões em sete cidades polo, cujas conclusões serão aglutinadas em reunião que será realizada no dia 16 de junho”; [...] A Cons. Glaura informou participação em reunião com 200 pessoas, dentre eles secretários municipais, inspetores e diretores escolares; [...] (MINAS GERAIS, CEE, 13/05/1997).

A Cons. Maria Auxiliadora comunicou o andamento do trabalho da Comissão sobre os estudos da LDB/1996, “registrando que os encontros regionais e municipais têm tido grande repercussão”; [...] Cronograma das reuniões: 10/04, BH; 14/04 FUMEC; 13/05 Conselheiro Lafaiete; 14/05 MOC; 16/05 Barbacena; 17/05 BH; 17/05 Congonhas; 19/05 Itajubá; 20/05 Varginha; 20/05 Patos de Minas; 21/05 Divinópolis; 23/05 BH; 27/05 Paraopeba; 29/05 BH; 30/05 BH; 13/06 Ituiutaba; 17/06 Mariana; [...] O Pres. Ulysses parabenizou a Comissão “que tem efetuado um trabalho extraordinário – sério, profundo e competente” (MINAS GERAIS; CEE, 02/06/1997).

Tal iniciativa era comemorada pelo próprio Colegiado, que afirmava o “pioneirismo mineiro” ao discutir a implementação de uma lei educacional, “a partir das bases”, ou seja, a

partir do debate público, por meio de audiências públicas, encontros pelo interior do estado etc., conforme demonstrado acima. Após o ciclo de debates por todo o estado de Minas Gerais, e as audiências públicas realizadas pela ALMG, com presença do Presidente e dos Conselheiros, a Conselheira Glaura propôs um segundo cronograma de trabalho, para divisão das temáticas e aprofundamento de estudos pelos conselheiros, em Plenária do dia 14/08/1997, conforme abaixo:

Discussões sobre a regulamentação da LDB/1996; [...] 1º questionamento: “prazo para que as instituições se adaptem à nova lei”. Segundo o Cons. Augusto, o art. 88 determina que o prazo de responsabilidade do CEE para a elaboração das normas: um ano a partir da data de publicação; [...] A Cons. Maria Auxiliadora sugere “a elaboração de um parecer orientador, que poderá diminuir as preocupações das escolas”; [...] A Cons. Glaura apresenta a proposta de trabalho: “[...] elaborar um parecer orientador, com base nos pareceres do CNE, especialmente o de número 5, que deverá, em seu histórico, fazer referência o trabalho já desenvolvido por este conselho, em conjunto com a SEE e a ALMG, deverá incorporar as sugestões recebidas dos diferentes polos. O referido parecer deverá conter, prioritariamente, orientações sobre pontos autoaplicáveis da nova lei e aspectos mais urgentes para implantação da nova lei em 1998”; [...] A Comissão sugeriu alguns temas, “sugerindo que seus membros se dividam em subcomissões para posterior apresentação a outra comissão, que será encarregada de consolidar as propostas, para apreciação do Plenário. São os seguintes temas: 1. Avaliação de rendimento/Frequência/Recuperação: Cons. José Leão Marinho e Maria Gisele; 2. Organização Escolar/Regimento/Progressão Continuada/Transferência: Cons. Dalva e Glaura; 3. Calendário/Horas-aula/Educação Rural: Cons. Maria das Graças Pedrosa Bittencourt, Dalva e Adair; 4. Ensino Noturno/EJA: Cons. Maria Gisele e Maria Aparecida; 5. Matrícula/Reclassificação/Equivalência de estudos/Recenseamento: Cons. Maria das Graças e Adair; 6. Conteúdos curriculares/Projeto pedagógico da escola: Cons. Maria Auxiliadora e Glaura; 7. Ensino Médio/Ensino Profissionalizante/Aspectos Urgentes: Januzzi e Augusto; 8. EaD: Cons. Dalva e Augusto;” [...] ficam responsáveis pela redação as Cons. Maria Aparecida, Maria Auxiliadora, Glaura, Dalva; [...] Os Cons. aprovam e aplaudem o trabalho apresentado (MINAS GERAIS; CEE, 14/08/1997).

Após as consultas “às bases”, a segunda etapa da implantação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) foi a proposição do aprofundamento dos estudos, de maneira sistemática e por temas, por todos os tópicos mais importantes da nova lei, e que, de uma forma ou de outra, suscitavam diversas dúvidas nos estabelecimentos escolares, tanto das redes públicas quanto das redes privadas. O aprofundamento destes estudos sobre a nova legislação durou cerca de 3 meses, em

que a Comissão encarregada elaborava estudos prévios, para consulta e discussão no interior de cada Câmara, até todos os pontos serem esgotados⁹³.

Após os debates no interior das câmaras e pelas plenárias, nos dias 10/11/1997; 11/11/1997 e dia 12/11/1997. O debate do dia 13/11 encerrou o trabalho, com a aprovação do parecer com as orientações acerca da Educação Básica nos termos da LDB/1996. Foram, portanto, oito meses de trabalho e estudos para a composição do parecer CEE n. 1132/1997, importante para a orientação de todo o sistema de ensino, das redes pública e privada, das escolas, dos professores e servidores e dos alunos e pais de alunos.

O parecer CEE n. 1132/1997 foi concebido como um parecer normativo, orientador para todo sistema de ensino e dirigido à Educação Básica, de maneira que “aquietasse os ânimos dos estabelecimentos de ensino”, e a fomentar a transição do modelo considerado “elitista e punitivo” para a escola que “aprende a aprender, que valoriza os conhecimentos do aluno e da comunidade em que a escola está inserida” (MINAS GERAIS; CEE; 1997). Por fim, o parecer CEE n. 1132/1997 deixou previamente uma agenda de trabalho para o Colegiado, de maneira aprofundar os estudos sobre a lei, preparando o Colegiado para as resoluções das dúvidas isoladas dos estabelecimentos de ensino.

O próximo subtópico seria, como forma de continuidade deste processo, as revisões, reformulações das Resoluções existentes, bem como a proposição de novas resoluções para o sistema de ensino. Ou seja, seria abordar os próximos passos do CEE-MG em relação à nova lei educacional: a revisão das resoluções? A revisão do seu próprio papel no sistema de ensino? Quais seriam os próximos passos?

Em 1998, o CEE-MG elaborou o parecer n. 500/1998, que orientava os municípios em relação aos seus respectivos sistemas de ensino, para esclarecer o artigo 11 da nova lei educacional. A confecção desse parecer foi mais um produto da agenda de debates e consulta pública empreendida pelo CEE-MG durante o ano de 1997, assim como também o parecer CEE n. 1158/1998.

O ano de 1997 foi importante para o CEE-MG. As propostas de estudo e implantação da nova legislação educacional foram acolhidas pela Presidência do órgão. Do processo aqui apresentado, foram produzidas peças jurídico-pedagógicas que ainda são as referências para o sistema de ensino. Além disso, a nova legislação educacional foi intensamente debatida pelo

⁹³ Integrantes da Comissão: Maria Auxiliadora (Presidente); Glaura Vasques (Relatora); Adair Ribeiro; Augusto Ferreira Neto; Dalva Cifuentes Gonçalves; Gerson de Britto Mello Bosen; José Januzzi de Souza Reis; José Leão Marinho Falcão Filho; Maria Aparecida Sanches Coelho; Maria das Graças Pedrosa Bittencourt; Maria Gisele Jacob.

CEE-MG, que começou de maneira bastante eufórica a sua normatização educacional, por meio do que o Conselheiro Augusto disse: “o CEE-MG começou ouvindo as bases”.

5.4 Considerações Finais

O presente capítulo discutiu o panorama das políticas educacionais no sistema de ensino mineiro, a partir da redemocratização do país, ainda durante a década de 1980. O objetivo foi contextualizar os “novos tempos educacionais”, que seriam formalizados a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da LDB/1996 (BRASIL, 1996a).

O passo seguinte foi demonstrar que, diante dessas mudanças, parte dessa discussão passou superficialmente pelo CEE-MG. As leituras flutuantes (BARDIN, 2011) dos documentos produzidos pelo órgão revelaram que este já se encontrava insulado no sistema de ensino, concentrado no grande número de tarefas de ordem técnico-burocrática que lhe eram atribuídas. Dessa maneira, as reformas educacionais, aqui discutidas, tiveram o protagonismo do Executivo Estadual e seus programas de governo, além da SEE-MG.

É preciso lembrar que existia uma relação de cordialidade entre a SEE-MG e o CEE-MG. Os Secretários de Estado da Educação sempre visitaram o CEE-MG, em início e final de mandato, para informar os projetos e programas de governo; ou ainda avaliar o que foi implementado. A análise das Atas demonstra que o Plenário do CEE-MG ouvia as notícias, comentava e aplaudia as iniciativas, para seguir com a sua rotina de aprovação de pareceres.

Apesar da postura contemplativa, foi possível constatar que o CEE-MG fez um importante movimento para a implantação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), via proposta da Conselheira Glaura Vasquez de Miranda. Já em fevereiro do ano de 1997, foi instituída uma Comissão integrada pelas três Câmaras, para a elaboração de estudos, participação em audiências públicas, e viagens pelo interior do estado, com o objetivo de colher subsídios para construir documentos orientadores e normativos para o sistema de ensino.

Essa rotina de trabalho durou cerca de oito meses, com a aprovação do Parecer CEE n. 1132/1997 (MINAS GERAIS; CEE, 1997), o primeiro de três produtos, todos resultantes da extensa agenda de trabalho construída em 1997. Essa iniciativa foi comemorada pelo Colegiado, inclusive seu Presidente. Todos afirmavam o “pioneirismo mineiro” ao discutir a implementação da nova lei educacional, “a partir das bases”. Os dois produtos seguintes, publicados no ano de 1998, foram o Parecer CEE n. 500, e o Parecer CEE n. 1158. Em seu conjunto, são peças pedagógico-normativas de grande importância para o sistema de ensino mineiro.

Após essa dinâmica inicial de implantação da nova lei educacional, quais seriam os próximos passos do CEE-MG? Seria a continuidade desse importante processo de “consulta às bases”? Um tópico importante para o órgão era a revisão das normas vigentes até aquele momento, para a formulação de novas resoluções para o sistema de ensino. O próximo capítulo tratará da agenda seguinte, ou seja, a revisão e formulação das Resoluções para o sistema de ensino, com especial atenção para a Educação Básica.

6 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NO PERÍODO 1996-2016: FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

6.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as evidências sobre o papel do CEE-MG na formulação das políticas para a Educação Básica no sistema de ensino mineiro, bem como a relação do CEE-MG com a SEE-MG, especialmente em relação à demanda por reformulação das Resoluções que operacionalizavam o sistema de ensino.

Este capítulo apresenta duas seções, além desta Apresentação. A segunda seção apresenta e discute as propostas de reformulação e formulação das Resoluções para o sistema de ensino mineiro, em que pese o fato de maior demanda para a formulação e reformulação das Resoluções relativas à Educação Básica. A terceira seção apresenta as Considerações Finais do capítulo.

6.2 Uma agenda disponível: reformulação e formulação de novas Resoluções para o sistema de ensino mineiro

Em relação à Educação Básica, o papel do CEE-MG foi, durante o período analisado, “preponderantemente orientador”, como afirmou a Cons. Glaura, em uma das reuniões plenárias. De fato, desde o início do período aqui recortado, o CEE-MG já tinha um papel consultivo em relação à SEE-MG, no que se refere às autorizações de funcionamento, aos credenciamentos, e aos reconhecimentos. Ou seja, uma grande parte do volume de trabalho do CEE-MG, em relação à Educação Básica, já permanecia concentrada na confecção de pareceres de autorizações de funcionamento, reconhecimento e credenciamento que, na verdade, eram feitas pela SEE-MG.

Um processo de autorização de funcionamento tanto de escola pública quanto de escola privada, começava na SEE-MG, passava pelo Serviço de Inspeção Escolar – para a verificação *in loco* – e seguia para a elaboração de parecer pelo CEE-MG, que se pronunciava como favorável ou não, ou com recomendações. Uma vez elaborado e publicado, este parecer retornava para a SEE-MG, para as providências de autorização de funcionamento, credenciamento ou reconhecimento. Neste caso, praticamente em todos os pareceres, já no ano de 1996, demonstravam que o processo de autorização de funcionamento e outras ações do Poder Público, iniciava na SEE-MG, passava pelo CEE-MG, pela via consultiva e da discussão em Câmaras e Plenárias, para depois retornar ao SEE-MG.

A partir dos novos tempos educacionais postulados pela nova lei, da passagem de um sistema punitivista e excessivamente formalista, para um sistema que preconizava a aprendizagem e permanência do aluno no ambiente escolar; e à liberdade para as escolas, por meio da gestão democrática, seria interessante entender o papel do CEE-MG neste movimento. Naturalmente, nos limites desta pesquisa, um dos termômetros para entender o papel do CEE-MG é a investigação sobre a sua produção normativa, que, neste caso, aconteceu também por meio das Resoluções.

No ano de 1996, em uma das visitas da Secretária de Educação à época, Ana Luiza Machado Pinheiro, esta propôs ao CEE-MG a revisão das normas para a operacionalização do sistema de ensino. Da mesma forma, tanto os Presidentes do CEE-MG, em 1998 e 1999 (respectivamente, Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, e Padre Lázaro de Assis), também recomendaram a revisão das Resoluções. Em relação às atribuições da Presidência do CEE-MG até 1998, foram instituídas comissões para o estudo da lei e elaboração de pareceres orientadores. A partir da nova Presidência do órgão em 1999, embora fosse recomendado, a leitura das Atas não demonstra a instituição de Comissões. É preciso lembrar que a instituição de Comissões era privativa do Presidente do órgão, podendo ser apenas sugerida pelos demais conselheiros.

Uma primeira agenda de revisão das Resoluções do órgão foi proposta no final de 1996, conforme a visita da Secretária de Educação ao CEE-MG, em 06/11/1996, momento em que ficaram acertadas as Resoluções para “estudo prioritário”. O quadro 6 sistematiza essa informação:

Quadro 6 – Agenda de reformulação de Resoluções

Nº/ANO	EMENTA
146/1972	Fixa normas para elaboração e aprovação dos regimentos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. [recomendação de estudo prioritário]
213/1975	Fixa normas gerais e preliminares para a educação do excepcional.
228/1977	Consolida e altera normas sobre transferência e adaptação no ensino de 1º e 2º Graus. [recomendação de estudo prioritário]
306/1984	Fixa normas para a criação, reorganização e encerramento de atividades de estabelecimentos de ensino regular de 1º e 2º Graus, bem como para a autorização de seu funcionamento e para seu reconhecimento.
321/1984	Dispõe sobre o estágio curricular de estudantes de estabelecimentos de ensino de 2º Grau e Superior.
334/1985	Dispõe sobre a verificação do rendimento escolar, os estudos de recuperação e a matrícula com dependência no ensino de 1º e 2º Graus. [recomendação de estudo prioritário]
362/1987	Fixa normas para organização dos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus.
386/1991	Dispõe sobre cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional.

Nº/ANO	EMENTA
397/1994	Consolida normas para Registro de Secretário de Escola e para Autorização do Exercício, a título precário, de Professor, de Diretor e de Secretário de Escola de 1º e 2º Graus. [recomendação de estudo prioritário]

Fonte: elaborado pela autora, a partir do banco de dados da pesquisa.

É possível apontar que, à luz da nova legislação educacional, o CEE-MG já tinha uma agenda de revisão de Resoluções, sugerida em visita pela Secretária de Educação. Tais Resoluções, quando analisadas em seu conjunto, eram importantes para a operacionalização e normatização do sistema de ensino. Além disso, eram orientações aguardadas pelas escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada.

O acompanhamento e a sistematização das Atas possibilitaram a observação atenta da agenda deliberativa do CEE-MG, em que estavam tensionadas a sua longevidade no sistema de ensino mineiro e os novos tempos educacionais formalmente apresentados pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a).

Sugerida a agenda de revisão de Resoluções, no ano de 1997 o CEE-MG estudou a nova lei educacional, consultou as bases, relacionou-se com a SEE-MG, com a ALMG, e com os municípios para orientar a Educação Básica, conforme demonstrado anteriormente. Os próximos passos seriam, no mínimo, o estudo e a revisão das Resoluções sobre a Educação Básica e, se possível, uma reflexão sobre os rumos do CEE-MG no sistema de ensino, especialmente no que se refere a este nível da educação.

Aliás, sobre a Educação Básica, ao compararmos o contexto de formulação das políticas educacionais, apresentado na seção 5.2, com o contexto das Atas do CEE-MG, é possível concordar com a Cons. Glaura Vasques: em relação à Educação Básica, o CEE-MG tinha um “papel eminentemente orientador”, ou seja, um papel normativo relativamente importante para a rede pública, e um papel normativo muito importante para a rede privada. Em ambas as redes de oferta, o CEE-MG tinha um papel consultivo e recursal importante.

Conforme comentado anteriormente, a força indutora da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), era muito grande e demandaria, para um órgão longo no sistema de ensino, como é o caso do CEE-MG, uma revisão das suas normas em face da promulgação da nova lei educacional e sua força indutora, conforme demonstrado nos capítulos 2 e 4. É possível afirmar que, confeccionado o parecer CEE n. 1132/1997, estava aberta a agenda de revisões das Resoluções produzidas pelo CEE-MG, de maneira a orientar o sistema de ensino em relação à nova lei educacional, além das possibilidades de inovação na área educacional.

O levantamento documental reunido por esta pesquisa nos permite apontar que, para a proposta de revisão das resoluções, como sugerida pela Secretária, ou mesmo como sugerida pelos presidentes do CEE-MG, nos permite inferir que, as resoluções 146/72; 213/75; 228/77; 321/84; 334/85; 362/87; 397/94 permaneceram vigentes até o final de 2016, conforme informações disponibilizadas pela Biblioteca do CEE-MG, setor responsável pelo controle das informações do órgão, tanto internamente quanto externamente.

Especificamente em relação à agenda de revisão de Resoluções, o conjunto dos dados levantados por esta pesquisa demonstra que a Resolução 306/84 foi atualizada, num processo de demorou cerca de cinco anos para sua reformulação. Outra inferência importante a partir dos dados da pesquisa foi o debate ocorrido em plenária, durante o ano de 2012, sobre a revisão da Resolução 397/94.

Provavelmente o processo de revisão das Resoluções, pelo CEE-MG também permitiria, em alguma medida, uma revisão sobre o papel do CEE-MG no sistema de ensino mineiro. Em relação à Educação Básica, o CNE/MEC era uma referência, em que o também Conselheiro do CNE, Ulysses de Oliveira Panisset esclarecia as dúvidas dos Conselheiros, informes sobre os trabalhos em andamento no âmbito do próprio CNE.

A Resolução 306/84 – Fixa normas para a criação, reorganização e encerramento de atividades de estabelecimentos de ensino regular de 1º e 2º Graus, bem como para a autorização de seu funcionamento e para seu reconhecimento – tinha sua importância e alcance no sistema de ensino mineiro, por tratar diretamente da operacionalização entre os órgãos do sistema de ensino: a SEE-MG, o CEE-MG e as redes de oferta de ensino – pública e privada – para as diretrizes educacionais no estado.

Tal Resolução era estratégica para a operacionalização do sistema de ensino, em especial a oferta da educação escolar. Nestes termos, as Atas demonstraram que o processo de reformulação da nova Resolução teve início de maneira isolada, pelo Conselheiro José Januzzi de Souza Reis (da Câmara de Ensino Médio), por meio de estudos isolados e conversas com os representantes da SEE-MG. Este “estudo solitário” para a reformulação da referida Resolução foi comentado em Ata da Reunião Plenária do dia 04/03/1998, em que a então Cons. Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado comentou o isolamento do referido Conselheiro para o estudo da nova resolução, além de fazer um chamamento ao Colegiado, para a importância do estudo em conjunto, tal como foi a elaboração do Parecer 1132/97.

A próxima data que as Atas apresentam comentários sobre a reformulação da referida resolução ficou para o dia 28/08/2001, ou seja, cerca de três anos após o início dos estudos sobre a reformulação, em que não foram debatidos e/ou comentados nas reuniões plenárias. No

dia 28/08/2001, o relator do projeto, cons. José Januzzi fez a leitura do anteprojeto de resolução, para o “credenciamento e credenciamento de instituições escolares, autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos de Educação Básica e Educação Profissional”. Logo no início de sua exposição, o então relator foi interrompido pelo Cons. Augusto Ferreira Neto, Conselheiro da Câmara de Ensino Fundamental:

Cons. Januzzi é interrompido pelo Cons. Augusto, que comenta a existência de “substitutivo sobre a atualização da RES 306/83, elaborado pela CEF, propondo a Constituição de uma Comissão integrada por Conselheiros de ambas as CEF e CEM, para estudo conjunto sobre a atualização da referida Res. Ressalta o Cons., que o adiamento da discussão da matéria em pauta é conveniente, não só em função dos debates que ocorrem no Fórum Mineiro de Educação, em andamento, como também por razões políticas e estratégicas e em respeito ao Secretário de Estado da Educação e dos educadores mineiros, sendo de seu entendimento que representantes de tais segmentos devam ser ouvidos”; [...] Cons. Januzzi afirma não ter sido indelicado com a SEE, “uma vez que a mesma, por intermédio de representantes por ela designados, participou da elaboração do presente substitutivo da Res. 306/83, em exaustivos trabalhos”; [...] Cons. Padre Geraldo Magela considera inócuo o prosseguimento da leitura “por competir ao CEE traçar diretrizes para todas as fases do ensino no Estado. Manifesta, ainda, sua estranheza pela utilização, no referido instrumento normativo da EB, das expressões “credenciamento” e “recredenciamento”, que têm gerado polêmica nos meios educacionais do País”; [...] Cons. Glaura apoiou a posição assumida pelo Cons. Padre Geraldo Magela, “afirmando que, no caso de instituições de EB, os termos de “credenciamento” e “recredenciamento” não cabem, bastando a utilização do termo “autorização”; [...] Cons. Dalva ressalta a atualização da Res. 306/83 e comenta que foi um trabalho exaustivo que vem sendo realizado há 2 anos; [...] Matéria saiu de pauta, sendo constituída Comissão com participação dos Cons. da CEF e da CEM, para elaboração de nova proposta (MINAS GERAIS; CEE, 28/08/2001).

A passagem acima demonstra que a reformulação de uma Resolução estratégica para o sistema de ensino mineiro, em especial para a Educação Básica, passou por quase três anos de um trabalho em que não se comunicaram as duas Câmaras envolvidas na Educação Básica: a Câmara do Ensino Fundamental e a Câmara do Ensino Médio. Tudo indica que a leitura do anteprojeto de resolução, feita pelo relator, foi um estudo e trabalho que se concentrou apenas na Câmara do Ensino Médio.

O projeto de reformulação da nova resolução estava concentrado na Câmara do Ensino Médio por cerca de três anos, sem diálogos com a Plenária, e com a Câmara do Ensino Fundamental. Concomitantemente, a Câmara do Ensino Fundamental elaborou seus estudos e tinha o seu projeto de substitutiva; em que foi possível perceber o não-diálogo com a Câmara do Ensino Médio. Ambas as Câmaras possuíam divergências sobre a reformulação da mesma

Resolução. Além disso, o Cons. Augusto sugeriu considerar os debates do Fórum Mineiro de Educação, que ocorria na gestão do Secretário Murílio Hingel, além da consulta às bases, nos moldes da formulação do parecer n. 1132/1997. Embora o Cons. Januzzi argumentasse, naquele momento, que havia a participação da SEE-MG na reformulação, o fato é que a passagem acima demonstra o desconhecimento desta mesma participação pela Câmara do Ensino Fundamental.

Outro ponto importante, comentado pelo Cons. Padre Geraldo Magela e pela Cons. Glaura Vasques, e que evidenciam a pouca discussão sobre a reformulação da nova resolução, por meio de uma comissão integrada, é que os conselheiros tinham opiniões diferentes sobre os atos autorizativos até então praticados, como a manutenção do credenciamento e recredenciamento, atos que foram questionados pelo Padre Geraldo e por Glaura Vasques e que, no final das contas, foram mantidos no texto da nova resolução.

O encaminhamento sobre a operacionalização do sistema de ensino mineiro, por meio dos atos autorizativos que possibilitam a oferta da educação escolar – tanto pública quanto privada – era controverso entre os Conselheiros em exercício e, mais do que isso: eram questões importantes para a operacionalização do sistema, que não tinham sido estudadas e formuladas como ponto de consenso entre os conselheiros. Como saída para o debate, aí sim foi proposta a formação de uma Comissão em que a CEF e a CEM trabalhariam em conjunto – após um período de três anos de trabalho isolado nas duas Câmaras.

A próxima reunião plenária para a discussão da reformulação da Resolução em questão só aconteceria quase um ano depois, quando, em 29/07/2002, o então Presidente do órgão, Padre Lázaro de Assis, leu um ofício do secretário de estado, Murílio Hingel, em que este solicitava a aprovação da reformulação da Resolução n. 306/84. Isso significa que, a aprovação da reformulação de resolução que operacionalizava o sistema de ensino só foi aprovada a pedido do Secretário de Educação.

Neste mesmo dia, o então relator da reformulação, Cons. Januzzi, fez a leitura do anteprojeto e este foi votado em primeiro turno, quanto à oportunidade e conveniência, conforme o regimento. Durante os dias seguintes – 30/07; 31/07; 01/08 – a discussão e votação de artigo por artigo. Em relação ao conteúdo da nova resolução, denominada Resolução n. 449/2002, que “Fixa normas para credenciamento e recredenciamento de instituições escolares, autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos de Educação Básica e Educação Profissional e dá outras providências”. A discussão e votação, em segundo turno, da Resolução n. 449/2002 encerrou em agosto de 2002, num processo que durou pouco mais de quatro anos.

O volume de tempo dedicado a esta tarefa revisional é compreendido no contexto que operacionaliza o sistema de ensino mineiro, especialmente a oferta da Educação Básica.

Contudo, mesmo durante este tempo, o resultado da formulação da nova resolução não foi consensual entre os Conselheiros, conforme o comentário feito pela Cons. Glaura Vasques, registrado em Ata da reunião do dia 30/07/2002:

A Conselheira Glaura reflete que “a Câmara de Ensino Fundamental entende que a Res. em questão foi elaborada sob uma concepção tradicional, burocrática, formalista, o que não garante a qualidade do ensino. Entende, também, a Câmara de Ensino Fundamental, que é responsabilidade do Estado e dos Municípios a criação de escolas, não havendo necessidade de se solicitar a este CEE autorização para funcionamento de instituições educacionais públicas (MINAS GERAIS; CEE, 30/07/2002).

Em relação à Educação Básica, é importante assinalar que, entre o ano de 2003 e o ano de 2009, durante este intervalo de tempo, o CEE-MG não formulou Resoluções que tratassem de assuntos referentes à Educação Básica. Apenas em 2009 o CEE-MG iniciou os estudos, reuniões e audiências sobre a reformulação da Resolução 305/83, que “Dispõe sobre a Inspeção do ensino de 1º e 2º Graus”. O relator do anteprojeto de resolução, novamente o Conselheiro José Januzzi de Souza Reis, conforme informado pelo registro em Ata de reunião Plenária, em 26/03/2009:

A seguir, o Cons. José Januzzi comunica ao Plenário a instituição de Comissão Especial, da qual ele é o presidente, integrada pelos Cons. Augusto e Maria Aparecida Carvalhais, bem como pelas servidoras da SEE, Maria Eliana Novaes e Sônia Andere Cruz e pela Inspetora Escolar Helena Maria Schettino Antônio, encarregada de elaborar estudos sobre Inspeção Escolar (MINAS GERAIS; CEE, 26/03/2009).

É possível perceber o protagonismo do Cons. José Januzzi na formulação de Resoluções para o CEE-MG, em especial as suas participações em todas as Comissões, e, também, seu papel como relator em várias delas. Tal comissão especial participou de audiências públicas, a visita ao vice-governador do estado à época, Antônio Anastasia e, por fim, à aprovação da Resolução sobre a Inspeção Escolar, enumerada como a Resolução n. 457/2009. Esta Resolução foi aprovada em dois dias (29/09 e 30/09), em primeiro e segundo turno, respectivamente. As Atas das Reuniões Plenárias desse período não registram debates entre os conselheiros, em que fosse possível levantar discordâncias sobre o papel da Inspeção Escolar no sistema de ensino mineiro.

Um aspecto importante a ser ressaltado, é que a reformulação sobre a Resolução da Inspeção Escolar pode ser interpretada como uma retomada do CEE-MG à formulação de resoluções que operacionalizavam o sistema de ensino mineiro, tal como foi com a Resolução

n. 449/2002, e o intervalo de 5 anos em que o CEE-MG não formulou e/ou reformulou resoluções que afetassem diretamente a Educação Básica.

Neste momento, o CEE-MG exerceu seu papel no sistema de ensino mineiro, em relação à Educação Básica, sobretudo por meio do seu papel consultivo em relação às redes de ensino privada e nas autorizações de funcionamento, e expansão dos cursos Técnicos de Nível Médio. O CEE-MG não formulou, por exemplo, uma Resolução sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, embora os governos mineiros de 2003-2006 e 2007-2010 estivessem implantando este modelo de oferta na rede de ensino pública.

A omissão do CEE-MG em relação ao Ensino Fundamental de 9 anos certamente guarda relações com o fato de que, em relação à educação pública, o papel do CEE-MG foi minguando, à medida que a SEE-MG e a SEPLAG assumiam definitivamente o protagonismo da formulação de políticas educacionais no sistema de ensino. A rede pública de ensino é controlada, alimentada e avaliada pelos órgãos executivos do sistema, em especial a SEE-MG, e a SEPLAG com mais força, nos períodos 2003-2014.

A despeito da pertinência ou não de formulações de Resoluções, que poderiam seguir um padrão de maior participação e “consulta às bases”, como foi a formulação do Parecer 1132/1997, este projeto de mudança não encontrou continuidade no Colegiado, como foi possível perceber durante a reformulação da Resolução n. 449/2002.

Este voo inicial, de consulta às bases, ideia predominante na CF/1988 (BRASIL, 1988) e na nova legislação educacional – principalmente por meio da noção de gestão democrática da educação – teve seu voo raso no CEE-MG, o que nos permite inferir que, à luz das mudanças que um órgão com essa história poderia e deveria fazer, por força de lei, a consulta às bases ficou para o primeiro momento do CEE-MG.

Como consequência deste processo, a consulta às bases – formulação de políticas do tipo *bottom-up* – foi deixada de lado, uma vez que seus representantes, os Cons. defensores deste tipo de ideia foram deixando o órgão, ao mesmo tempo em que a agenda do Ensino Superior tomou consistência no Colegiado, especialmente a partir do ano de 2000⁹⁴. Além disso, parte do Colegiado do CEE-MG ainda insistia na percepção tecnocrata e *top-down* da formulação das políticas públicas: a ideia de que o detentor do conhecimento técnico e especializado é o mais apto para formular uma agenda de políticas públicas que atenda aos anseios da população.

⁹⁴ O CEE-MG e a Educação Superior serão abordados no capítulo 7 desta Tese.

A retomada da formulação/reformulação de novas resoluções para o sistema de ensino mineiro se deu a partir da reformulação da Resolução 305/77, sobre a Inspeção Escolar, após um intervalo de cinco anos sem a formulação de resoluções que operacionalizassem o sistema de ensino, ou que informassem inovações. Nestes termos, é possível afirmar que a rede pública estadual de ensino passou a ser regulada exclusivamente pela SEE-MG e pela SEPLAG, de maneira que, paulatinamente, o CEE-MG deixou de ter ingerência sobre o que acontecia na rede pública de ensino. A normatização/orientação para a rede pública de ensino passou a ser feita pela própria SEE-MG.

O contexto de formulação da Resolução n. 457/2009 – Dispõe sobre a Inspeção Escolar na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais – não foi bem detalhado pelas Atas das reuniões plenárias e, ao que tudo indica, os debates ocorreram no interior da Câmara do Ensino Médio – origem do Cons. José Januzzi – e sem contrapontos dos demais conselheiros. A referida resolução foi votada em dois turnos, em dois dias consecutivos e sem o registro de debates em ata entre os Conselheiros.

Conforme afirmado anteriormente, o CEE-MG permaneceu cinco anos sem formular resoluções para a Educação Básica, ao passo que a rede de ensino pública estadual vinha elaborando normas sobre os currículos, sobre a expansão do ensino fundamental, entre outras ações que, não necessariamente, levaram em consideração a perspectiva normativa e consultiva do CEE-MG.

Esse “intervalo normativo” do CEE-MG contribuiu para um importante debate entre os Conselheiros do órgão, no ano de 2012, dessa vez sobre a importância da reformulação da Resolução 397/1994 – Consolida normas para registro de Secretário de Escola e para autorização do exercício, a título precário, de Professor, Diretor e de Secretário de Escola de 1º e 2º graus – CAT. Tal resolução operacionalizava a admissão de professores, diretores e secretários de escolas a título precário, uma resolução que valia tanto para as redes públicas quanto para as redes privadas.

Conforme afirmado anteriormente, a rede de ensino pública estadual passou por intensas modificações a partir da redemocratização do país, e, sendo uma delas, a questão da eleição para diretor de escola, na perspectiva constitucional de gestão democrática da educação. Assim, a rede estadual de educação pública, mesmo com todos os problemas, tratou de elaborar encaminhamentos – com protagonismo da SEE-MG – para a gestão democrática do ensino: estabelecer parâmetros mais definidos para os concursos para professores, os concursos para os trabalhadores da educação, considerados como servidores – os secretários de escola, etc. –

admitidos em concurso público ou como processo de designação e, finalmente, o cargo de diretor escolar, que, entre idas e vindas, passou a ser definido por meio da eleição.

A partir deste contexto, é possível pensar que a Resolução 397/94 apresenta, a partir da LDB/1996 (BRASIL, 1996^a), uma defasagem normativa, ou seja, um conteúdo normativo que deixou de ser importante para o sistema de ensino, como fora em outrora. Esse foi o espírito do importante debate entre conselheiros no ano de 2012, registrado em Ata da reunião plenária, do dia 27/08/2012, conforme abaixo:

Parecer do Cons. Januzzi, pela CPL, sobre o processo 40223, alusivo a necessidade de autorização para o exercício da função de diretor de escola particular de educação básica; “O parecer alusivo a esse processo foi relatado pela Cons. Irene de Melo Pinheiro, [...]. Em 25/07/2012, a Cons. Ângela apresentou suas considerações sobre a matéria, assim concluindo sua manifestação: “Diante do exposto, mais uma vez é possível entender a pergunta da solicitante sobre a necessidade de pedir autorização para dirigir o estabelecimento, de dois em dois anos, haja vista que tem habilitação em curso de Pedagogia, licenciatura plena, é dirigente de uma instituição privada que tem prerrogativas para escolher seus dirigentes e que, no decorrer dos anos tentou atender às orientações do CEE para obter uma formação em nível de pós-graduação, obtendo certificados de dois cursos em duas instituições. Assim sendo, observa-se que interpretar a formação da consulente com base no art. 12 da Res. 397/94, como autorização precária, simplesmente corrobora com a burocracia estatal, exigindo que a interessada se dirija periodicamente ao órgão regulador, apresentando os mesmos documentos já apresentados anteriormente, o que apenas acrescentará trabalho aos servidores do Estado, que já estão assoberbados de tarefas”. Tendo pedido vista a essa manifestação da Cons. Ângela, o Cons. José Januzzi apresenta seu “voto em separado”, a favor do parecer original, da Cons. Irene. Colocado o voto em discussão, a Cons. Ângela argumenta que, nos dias atuais, as funções de diretor de escola estão voltadas para o conhecimento da instituição, dos estudantes e de sua família, tornando bastante complexo o exercício dessas atribuições. Acredita a Cons. que o CEE não deva continuar insistindo na burocracia, mas acredita não valer a pena continuar discutindo questões antigas, que não se atualizam. O Cons. José Januzzi admite que a matéria exige tomada de posição deste CEE e sugere promover estudos para atualização da Res. 397/94. A Conselheira Ângela mostra-se preocupada com a demora de posicionamento do CEE, dizendo que o sistema público já se posicionou a respeito da questão, promovendo “processo seletivo” para escolha de diretor de escolas da rede pública estadual. O Presidente do CEE, Monsenhor Lázaro manifesta sua alegria por presenciar discussões tão proveitosas, que proporcionaram aprendizado de todos. Por um lado, segundo o Presidente, o Cons. Januzzi pautou sua manifestação pela legalidade e a Cons. Ângela Dalben, pela necessidade de reformulação da legislação, para desburocratização e modernização dos processos de “autorização a título precário”. Sugere que, nesse sentido, seja promovido trabalho conjunto SEE X CEE. Concluiu, salientando que os dois Cons. contribuíram grandemente com o CEE, levantando o problema que a todos incomoda (MINAS GERAIS; CEE, 27/08/2012).

O debate acima, transcrito quase que na íntegra, revela a situação do CEE-MG no que se refere à formulação de políticas públicas para a Educação Básica: entre o início promissor, de formulação de pareceres orientadores por meio da “consulta às bases”, de maneira a mapear as experiências e/ou inovações pedagógicas presentes no sistema de ensino mineiro (conforme fala da Conselheira Glaura Vasques, ao sugerir a dinâmica de implantação da LDB/1996), o Colegiado chegou em 2012 com uma espécie de diagnóstico complexo: a insistência nos aspectos burocráticos que não mais “funcionavam” para o sistema de ensino, na excessiva entrega do papel, a ponto do próprio Presidente do órgão reconhecer a importância da desburocratização e atualização.

O debate acima transcrito demonstra que o processo de redefinição do papel do CEE-MG, no âmbito do sistema de ensino, começou com um “voo promissor”, porém curto, na medida em que o Colegiado acabou por se dispersar na reformulação da Resolução 449/2002⁹⁵. Essa dispersão culminou em alguns aspectos importantes: i) o abandono da ideia inicial de reformulação do papel do CEE-MG no sistema de ensino; ii) o abandono da ideia de “consulta às bases” para a formulação de resoluções; iii) a excessiva lentidão do Colegiado para a reformulação de resoluções importantes para o sistema; iv) a concentração do Colegiado na agenda AFFESMIG, que acabou por culminar em uma defasagem normativa do Colegiado no sistema de ensino mineiro, que foi explicitamente debatido pelos Conselheiros.

Por mais que a defesa da legalidade da resolução estivesse em pauta e fosse levada em consideração pelos Cons. Irene e José Januzzi, o fato é que a legalidade acabou por perder seu sentido diante das mudanças no sistema de ensino mineiro, fortemente pontuado pela Cons. Ângela, e apoiado por demais conselheiros sobre a atualização das resoluções.

Embora as Atas, especialmente a partir de 2004, não apresentassem debates e contrapontos entre os Conselheiros, tal como feito em 2012, a fala da Conselheira Ângela exibiu não somente uma defasagem, mas uma espécie de cansaço, quando, ao final, pareceu dar-se por vencida, entendendo que a mentalidade técnico-burocrática permaneceu no CEE-MG e que não mais se atualizaria.

Além dessa agenda de revisão de Resoluções, a formulação de novas resoluções, por meio do debate em Plenária e formação de uma agenda de resoluções acabou por, de alguma forma, “dividir” o Colegiado, em 23/04/2003:

⁹⁵ O Colegiado também se dispersou no que, nos limites deste trabalho, chamaremos de “agenda AFEESMIG”, especialmente a partir do ano 2000, cujo marco foi a saída do Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, uma opção feita pelo Colegiado, no ano de 2000.

Os presidentes das Câmaras (Glaura, Januzzi e Adair Ribeiro) apresentam as prioridades: [...] “CES: Resoluções sobre pós graduação stricto sensu; Educação Especial; pós-graduação lato sensu e Avaliação da Educação Superior; CEM: Resoluções sobre pós-graduação stricto sensu, Educação Especial, pós-graduação lato sensu, Educação Profissional e Avaliação; CEF: Educação Especial, Educação Ambiental, Escola de Tempo Integral, Organização dos Tempos Escolares e Indicadores de qualidade do EF” (MINAS GERAIS; CEE, 23/04/2003).

De maneira geral, foi importante mapear a produção normativa do CEE-MG por meio da catalogação das Resoluções, especialmente a partir de 1996. O quadro abaixo revela uma produção normativa, a partir dos anos 2000, mais concentrada no Ensino Superior.

Quadro 7 – Quantitativo de Resoluções por nível de ensino

ANO	TOTAL DE RES PRODUZIDAS	DIFERENÇA POR NÍVEL DE ENSINO	ID DAS RES
1996	10 RES	10 RES EB 00 RES ES	EB: 402; 403; 404; 405; 406; 407; 408; 409; 410; 411
1997	07 RES	05 RES EB 02 RES ES	EB: 412; 413; 414; 415; 416 ES: 417; 418
1998	14 RES	13 RES EB 01 RES ES	EB: 419; 420; 421; 422; 423; 424; 425; 426; 427; 428; 429; 430; 431 ES: 432
1999	05 RES	04 RES EB 01 RES ES	EB: 433;434;435;437 ES: 436
2000	02 RES	02 RES EB	EB: 439; 440
2001	04 RES	03 RES EB 01 RES ES	EB: 441; 443; 444 ES: 442
2002	05 RES	02 RES EB 03 RES ES	EB: 445; 449 ES: 446; 447; 448
2003	03 RES	01 RES EB 02 RES ES	EB: 451 ES: 450; 452
2004	sem produção normativa	NSA	NSA
2005	03 RES	00 RES EB 03 RES ES	ES: 453; 454; 455
2006	01 RES	00 RES EB 01 RES ES	ES: 456
2007	sem produção normativa	NSA	NSA
2008	sem produção normativa	NSA	NSA
2009	01 RES	01 RES EB 00 RES ES	EB: 457
2010	sem produção normativa	NSA	NSA
2011	sem produção normativa	NSA	NSA

ANO	TOTAL DE RES PRODUZIDAS	DIFERENÇA POR NÍVEL DE ENSINO	ID DAS RES
2012	sem produção normativa	NSA	NSA
2013	03 RES	02 RES EB 01 RES ES	EB: 458; 460 ES: 459
2014	sem produção normativa	NSA	NSA
2015	sem produção normativa	NSA	NSA
2016	03 RES	03 RES EB 00 RES ES	EB: 461;462;463

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa.

Neste caso, pelas trajetórias de produção normativa do CEE-MG, é possível apontar, pelo menos quantitativamente, para uma diminuição nas produções normativas do CEE-MG, por meio das Resoluções, sobretudo quando comparadas às políticas educacionais formuladas no período. De maneira geral, quando comparada com outras décadas, a produção normativa do CEE-MG tendeu a diminuir.

Conforme demonstrado anteriormente, o período de transição para a LDB/1996 (BRASIL, 1996a), exigiu do Colegiado uma extensa agenda de consulta às bases, estudo da lei e confecção do parecer n. 1132/1997, para orientar escolas, municípios, secretarias e professores para o contexto da nova lei educacional. Após após a proposição de uma agenda de revisão e reformulação das Resoluções, tanto pelo Presidente Ulysses, quanto pelo Presidente Padre Lázaro, uma agenda de revisão das Resoluções deveria ser debatida. Assim, se cruzarmos essa informação – a agenda de revisão das Resoluções, conforme a nova legislação educacional – com a produção normativa do CEE-MG, medida pela quantidade de Resoluções relacionadas à Educação Básica, é possível perceber esta diferença em relação ao Ensino Superior, ou seja, uma maior concentração normativa em relação ao Ensino Superior.

A produção normativa do CEE-MG apresentou dois movimentos: um maior destaque para a produção normativa em relação à Educação Superior; e uma espécie de “intervalo normativo”, ou seja, um período sem produção normativa, independentemente da formulação e implementação de políticas públicas pela SEE-MG – que foi o caso da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no sistema de ensino mineiro.

Quadro 8 – Ementário das Resoluções sobre a Educação Básica – 1996-2016

ANO	EMENTAS
1996	402: Regulamenta a qualificação profissional de Auxiliar de Enfermagem em nível de ensino fundamental e dá outras providências.

ANO	EMENTAS
	<p>403: Dispõe sobre o curso de formação de Técnico e de Auxiliar de Enfermagem do Trabalho, sob a forma de estudos complementares em nível de ensino médio, e dá outras providências.</p> <p>404: Dispõe sobre o curso de qualificação profissional de Educador Infantil em nível de ensino fundamental</p> <p>405: Dá nova redação ao artigo 16 da Resolução CEE 386, de 15 de março de 1991, que dispõe sobre cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional.</p> <p>406: Autoriza a implantação do Projeto Currículo Integrado - Curso de Qualificação Profissional de Técnico em Higiene Dental - THD, pela Secretaria de Estado da Saúde - FUNED - e Centro Formador de Recursos Humanos para a Saúde, de Belo Horizonte.</p> <p>407: Autoriza a implantação do Projeto Ensino Supletivo Via Teleeducação - Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e Ensino Médio, na Escola Profª Maria Antonieta Carneiro de Mello, de Itajubá.</p> <p>408: Institui a habilitação profissional de Técnico em Mecatrônica, com validade regional.</p> <p>409: Institui a habilitação profissional de Técnico em Eletroeletrônica, com validade regional.</p> <p>410: Autoriza a implantação de experiência pedagógica denominada Educação Personalizada e Comunitária - Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e Ensino Médio, no Colégio Loyola, de Belo Horizonte.</p> <p>411: Autoriza a implantação do Projeto de Descentralização de Classes de Execução Curricular do Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) e Ensino Médio, na República Popular da China.</p>
1997	<p>412: Institui a habilitação profissional de Técnico em Automobilística e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>413: Institui a habilitação profissional de Técnico em Automação Industrial e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>414: Autoriza a implantação do Telecurso 2000 - Ensino Fundamental e Médio - em unidades operacionais do SESI/SENAI, do Sistema FIEMG.</p> <p>415: Autoriza o Colégio Minas Gerais de Belo Horizonte a implantar o Curso de Qualificação Profissional de Técnico em Transações Imobiliárias, em nível médio, sob a forma de experiência pedagógica.</p> <p>416: Institui a habilitação profissional de Técnico em Biotecnologia e estabelece os mínimos de conteúdo e duração.</p>
1998	<p>419: Institui a habilitação profissional de Técnico em Paisagismo e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>420: Institui a habilitação profissional plena de Guia de Turismo Regional, no nível do ensino médio, com validade regional e estabelece os mínimos de conteúdo e duração.</p> <p>421: Institui a habilitação profissional plena de Guia de Turismo e Excursão Nacional, no nível de ensino médio, com validade regional e estabelece os mínimos de conteúdo e duração.</p> <p>422: Institui a habilitação profissional plena de Guia de Turismo de Excursão Internacional, no nível do ensino médio com validade nacional e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>423: Institui a habilitação profissional plena de Técnico em Agenciamento e Operações Turísticas, no nível do ensino médio, com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>424: Institui a habilitação profissional plena de Técnico em Planejamento e Organização de Turismo no nível do ensino médio, com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>425: Institui a habilitação profissional plena de Técnico em Organização e Eventos no nível de ensino médio, com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>426: Institui a habilitação plena de Técnico em Recreação e Lazer, no nível de ensino médio com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p>

ANO	EMENTAS
	<p>427: Institui a habilitação plena de Técnico em Administração e Meios de Hospedagem, no nível de ensino médio, com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>428: Institui a habilitação plena de Técnico em Alimentos e Bebidas no nível o ensino médio, com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>429: Institui a habilitação profissional de Técnico em Metrologia Dimensional e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>430: Autoriza a implantação do projeto "Ensino Supletivo via Teleeducação" - Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio na Escola Dona Sinhá Neves - Ensino Fundamental, de São João Del Rei.</p> <p>431: Dispõe sobre a declaração de equivalência de estudos e revalidação de diplomas ou certificados expedidos no exterior, em nível de ensino fundamental e médio e educação profissional.</p>
1999	<p>433: Institui a habilitação profissional de Técnico em Elastômero, em nível médio, com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>434: Institui a habilitação profissional de Técnico em Gestão de Processos Industriais, em nível médio, com validade regional, e estabelece os mínimos de conteúdo e duração</p> <p>435: Dispõe sobre cursos e exames relativos à Educação de Jovens e Adultos</p> <p>437: Institui as habilitações profissionais de Técnico em Desenho de Projetos Mecânicos, Técnico em Desenho de Projetos de Edificações e Técnico em Comunicação Social.</p>
2000	<p>439: Revoga a Resolução CEE nº 435, de 13 de maio de 1999</p> <p>440: Regulamenta, para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, o curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>
2001	<p>441: Dispõe sobre declaração de equivalência de estudos e revalidação de diplomas ou certificados expedidos no exterior, em nível de educação básica e de educação profissional</p> <p>443: Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Minas Gerais</p> <p>444: Regulamenta, para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Educação de Jovens e Adultos.</p>
2002	<p>445: Dispõe sobre Prorrogação de Prazo.</p> <p>449: Fixa normas para credenciamento e recredenciamento de instituições escolares, autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos de educação básica e educação profissional e dá outras providências.</p>
2003	<p>451: Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.</p>
2004	Sem formulação de Resoluções
2005	Sem formulação de Resoluções
2006	Sem formulação de Resoluções
2007	Sem formulação de Resoluções
2008	Sem formulação de Resoluções
2009	457: Dispõe sobre a Inspeção Escolar na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais
2010	Sem formulação de Resoluções
2011	Sem formulação de Resoluções
2012	Sem formulação de Resoluções
2013	<p>458: Estabelece normas complementares e operacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais</p> <p>460: Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais</p>

ANO	EMENTAS
2014	Sem formulação de Resoluções
2015	Sem formulação de Resoluções
2016	461: Autoriza a implantação do Projeto Inovador de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Ensino Médio nas unidades de ensino mantidas pelo SESI-DR/MG no Estado de Minas Gerais 462: Autoriza a implantação da Experiência Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (anos finais) e Médio no CEST - Colégio Educacional de Suplência e Técnico, mantido pelo Colégio Educacional de Suplência e Técnico Ltda, município de Ipatinga/MG 463: Autoriza o funcionamento da EJA – Ensino Fundamental e do Curso Técnico em Agropecuária Integrado à EJA – Ensino Médio em Escolas Família Agrícola localizadas em municípios de Minas Gerais.

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa.

O grande destaque para a produção normativa do CEE-MG em relação à Educação Básica, conforme apresentado pelo Quadro 8, é a Educação Técnica de Nível Médio. Assim, das Resoluções formuladas pelo CEE-MG exclusivamente no período 1996-2016 com abrangência na Educação Básica, pelo menos 25 delas estavam relacionadas à Educação Técnica de Nível Médio, sobretudo para a implantação das Habilitações Profissionais.

Em relação à Educação Básica, o CEE-MG acompanhou os demais CEEs discutidos no capítulo 3 desta Tese: alheamento da formulação das políticas educacionais no âmbito do sistema de ensino; excessivo protagonismo dos órgãos executivos na formulação das políticas; baixa capacidade de influenciar as decisões sobre as políticas formuladas no sistema de ensino, sobretudo em relação à rede de ensino pública.

6.3 Considerações Finais

Em relação à Educação Básica, o CEE-MG apresentou um baixo alcance no sistema de ensino mineiro, ou seja, a sua capacidade de influenciar as decisões sobre as políticas educacionais foi bastante reduzida, dentro do período estudado 1996-2016. O CEE-MG permaneceu com o grande volume de autorizações de funcionamento, pela via da confecção dos pareceres, ou seja, o papel cartorial sobre a autorização das escolas. Em relação à normatização, esta foi exercida em seu contexto mínimo, a partir das demandas postas pela SEE-MG, especialmente nos governos mineiros de 1996 a 2002.

Com a chegada de Aécio Neves ao poder, e as reformas administrativas capitaneadas pelo Choque de Gestão, a formulação das políticas passa para a SEPLAG, em que a SEE-MG passa a ser a executora das políticas formuladas pela SEPLAG. A normatização educacional,

em relação à Educação Básica, fica a cargo da própria SEE-MG, para a sua rede de escolas, ou seja, as escolas públicas.

Da mesma forma, o CEE-MG exerceu uma espécie de papel “contemplativo” em relação às políticas educacionais formuladas pelos órgãos executivos no âmbito do estado. Tal evidência pode ser medida pelas presenças dos secretários de educação no CEE-MG, quase sempre em início e em fim de mandato, de maneira a anunciar, no início do mandato, as cartas de intenções do Governo da Situação, e depois de maneira a demonstrar os feitos do governo, quando em final de mandato, conforme os registros das Atas.

O CEE-MG também teve um papel delegativo, no período estudado: as novas normatizações delegaram uma série de competências à própria SEE-MG, como foi o caso da Educação Infantil e da Rede Pública de Ensino, reduzindo consideravelmente a capacidade do CEE-MG em influenciar as decisões políticas – ou seja, formular políticas públicas para a Educação Básica em Minas Gerais. Neste ponto, é possível dividir a rede de ensino pública e a rede de ensino privada. Em relação à Rede Privada, o CEE-MG manteve seu protagonismo em relação à normatização. Por outro lado, a Rede Pública passou para o domínio da SEE-MG.

O CEE-MG também apresentou uma espécie de defasagem normativa, quando da comparação entre o volume dos pareceres produzidos e as resoluções. Se considerarmos que as Resoluções possuem um maior alcance no sistema de ensino, em comparação com os pareceres, textos opinativos e de temática circunscrita. A demanda apresentada ao CEE-MG, ao final do período recortado para a pesquisa, foi um grande volume, por meio da análise dos pareceres, de autorizações de funcionamento de escolas privadas dos anos iniciais do ensino fundamental – majoritariamente, do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental.

7 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NO PERÍODO 1996-2016: FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

7.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é discutir o papel do CEE-MG na formulação das políticas para a Educação Superior em Minas Gerais, tendo em vista as fortes evidências sobre o papel deste órgão em relação a este nível da educação nacional. Desde já, é importante destacar que o objeto de discussão deste capítulo permanece sendo o CEE-MG, embora a Educação Superior tenha tido grande importância para o órgão, em especial no período recortado por esta Tese (1996-2016).

Em conformidade com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, este capítulo optou por fazer uma breve retomada da trajetória histórica do Ensino Superior no âmbito do estado de Minas Gerais, sempre com o objetivo de localizar as atribuições e competências do CEE-MG em relação ao Ensino Superior.

Este capítulo apresenta cinco seções, além desta Apresentação. A segunda seção apresenta uma descrição da trajetória histórica do Ensino Superior em Minas Gerais, no que se refere à adoção do modelo fundacional nas décadas de 1960 e 1970. A terceira seção discute o papel histórico do CEE-MG em relação às Fundações Educacionais, até a promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989 (CE/1989) (MINAS GERAIS, 1989). A quarta seção apresenta e discute os desdobramentos jurídico-normativos que tornaram controverso o papel do CEE-MG em relação às Fundações Educacionais. A quinta seção discute a expansão da oferta do Ensino Superior mineiro, mesmo em contexto jurídico-normativo controverso, e a importância do CEE-MG nesta expansão. A sexta seção apresenta as Considerações Finais do capítulo.

7.2 Breves considerações sobre o panorama do Ensino Superior: o modelo fundacional e as Fundações Educacionais em Minas Gerais

Para atender aos objetivos desta seção, é importante apontar para uma das características marcantes do Ensino Superior em Minas Gerais: a oferta de vagas pela via do modelo fundacional. Isso significa apontar para o fato de que, à exceção da oferta de Ensino Superior advinda do sistema federal de ensino – as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino federais – o restante da oferta educacional estava vinculada ao modelo fundacional.

Toda fundação – seja ela educacional, ou não – é um tipo de personalidade jurídica⁹⁶ que, em linhas gerais, está relacionada à área do Direito Privado (neste caso, em relação ao Direito Público). Historicamente, o “ideário fundacional” está relacionado com as iniciativas assistenciais e filantrópicas⁹⁷, daí as suas origens fortemente relacionadas ao Direito Privado, mais especificamente ao Direito Romano (ANASTASIA, 1995), por meio das primeiras fundações alimentares para a distribuição de alimentos. Ainda sob a perspectiva histórica, cabe comentar aqui dois momentos importantes para o ideário fundacional. O primeiro momento está relacionado à tutela da Igreja Católica, ou seja, a forma como a Igreja tomou para si o ideário fundacional que, com a autorização do Estado, foi possível a constituição de personalidades jurídicas para o recebimento de doações, recursos e valores, para entidades que atuavam em diversas frentes, como saúde pública, segurança alimentar, formação cultural, religiosa e educacional (idem).

O segundo momento está relacionado com o que Anastasia (1995) comenta como sendo o “boom” do desenvolvimento fundacional, no final do século XIX e século XX, na Europa e, especialmente nos Estados Unidos. Neste caso, relaciona-se com a iniciativa dos grandes milionários estadunidenses em constituir fundações, por meio da separação de parte dos seus patrimônios, ou seja, a constituição de uma pessoa jurídica que é distinta do seu criador, para o auxílio dos “menos favorecidos”, dentre outras iniciativas⁹⁸. Também, nesse momento, o ideário fundacional está relacionado à assistência social e à filantropia.

Da perspectiva histórica, podemos apontar para duas características do ideário fundacional que delinearão a formação da personalidade jurídica fundacional: i) o interesse social, posto que, se o objetivo fosse o lucro, seria uma empresa comercial, e não uma fundação (ANASTASIA, 1995; RESENDE, 1995); ii) a formação da personalidade jurídica que é distinta

⁹⁶ Conforme o Código Civil Brasileiro de 1916 (BRASIL, 1916), vigente à época de instituição dessas fundações educacionais, na década de 1960-1970 e que serão tratadas ao longo desta seção. Ainda em relação ao Código Civil Brasileiro de 1916, as personalidades jurídicas são de direito público, interno ou externo, e de direito privado (Art. 13). As Fundações são consideradas pessoas jurídicas de direito privado, juntamente com as sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, e as associações de utilidade pública (Art. 16, inciso I).

⁹⁷ Conforme Anastasia (1995, p. 04), o ideário fundacional está historicamente relacionado ao “(...) interesse humano em ajudar, em cooperar e levar trabalhos de ordem filantrópica em benefício daqueles que sejam mais carentes e estejam em situação mais difícil. (...) desde os primórdios da vida em sociedade, da vida civilizada, já se nota o movimento daqueles que têm muito para ajudar aqueles que têm pouco; daqueles que têm uma vida confortável para dar suporte àqueles que, porventura, desprovidos da sorte, estão a passar fome e outras necessidades, com tantas angústias”. Essa perspectiva histórica do ideário fundacional também é compartilhada por Resende (1995).

⁹⁸ Como exemplo, podemos citar a Fundação Rockefeller (criada em 1913), e a Fundação Ford (criada em 1934).

do instituidor da fundação, ou seja, uma vez instituída, a fundação possui personalidade jurídica autônoma em relação ao seu instituidor⁹⁹.

Passando da perspectiva histórica para a conformação da natureza jurídica das fundações, o elemento fundamental que a diferencia das outras personalidades jurídicas de Direito Privado¹⁰⁰ é a declaração de um patrimônio exclusivo à fundação. No momento de criação de uma fundação de direito privado, fica declarado um patrimônio que é destacado do seu instituidor, para financiar os objetivos que deverão estar discriminados em seu Estatuto (ANASTASIA, 1995; RESENDE, 1995). Assim, os interesses de uma fundação não são mais geridos e/ou tutelados pelo seu instituidor, mas pelos órgãos de controle que, no caso brasileiro, são exercidos pelo Ministério Público¹⁰¹, conforme o Código Civil e o Código de Processo Civil (BRASIL, 1916; 2002; 2015). A perspectiva histórica do desenvolvimento do ideário fundacional, aliada à formação da sua natureza jurídica, podemos inferir, apoiados em Resende (1995, p. 11), que a fundação é “[...] é uma pessoa jurídica patrimonial de utilidade pública, de interesse social”.

Ao longo dos anos e do desenvolvimento das sociedades, as fundações expandiram seu campo de atuação, descolando-se do “modelo fundacional clássico”, ou seja, o modelo assistencial e filantrópico. A expansão das fundações pode ser verificada por meio da existência das fundações esportivas, científicas e tecnológicas, previdenciárias, educacionais, culturais, relacionadas à saúde, entre outras iniciativas. É importante lembrar, o modelo fundacional possui sua origem e história do seu desenvolvimento a partir da perspectiva do Direito Privado (ANASTASIA, 1995; RESENDE, 1995).

Por outro lado, tal foi a expansão do ideário fundacional que este também foi adotado pelo Estado, por meio da instituição das fundações públicas, ou seja, as fundações instituídas pelo Estado, com personalidade jurídica do Direito Público. Neste caso, tanto Anastasia (1995) quanto Resende (1995) concordam que o Poder Público adotou o modelo fundacional na

⁹⁹ Para permanecer no exemplo estadunidense, a Fundação Ford foi instituída em 1934, pela família de Henry Ford, o proeminente industrial, dono da *Ford Motor Company*. Por sua vez, a Fundação Ford tinha personalidade jurídica autônoma em relação à *Ford Motor Company* ou em relação à família de Henry Ford. Aliás, a família Ford saiu totalmente do Conselho Curador da Fundação Ford em 1976 (DIAS, 2009).

¹⁰⁰ Existe uma diferença entre a fundação e a associação (outra personalidade jurídica também de Direito Privado). A fundação se difere da associação pela sua personalidade autônoma e pelo seu patrimônio. Já o traço fundamental da associação é o interesse dos associados, não sendo fundamental o patrimônio. Conforme Anastasia (1995, p. 06), “no caso da associação prevalece sempre uma ideia do associado, da pessoa física que instituiu e que ainda tem uma grande ingerência e mesmo o controle finalístico da associação. Na fundação, não, porque o papel do instituidor se exaure [...] o instituidor se divorcia da realidade, a criatura abandona o criador e assim o instituidor pode muito ter o seu papel nos conselhos [...] mas sua vontade não mais será a vontade da fundação que passa a ter vontade própria”.

¹⁰¹ Conforme Anastasia (1995) e Resende (1995), o Ministério Público possui um papel fundamental na curadoria das fundações, pois sempre observa as ações propostas pelo Estatuto proposto por cada fundação.

administração pública, por meio da instituição das fundações públicas que, diante de todo o debate jurídico sobre o assunto, seriam semelhantes às autarquias¹⁰².

Segundo Anastasia (1995) o poder público brasileiro “gostou” do modelo fundacional, pois viu neste modelo maior flexibilidade para desenvolver e expandir determinadas políticas, sem os controles e a possível “lentidão” do modelo autárquico¹⁰³. O debate, no campo jurídico, sobre a pertinência – ou não – de fundações instituídas pelo Estado¹⁰⁴ tornou, nas palavras de Anastasia (1995) o tema fundacional como uma espécie de “zona cinzenta” entre as fundações tipicamente privadas, as fundações tipicamente públicas e as fundações que foram forjadas “no meio do caminho”, como foi o caso das Fundações Educacionais em Minas Gerais: foram instituídas pelo Estado, por meio de leis e decretos, mas com personalidade jurídica de Direito Privado (ANASTASIA, 1995; RESENDE, 1995; MIRANDA, 1998; RANIERI, 2007).

Durante as décadas de 1960 e 1970, o legislador mineiro, ao instituir as Fundações Educacionais – tema que será tratado de maneira exclusiva na próxima subseção – pareceu não ter observado em que modelo fundacional as fundações efetivamente seriam enquadradas, assim como pareceu não ter observado as consequências sobre esse “terceiro lugar jurídico” em que elas acabariam por ocupar. Ao debate jurídico sobre a pertinência das fundações no âmbito da Administração Pública, se somariam também a própria indefinição da personalidade jurídica das Fundações Educacionais que foram instituídas pelo legislador mineiro. Esse lugar de indefinição jurídica das Fundações Educacionais, bem como esse “descuido” do legislador foi reconhecido por Anastasia (1995, p. 09):

¹⁰² Conforme Anastasia (1995) e Resende (1995), no campo jurídico existe um grande debate sobre a pertinência das fundações públicas, uma vez que, no âmbito do Direito Público, a pessoa jurídica mais indicada seria a criação da autarquia. Assim, o debate estaria no fato de que, dada a história das fundações, a adoção do modelo fundacional, pelo Estado, seria controversa, uma vez que as fundações são sempre pessoas jurídicas de Direito Privado. Ao instituir fundações públicas, o Estado sempre instituiria – ou deveria instituir – “fundações autárquicas”. O extenso e intenso debate jurídico sobre este assunto não será aprofundado nesta Tese, apenas anunciado.

¹⁰³ Nesse sentido, o autor comenta os possíveis motivos da adoção do modelo fundacional pela Administração Pública brasileira: “Culturalmente o nosso administrador público gosta de uma certa liberdade de ação, esquecido muitas vezes de que o administrador público não administra o que é seu, mas administra o que é de todos [...]. Muitas vezes, ele quer uma certa liberdade. É natural. Não há aí nenhuma má fé. Ele quer realizar. [...] Mas a legislação impõe rígidos padrões. [...] São várias circunstâncias que oneram o administrador público e limitam sua esfera de atuação e tornam o Poder Público lento. [...] O administrador não gosta disto naturalmente, daí porque ele utilizou a larga figura das fundações, porque elas estavam às margens desses controles [...]” (ANASTASIA, 1995, p. 08). É importante registrar que o autor não defende, de maneira pessoal, a adoção do modelo fundacional para “agilizar” as ações do Estado.

¹⁰⁴ Em resumo, as fundações podem ser criadas por meio de três instrumentos: a escritura pública, o testamento e as leis (RESENDE, 1995). A escritura pública e o testamento instituem fundações de Direito Privado. As leis são o instrumento do Estado para a criação das fundações públicas e, neste caso, as leis municipais, estaduais ou federais podem instituir fundações públicas.

[...] estas fundações, criadas pelo Poder Público, se equiparavam, na sua prática administrativa, às fundações privadas. Temos também entre nós fundações educacionais que, criadas pelo legislador, foram largadas abandonadas à própria sorte. Fundações que foram constituídas no âmbito do Estado, mas jamais tiveram um só traço de administração pública no seu ambiente. Estão sendo absorvidas aquelas que optaram pela UEMG, que é uma autarquia. As outras, que não optaram por tal procedimento, já se desvincularam do Poder Público, transformando-se em fundações totalmente privadas [...].

Para Ranieri (2007), mesmo após a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), essas fundações não encontraram respaldo na legislação educacional para o correto enquadramento das mesmas, sobretudo na classificação proposta para o sistema federal de ensino¹⁰⁵. A autora acredita, portanto, que as Fundações Educacionais mineiras ocupariam um “terceiro gênero”, dentre as possibilidades do modelo fundacional: seriam entidades caracterizadas pela dualidade público/privado, pois foram criadas pelo poder público, e mantidas pela iniciativa privada.

A CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989) disciplinou a formação das fundações no âmbito do estado. O art. 14, § 5º, da carta constitucional estadual tornou explícito que, todas as fundações instituídas pelo poder público seriam, necessariamente, fundações de Direito Público, semelhantes às autarquias. Portanto, foram estabelecidos os dois modelos “clássicos”: o modelo fundacional historicamente constituído, ou seja, as fundações privadas de Direito Privado, submetidas ao regime civil; ou as fundações públicas de Direito Público, submetidas ao regime do Direito Público, mantendo somente o nome de fundação e a sua natureza organizacional, assemelhando-se, de resto, às autarquias (ANASTASIA, 1995; RESENDE, 1995). Para Resende (1995, p. 15), a controvérsia sobre a criação de fundações, pelo poder público, parece “pacificada” no debate jurídico: “1) se tiver a natureza jurídica de Direito Público é equiparada à autarquia; 2) se tiver a natureza jurídica de Direito Privado é equiparada à empresa pública”.

Conforme comentado anteriormente, o presente capítulo – e até mesmo esta Tese – não pretende esgotar a questão sobre a criação de fundações pelo Poder Público. Esse é, portanto, um tema relacionado diretamente à doutrina jurídica que, por sua vez, não constitui objeto de análise e reflexão desta pesquisa. Nos limites deste texto, o objetivo foi anunciar e ilustrar a origem do modelo fundacional e seus desdobramentos, especialmente no que se refere às Fundações Educacionais em Minas Gerais.

Desse modo, o objetivo aqui é contextualizar historicamente as Fundações Educacionais, criadas durante as décadas de 1960 e 1970, e responsáveis por boa parte da oferta

¹⁰⁵ Este debate será retomado adiante.

educacional do Ensino Superior no âmbito do estado. Tais Fundações Educacionais possuíam, desde a sua criação, uma indefinição quanto à sua natureza jurídica: eram fundações instituídas pelo Poder Público, mas de Direito Privado. Este “terceiro gênero jurídico” funcionou por um tempo no sistema de ensino mineiro, tornando-se problemático, sobretudo a partir da promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989). É o que veremos a seguir.

7.3 O papel do Conselho Estadual de Educação em relação às Fundações Educacionais

Conforme explicado anteriormente, as origens do modelo fundacional estão relacionadas ao Direito Privado. Por sua vez, o Poder Público adotou o modelo fundacional na Administração Pública, e essa foi uma das saídas encontradas para a expansão do Ensino Superior, nas décadas de 1960-1970, tanto pelo Executivo Federal quanto pelo Executivo Estadual de Minas Gerais. Conforme Miranda (1998), a oferta educacional, pela rede de ensino superior mineiro era majoritariamente realizada por meio das Fundações Educacionais. Para Miranda (*idem*), que examinou o processo de criação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) durante IV Assembleia Constituinte Mineira (1988/1989), abordar o ensino superior em Minas Gerais é, também, abordar o papel destas Fundações Educacionais no período acima mencionado.

Assim, o objetivo desta subseção é discutir o projeto de expansão da oferta do ensino superior – tanto pelo Executivo Federal quanto pelo Executivo Estadual mineiro, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) – uma vez que o CEE-MG sempre esteve relacionado na criação de todas as Fundações Educacionais, como o responsável pela supervisão pedagógica delas. Conforme demonstrado pelos capítulos 3 e 4 desta Tese, o CEE-MG, criado em 1962, e instalado em 1963, era o órgão normativo do sistema de ensino e, mais do que isso: era o órgão “empoderado” no sistema de ensino, requisitado para inúmeras tarefas – algumas delas de caráter técnico-burocrático, conforme apontado nos referidos capítulos – e, dentre estas tarefas, encontrava-se a supervisão pedagógica das Fundações Educacionais.

Nesse caso, é importante registrar que desde sempre, em relação a estas Fundações Educacionais, o CEE-MG esteve relacionado a elas, no que se refere a uma expressão que também sempre perdurou na legislação mineira: a supervisão pedagógica das Fundações Educacionais autorizadas a funcionar. Desde a criação destas fundações pelo Poder Público mineiro, e a efetiva instalação das mesmas, o CEE-MG esteve presente, aprovando os Estatutos,

autorizando e supervisionando os cursos ofertados, dentre outras atribuições¹⁰⁶, conforme a legislação que lhe cabia. O CEE-MG, durante a fase de expansão do ensino superior em Minas Gerais, pela via do modelo fundacional, não avançou sobre prerrogativas indevidas, muito pelo contrário. O CEE-MG era o único órgão do sistema de ensino mineiro que tinha ingerência sobre esta parte da Rede de Ensino Superior presente no estado¹⁰⁷.

As contribuições do trabalho de Miranda (1998) são muito importantes, na medida em que permitem dimensionar a Rede de Ensino Superior em Minas Gerais, que era, conforme apontado anteriormente, ofertada de duas formas: i) pelo Poder Público federal, por meio das universidades federais que compunham o sistema federal de ensino; ii) pelas Fundações Educacionais criadas pelo Poder Público estadual, que compunham o sistema de ensino estadual (embora esta expressão – sistema de ensino estadual – não era relacionada às Fundações Educacionais, de maneira explícita, na legislação que tratou de disciplinar a matéria).

Uma segunda contribuição importante do referido trabalho é que, após a promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), o que ocorre é o estabelecimento de uma nova organização para esta Rede de Ensino Superior no âmbito do estado, especialmente em relação às Fundações Educacionais que, por ocuparem um “terceiro lugar jurídico” tornou a reorganização do Ensino Superior mais complexa e, por conseguinte, o papel do CEE-MG, em relação a estas fundações, mais problemático também.

Instituídas pelo Poder Público – ou com a sua participação – as Fundações Educacionais em Minas Gerais representaram a saída do Estado brasileiro, especialmente durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) para a expansão do Ensino Superior no país, devido ao problema da falta de vagas nos estabelecimentos. Com o sistema estrangulado, seriam necessárias medidas rápidas e modernas para atender à demanda pela expansão, sem perder, conforme Miranda (1998) o controle político e ideológico sobre o sistema. Neste caso, os comentários de Anastasia (1995) sobre o “gosto” do administrador público brasileiro por saídas mais “ágeis” e mais “flexíveis”, parece explicar em grande medida a predominância do modelo fundacional que passou a predominar no país nas décadas de 1960 e 1970. Conforme as necessidades e estratégias do Estado para responder à demanda apresentada, o modelo fundacional respondia ao que era necessário: oferecia a agilidade na resposta pelo aumento do número de vagas, com a combinação da desobrigação e o controle, ou seja, “expandir sem gastar” (MIRANDA, 1998).

¹⁰⁶ Serão discutidas nas subseções seguintes.

¹⁰⁷ Conforme comentado anteriormente, a outra parte da Rede de Ensino Superior presente em Minas Gerais era ofertada pelas universidades federais, que compunham, conforme a LDB/1961 (BRASIL, 1961) o sistema de ensino federal.

Embora o modelo fundacional adotado pelo Poder Público fosse um tema controverso e discordante para a doutrina jurídica (ANASTASIA, 1995; RESENDE, 1995), o fato é que o modelo fundacional foi o único adotado pelos Executivos Federais e Estaduais, em todo o território nacional (MIRANDA, 1998). Isso significa apontar para o fato de que, na Administração Pública brasileira, as universidades e instituições isoladas federais eram criadas, até a década de 1961, sob a forma de autarquia¹⁰⁸. Após a década de 1960, as universidades federais também foram criadas conforme o modelo fundacional¹⁰⁹, bem como, especificamente no caso de Minas Gerais, o Poder Público instituiu autorização para diversas fundações iniciarem seus trabalhos na oferta educacional.

É possível afirmar, a partir das contribuições de Anastasia (1995) e Miranda (1998) que o modelo fundacional, nas décadas de 1960 em diante, funcionou conforme os problemas de grande demanda e baixo planejamento no que se refere à formulação das políticas públicas: foi uma resposta imediata a problemas educacionais complexos, a expressão do administrador público que “quer fazer, quer acontecer” (ANASTASIA, 1995), mas que deixaram suas marcas, controvérsias e assimetrias nos sistemas de ensino, como parecer ser o caso das Fundações Educacionais em Minas Gerais.

As Fundações Educacionais instituídas pelo Poder Público, ou com a sua participação, nasceram sob o signo da dubiedade jurídica, consideradas, sobretudo em solo mineiro, fundações oficiais de Direito Privado. Para Miranda (1998, p. 330), “a fundação oficial de direito privado coloca-se para o Estado, portanto, como uma alternativa viável para alavancar a expansão do ensino superior justamente por representar a possibilidade de constituir-se numa entidade autossustentável, autônoma financeiramente, porém dirigida e controlada administrativa e ideologicamente por ele”. É preciso fazer uma ressalva: o modelo fundacional é anterior à Reforma Universitária proposta pela Lei Federal n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária de 1968) (BRASIL, 1968), uma vez que o modelo fundacional já estava previsto, para o Ensino Superior, na LDB/1961 (BRASIL, 1961).

A dubiedade a respeito das Fundações Educacionais acabou recaindo muito mais sobre as fundações instituídas pelo legislador mineiro, uma vez que, no caso das Fundações Educacionais criadas pela União, todas possuíam apenas a autonomia econômica, uma vez que o regime autoritário não permitia a elas a independência administrativa, jurídica e política

¹⁰⁸ Para lembrar, a autarquia é a personalidade jurídica de Direito Público.

¹⁰⁹ Exemplos de Universidades Federais que foram criadas conforme fundações: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade de Brasília (UnB), conforme Miranda (1998).

(MIRANDA, 1998). No caso das Fundações Educacionais em Minas Gerais, a criação de todas respondeu a uma segunda prerrogativa do modelo de expansão do Ensino Superior levado a cabo pelo contexto da Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968): o incentivo à criação dos estabelecimentos isolados, o modelo fundacional de Direito Privado e a interiorização (idem).

Em termos quantitativos, a expansão da oferta do ensino superior pela via fundacional foi expressiva em Minas Gerais: entre os anos de 1966 e 1979, foram criadas 60 (sessenta) instituições, quase 5 (cinco) instituições por ano, conforme o levantamento apresentado por Miranda (1998). O pico expressivo de criação das Fundações Educacionais em Minas Gerais, ou seja, justamente as décadas de 1960 e 1970. Nesse caso, o modelo fundacional foi a escolha majoritária, tanto pela iniciativa do Poder Público, quanto pela iniciativa privada. Conforme Miranda (1998) no período que vai de 1961 a 1982 foram criadas 114 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que 79 eram fundações (57 pela iniciativa privada e 22 pelo Poder Público); 30 associações e 5 autarquias. Além disso, o referido autor também demonstra que o tipo de instituição mais criado por estas fundações foram os estabelecimentos isolados de Ensino Superior: das 114 instituições, 100 eram isoladas, 10 eram extensões, 3 federações e 1 universidade. Das 100 instituições isoladas, 76 eram particulares e 24 eram públicas (MIRANDA, 1998).

É possível dimensionar, a partir das contribuições de Miranda (1998), que a oferta de Ensino Superior em Minas Gerais que respondeu à demanda apresentada era fundacional, isolada, privada e dúbia:

O Governo do Estado de Minas Gerais participou ativamente dessa expansão, instituindo diversas fundações educacionais. A classificação dessas entidades e a correta delimitação de sua natureza jurídica é complexa e polêmica. Inicialmente, porque algumas foram criadas como fundações de direito público e outras de direito privado, havendo inclusive o caso de fundações que tiveram essa classificação revista posteriormente por meio de outra lei. Não obstante todas serem oficiais, porque instituídas pelo Estado ou com sua participação, as estatísticas registram os dados relativos a essas instituições, ora na rede pública, ora na rede privada. Contribui para reforçar essa indefinição a duplicidade de instituições: a fundação mantenedora e a faculdade mantida (MIRANDA, 1998, p. 336).

De acordo com o “modelo clássico” fundacional, comentado aqui, a característica fundamental é justamente a separação de um patrimônio exclusivo para um interesse social. No caso das Fundações Educacionais, embora existisse uma grande demanda social – a saber, o aumento das vagas no Ensino Superior – o fato é que a fundação mantenedora dependia, na

verdade, do pagamento das mensalidades e anuidades escolares das faculdades por ela mantida. O patrimônio declarado nas leis e decretos – em geral parte dos títulos da dívida pública – acabou por ser “simbólico”, pois os recursos ou a formação do patrimônio dessas fundações sempre foi o recebimento das mensalidades pagas pelos alunos.

Embora o modelo fundacional fosse levado adiante pelo Executivo Federal, o fato é que, segundo Miranda (1998), o projeto de expansão do Ensino Superior pela via fundacional é anterior à Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968), certamente pela possibilidade fundacional adiantada na LDB/1961 (BRASIL, 1961). A Reforma Universitária de 1968 possibilitou que muitas faculdades viessem a efetivamente funcionar. Estava formada, portanto, nas décadas de 1960 e 1970, a oferta educacional pela Rede de Ensino Superior presente em Minas Gerais: uma pequena parte ofertada pelo sistema federal de ensino, pela via das universidades e faculdades federais isoladas, e a parte majoritária, ofertada pela via da adoção de um controverso modelo fundacional – a fundação pública de Direito Privado – instituído pelo legislador mineiro, por meio de faculdades isoladas e privadas – mantidas pelas Fundações Educacionais.

Conforme comentado anteriormente, esta foi a oferta educacional no Ensino Superior, no âmbito do estado de Minas Gerais, que perdurou até a promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989). O que ocorreu com a criação, tanto da UEMG quanto da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), por meio da promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989) foi uma profunda reorganização na oferta da rede de ensino superior, até então vigente em Minas Gerais, bem como uma profunda reorganização do sistema de ensino mineiro, também no que se refere ao Ensino Superior.¹¹⁰ Dessa maneira, após a promulgação da carta constitucional estadual, a reorganização do ensino superior em Minas Gerais assumiu quatro movimentos: “1º) da escola isolada para a universidade; 2º) da educação privada para a educação pública; 3º) do ensino pago para o ensino gratuito; 4º) da fundação para a autarquia” (MIRANDA, 1998, p. 365).

A carta constitucional estadual, ao instituir a UEMG e a UNIMONTES, por meio dos artigos 81 e 82 dos ADCT/MG (MINAS GERAIS, 1989) instituiu uma reestruturação do Ensino

¹¹⁰ Para se ter uma ideia, a “estadualização” das Fundações Educacionais de Direito Privado, a proposta básica construída e aprovada pela Constituinte Mineira em 1988/1989 para a criação da UEMG, teve um dos seus capítulos concluídos recentemente, nos anos de 2013/2014. Esse detalhamento será apresentado no desenvolvimento do restante do capítulo. O que importa registrar, neste momento, é o fato que de essa reestruturação da oferta de ensino superior e, por conseguinte, do sistema de ensino mineiro, levou anos para ser construída, após a promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989). Também é importante registrar que a análise do Ensino Superior, comentada neste capítulo, atenderá estritamente aos objetivos da pesquisa, a saber: dimensionar o papel do CEE-MG no sistema de ensino estadual. Para um maior aprofundamento sobre a UEMG e o Ensino Superior em Minas Gerais, ver Miranda (1998; 2005) e Brito (2009).

Superior no estado, que operou nos anos subsequentes, na passagem dos quatro movimentos acima descritos. É importante registrar que essa foi uma mudança paradigmática na oferta educacional brasileira, prevista na CF/1988 (BRASIL, 1988): a oferta do ensino gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino, ou seja, os estabelecimentos públicos de ensino. Todos os quatro movimentos, anunciados por Miranda (1998) suscitaram diversos e intensos debates no sistema de ensino mineiro, especialmente no que se refere à natureza jurídica das Fundações Educacionais.

Em linhas gerais, é possível afirmar que foi a transição educacional proposta pela CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), sobretudo a criação da UEMG e da UNIMONTES, as grandes balizadoras da reestruturação da oferta do Ensino Superior vigente até então em Minas Gerais. Dito de outra forma, foi a criação, especialmente da UEMG, que tornou problemática a situação das Fundações Educacionais no âmbito do Estado. Assim, a proposta de criação da UEMG tornou algo – que já era controverso desde a sua criação, a saber, a adoção do modelo fundacional pelo poder público – em uma grande contradição conceitual, desencadeando longos e intensos debates sobre o que seria o “novo lugar” dessas Fundações Educacionais diante do rearranjo do sistema de ensino mineiro.

Por intensos e longos debates, entenda-se toda a trama jurídica e de política educacional apresentada até aqui, com o agravante de, por definição do sistema federativo brasileiro, os sistemas de ensino observarem sistematicamente e simultaneamente, o cumprimento da legislação federal e a legislação estadual. Neste caso, um elemento complexificador das Fundações Educacionais estava expresso por meio do art. 242, das Disposições Constitucionais Gerais (DCG) da CF/1988 (BRASIL, 1988)¹¹¹. O próprio legislador federal revelou uma grande contradição conceitual que fomentou, ainda mais, os intensos e longos debates sobre a questão universitária no Brasil: num primeiro momento (art. 206), estabeleceu que o ensino público fosse gratuito em todo e qualquer estabelecimento de ensino oficial, ou seja, o caso de todas as escolas públicas em território brasileiro, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Por outro lado, num segundo momento (art. 242), estabeleceu que não existe obrigatoriedade da oferta de ensino público pelos estabelecimentos oficiais criados por lei estadual ou municipal até a CF/1988 (BRASIL, 1988).

¹¹¹Diz o referido art. 242: “O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos”. Já o art. 206, inciso IV institui justamente a “novidade” na legislação educacional para os sistemas de ensino no Brasil: “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

A carta constitucional federal acabou por expressar uma herança do sistema educacional brasileiro que foi justamente posto em xeque pela própria carta constitucional federal: o fato de estabelecer, de uma vez por todas, a oferta gratuita do ensino público brasileiro. O art. 242 pareceu “acolher” tal herança que, quando exclusivamente analisada, remete diretamente às Fundações Educacionais criadas nas décadas de 1960 e 1970, com a inobservância do administrador público. Em resumo, os novos arranjos propostos pela política educacional brasileira – e mineira, pelo desenho institucional delineado para a UEMG e a UNIMONTES – tornaram evidentes a contradição conceitual que marcou a criação das Fundações Educacionais:

[...] de um lado, são oficiais, porque foram instituídas pelo Estado, por lei; de outro, não são plenamente públicas, pois não são mantidas por recursos públicos. [...] Combinados esses dois elementos, conclui-se pela existência de dois tipos de estabelecimentos oficiais: um criado pelo Estado e por ele mantido; e outro, criado pelo Estado mas mantido por terceiros, ainda que com participação minoritária. Este último caso abrange as fundações, que têm a peculiaridade de situar-se no limiar entre o público e o privado, permanecendo sempre numa fronteira e transitando por ambos os lados [...] (MIRANDA, 1998, p. 369).

O fato é que o limiar entre o público e o privado, ocupado pelas Fundações Educacionais tornou-se, com o passar dos anos, cada vez mais problemático nos sistemas de ensino. Esse é uma das principais evidências demonstradas por Câmara e Oliveira (2017) sobre o conflito federativo que envolveu a organização dos sistemas de ensino federal e estadual mineiro. Neste caso, o limiar entre o público e o privado não somente revelou uma contradição em relação à definição do que efetivamente seria a escola pública e a escola privada no Brasil, mas especialmente em relação à formação dos sistemas de ensino no Brasil, conforme a legislação educacional federal que, neste caso, já disciplinava claramente a temática, desde a LDB/1961, por meio do art. 14 (BRASIL, 1961)¹¹². Esse mesmo modelo dos sistemas de ensino, relacionados ao Ensino Superior privado foi replicado na LDB/1996, por meio dos art. 16, inciso II (BRASIL, 1996a).

Após a CF/1988 (BRASIL, 1988) e, especialmente no caso mineiro, após a CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), a situação das Fundações Educacionais, embora inseridas num emaranhado jurídico de controvérsias e polêmicas, ilustrado até aqui, o fato é que os sistemas de ensino passariam, paulatinamente, por uma definição, especialmente advinda do campo das políticas educacionais, de maior definição entre o que seriam os estabelecimentos públicos e o

¹¹² Art. 14 da LDB/1961 (BRASIL, 1961): “É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de Ensino Superior”.

que seriam os estabelecimentos privados. Esta definição sobre estes dois espaços certamente é um dos legados do novo contexto jurídico e político da educação brasileira. Novamente, Miranda (1998, p. 373) comenta elementos que tornaram o papel das Fundações Educacionais mais complexo e problemático no âmbito dos sistemas de ensino:

Com a criação da UEMG, a Constituinte deflagrou um processo de publicização do privado, não apenas no sentido de alargar abstratamente o campo de atuação da rede pública no ensino superior, mas também concretamente, prevendo a “estadualização” de IES que estavam sendo mantidas na órbita particular, por fundações de direito privado, detentoras de patrimônio: prédios, terrenos, máquinas, veículos, e instalações da rede física em geral que viabilizam o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

7.4 Os novos rumos para as Fundações Educacionais: o problema da controvérsia

A pertinência da discussão apresentada pelas subseções anteriores reside justamente no fato de que, o CEE-MG esteve diretamente envolvido em todo este percurso. Ao criar as Fundações Educacionais, o Poder Público mineiro estabeleceu atribuições ao CEE-MG, que estiveram presentes na maioria das leis e decretos que criavam estas fundações, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980.

Desde o início da expansão do modelo fundacional na oferta do ensino superior em Minas Gerais, o CEE-MG esteve envolvido normativa e juridicamente, uma vez que as fundações deveriam submeter seus estatutos ao CEE-MG, entre outras atribuições. Assim, o papel do CEE-MG no Ensino Superior não era caracterizado nem como controvérsia e nem como conflito federativo, tal como o título que caracteriza esta seção.

Desde os primeiros atos de criação destas fundações, que faziam parte do modelo de expansão do ensino superior no estado (MIRANDA, 1998), o CEE-MG esteve envolvido neste processo. Este não é, necessariamente, um processo complicado de entender: diante do contexto discutido no capítulo 4, o órgão educacional com novas atribuições e papel redefinido no sistema de ensino mineiro, no início da década de 1960 foi justamente o CEE-MG. De órgão consultivo do secretário de educação (MINAS GERAIS, 1962a) a órgão normativo do sistema de ensino, com atribuições de organizar o sistema de ensino (MINAS GERAIS, 1962c), o CEE-MG também se destacou no modelo de oferta de expansão do ensino superior em Minas Gerais, conforme comentado pela subseção 5.4.2.

O legislador mineiro atribuiu ao CEE-MG tarefas concernentes a tais fundações no sistema de ensino, com uma observação bastante curiosa: as leis e decretos que criaram as

Fundações Educacionais, apresentam atribuições ao CEE-MG e ao Conselho de Curadores que deveriam ter nestas fundações, mas não apresentam atribuições, nem mesmo menções à SEE-MG. Desta maneira, a legislação aqui consultada, nos permite inferir que, dos órgãos do sistema de ensino mineiro, o CEE-MG foi historicamente relacionado a tais fundações – o que justifica, portanto, uma abordagem panorâmica sobre a origem do modelo fundacional e sua expansão na oferta do ensino superior em Minas Gerais e no Brasil.

Por sua vez, a legislação de criação dessas fundações, nos permite inferir que, dos órgãos do sistema de ensino mineiro, o CEE-MG era o único órgão acionado nesta legislação, em referência às tarefas destas fundações. Desta maneira, a legislação aqui consultada, não menciona, por exemplo, atribuições à SEE-MG. Esta é uma característica histórica que vai conformar, paulatinamente, as ações do CEE-MG em relação ao Ensino Superior. Em relação ao sistema de ensino mineiro, o CEE-MG era o único órgão que, desde a criação destas fundações, tinha atribuições delineadas pela legislação concernente a tais fundações.

Assim, esta abordagem é importante para justificar e dimensionar o CEE-MG no Ensino Superior mineiro. Neste caso, trata-se de dimensionar o papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior, a partir da delimitação deste papel por meio de dois momentos: i) o momento de expansão das fundações, que se expressa no período de 1963-1989, em que o papel do CEE-MG em relação a tais fundações não era controverso e nem conflitivo; e, ii) o momento em que estão propriamente ditos a controvérsia e o conflito federativo, que se expressa no período 1990-2008, especialmente após a promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), esta atuação passou a ser, paulatinamente, considerada como controversa e, a partir do ano de 2001 (BRASIL, 2008), como conflitiva do ponto de vista das atribuições e competências dos estados e seus sistemas de ensino na organização da educação no Brasil.

Com o objetivo de organizar as análises sobre o papel do CEE-MG no Ensino Superior, os dois momentos foram separados para entendermos o momento em que este papel do CEE-MG no Ensino Superior nem sempre foi controverso e nem conflituoso. Por sua vez, esta divisão dos momentos nos permite perceber o momento em que este papel se tornou um complicador. Durante o período 1996-2016, o CEE-MG já estava num papel considerado controverso, sobretudo após a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a). Curiosamente, foi justamente no período 1996-2008 o período de maior adensamento do CEE-MG, especialmente no que se refere à autorização, credenciamento e recredenciamento das IES, e à elaboração de um número de Resoluções que, embora não sejam expressivas em números, eram expressivas pela grande quantidade de resoluções que normatizaram e “renormatizaram” o Ensino Superior em Minas Gerais. Especialmente no período 2002-2013, o órgão publicou resoluções tratando

exclusivamente do Ensino Superior, com um total de 16 resoluções. Destas 16 resoluções, 6 resoluções foram referentes à Educação Básica e 10 resoluções foram referentes à Educação Superior.

Em relação ao papel do CEE-MG no Ensino Superior e suas atribuições históricas, o capítulo 4 demonstrou que, nos textos constitucionais mineiros, especialmente a partir da Constituição de 1967, bem como a Emenda Constitucional 01, de 1970, demonstraram que, ficou atribuído ao CEE-MG a supervisão pedagógica nestas Fundações Educacionais. Tem-se desta maneira que, além das atribuições ao CEE-MG, presentes nas leis e decretos das Fundações Educacionais no estado, os textos constitucionais passaram também a considerar as atribuições do CEE-MG em relação a estas fundações, especialmente por meio deste instrumento de supervisão pedagógica.

A legislação que criou as Fundações Educacionais estabeleceu o papel do Poder Público por meio de duas formas: no papel do Governador para a composição do Conselho Curador da fundação¹¹³, e no que viria a tornar-se como entendimento do papel do CEE-MG nestas fundações, a denominada “supervisão pedagógica”. A Lei Estadual n.º 4.361, de 5 de janeiro de 1967 (MINAS GERAIS, 1967) exemplifica o papel do Governador e do CEE-MG para estas fundações:

Art. 1º - As normas estatutárias ou regimentais, que disciplinam o funcionamento das fundações educacionais poderão ser alteradas por autorização expressa do Governador do Estado, mediante pedido da assembleia geral respectiva, publicando-se a decisão no órgão oficial.

Art. 2º - Quando a alteração mencionada no artigo anterior incidir sobre o assunto da administração escolar ou de ordem pedagógica será ouvido o Conselho Estadual de Educação.

O dispositivo jurídico-normativo acima expressa em grande medida o contexto de atuação do Poder Público nestas Fundações Educacionais. Em relação ao CEE-MG, as fundações instituídas deveriam submeter seus regimentos ao órgão, bem como encaminhar relatórios anuais sobre as atividades universitárias das instituições que faziam parte das fundações, dentre outros aspectos. Além da legislação que instituiu essas fundações e seus respectivos estatutos, a análise do conteúdo das Constituições Estaduais mineiras (ver o

¹¹³ Conforme comentado anteriormente, a formação de um Conselho Curador é uma das condicionalidades típicas do modelo fundacional. Neste caso, na maior parte destas fundações instituídas pelo estado (ou com a sua participação), o papel do Governador se dava conforme o exemplo da instituição da Fundação de Itaúna: “Art. 6º - A Fundação será administrada por um Conselho Curador, composto de 3 (três) membros e 3 (suplentes), escolhidos pelo Governador do Estado entre pessoas de ilibada reputação e notório saber, com mandato de 4 (quatro) anos, podendo haver recondução” (MINAS GERAIS, 1965c).

Apêndice D), demonstra de maneira satisfatória o movimento do Poder Público mineiro que correlacionou o papel do CEE-MG a tais fundações, consolidando o papel do CEE-MG na formação desta Rede de Ensino Superior no âmbito do estado.

Os textos constitucionais analisados no Apêndice D, e discutidos no capítulo 4 revelaram que as constituições republicanas de 1891; 1935; 1945 e 1947 (MINAS GERAIS, 1891; 1935; 1945; 1947) independentemente do contexto democrático vigente ou não, o fato é que tais postulados não referenciaram qualquer tipo de conselho de educação no escopo da educação pública mineira. Por outro lado, a CE/1967 (MINAS GERAIS, 1967), além de ter discriminado parte da composição do CEE-MG (Art. 101; 226; 257), e suas atribuições no sistema de ensino (Art. 120; 226), também estabeleceu as vinculações para as Fundações Educacionais (Art. 258): “As fundações educacionais estarão sujeitas, pedagogicamente, ao Conselho Estadual de Educação e, administrativamente, aos respectivos Conselhos de Curadores, de nomeação do governador do estado, pela forma e prazo estabelecidos em lei” (MINAS GERAIS, 1967).

A Emenda à Constituição do Estado n.º 01, de 1º de outubro de 1970 (EC01/1970) (MINAS GERAIS, 1970), que modificou parte da redação da Constituição Estadual de 1967 (MINAS GERAIS, 1967) manteve a discriminação da composição e das competências do CEE-MG (Art. 199), bem como a sujeição pedagógica das Fundações Educacionais ao CEE-MG (Art. 241). Embora a CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989) mantivesse algumas recomendações sobre o critério de composição do CEE-MG (Art. 61, inciso XXIII, alínea “a”), bem como suas atribuições no sistema de ensino (Art. 206), o tema das Fundações Educacionais recebeu um tratamento diferente dos textos constitucionais anteriores. A temática de criação da UEMG¹¹⁴, o lugar das Fundações Educacionais neste novo contexto, bem como o papel do CEE-MG se fundiu no texto constitucional de 1989 (MIRANDA, 1998), especificamente nos artigos 81 e 82 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989):

Art. 81 – Fica criada a Universidade do Estado de Minas Gerais, sob a forma de autarquia, que será sua reitoria na Capital e suas unidades localizadas nas diversas regiões do Estado.

§ 1º Serão instaladas no prazo de dois anos contados da promulgação da Constituição do Estado e absorvidas como unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais as entidades de ensino superior criadas ou autorizadas por lei ainda não instaladas.

¹¹⁴ Não constitui objetivo desta Tese um aprofundamento sobre a criação e as características da UEMG. Para um detalhamento sobre a criação da UEMG, ver Miranda (1998; 2005).

§ 2º O Estado instalará a Universidade de que trata este artigo no prazo de setecentos e vinte dias contados da promulgação de sua Constituição.

Art. 82. Ficam mantidas as atuais instituições de ensino superior integrantes da Administração Pública Estadual.

§ 1º As fundações educacionais de ensino superior instituídas pelo Estado ou com sua participação poderão manifestar-se no prazo de cento e oitenta dias contados da promulgação da Constituição por uma das seguintes opções:

I – absorção, como unidades, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na forma prevista no § 1º do artigo anterior;

II – extinção dos vínculos existentes com o Poder Público Estadual, mediante alteração de seus estatutos, permanecendo sob a supervisão pedagógica do Conselho Estadual de Educação, nos termos da Constituição, desde que não tenham recebido recursos públicos estaduais até a data de sua promulgação.

§ 2º O Estado, decorrido o prazo fixado no parágrafo anterior, transformará em fundações públicas as fundações educacionais que não exercitarem, no prazo de trezentos e sessenta dias, a faculdade ali outorgada.

§ 3º Fica transformada em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros, a atual Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior.

A temática das fundações, antes explicitadas nos textos constitucionais de 1967 (MINAS GERAIS, 1967) e 1970 (MINAS GERAIS, 1970) ganhou contornos mais genéricos, uma vez que foram denominadas como instituições de ensino superior. Além disso, o texto constitucional de 1989 também recomendou que estas fundações fizessem as suas escolhas em relação ao Poder Público, que neste caso, estaria relacionado fundamentalmente à formação da UEMG ou extinguissem seus vínculos com o Poder Público (os incisos I e II do § 1º do Art. 82).

É importante tecer alguns comentários sobre o contexto de elaboração dos dois artigos transcritos acima. Os dois artigos, analisados conjuntamente, estabelecem a continuidade de uma ideia que resolveria duas demandas de uma só vez: a demanda pela criação de uma universidade estadual, uma vez que, até aquele momento, o estado não gozava de uma instituição nestes moldes, bem como um encaminhamento para o destino das Fundações Educacionais (MIRANDA, 1998).

O fato é que a expansão do ensino universitário no Brasil, via adoção do modelo funcional não foi interpretado como controverso, pelo menos até a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989). Conforme discutido anteriormente, o modelo fundacional foi amplamente adotado pelo poder público federal e estadual, sem necessariamente uma preocupação com as consequências deste modelo, uma vez que, também conforme discutido anteriormente, junto com a adoção do modelo fundacional pelo Poder Público estavam em discussão a natureza jurídica do modelo fundacional – o Direito Privado – e a pertinência deste modelo para o Direito Público, uma vez que o ideal seriam as autarquias.

Diferentemente do contexto das décadas de 1960 e 1970, com a expansão do modelo fundacional pelo poder público, o contexto de formulação dos artigos 81 e 82 dos ADCT (MINAS GERAIS, 1989) apontou para um momento de avaliação e consequente reorganização deste modelo fundacional adotado pelo Poder Público. Uma evidência deste movimento é a criação da UEMG por meio de uma autarquia¹¹⁵, e opção dada às fundações que foram criadas pelo Poder Público ou com a sua participação: compor a UEMG, tornando unidades autárquicas da Administração Pública; ou extinguindo seus vínculos e reformulando seus estatutos, tornando-se, portanto, fundações privadas de Direito Privado.

Outra evidência está na terceira opção dada às fundações: em caso de “não escolha” por uma das duas opções, o estado transformaria a fundação em uma fundação pública. Conforme afirmado anteriormente, estas opções formam um conjunto de evidências que indicam o desejo de legislador de reorganizar o modelo fundacional, eliminando, portanto, a existência da “terceira via”: a fundação pública de Direito Privado, característica da maioria das Fundações Educacionais criadas pelo Poder Público mineiro nas décadas de 1960 e 1970.

A este movimento de reorganização do papel destas Fundações Educacionais dentro do sistema de ensino mineiro, o artigo 82 dos ADCT (MINAS GERAIS, 1989) disciplinou o papel do CEE-MG de maneira semelhante aos textos constitucionais de 1967 (MINAS GERAIS, 1967) e de EC01/1970 (MINAS GERAIS, 1970): estabeleceu a supervisão pedagógica do referido órgão para o caso das Fundações Educacionais que optaram pela extinção dos vínculos existentes com o Poder Público estadual. Dessa forma, ao reorganizar o sistema de ensino mineiro no que se refere ao Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais, o texto constitucional de 1989 (MINAS GERAIS, 1989) replicou o modelo de supervisão pedagógica historicamente atribuído na relação do CEE-MG com tais fundações, conforme comentado anteriormente.

A partir da abordagem histórico-institucional sobre o papel do CEE-MG, em relação ao Ensino Superior que foi aqui discutida, é preciso sistematizar tal histórico a partir de alguns aspectos importantes: o primeiro aspecto refere-se ao papel do CEE-MG em relação a estas Fundações Educacionais. Este foi um papel historicamente atribuído ao órgão pelo Poder Público mineiro, ou seja, desde a criação destas fundações, bem como os decretos de instituição

¹¹⁵ Conforme comentado anteriormente, vide o artigo 14, § 5º, da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989): “Ao Estado somente é permitido instituir ou manter fundação com personalidade jurídica de direito público, cabendo a lei complementar definir as áreas de atuação”. Sendo assim, o legislador mineiro delimitou claramente o alcance do poder público no que se refere ao modelo fundacional, ou seja, somente seria permitido a criação de fundação de direito público, neste caso, fundações que se assemelhassem às autarquias. Para maior detalhamento, ver Anastasia (1995).

de cursos, faculdades e universidades e até mesmo os textos constitucionais, instituíram a supervisão pedagógica destas fundações pelo CEE-MG.

O segundo aspecto refere-se à delimitação do tempo histórico sobre o papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior¹¹⁶ ofertado pelas Fundações Educacionais, que pode ser dividido em dois momentos: um primeiro momento que começa pelo ano da efetiva instalação do órgão, em 1963 (MINAS GERAIS, 1962c) até o ano de 1989, data da promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989); e um segundo momento, que começa no ano de 1990, imediatamente a partir da vigência dos postulados preconizados pela nova carta constitucional, no que se refere à reorganização das fundações a partir da criação da UEMG, e vai até o ano de 2008, data do Acórdão do STF sobre o papel do Ensino Superior Privado, que decidiu pela inconstitucionalidade do art. 82¹¹⁷ (BRASIL; STF, 2008).

O terceiro aspecto chama a atenção em relação para a singularidade do primeiro momento, comentado acima, ou seja, o período 1963-1988. É importante apontar para o fato de que, justamente no início da década de 1960, conforme apontado pelo capítulo 4, o CEE-MG teve seu papel redefinido no sistema de ensino estadual, consistindo em uma situação bastante “empoderada”, fato que talvez tenha inspirado o legislador a correlacionar a criação e funcionamento das Fundações Educacionais ao CEE-MG. A instalação e a redefinição do CEE-MG no sistema de ensino são historicamente coincidentes com a criação das Fundações Educacionais.

O quarto aspecto está intimamente relacionado com o comentário acima, uma vez que o comentário do terceiro aspecto não foi “gratuito”: em toda a legislação aqui consultada, que tratou das Fundações Educacionais, foi possível constatar que o CEE-MG foi o único órgão do sistema de ensino a ter ingerência sobre elas. Assim, na legislação consultada e comentada neste percurso histórico-institucional, não foram postuladas atribuições à SEE-MG ou a qualquer outro órgão do sistema de ensino estadual.

O quinto aspecto refere-se às recomendações postas pela CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), uma vez que, ao criar e propor uma organização mínima para a UEMG, por meio dos artigos 81 e 82 dos ADCT (idem), deixou em tela um conjunto de evidências que nos permitem apontar para uma proposta de reorganização da oferta do ensino superior por estas fundações.

¹¹⁶ É preciso ter em mente que o estado de Minas Gerais não tinha uma universidade pública estadual, fato que denotava a seguinte situação: a atuação do CEE-MG no Ensino Superior era majoritariamente em relação aos cursos ofertados por tais fundações. Os dois outros “eixos” de oferta do Ensino Superior no território mineiro eram as universidades federais e a rede privada, especialmente as Universidades Católicas.

¹¹⁷ Trata-se da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 2501-5 impetrada no STF pela Procuradoria-Geral da República (PGR) em 17 de agosto de 2001. Esta ADI será abordada adiante.

Por sua vez, esta proposta de reorganização resolveu duas questões: a demanda pela criação de uma universidade estadual e o encaminhamento do destino das Fundações Educacionais. É preciso lembrar que, a adoção do modelo fundacional pelo Poder Público suscitou debates sobre a controvérsia desta adoção nos meios jurídicos. Por outro lado, a partir da promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS), ficou também evidente que o constituinte estadual estava interessado em resolver tal controvérsia, propondo, portanto, três opções a estas fundações, disciplinando-as: se transformadas em autarquias (compondo a UEMG); se definidas como de Direito Privado (excluindo seus vínculos com o Poder Público), ou se tornando fundações públicas mantidas pelo Poder Público. Quando analisados em conjunto, os artigos 81 e 82 nos permitem inferir que o constituinte estadual propôs uma espécie de encaminhamento para tais resoluções, tendo em vista a controvérsia jurídica sobre a origem do modelo fundacional (MIRANDA, 1998).

O sexto aspecto refere-se ao legado histórico da “supervisão pedagógica” que permaneceu no texto constitucional de 1989 (MINAS GERAIS, 1989), especialmente no Art. 82, § 1º, inciso II (idem). Neste caso, a recomendação legal estava relacionada justamente às fundações que escolhessem extinguir seus vínculos com o Poder Público estadual, devendo, contudo, permanecer sob a supervisão pedagógica do CEE-MG. O legado histórico da supervisão pedagógica foi expresso pelo constituinte, na medida em que este utilizou o verbo “permanecer”, haja vista a atuação histórica do CEE-MG em relação a estas Fundações Educacionais. Assim, as Fundações Educacionais de Direito Privado deveriam permanecer sob a supervisão pedagógica do CEE-MG. A partir do ano de 1990, as fundações enviaram as suas opções ao CEE-MG e, concomitantemente, teve início uma nova fase em relação ao papel do CEE-MG, expressa no período 1990-2008: a fase da controvérsia e do conflito federativo.

É possível inferir que o levantamento documental realizado até aqui informou que, ao final da década de 1980, especialmente a partir da promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988) propiciou uma movimentação nos sistemas de ensino e, especificamente em relação ao Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais, esta movimentação pode ser percebida por meio de dois pareceres do CEE-MG, que serão comentados a seguir.

Durante o ano de 1988, o CEE-MG elaborou dois pareceres que tratavam do mesmo assunto: responder à sugestão da Diretoria de Ensino Superior da SEE-MG ao CEE-MG, para a delegação de competências. Neste caso, os dois pareceres, a saber: parecer 564/88 (MINAS GERAIS; CEE, 1988a) e parecer 763/88 (MINAS GERAIS; CEE, 1988b)¹¹⁸ eram uma

¹¹⁸ O parecer 564/88 é da lavra do Conselheiro Edson Antônio Velano. Já o parecer 763/88 é da lavra do Conselheiro Gerson de Britto Mello Boson.

continuidade do outro, pois examinavam a mesma questão. O parecer 564/88, relatado pela Câmara de Ensino Superior (CES) respondeu à sugestão do secretário de educação, uma vez que este entendia que a delegação de competências sugerida envolvia o órgão operacional do sistema de ensino – a SEE-MG – especialmente no que se referia à tarefa de inspecionar as faculdades vinculadas ao sistema de ensino estadual (neste caso, as faculdades cujas mantenedoras eram as fundações comentadas acima). Por sua vez, o conselheiro relator respondeu à sugestão fundamentando o papel atribuído ao CEE-MG com base especialmente na Lei Delegada n.º 31 (MINAS GERAIS, 1985), que atribuía as competências do CEE-MG em relação ao ensino superior¹¹⁹.

Além das atribuições referidas ao CEE-MG, o conselheiro relator também respondeu ao secretário de educação tecendo comentários sobre o critério de composição do órgão, ou seja, um “órgão de mérito do sistema”, dado o critério de composição sobre o notório saber e experiência em matéria de educação. Nestes termos, um colegiado de mérito que tem atribuições diferentes, na percepção do conselheiro relator, da dinâmica operacional típica de um órgão executor, como era o caso da SEE-MG. Por seu turno, o conselheiro relator não considerou que o CEE-MG estaria assoberbado de trabalho a ponto de uma delegação de competências. Com a preocupação de explicar ao secretário de educação que a negativa não representava um desdenho do CEE-MG pela SEE-MG, o conselheiro relator entendeu que não seria nem conveniente e nem oportuna a delegação de competências do CEE-MG relativas ao Ensino Superior, à SEE-MG.

Já o parecer 763/1988 (MINAS GERAIS; CEE, 1988b) foi relatado pela Câmara de Planejamento e Normas (CPN), cujo texto, mais curto e objetivo, procurou corroborar com a fundamentação apresentada pelo parecer 564/88. Observou o conselheiro relator que, a delegação de competências à SEE-MG, o órgão operativo do sistema de ensino, poderia supor uma atuação cartorial às competências exercidas pelo CEE-MG no Ensino Superior. Reiterou o conselheiro relator que o papel do órgão, dada sua característica de colégio de notáveis, seria a análise do Ensino Superior do ponto de vista pedagógico, ou seja, muito mais pedagógico do que cartorial. Em consequência da delegação de competências, ficaria o CEE-MG esvaziado de

¹¹⁹ Conforme comentado no capítulo 4 e nesta seção, o CEE-MG possuía muitas atribuições em relação ao Ensino Superior. Apenas para retomar alguns aspectos discutidos no capítulo 4, a Lei Delegada n.º 31 (MINAS GERAIS, 1985), em seu Art. 1º, item II, estabelece o seguinte: “a) manifestar-se sobre autorização de funcionamento de universidade e de estabelecimentos de ensino agrupados ou isolados; b) baixar normas sobre inspeção; c) baixar normas sobre adaptação em caso de transferência de aluno, inclusive quando ele provier de escola de país estrangeiro; d) baixar normas e opinar sobre redistribuição e aumento do número de vagas nos cursos de graduação; e) aprovar a indicação de professor; f) opinar sobre a transferência de estabelecimentos de ensino de uma para outra entidade mantenedora; g) julgar recurso contra decisão final, esgotadas as instâncias administrativas, adotada por instituição de ensino, sob estrita arguição de ilegalidade”.

suas atribuições, “[...] claudicante quanto ao alcance dos objetivos que o justificam” (MINAS GERAIS; CEE, 1988b). O conselheiro relator concluiu, tal como o relator do parecer 564/1988 que não seria nem oportuno, e nem conveniente a delegação de competências do CEE-MG em relação ao Ensino Superior.

De alguma forma, estes dois pareceres “inauguraram” uma espécie de posicionamento que o CEE-MG teve que constantemente reiterar, até o resultado da ADI 2501-5 (BRASIL, 2008). A nova legislação educacional expressa tanto pela CF/1988 (BRASIL, 1988) quanto pela CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989) recomendou movimentações importantes nos sistemas de ensino, conforme amplamente discutido acima. As Fundações Educacionais passaram a ocupar um lugar delicado, em que a controvérsia inicial – comentada no início desta seção, a respeito do modelo fundacional e suas características – acabou por se tornar um elemento de destaque, diante desta nova legislação.

Além disso, nasceria uma segunda controvérsia, esta que envolveria diretamente o papel do CEE-MG no Ensino Superior: a supervisão pedagógica nas instituições que optariam por extinguir seus vínculos com o Poder Público, o que suporia, da perspectiva do Ministério da Educação (MEC), uma reorganização do sistema de ensino mineiro. Estava posta a controvérsia em torno do papel do CEE-MG no Ensino Superior. Conforme comentado no parágrafo anterior, os dois pareceres comentados inauguraram uma série de outros pareceres produzidos pelo CEE-MG que, de uma maneira ou de outra, expressariam os esforços deste órgão para manter a legalidade e a legitimidade da competência do CEE-MG no Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais que optaram por extinguir seus vínculos com o Poder Público.

7.5 Expansão da oferta de ensino superior em Minas Gerais

Todas as evidências, discutidas nas seções anteriores, nos permitem inferir que, após a promulgação da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), as Fundações Educacionais permaneceriam presentes no sistema de ensino mineiro, conforme disciplinado pelo artigo 82 dos ADCT/MG. Neste caso, as Fundações Educacionais que optaram por continuar com o Poder Público, comporiam a UEMG, conforme disciplina o artigo 81. Por outro lado, as fundações que optaram por desfazer seus vínculos com o poder público, tornando-se fundações de Direito Privado. Em ambos os casos, os ADCT/MG disciplinavam algo que significaria muito para o CEE-MG: a manutenção da noção de supervisão pedagógica.

Conforme disciplinou o artigo 82 dos ADCT/MG, as Fundações Educacionais que optariam por desfazer seus vínculos com o Poder Público estadual, permaneceriam sob a supervisão pedagógica do CEE-MG. Conforme a perspectiva teórica defendida no início desta tese, uma instituição não atua num vácuo normativo. Assim, as Atas do período escolhido para a pesquisa revelam que o Ensino Superior sempre suscitou discussões entre os Conselheiros. Afinal de contas, pelos pareceres a partir da década de 1990, foi possível perceber que, após a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), o fato é que as Fundações Educacionais passaram a ser tema de questionamentos no âmbito do sistema de ensino mineiro.

Paulatinamente, o CEE-MG passou a ter maior domínio sobre o Ensino Superior, o que demonstra análise de conteúdo das Resoluções do órgão, comentadas no capítulo 6. O CEE-MG, por meio de sua Câmara de Ensino Superior, não abriu mão deste nível da educação brasileira. Em relação ao Ensino Superior, também é importante demonstrar que o CEE-MG tinha uma relação diferente com as Fundações Educacionais e seus respectivos estabelecimentos de ensino, quando comparada com os estabelecimentos da Educação Básica.

Assim, na Educação Básica, o processo tramitava na SEE-MG, seguia para o Serviço de Inspeção Escolar, que fazia a verificação *in loco* e elaborava o relatório de avaliação. Em seguida, este processo seguia para o CEE-MG, para análise e confecção de parecer de aprovação, ou não. Com base no parecer do CEE-MG, o processo voltava para a SEE-MG, para a decisão final. Assim, os atos autorizativos, de reconhecimento e de credenciamento são feitos pela SEE-MG, ou seja, começam na SEE-MG, passam pelo CEE-MG e retornam à SEE-MG.

Em relação ao Ensino Superior e suas respectivas demandas, especialmente quando se refere às autorizações de funcionamento, o processo era bem diferente no CEE-MG, quando comparado com a Educação Básica. Uma demanda de autorização de funcionamento no Ensino Superior já iniciava diretamente no próprio CEE-MG: determinado Reitor de uma Universidade, ou Diretor de alguma Fundação Educacional, ou de algum estabelecimento isolado de ensino superior, encaminhava a demanda de autorização de funcionamento diretamente para o CEE-MG, com ofício para a Presidência do órgão. Em seguida, o processo seguia para a Assessoria Técnica, que fazia análise e estudo do processo. Depois ele seguia para a secretaria da Câmara de Ensino Superior, que encaminhava a análise para determinado conselheiro.

O fato é que, para a autorização de funcionamento, necessitava, também, da verificação *in loco*, assim como o Serviço de Inspeção Escolar da SEE-MG faz em relação à Educação Básica, tanto nas redes pública quanto privada. No caso do Ensino Superior, esta verificação *in*

loco era feita também pelo CEE-MG, por meio do seu corpo da Assessoria Técnica e professores designados pelo Presidente do órgão. Todo o processo de autorização de funcionamento de um curso de nível superior tramitava majoritariamente no CEE-MG. Após a aprovação de parecer favorável pela Câmara de Ensino Superior e pelo Plenário da Casa, o parecer seguia, inicialmente, para a SEE-MG, e a partir de 2003, para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, para a homologação e posterior decreto pelo Governador do Estado.

A partir do ano 2000, o CEE-MG passou a atender a uma determinada demanda, que pode ser entendida como “agenda AFEESMIG” – Associação das Fundações Educacionais do Estado de Minas Gerais, criada em Belo Horizonte em 2001 e sediada nesta cidade, até o ano de 2009. A partir de 2009, a AFEESMIG deslocou a sua sede para Brasília-DF.

Ao mesmo tempo em que a legislação educacional se modificou, com a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), o papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior em Minas Gerais não era, portanto, um tema pacífico. A análise das Atas, no período de 1996-2016, demonstrou que o papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior em Minas Gerais era controverso, para o próprio Colegiado. Se este papel já era questionável a partir da CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) também foi decisiva para o questionamento deste papel. Todos os debates tinham um ponto em comum: a adequação do CEE-MG no que se refere ao ensino superior privado, embora seu papel estivesse garantido, em certa medida, pelo artigo 82 dos ADCT/MG.

A relação entre o papel do CEE-MG e o Ensino Superior passou a ser uma intrincada e delicada rede de variáveis em que se encontravam: i) a CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), que afirmava a competência do órgão para a supervisão pedagógica; ii) a definição dos sistemas de ensino e a organização da educação nacional, conteúdo normativo presente na LDB/1996 (BRASIL, 1996a); iii) as atribuições do CNE em relação ao Ensino Superior; iv) a presença de Ulysses de Oliveira Panisset, então membro do CEE-MG e da Câmara de Educação Básica do CNE; v) os interesses das Fundações Educacionais na expansão do ensino superior em Minas Gerais, pauta capitaneada pela AFFESMIG.

Embora o questionamento do papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior já acontecia pelo próprio MEC (BRASIL, 2008), cujo Ministro da Educação já havia questionado isso ao governador de Minas Gerais, dentro do CEE-MG os processos permaneceram: o CEE-MG aprovou pareceres de criação de Centros Universitários; normatizou as comissões de verificação *in loco*, entre outras normatizações em relação ao Ensino Superior.

As Atas demonstraram que, a formulação das normatizações sobre o ensino superior era permeada por grandes debates, e assim o foram até por volta do ano de 2004, quando os debates

em plenária minguaram dos registros. Mesmo com a indicação do CNE/CES para estabelecimento de Ação Direta de Inconstitucionalidade pela PGR, em 2000, o CEE-MG seguiu normatizando sobre o ensino superior em Minas Gerais, tanto privado quanto público.

O debate mais expressivo sobre o CEE-MG em relação ao Ensino Superior certamente é o que culminou com a saída de Ulysses de Oliveira Panisset do CEE-MG. Na eleição para a Presidência do CEE-MG, no biênio 1999-2000, foi eleito o Padre Lázaro de Assis Pinto e como sua Vice, a Conselheira Maria Aparecida Sanches Coelho. Após sua saída da Presidência do CEE-MG, Ulysses de Oliveira Panisset permaneceu como conselheiro da Câmara de Ensino Superior, além de membro da Câmara de Educação Básica do CNE.

O debate ocorreu quando o também Conselheiro Gerson de Britto Mello Boson solicitou que o Plenário discutisse o credenciamento do Centro Universitário de Varginha, um tema que estava fora da pauta da Plenária. É preciso lembrar que o CEE-MG era bastante disciplinado em sua rotina deliberativa, não considerando, portanto, temas fora da pauta do dia. O excerto da Ata abaixo apresenta o inusitado pedido do conselheiro, em 28/09/2000:

Cons. Gerson, apesar de não constar na Pauta do Dia, para examinar o pedido de credenciamento do Centro Universitário do Sul de Minas, a ser mantido pela Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas – FEPESMIG, entidade fundacional agregada à UEMG – Processo 28662, relator Adair Ribeiro, de parecer favorável; [...] Discussão acerca da legalidade de se transformar em Centro Universitário unidade agregada à UEMG; [...] Cons. Ulysses apresentou posicionamento contrário: “Não convencido dessa legalidade [...] pede vistas do processo, encerrando-se as discussões em termos regimentais”; [...] Pres. Padre Lázaro agradece a presença de professores e dirigentes da FEPESMIG (MINAS GERAIS; CEE, 28/09/2000).

É possível perceber que, embora o pedido do Conselheiro Boson estivesse fora da pauta do dia, os integrantes da FEPESMIG estavam presentes na reunião, para a leitura e – possível – aprovação do parecer de credenciamento da instituição como Centro Universitário. Contrariando a todas as expectativas, o conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset (que, neste momento, era também presidente do CNE) questionou a criação de um centro universitário que, em tese, estaria ligado à UEMG. Diante do debate entre Gerson Boson e Ulysses Panisset, o último pediu vistas ao processo, que seriam analisadas na próxima reunião plenária no mês seguinte.

Na reunião plenária seguinte, o Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset leu seu voto e reafirmou sua discordância em relação ao credenciamento do Centro Universitário do Sul de Minas, uma vez que, diante das escolhas feitas pelas respectivas Fundações Educacionais, esta optou por manter seus vínculos com o Poder Público, ou seja, compor a UEMG. Se a UEMG

já estava criada e credenciada, o debate era sobre a pertinência de criação de Centro Universitário em uma fundação que, a rigor do artigo 81 dos ADCT/MG, já era a UEMG. Conforme o trecho abaixo, o Conselheiro reafirmou a sua discordância anterior, reiterando-a. Quando a pauta foi para a votação do Plenário, a maioria optou pelo Credenciamento do Centro Universitário do Sul de Minas, conforme o trecho abaixo, do dia 23/10/2000:

Resultado do processo 28662, o pedido de vista de Ulysses, sobre “o credenciamento do Centro Universitário do Sul de Minas, a ser mantido pela Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, entidade fundacional agregada à UEMG [...]”; Cons. José Geraldo sai da reunião, por motivo de compromissos e deixa seu voto por escrito, o mesmo voto que deu na CES; [...]. Debate acerca da matéria entre os Cons. Gerson, Adair, Januzzi, Augusto. Cons. Gerson respeita o posicionamento do Ulysses, mas discorda dele, “uma vez que são as fundações “unidades agregadas à UEMG” e serão elas as fundações, absorvidas pela UEMG, e não as instituições por elas mantidas. Com relação à gratuidade do ensino de terceiro grau, argumenta o Cons. que essa gratuidade, nos termos da CF, só é obrigatória no EF”; [...] Cons. Adair “entende que MG só tem a ganhar com a transformação de instituições de ES em Centros Universitários, os quais terão mais autonomia para desenvolverem”; [...] Cons. Januzzi “dá notícia de parecer que, sobre a matéria, emitiu o Doutor Cássio Eduardo Rosa Resende”; [...] Cons. Augusto, “citando vivência pessoal, diz entender o desejo de progredir manifestado pela FEPESMIG”; [...] Pres. Padre Lázaro coloca em votação o parecer do Cons. Adair e o voto do pedido de vista, relatado pelo Cons. Ulysses, com 13 votos a favor do parecer, favorável, portanto, ao credenciamento do Centro Universitário a ser mantido pela FEPESMIG; [...] Cons. Maria Aparecida “mesmo votando a favor do parecer, manifesta seu repúdio aos assaques de que foi vítima o Cons. Ulysses, à saída do prédio do CEE, no dia 28/09. A seguir, o Cons. Ulysses diz respeitar a opinião da totalidade dos Cons. presentes, mas está convencido de que o CEE praticou um grande equívoco ao “criar uma entidade autônoma dentro de outra também autônoma”. Sentindo-se pouco à vontade para continuar no Conselho, o Cons. Ulysses manifesta sua vontade de dele se afastar, afirmando que apresentará, mais tarde, seu pedido de renúncia”; [...] Pres. Padre Lázaro “lamentando essa decisão do Cons., diz ter sido enriquecido pelos ensinamentos e pelos exemplos do amigo, reconhecidamente grande educador” (MINAS GERAIS; CEE, 23/10/2000).

É possível inferir que, mesmo tendo a opinião fundamentada do Presidente do CNE sobre o equívoco das Fundações Educacionais em Minas Gerais, o fato é que o Colegiado do CEE-MG optou, em sua maioria, pela manutenção, em certa medida, do Ensino Superior e das Fundações Educacionais como sendo domínio do sistema de ensino mineiro. Também é possível inferir a dimensão do desgaste que a negativa de Ulysses Panisset teve para o Plenário.

Assim, o excerto acima parece comprovar o mal-estar que a questão do ensino superior proporcionou ao CEE-MG, a tal ponto que o próprio Ulysses, tendo passado praticamente 30

anos no CEE-MG – 10 deles em sua Presidência –, ter solicitado ao então Presidente Padre Lázaro de Assis Pinto, a sua saída do órgão.

É possível inferir que o episódio da saída de Ulysses Panisset foi bastante significativo, para todos os envolvidos: i) encerrou definitivamente a participação de Ulysses Panisset no CEE-MG, contraditoriamente/paradoxalmente/ ao mesmo tempo em que ele era o Presidente do CNE, e estava no CNE desde 1996, ou seja, a primeira turma de conselheiros do CNE nomeada e empossada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, por força da Lei Federal n.º 9.131, de 1995 (BRASIL, 1995). Encerrou a sua contribuição ao órgão, depois de mais de 30 anos como conselheiro; ii) consolidou um entendimento do Colegiado do CEE-MG de que o Ensino Superior Privado era parte do sistema de ensino mineiro, e que Minas Gerais não deveria se furtar de incentivar seu sistema de ensino a oferecer o ensino superior; iii) possibilitou a formulação e a implementação da “Agenda AFEESMIG”, uma associação de Direito Privado que foi criada em 2001, para congregar os interesses das Fundações Educacionais em Minas Gerais. A partir do ano de 2004, os reitores das faculdades mantidas por estas fundações passaram a fazer parte da composição da Câmara do Ensino Superior, conforme demonstra o Apêndice F.

Assim, em relação ao Ensino Superior, o CEE-MG tinha grande acesso a um volume de informações sobre a oferta do ensino superior, praticamente a única instituição, no âmbito do Estado, que tinha ingerência sobre as Fundações Educacionais. Os Relatórios de Verificação *in loco* acabavam por informar: i) a qualidade infraestrutural dos estabelecimentos de ensino; ii) analisava os currículos dos cursos e as cargas horárias, mantendo rigoroso controle sobre estes; iii) mantinha o controle sobre a formação e a contratação de professores, por meio da indicação, via análise de currículo dos docentes e pareceres autorizativos; iv) mantinha o controle sobre a disponibilidade de vagas nos cursos, ou seja, grande controle na expansão – ou não – dos cursos ofertados pelas Fundações; vi) manteve produtiva agenda de confecção de resoluções sobre a Educação Superior.

Desse modo, em relação à Educação Superior, o papel do CEE-MG foi, até o ano de 2008, praticamente o oposto da Educação Básica: neste sentido, não é possível falar em expansão da Educação Superior em Minas Gerais sem considerar o papel do CEE-MG como um ator importante desta expansão. Em relação à SECTES – até o acórdão do STF – esta exercia um papel muito mais sacramentalizador do que formulador de políticas para a Educação Superior, no âmbito do sistema de ensino.

Neste caso, a Educação Superior estava em poder do CEE-MG, que tratou de normatizá-lo e controlá-lo em tudo quanto fosse respeito. As Fundações Educacionais demandavam

diretamente ao CEE-MG, que organizavam os processos, faziam os estudos, as verificações *in loco* – que, direta ou indiretamente eram as aferições de qualidade pelas quais passavam os cursos destas instituições – e elaborava os pareceres de autorização de funcionamento, reconhecimento e credenciamento.

Assim, em relação à estrutura institucional e federativa, o CEE-MG tinha quase que um papel “soberano” no que se refere às decisões sobre o Ensino Superior no estado de Minas Gerais. E, mais do que isso: o CEE-MG credenciou e autorizou cursos de fundações que, já em 1990, optaram por se desligar do Poder Público estadual.

7.6 Considerações Finais

O presente capítulo discutiu o papel do CEE-MG na formulação das políticas para a Educação Superior. Em comparação com a Educação Básica, o CEE-MG foi um ator político importante para a expansão da oferta das vagas nos cursos de graduação ofertados pelas Fundações Educacionais.

Decorrente de uma complexa controvérsia jurídica, discutida à exaustão neste capítulo, o CEE-MG exerceu atribuições em relação ao Ensino Superior, que resultaram em um conflito federativo entre a União e o estado de Minas Gerais, em relação às Fundações Educacionais (BRASIL, 2008). O debate sobre o desenho federativo fundamenta a decisão do STF em favor do Ensino Superior Privado como atribuição da União, em conformidade com o estabelecido pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a). A decisão desse conflito federativo foi um elemento importante para o CEE-MG, diante do seu protagonismo no sistema de ensino, em relação ao Ensino Superior.

CONCLUSÕES

O objetivo desta Tese foi analisar o papel do CEE-MG na formulação de políticas públicas no âmbito do sistema de ensino mineiro. Em conformidade com a perspectiva do neoinstitucionalismo histórico, esta Tese procurou demonstrar que, o papel do CEE-MG no âmbito do sistema de ensino mineiro é o resultado de uma complexa combinação de diversos fatores.

Um desses fatores é o desenho federativo brasileiro, em que o protagonismo normativo, exercido pela União, foi um elemento indutor importante para a natureza e as atribuições dos CEEs na organização da educação brasileira, como foi o caso da LDB/1961 (BRASIL, 1961). A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), mesmo no contexto de centralização autoritária, consequência do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), aproveitou-se do protagonismo dos CEEs no âmbito dos seus sistemas de ensino, de maneira a atribuir-lhes um grande número de tarefas de ordem técnico-burocrática (VALLE, 1991; 1995; 1996). A redemocratização do país oportunizou o debate sobre a democratização das políticas públicas no Brasil, pela via dos conselhos gestores de políticas (BRASIL, 1988).

Diante do peso normativo da legislação federal, amplamente discutido no capítulo 2, foi possível perceber que a legislação educacional federal vigente – em especial a Lei do CNE (BRASIL, 1995) e a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) acabou por omitir a natureza e as atribuições dos CEEs. Embora os CEEs tenham permanecido nos sistemas de ensino estaduais (CURY, 2001), a literatura discutida no capítulo 3 apresentou CEEs anacrônicos e alheados do debate educacional em seus respectivos sistemas de ensino. As evidências apontaram para uma baixa capacidade destes órgãos em redefinirem seus papéis nos sistemas de ensino. Assim, a nova legislação educacional federal – a CF/1988 (BRASIL, 1988) e a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) – não ensejou a redefinição do papel destes órgãos em seus sistemas de ensino.

Tal redefinição encontrou importantes entraves: i) a superação de um cotidiano engessado no trabalho burocrático, tais como o grande volume das autorizações de funcionamento dos estabelecimentos de ensino; ii) o excessivo protagonismo das SEEs na formulação das políticas educacionais, ensejando, portanto, sistemas de ensino hierarquizados; iii) o “ultrapresidencialismo estadual”, que denota o excessivo poder dos governadores sobre as instituições estaduais. Desses entraves resultaram CEEs com baixa capacidade em alcançar os sistemas de ensino em sua totalidade, ou seja, CEEs que participaram pouco das decisões sobre as políticas educacionais no âmbito dos seus estados.

O excessivo protagonismo das SEEs coloca em xeque a concepção de gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino. A literatura sobre os CEEs demonstrou que as SEEs formularam políticas sem considerar os outros órgãos do sistema de ensino, tais como os próprios CEEs, as escolas, os professores e os gestores escolares. Além disso, as SEEs ignoraram e/ou constrangeram as atribuições dos CEEs, como é o caso da solicitação de delegação de competências.

A literatura sobre os CEEs também demonstrou que estes órgãos estão à mercê das decisões dos governadores, em sistemas de ensino que expressam as práticas políticas do “ultrapresidencialismo estadual” (ABRUCIO, 1998). Responsáveis pela escolha e nomeação dos conselheiros dos CEEs, por meio da concepção do “notório saber em matéria educativa” (herança normativa estabelecida pela LDB/1961 (BRASIL, 1961)), os governadores detêm grande poder sobre os CEEs. O caso do CEE-MG exemplifica esta noção do “ultrapresidencialismo estadual”, uma vez que o órgão passou todo o ano de 2016 sem conselheiros para a composição da Câmara do Ensino Superior (ver Apêndice F, ano 2016). Ao que parece, a baixa capacidade de indução, pela LDB/1996 (BRASIL, 1996a) tornou conveniente, no âmbito dos estados, o exercício do poder e do controle dos governadores sobre os CEEs.

Em relação ao CEE-MG, o levantamento jurídico-normativo sobre o órgão apontou a importância da LDB/1961 (BRASIL, 1961) para a definição do seu papel no sistema de ensino mineiro, especialmente quando comparado com o que ficou estabelecido pelo Código do Ensino Primário (MINAS GERAIS, 1962a). Semelhante ao CEE-SC, estudado por Valle (1991), o levantamento jurídico-normativo sobre o CEE-MG apontou um alinhamento do órgão às propostas da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), no sentido de adequar seu trabalho à legislação vigente naquele momento. Isso pôde ser percebido pela redefinição do Regimento do CEE-MG, assim como o aumento de trabalho pelo órgão.

Por sua vez, o levantamento jurídico-normativo sobre o CEE-MG não apontou a mesma disposição do sistema de ensino para a redefinição do papel do órgão, a partir da perspectiva da gestão democrática. O CEE-MG nunca deliberou sobre nenhuma uma Resolução relativa à gestão democrática para o sistema de ensino mineiro. Desse modo, não parece ter havido efeito da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) no sentido estimular as instituições estaduais – Poder Executivo e Poder Legislativo, por exemplo – para redefinir o papel do CEE-MG no sistema de ensino mineiro.

À semelhança dos CEEs estudados, o “notório saber em matéria educativa”, a partir da nova legislação educacional federal, também se constituiu em um critério nebuloso para a

composição do CEE-MG, na medida em que revelou todo o poder do governador na indicação dos conselheiros, fato que comprometeu o desempenho do órgão em 2016, por exemplo.

As leis promulgadas nos anos de 2007 e 2008 revelaram uma tentativa de redefinição dos critérios de composição do CEE-MG, uma vez que passou a ser considerada a participação da sociedade civil, por meio de entidades relacionadas à área de atuação do CEE-MG, bem como os candidatos a conselheiros sejam sabatinados pela ALMG. Contudo, o exame atento dessas legislações (MINAS GERAIS, 2007a; 2007b; 2008) revela o perene poder do governador na escolha dos conselheiros, bem como o protagonismo da SEE e da SECTES na condução do processo de elaboração das listas tríplexes da sociedade civil.

No período delimitado para a análise do papel do CEE-MG, os dados levantados demonstraram um órgão excessivamente preocupado com um grande número de tarefas de ordem burocrática – como o grande volume das autorizações de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Da mesma forma, os dados levantados demonstraram que o CEE-MG é especialmente demandado pela iniciativa privada, como as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, etapas em que exerce um papel consultivo importante.

A característica peculiar do CEE-MG certamente foi o seu controverso papel em relação ao Ensino Superior Privado, por meio das Fundações Educacionais e sua natureza jurídica igualmente peculiar. Desde a expansão das Fundações Educacionais no território mineiro, coube ao CEE-MG a supervisão pedagógica dos cursos ofertados por tais fundações. Contudo, o levantamento do conteúdo normativo sobre o CEE-MG apontou para um aumento das atribuições deste órgão em relação ao Ensino Superior.

Em relação ao Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais, o CEE-MG esteve imerso em um contexto – processual e histórico – ainda mais delicado: tinha atribuições em relação à oferta do Ensino Superior, conforme a CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), especialmente o artigo 82 dos ADCT. A promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996a), embora reconhecida a autonomia dos entes federados e seus respectivos sistemas de ensino, delineou as atribuições da União, sobretudo no que se refere ao Ensino Superior, tanto público quanto privado.

A relação entre o CEE-MG e o Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais deve ser analisada a partir de pontos de vista diferentes, que se entrecruzam permanentemente: i) a herança da supervisão pedagógica, atribuição do CEE-MG em relação ao Ensino Superior ofertado por estas fundações; ii) o desenho federativo brasileiro, com a concentração das atribuições da União em relação ao Ensino Superior público e privado; e, por fim, iii) a opção do Colegiado, a partir do ano de 2000, por assumir tais atribuições e participar da expansão da

oferta do Ensino Superior por estas fundações; iv) a parcimônia do Executivo Estadual em relação ao papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais.

Em relação à dinâmica federativa brasileira, o papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior, ofertado pelas Fundações Educacionais, foi questionado pela União formalmente a partir de 2002. Por sua vez, em âmbito intraestadual, o CEE-MG contou com a parcimônia do Executivo Estadual, assoberbado que estava em relação às prioridades relativas à Educação Básica. Desse modo, o levantamento jurídico-normativo apontou para um aumento do papel do CEE-MG em relação ao Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais, uma vez que foram aprovadas leis que reforçaram tais instituições como parte do sistema de ensino estadual.

O resultado da ADI 2501-5 (BRASIL, 2008) julgou inadequada a atribuição do CEE-MG em relação ao Ensino Superior ofertado pelas Fundações Educacionais, consideradas, sob a vigência da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) como instituições privadas de educação superior, pertencentes, portanto, ao sistema federal de ensino.

Em relação à Educação Básica, os dados levantados informaram o protagonismo do Executivo Estadual na formulação das políticas educacionais mineiras, tais como a contratualização de resultados (OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015), informando um sistema de ensino hierarquizado, com grande poder decisório concentrado na figura do governador.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. **Federalismo brasileiro e cooperação interfederativa em educação**: entre as autonomias e a equidade. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 1, jan./jun. 2014, p. 11-38.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; SAMUELS, David. **A nova política dos governadores**. Revista Lua Nova, n.º 40, 1997, p. 137-166.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os barões da federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Reforma do Estado no federalismo brasileiro**: a situação das administrações públicas estaduais. RAP – Revista de Administração Pública, vol. 39, n.º 2, mar./abr. 2005a, pp. 401-419.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **A coordenação federativa no Brasil**: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. Revista Sociologia e Política, Curitiba, n. 24, jun. 2005b, p. 41-67.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, Maria; BEIRA, Lígia (Orgs.). **Tópicos da Economia Paulista para Gestores Públicos**, v. 1, 2007, p. 13-31.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; FILIPPIM, Eliane Salete. **Quando descentralizar é concentrar poder**: o papel do Governo Estadual na Experiência Catarinense. RAC, v. 14, n. 2, art. 2, pp. 212-228, mar./abr. Curitiba, 2010.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; SANO, Hironobu. **A experiência de cooperação interestadual no Brasil**: formas de atuação e seus desafios. Cadernos Adenauer, XII, n. 4, 2011, p. 91-110.
- AFONSO, José Roberto R. ICMS: diagnóstico e perspectivas. In: REZENDE, Fernando (org.). **O federalismo brasileiro em seu labirinto**: crise e necessidade de reformas. São Paulo: FGV Editora, 2013, p. 198-256.
- AFFONSO, Rui de Britto Álvares. **A crise da federação no Brasil**. Revista Ensaio FEE, Porto Alegre: n.º 15, v. 2, 1994, p. 321-337.
- AFFONSO, Rui de Britto Álvares. **Os municípios e os desafios da federação no Brasil**. Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo: n.º 10, volume 3, 1996, p. 03-10.
- AFFONSO, Rui de Britto Álvares. **Descentralização e reforma do Estado: a federação brasileira na encruzilhada**. Revista Economia e Sociedade. Campinas: n.º 14, jun., 2000, p. 127-152.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Recentralizando a Federação?** Revista Sociologia Política, Curitiba, n. 24, jun. 2005, p. 29-40.

ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de. **Efeitos do Acordo de Resultados na gestão das escolas estaduais da região norte do estado de Minas Gerais.** 2014. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

ANASTASIA, Antônio Augusto Junho. **Evolução histórica das Fundações.** Belo Horizonte: Revista 3ª Via: Revista de Comunicação de Fundações, Ano I, n. 2, jul./1995, p. 03-09.

ANASTASIA, Fátima; CORREA, Izabela; NUNES, Felipe. Caminhos, veredas e atalhos: legislativos estaduais e trajetórias políticas. In: MENEGUELLO, Rachel (org.). **O Legislativo brasileiro: funcionamento, composição e opinião pública.** Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Comunicação Social, 2012, p. 95-122.

AQUINO, Rosemary Guimarães. **Políticas educacionais pós-Fusão: a construção do CEE/RJ.** Rio de Janeiro. 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **A legislação escolar mineira e a ideia de Educação Nacional (1880-1930).** In: Anais do IV Seminário Nacional HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”: o debate teórico-metodológico da História e da Pesquisa Educacional. Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 1997, p. 446-452.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Município, Federação e Educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil.** 2005. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e democracia no Brasil: a visão da ciência política norte-americana.** São Paulo: Revista São Paulo em Perspectiva, n.º 15, vol. 4, 2001, p. 23-31.

ARRETCHE, Marta. **A Agenda Institucional.** RBCS, vol. 22, n.º 64, junho/2007, p. 147-151.

ARRETCHE, Marta. **Democracia, Federalismo e Centralização no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. FGV; Ed. Fiocruz, 2012.

ARRETCHE, Marta; SCHLEGEL, Rogerio. **Os estados nas federações: tendências gerais e o caso brasileiro.** BID – Documento para discussão IDB-DP-334, fev. 2014.

ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Ed. UNESP; CEM, 2015.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da Inspeção Escolar.** 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Lenira Silveira. **As relações intergovernamentais entre o Estado e os Municípios**: um estudo sobre o regime de colaboração entre os sistemas de ensino em Pernambuco. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco: Recife, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BARROS, Samuel Rocha. **Comemoração do 30º aniversário de instalação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais**. Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, n.º 19, mai./1994, p. 256-267.

BEZERRA, Sara Jane Cerqueira; COSTA, Jairo José Campos; CAVALCANTE, Luiz Henrique de Oliveira; COSTA E SILVA, Bárbara Heliadora; VIDINHA, Marly do Socorro Peixoto. **Normatização Educacional**: um permanente diálogo entre o Conselho Estadual de Alagoas e a Sociedade Civil. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.

BIGARELLA, Nadia; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **Políticas para a gestão da Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2010)**: gerencial e democrática. In: Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2013, p. 01-16.

BIGARELLA, Nadia. **O papel do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999/2014)**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Criação e reorganização do Conselho de Educação da Bahia**. Revista Sitientibus, Feira de Santana, n. 10, p. 13-30, jul./dez. 1992.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **União, Estados, Municípios e os sistemas de educação**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, a. 31, n.º 122, mai./jul. 1994.

BORDIGNON, Genuíno. **Os Conselhos de Educação no Brasil**: limites e possibilidades de controle social. Revista Em Questão, vol. 5: Participação e Controle Social na Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

BRANDÃO, Carlos Antônio. Sobre desenvolvimento, planejamento e desafios para a pactuação multiescalar no federalismo brasileiro. In: MONTEIRO NETO, Aristides (org.). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate**. Brasília: Ipea, 2014, p. 213-232.

BRASIL. **Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil (1834), página 15, Volume 01. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei n.º 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm. Acesso em 04 de abril de 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil [1934]**. Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil [1946]**. Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 dez., 1961.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Separata de Documenta n.º 21**. Relações entre o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais. Série Documenta, n.º 21, volume II. Rio de Janeiro, dezembro de 1963.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Seção 1, 29/11/1968, página 10369.

BRASIL. **Ato Institucional, n.º 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos efetivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, página 10801, Brasília, 13 de dez., 1968.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 532, de 16 de abril de 1969**. Dispõe sobre a fixação e o reajustamento de anuidades, taxas e demais contribuições do serviço educacional. Diário Oficial [da] União, seção 1, página 3273, Brasília, 17 de abr., 1969.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago., 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8.170, de 17 de janeiro de 1991**. Estabelece regras para a negociação de reajustes das mensalidades escolares, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, seção 1, 18/1/1991, página 1329.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 nov., 1995.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez., 1996a.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez., 1996b.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 5, de 07 de maio de 1997.** Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília: CNE/CEB, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 4 de 30 de janeiro de 2001.** Consulta sobre o entendimento e o alcance das expressões “Órgão responsável pela Educação e Órgãos responsáveis pelos Sistemas de Ensino”. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 jan., 2002.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis ns.º 9.294, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 jun., 2007.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5 Minas Gerais.** Relator Min. Joaquim Barbosa, v. u., j. 04/09/2008, Brasília: DJU 19/12/2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 17 mar., 2015.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CEPÊDA, Vera Alves; MEDEIROS, Tiago Batista. **O DASP e a formação de um pensamento político-administrativo na década de 1930 no Brasil.** TEMAP: Temas de Administração Pública; vol. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6961/5158>. Acesso em 25/09/2017.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **O ensino superior na Constituição do Estado de Minas Gerais.** Educação em Foco, ano 12, n. 13, jul. 2009, p. 53-76.

CAETANO, Carlos Alberto. **Os movimentos sociais e suas agendas contra-hegemônicas através do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.** XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.

CÂMARA, Adriane Peixoto; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **Conflitos federativos na atuação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais: o caso da Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5.** In: Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as políticas educacionais no tempo presente; X Seminário Regional Sudeste ANPAE; Encontro Estadual da ANPAE-MG: planos educacionais, políticas públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional. Uberlândia: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2016. p. 998-1011.

CÂMARA, Adriane Peixoto; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **A Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5: conflitos federativos na organização dos sistemas de ensino.** RBPAE, v. 33, n.1, jan./abr. 2017, p. 205-221.

CAPANEMA, Clélia. **Os 25 anos de presença dos Conselhos de Educação no desenvolvimento da Educação Básica.** Informativo MAI de Ensino, Belo Horizonte, Editora Lâncer, n.º 133, p. 35-50, 1987.

CARVALHO, Sebastião Donizete de. **A mediação do Conselho de Educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010).** 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **República, democracia e federalismo: Brasil, 1870-1891.** Revista VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 27, n.º 45, p. 141-157, jan.-jun./2011.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Tensões federativas no financiamento da Educação Básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União.** 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

CENEVIVA, Ricardo. **O nível de governo importa para a qualidade da política pública? O caso da Educação Fundamental no Brasil.** 2011. 173 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

COELHO, Clayton Lúcio. **Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração.** 2016. 331 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. **Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010, p. 729-748.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque.** 2009. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CUNHA, Eleonora Schettini M. **Desenho institucional, participação e deliberação democráticas: conexões.** In: CUNHA, Eleonora Schettini M; THEODORO, Hildelano Delanusse (orgs.). **Desenho Institucional, Democracia e Participação: conexões teóricas e possibilidades analíticas.** Belo Horizonte: Editora D' Plácido, 2014, p. 19-39.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conselhos Estaduais de Educação nas Constituições Estaduais brasileiras**. Revista Educação Legislativa e Cidadania, v. 4, p. 15-33, Recife, 2001.

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

CYSNE, Rubens Penha. **Aspectos macro e microeconômicos das reformas brasileiras**. São Paulo: FGV (mimeo), 2000.

DAGNINO, Evelina. Democracia, teoria e prática: a participação da sociedade civil. In: PERISSINOTTO, Renato Monseff; FUKS, Mario. **Democracia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Curitiba: Fundação Araucária, p.141-166, 2002.

DIAS, Edson Ferreira. **Fundação Ford**. Laboratório de Política I. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2009. Disponível em: <https://www.pucsp.br/labpolitica/ford.pdf>. Acesso em: 23/11/2017.

DINIZ FILHO, Paulo Ricardo. **Gerenciando a Tradição: federalismo e reforma do Estado em Minas Gerais (2003-2010)**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DINIZ FILHO, Paulo Ricardo. **Choque ou gestão? Federalismo e reforma do Estado em Minas Gerais (2003-2010)**. Curitiba: Ed. Appris, 2016, 323 p.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 99-132.

ELAZAR, Daniel. J. **Exploring federalism**. Alabama: The University of Alabama Press, 1991.

ELIAS SOBRINHO, Severino. **Papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba como órgão normativo do sistema de ensino no período de 1962-2002**. 2007. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, João Pessoa, 2007.

FACHIN, Roberto Costa. **Sobre a formação de políticas educacionais e o papel do Conselho Estadual de Educação no sistema educacional do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. 1977. 143p. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. **A educação em Minas Gerais nos anos 90 – As mudanças na gestão educacional e a formação do estado: relações entre poder e conhecimento**. Anais do X Seminário sobre a Economia Mineira: Diamantina, 2002, 18 a 22 de junho de 2002, CEDEPLAR/UFMG p. 1-24. Disponível em: <https://ideas.repec.org/s/cdp/diam02.html>. Acesso em 20/10/2017.

FRANÇA, Robson Luiz de. **As reformas no setor educacional mineiro na década de 90: a influência das agências internacionais de financiamento.** Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. 06 a 09 de maio de 2003 – Uberlândia – MG- Brasil. p. 1060- 1071. Disponível em: https://xcopehe.com.br/historico-copehe/#_ftn2. Acesso em 15/08/2017.

FRANZESE, Cibele. **Federalismo cooperativo no Brasil: da Constituição de 1988 aos sistemas de políticas públicas.** 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2010.

FURTADO, Belkis Cavalheiro. **Programa de Apoio às inovações educacionais: uma proposta da “Escola Sagarana” no Estado de Minas Gerais.** Anais do XXIII Simpósio Brasileiro; V Congresso Luso-Brasileiro; I Colóquio Ibero-Americano. Porto Alegre, RS, Brasil, 11 a 14 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html. Acesso em 20/10/2017.

GARCIA, Kelly Cristiny de Lima. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais: 1995-2002.** 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

GARROSSINO, Silvia Regina Barboza. **A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987).** 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Marília, 2007.

GENTILINI, João Augusto. **Modernização do Estado e racionalização administrativa do sistema estadual de ensino em Minas Gerais – 1987/1989.** 1993. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Gestrado. **Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2010, 116 p.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica.** 4 ed. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 32. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Sandra. **Políticas nacionais e implementação subnacional: uma revisão da descentralização pós-FUNDEF.** Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 52, n. 3, 2009, pp. 659-690.

GONÇALVES, Renata da Rocha. **Políticas Habitacionais na federação brasileira: os estados em busca de seu lugar.** 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009.

GOULART, Jefferson O. **Processo constituinte e arranjo federativo**. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 88, 2013, p. 185-215.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011, 227 p.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **Dispositivos normalizadores da Educação Inclusiva**: os enunciados dos Conselhos de Educação. 2012. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

GROSSI JÚNIOR, Geraldo. **O regime de colaboração entre os órgãos normatizadores da educação brasileira**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. **As três versões do neoinstitucionalismo**. Revista Lua Nova, n.º 58, 2003, p. 193-224.

IMMERGUT, Ellen. **O núcleo teórico do novo institucionalismo**, 1998. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas Públicas ENAP, Coletânea Volume 1, 2007, pp. 155-195.

ISMAEL, Ricardo. Governos estaduais no ambiente federativo inaugurado pela Constituição Federal de 1988: aspectos políticos e institucionais de uma atuação constrangida. In: MONTEIRO NETO, Aristides (org.). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate**. Brasília: Ipea, 2014, p. 184-212.

KLINKE, Karina. **Uniformização do ensino da leitura: uma combinação de métodos e livros**. In: Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, p. 01-17, 2002.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009, 77p.

KUGELMAS, Eduardo; SOLA, Lourdes. **Recentralização/Descentralização**: dinâmica do regime federativo no Brasil dos anos 90. Tempo Social: USP; SP, n.º 11, vol. 2. 2000, p. 63-81.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **Entre dois Agostos: Conselho de Educação do Ceará na década de 1970-1979**. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2013.

LIMA, Rachel Bernardes de. **Conselho Estadual de Educação do Tocantins: sua trajetória e o desafio da autonomia**. 2006. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2006.

LIMONGI, Fernando Papaterra. “O Federalista”: remédios republicanos para males republicanos. In: WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os clássicos da Política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O Federalista” (1º Volume). São Paulo: Editora Ática, 2000, p. 243-287.

MACHADO, Edna Mariana. **Desdobramentos da Política Educacional no contexto mineiro**. Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 06 a 09 de maio de 2003, p. 967-980. Uberlândia. Disponível em: https://xcopehe.com.br/historico-copehe/#_ftn2. Acesso em 15/08/2017.

MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida?** Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. **A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90**: a dialética da (des)qualificação. Revista Brasileira de Política e Administração Escolar, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001, p. 201-217.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. **Políticas para o Ensino Médio no Brasil**: perspectivas para a universalização. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, maio-ago. 2011, p. 231-251.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Elena dos. **Verbete Conselhos Estaduais de Educação**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/conselhos-estaduais-de-educacao/>. Acesso em: 26/02/2016.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 41, de 03 de agosto de 1892**. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais em 1892. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Ouro Preto, 1893. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em: 22/02/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 4.662, de 15 de julho de 1955a**. Reorganiza o Conselho Superior de Instrução. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em: 12/08/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 4.839, de 15 de dezembro de 1955b**. Dá nova denominação ao Conselho Superior de Instrução. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em: 12/08/2016.

MINAS GERAIS. **Constituição Política do Estado de Minas Gerais [1891]**. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1935]**. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1945]**. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1947]**. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1967]**. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1989]**. 16 ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2016.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 2.610, de 08 de janeiro de 1962a**. Contém o Código do Ensino Primário. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 12/08/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 6.545, de 09 de abril de 1962b**. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 12/08/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 6.659 de 24 de agosto de 1962c**. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 24/11/2014.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 8.037, de 27 de novembro de 1964**. Contém o Regimento do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 08/05/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual n.º 8.250, de 09 de abril de 1965a**. Estabelece normas para o cumprimento da Lei Federal nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, e do Decreto nº 55.551, de 12 de janeiro de 1965, que a regulamenta. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 08/05/2016.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 4.058, de 31 de dezembro de 1965b**. Dispõe sobre a Estrutura do Conselho Estadual de Educação de MG. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 08/05/2016.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 3.596, de 26 de novembro de 1965c**. Autoriza a instituição da Fundação Universidade de Itaúna. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 08/05/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 9.789, de 27 de maio de 1966a**. Institui mais uma Câmara no Conselho Estadual de Educação e dá outras providências (Instituição da Câmara de Planejamento e Normas). Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 08/05/2016.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 4.361, de 5 de janeiro de 1967**. Disciplina o processo de alteração das normas constitutivas das fundações educacionais. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 10/07/2017.

MINAS GERAIS. **Emenda à Constituição n.º 1, de 1 de outubro de 1970**. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 10/07/2017.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 14.810 de 15 de setembro de 1972**. Contém o Regimento do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 26/07/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 19.275, de 03 de julho de 1978a.** Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 26/07/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 19.277 de 03 de julho de 1978b.** Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 26/07/2016.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985.** Reorganiza o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 25.409, de 31 de janeiro de 1986.** Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 27.868, de 12 de fevereiro de 1988.** Dispõe sobre a racionalização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 35.503, de 30 de março de 1994.** Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n.º 14.202, de 27 de março de 2002.** Autoriza a celebração de convênios entre as universidades e os municípios do Estado para a implantação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada n.º 54, de 29 de janeiro de 2003a.** Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada n.º 59, de 29 de janeiro de 2003b.** Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada n.º 105, de 29 de janeiro de 2003c.** Altera dispositivos da Lei n.º 11.231, de 22 de setembro de 1993; da Lei n.º 11.405, de 28 de janeiro de 1994; da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985; extingue o Conselho de Informática do Estado de Minas Gerais; o Conselho Superior de Segurança Pública; o Conselho Estadual de Pesca da Aquicultura, e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n.º 14.949, de 09 de janeiro de 2004.** Estabelece diretrizes para as instituições universitárias do Sistema Estadual de Ensino e altera a Lei n.º 14.202, de 27 de março de 2002, que autoriza a celebração de convênios entre as universidades e os municípios do Estado para a implantação dos cursos Normal Superior e de Pedagogia. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Emenda à Constituição 70, de 30 de junho de 2005**. Altera o art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 14/05/2015.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada n.º 172, de 25 de janeiro de 2007a**. Altera a Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 44.627 de 28 de setembro de 2007b**. Estabelece procedimentos para indicação e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Estadual de Educação e define a entidades da sociedade civil que elaborarão as listas tripliques para indicação de membros. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 17.715, de 11 de agosto de 2008**. Altera o art. 3º da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 45.773, de 11 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 12/09/2016.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 45.849, de 27 de dezembro de 2011b**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 12/09/2016.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 21.428, de 21 de julho de 2014**. Altera o art. 3º da Lei Delegada n.º 31, de 28 de agosto de 1985, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em 27/06/2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1989]**. 16ª ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2016.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Portaria n.º 01, de 13 de junho de 1966b**. Institui a Câmara de Planejamento e Normas e contém outras providências. Belo Horizonte: Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, n. 01, agosto, 1966, p. 34-35.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Plano de Aplicação de Recursos do ano de 1969**. Belo Horizonte: Câmara de Planejamento e Normas do Conselho Estadual de Educação, 1969.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Plano de Aplicação de Recursos do ano de 1970**. Belo Horizonte: Câmara de Planejamento e Normas do Conselho Estadual de Educação, 1970.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Educação em Minas Gerais: diagnóstico-planejamento**. Belo Horizonte: Câmara de Planejamento e Normas do Conselho Estadual de Educação, volume I, 1971.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Educação em Minas Gerais: diagnóstico-planejamento**. Belo Horizonte: Câmara de Planejamento e Normas do Conselho Estadual de Educação, volume II, 1971.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Planejamento prévio: implantação do regime instituído pela Lei Federal n.º 5.692/71**. Belo Horizonte: Câmara de Planejamento e Normas do Conselho Estadual de Educação, 1972.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 564/88a**. Pronuncia-se sobre delegação de competências à Diretoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, n. 31, março, 1998, p. 26-34.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 763/88b**. Examina sugestão para delegação de competência à Diretoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, n. 31, março, 1998, p. 95-101.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 1132/97**. Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96. Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, n. 10, dezembro, 1999, p. 29-45.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 500/98a**. Parecer orientador sobre a organização dos Sistemas Municipais de Ensino. Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, n. 41, maio, 2000, p. 78-88.

MINAS GERAIS, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 1158/98b**. Responde consulta da Secretaria de Estado da Educação e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer 1132/97. Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, n. 41, maio, 2000, p. 178-183.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução 14, de 3 de fevereiro de 2000**. Institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Diário do Executivo Estadual, 04/02/2000.

MIRANDA, Alexandre Borges. **A criação da Universidade do Estado de Minas Gerais pela IV Assembleia Constituinte Mineira de 1988-89**. Belo Horizonte: UFMG, 1998 (Dissertação de Mestrado).

MIRANDA, Alexandre Borges. **A Universidade no papel: a implementação da Universidade do Estado de Minas Gerais na perspectiva do processo legislativo (1989/2004)**. São Paulo: USP, 2005 (Tese de Doutorado).

MONTEIRO NETO, Aristides (Org.). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate**. Brasília: IPEA, 2014, p. 184-212.

MONTEIRO NETO, Aristides; VERGOLINO, José Raimundo de Oliveira; SANTOS, Valdeci Monteiro dos. **Capacidades governativas no ambiente federativo nacional: Pernambuco (2000-2012)**. Brasília: IPEA, 2015, 179 p.

NEUBAUER, Rose; CRUZ, Neide. **Formação de professores: novas diretrizes curriculares para o sistema de ensino de São Paulo**. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.

OLIVEIRA, Regina Tomás Blum de. **Cidadania, Participação Social, Democracia e Qualidade na Educação: uma análise dos pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2013.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; ALVARENGA, Eldarone Queiroz de. Aportes para análise dos sistemas estaduais de ensino: a contratualização da gestão. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (orgs.). **Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios**. São Paulo: Edições Loyola, p. 123-138, 2015.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; SOUZA, Donaldo Bello de; CÂMARA, Adriane Peixoto. **Conselhos Estaduais de Educação nos novos Planos Estaduais de Educação**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 43; n.º 2; junho/2018; p. 669-690.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010, 300 p.

PAULO, Eunice Bezerra de; CONCEIÇÃO, Robson Silvestre da. **A contribuição do Conselho Estadual do Amapá na garantia dos Direitos Humanos nas políticas educacionais do estado**. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015

PELLISSER, Joseval Basílio. **O Conselho Estadual de Educação na Era Lerner: secundação e coonestação das políticas públicas para a escola paranaense**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Paraná, Curitiba, 2008.

PERISSINOTTO, Renato Monseff; FUKS, Mario. **Democracia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Curitiba: Fundação Araucária, 2002.

PRADO, Sergio. A “Federação inconclusa”: o papel dos governos estaduais na Federação Brasileira. In: REZENDE, Fernando (org.). **O federalismo brasileiro em seu labirinto: crise e necessidade de reformas**. São Paulo: FGV Editora, 2013, p. 120-197.

QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. **O papel dos conselhos municipais de educação do Estado de Minas Gerais na formulação de políticas públicas de educação**. 2017. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

RABELO, Clotenir Damasceno; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **As relações intergovernamentais na formulação e execução das políticas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015, p. 447-460.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Sistemas de Ensino e competências Legislativas Concorrentes. O Caso das Instituições Particulares de Ensino Superior do Sistema de Ensino de Minas Gerais. In: RIBEIRO, Lauro L. Gomes. (org.). **Estudos de Direito Constitucional**. São Paulo: IOB Thomson, 2007, v., p. 331-361.

RESENDE, Cássio Eduardo Rosa. **O velamento do Ministério Público**. Belo Horizonte: Revista 3ª Via: Revista de Comunicação de Fundações, Ano I, n. 2, jul./1995, p. 11-15.

REZENDE, Fernando. **Os rumos da reforma fiscal**. Brasília: Revista do Serviço Público (RSP), n.º 119, v. 1, jan./abr., 1995, p. 153-174.

REZENDE, Fernando. A crise do federalismo brasileiro: evidências, causas e consequências. In: REZENDE, Fernando (org.). **O federalismo brasileiro em seu labirinto: crise e necessidade de reformas**. São Paulo: FGV Editora, 2013, p. 13-65.

ROCHA, Carlos Alberto de Vasconcelos. **A descentralização político-administrativa do ensino público de Minas Gerais: um caso de mudança institucional**. 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 2000.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. **Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as Políticas Públicas: algumas observações**. Revista *Civitas*, Porto Alegre, v.5, n.1, jan.-jun. 2005, p.11-28.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Política e mudança institucional: a reforma da educação pública de Minas Gerais. In: SOUZA, Celina; DANTAS NETO, Paulo Fábio (orgs.). **Governo, políticas públicas e elites políticas nos estados brasileiros**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2006, p.159-189.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Significados e tendências do federalismo e das relações intergovernamentais no Brasil e na Espanha. In: HOCHMAN, Gilberto; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (orgs.). **Federalismo e Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2013, p. 29-63.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho Rodrigues; QUIRINO, Maria de Fátima Rocha. **O Plano Estadual de Educação do Estado da Paraíba: desafios para educação das relações étnico-raciais**. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.

RODRIGUEZ, Vicente. **Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, novembro, 2011, p. 42-57.
SANTIAGO, Edalza Helena Bosetti. **Formação acadêmica para a docência da disciplina Ensino Religioso deliberada pelos Conselhos Estaduais de Educação da Região Nordeste**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, Bruno Ricardo Viana Sadeck dos. **Aspectos do federalismo brasileiro: o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF – 1998 a 2002.** 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, Fabiano. (org.). **O poder legislativo nos estados: diversidade e convergência.** RJ: FGV, 2001, 308p.

SEGATTO, Catarina Ianni. **O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental.** 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. **A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros.** Revista Brasileira de Educação, v. 21, n.º 65, abri-jun., 2016, p. 411-429.

SILVA, Alexandre Manoel Angelo da; MONTEIRO NETO, Aristides; GERARDO, José Carlos. Dívidas estaduais, federalismo fiscal e desigualdades regionais no Brasil: percalços no limiar do século XXI. In: MONTEIRO NETO, Aristides (org.). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate.** Brasília: Ipea, 2014, p. 119-144.

SILVA, Francisca Batista da. **O papel do Conselho Estadual de Educação no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.** XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.

SOARES, Márcia Miranda. **Federação, Democracia e Instituições Políticas.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 44, p. 137-163, 1998.

SOUZA, Celina. **Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988.** Revista Sociologia Política, Curitiba, n. 24, jun. 2005, p. 105-121.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. 3ª reimpressão; 2012. 398p; p.65-86.

SOUZA, Donaldo Bello de (org.). **Acompanhamento e Controle Social da Educação: fundos e programas federais e seus conselhos locais.** São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de (org.). **Conselhos Municipais e Controle Social da Educação: descentralização, participação e cidadania.** São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **Conselhos Municipais de Educação no Brasil: uma cartografia a partir dos estudos teórico-empíricos.** IN: SOUZA, Donaldo Bello de (org.). Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gomes. **Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas; RICCI, Paolo. **O governo estadual na experiência política brasileira: os desempenhos legislativos das Assembleias Estaduais.** Revista de Sociologia e Política. Curitiba: n.º 41, v. 21, fev. 2012a, p. 193-217.

TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas; RICCI, Paolo. **Seis décadas de processo legislativo estadual: processo decisório e relações Executivo/Legislativo nos Estados (1951-2010).** Cadernos da Escola do Legislativo, vol. 13, n. 21, jan./jun. 2012b, p. 59-107.

TORRES, Marcos Antônio Cunha; MOREIRA, Marcos Elias. **Reconhecer direitos, democratizar a escola.** XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e seu papel na política de expansão do ensino de 2º Grau.** 1991. 342 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

VALLE, Ione Ribeiro. **Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina: exercício do poder e legitimidade.** Revista Perspectiva (UFSC/NED), n. 23, p. 101-117, 1995.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

VERGOLINO, José Raimundo de Oliveira. Federalismo e autonomia fiscal dos governos estaduais no Brasil: notas sobre o período recente (1990-2010). In: MONTEIRO NETO, Aristides (org.). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate.** Brasília: Ipea, 2014, p. 63-117.

VIANA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras.** Coleção biblioteca básica brasileira. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1999, 591 p.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Educação mineira pela legislação educacional: profissionalização docente (1889-1899).** In: Anais do XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: Associação Nacional de História, 2005, p. 1-8.

VIEIRA, Danilo Jorge. A guerra fiscal no Brasil: caracterização e análise das disputas interestaduais por investimentos em período recente a partir das experiências de MG, BA, PR, PE e RJ. In: MONTEIRO NETO, Aristides (org.). **Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate.** Brasília: Ipea, 2014, p. 145-179.

WEBER, Silke. **Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda?** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008, p. 305-318.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A professora Dr.^a Rosimar de Fátima Oliveira e a doutoranda Adriane Peixoto Câmara, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) convidam o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa: “O papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais na formulação de políticas públicas de educação no âmbito do sistema estadual de ensino de Minas Gerais”, como entrevistado(a) voluntário(a). O principal objetivo da pesquisa é investigar o papel do CEE-MG na formulação de políticas públicas no âmbito do sistema estadual de ensino de Minas Gerais, no período após a promulgação da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Parte da coleta de dados será feita por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Em conformidade com as orientações em Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, uma vez que a pesquisa envolve seres humanos (neste caso, a realização das entrevistas), é importante informar ao(a) Sr.(a) os riscos que envolvem sua participação nesta pesquisa. Um possível risco é o receio e, por conseguinte, um constrangimento, por parte do(a) entrevistado(a), do teor das perguntas que serão feitas pela equipe da pesquisa. Para minimizar este risco, é importante informar e garantir ao(a) entrevistado(a) que tais entrevistas possuem como objetivo principal o levantamento de informações a respeito do percurso histórico-institucional do CEE-MG, assim como também a atuação contemporânea deste órgão normativo no âmbito do sistema de ensino mineiro. **As questões propostas versarão somente a respeito da atuação do CEE-MG.** Desta maneira, não serão levantadas, em hipótese nenhuma, questões íntimas e/ou pessoais sobre qualquer entrevistado(a) voluntário(a), uma vez que não possuirão qualquer pertinência à pesquisa.

Outra importante medida, no sentido de minimizar os possíveis riscos de sua participação, é esclarecer ao(a) Sr.(a) que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade e anonimato estarão plenamente assegurados através de codificação própria. Por meio desta codificação de todos(as) entrevistados(as), não serão mencionadas, no relatório final da pesquisa, quaisquer informações a respeito da identidade dos(as) entrevistados(as), bem como serão também descartadas quaisquer informações que porventura possam revelar as identidades dos(as) entrevistados(as). As gravações e as transcrições estarão sob a guarda das pesquisadoras e ficarão armazenadas

em meio eletrônico por um período de três anos, findo esse prazo, todo o material será descartado.

Ainda no sentido de minimizar os possíveis riscos em torno da sua participação, é importante assinalar que o(a) Sr.(a) tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não decorrendo nenhum constrangimento ou desgaste, por parte da equipe da pesquisa. Ressalta-se, ainda, que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer dos trabalhos, e que o(a) Sr.(a) receberá uma via original deste termo, devidamente assinada e rubricada pela equipe da pesquisa, onde constam o telefone, o endereço institucional e o endereço eletrônico das pesquisadoras responsáveis (ver abaixo), para esclarecimento de qualquer tipo de dúvidas sobre o andamento da pesquisa e sobre a sua participação.

Endereço: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Avenida Antônio Carlos, n.º 6627, gabinete 1531 – térreo.

CEP: 31270-901 – Belo Horizonte/Minas Gerais.

Telefones:

E-mail: rosimar@ufmg.br – adrianecamara@gmail.com

É importante informar também que, **em caso de dúvidas de caráter ético**, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais está à sua disposição para os esclarecimentos, através dos contatos dispostos no presente termo.

Para a sua comodidade, os locais e horários das entrevistas serão combinados previamente com o(a) Sr.(a), conforme a sua disponibilidade. O(a) Sr.(a) não arcará com nenhum gasto decorrente da sua participação e, sendo a participação voluntária, não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação.

Eu, _____

_____, RG: _____, declaro que fui consultado(a) pelos responsáveis pela pesquisa “O papel do Conselho Estadual de Educação na formulação de políticas públicas de educação no âmbito do sistema estadual de ensino de Minas Gerais” e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados por meio de entrevistas, da qual participarei voluntariamente. Fui informado(a) dos possíveis riscos decorrentes da participação na pesquisa, bem como as ações da equipe de pesquisa para minimizar tais riscos e garantir meu anonimato. Terei a total liberdade para manifestar minha desistência no decorrer da pesquisa, sem qualquer prejuízo e/ou desgaste com a equipe da pesquisa. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Local e data:

_____, _____ de _____ de _____.

Entrevistado(a) participante voluntário(a)

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Rosimar de Fátima Oliveira

Pesquisadora responsável: Adriane Peixoto Câmara

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida Antônio Carlos, n.º 6627 – Unidade Administrativa II – sala 2005 – Campus Pampulha.

Belo Horizonte – MG – Fone: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas

1 – Trajetória Profissional e Experiência no CEE-MG

- 1.1 Formação e trajetória profissional:
- 1.2 Tempo de mandato como conselheiro:
- 1.3 Câmara e/ou Comissão em que atuou:
- 1.4 Representação no CEE-MG:
- 1.5 Como foi a sua chegada ao CEE-MG? Passou pela sabatina da Assembleia Legislativa?

2 – O papel do CEE-MG como órgão de estado ou órgão de governo

- 2.1 Como você avalia o comportamento do CEE-MG ao longo das mudanças de governo (Exemplo: governo Eduardo Azeredo/ governo Itamar Franco/ governo Aécio Neves/ governo Anastasia/ governo Pimentel)?
- 2.2 Qual é o impacto das mudanças governamentais no CEE-MG?
- 2.3 Qual é o papel do governador do estado na indicação de conselheiros para o CEE-MG?

3 – Relação do CEE-MG com a Secretaria de Estado de Educação

- 3.1 Diferentemente de outros conselhos de educação (os Conselhos Municipais de Educação, por exemplo), o secretário de estado de educação nunca presidiu o CEE-MG em nenhum momento de sua história. É possível afirmar que o CEE-MG possui autonomia em seu trabalho?
- 3.2 A Secretaria de Estado de Educação indicou e/ou indica conselheiros, sobretudo ao longo destes últimos 20 anos, para o CEE-MG?
- 3.3 A Secretaria de Estado de Educação indicou e/ou indica funcionários, sobretudo ao longo destes últimos 20 anos, para o CEE-MG?
- 3.3 Qual é a relação do orçamento do CEE-MG com a SEE-MG?
- 3.4 O orçamento do CEE-MG está submetido às prioridades orçamentárias da SEE-MG?
- 3.5 O CEE-MG propõe políticas para a SEE-MG? Existe algum tipo de parceria neste aspecto?

4 – A Educação Básica em Minas Gerais: o papel do CEE-MG

- 4.1 Qual foi o impacto da LDB/1996, para a atuação do CEE-MG na Educação Básica?
- 4.2 Qual é o papel do CEE-MG na inspeção (os fiscalização) dos cursos Técnicos de Nível Médio?
- 4.3 Os Estados, enquanto entes da federação são inteiramente responsáveis pelo Ensino Médio. O CEE-MG propõe políticas para o Ensino Médio no âmbito do estado? Quais?
- 4.4 O CEE-MG propõe políticas para o Ensino Fundamental no âmbito do estado? Quais?
- 4.5 O CEE/MG presta assessoria técnica aos municípios com relação à Educação Infantil? Cite exemplos.
- 4.5 Como é a relação do CEE-MG com a Inspeção Escolar, no âmbito da Educação Básica?

5 – A Educação Superior em Minas Gerais: o papel do CEE-MG

- 5.1 Qual foi o impacto da LDB/1996 para a atuação do CEE-MG na Educação Superior?
- 5.2 Atualmente as instituições de ensino superior que compõem o sistema estadual de ensino são somente as instituições públicas (neste caso, UEMG, UNIMONTES, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR E FUNED)?
- 5.3 Qual é o órgão responsável pela inspeção das Instituições de Ensino Superior do sistema de ensino mineiro?
- 5.4 Qual é o papel do CEE-MG na fiscalização dos cursos superiores das instituições que compõem o sistema de ensino mineiro?
- 5.5 Existe uma Inspeção Escolar no âmbito da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia?

5.6 Qual foi o impacto da ADI 2501/2008 para o trabalho do CEE-MG?

Questão-síntese: Diante da atuação do CEE-MG na Educação Básica e na Educação Superior, você poderia apontar possíveis semelhanças e diferenças na atuação do CEE-MG nos dois níveis do ensino?

6 – A Rede de Ensino Pública em Minas Gerais: o papel do CEE-MG

- 6.1 Qual é a atuação do CEE-MG na Rede de Ensino Pública no âmbito do estado?
 6.2 Que tipo de demandas o CEE-MG recebe do Ensino Público mineiro?
 6.3 Quais seriam estas demandas?

7 – A Rede de Ensino Privada em Minas Gerais: o papel do CEE-MG

- 7.1 Qual é a atuação do CEE-MG na Rede de Ensino Privada no âmbito do estado?
 7.2 Que tipo de demandas o CEE-MG recebe da Rede Privada mineira?
 7.3 Quais seriam estas demandas?

Questão-síntese: Pela leitura dos pareceres, é possível afirmar que a rede de ensino privada demanda muito mais atividades do CEE-MG do que a rede de ensino pública? Quais são as semelhanças e diferenças?

8 – O papel mobilizador do CEE-MG no âmbito do sistema de ensino estadual mineiro

- 8.1 Nestes últimos 20 anos, ou seja, na vigência da LDB/1996, o CEE-MG realizou algum seminário com os Conselhos Municipais de Educação dos municípios mineiros?
 8.2 Nestes últimos 20 anos, ou seja, na vigência da LDB/1996, o CEE-MG realizou algum tipo de consulta pública com representantes dos movimentos sociais sobre as políticas educacionais no âmbito do estado?
 8.3 Em relação ao Conselho de Controle Social do FUNDEF/FUNDEB, o CEE-MG tem direito a 01 cadeira. Ao longo dos 20 anos de FUNDEF/FUNDEB, o CEE-MG ocupou esta cadeira? Quem ocupou? Esta foi uma temática de discussão durante as plenárias?
 8.4 Qual é o papel do CEE-MG na formulação do Plano Estadual de Educação?
 8.5 O CEE-MG participa e/ou participou das discussões no Fórum Estadual de Educação? Como acontece esta participação? Ela é/foi discutida em plenária?
 8.6 Nestes últimos 20 anos, ou seja, na vigência da LDB/1996, o CEE-MG participou das reuniões do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE)?

9 – O papel normatizador do CEE-MG no âmbito do sistema de ensino estadual mineiro

- 9.1 Ao longo dos seus 53/54 anos de história, o CEE-MG emitiu Resoluções, Pareceres e instruções normativas, entre outras produções. Nos anos 1960, foram formuladas 107 resoluções; nos anos 1970, 151 resoluções; nos anos 1980, 119 resoluções; nos anos 1990, 64 resoluções; nos anos 2000-2010, 18 resoluções; nos anos 2010-2016, 05 resoluções. Podemos perceber, portanto, uma queda na formulação das resoluções, por parte do CEE-MG. Qual é o motivo desta queda na formulação de uma resolução?
 9.2 Só na década de 1970, o CEE-MG formulou 151 resoluções. Após a CF/1988 e a LDB/1996, o CEE-MG formulou um quantitativo total de 87 resoluções (somatório do período de 1989 a 2016). É possível relacionar esta queda à LDB/1996?
 9.3 Qual é o contexto de formulação/produção de uma resolução? Exemplo: a partir da mudança de uma legislação (o caso da própria LDB/1996), mudança de leis infraconstitucionais, demanda da sociedade civil, demanda da SEE?
 9.4 Qual é o papel da Assessoria Técnica na elaboração de uma resolução?

9.5 É possível afirmar que os pareceres assumiram um maior protagonismo, no lugar das resoluções, para o CEE-MG?

9.6 Qual é o contexto de produção de um parecer?

9.7 Qual é o papel da Assessoria Técnica na elaboração de um parecer?

9.9 Em outros CEEs existem normatizações quanto ao nome social para os indivíduos das comunidades LGBT, para a Educação Quilombola ou para a Educação Prisional. Existe alguma demanda para o CEE/MG normatizar estas temáticas no âmbito do sistema de ensino?

Questão-síntese: entre o papel mobilizador e/ou o papel normatizador do CEE-MG, você destacaria algum grande momento do CEE-MG nesta produção?

10 – A perspectiva da gestão democrática e o CEE-MG

10.1 O Sinpro/MG afirma que elaborou um estudo (não foi possível localizar tal estudo, mesmo mediante solicitação ao órgão) em que afirma que o CEE-MG é “um dos menos democráticos do país”. Essa é também uma crítica presente em diversos pequenos textos que tratam dos CEEs, ou mesmo sobre o CEE-SP. Ou seja: em linhas gerais, todos os CEEs sofrem a crítica, alguns em maior e outros em menor grau, de serem espaços pouco e/ou nada democráticos. Como você avalia o CEE-MG diante desta crítica?

10.2 O CEE-MG, sobretudo após a CF/1988 e a LDB/1996 fez uma espécie de debate interno a respeito da concepção da gestão democrática na educação mineira?

10.3 Este tema – a gestão democrática – foi debatido entre os conselheiros e a presidência?

10.4 Este tema – a gestão democrática – foi debatido entre outros atores (sindicatos, associações, movimentos sociais, fóruns) da educação mineira?

11 – A relação do CEE-MG com o CNE

11.1 Existe interlocução do CEE-MG com o CNE?

11.2 Nestes últimos 20 anos, o CEE-MG remeteu questões ao CNE?

11.3 O professor Ulysses Panisset, ex-conselheiro e ex-presidente do CEE-MG também foi conselheiro do CNE e presidente da Câmara de Educação Básica do CNE. Qual é a projeção do CEE-MG no CNE?

12 – O CEE-MG em 2016

12.1 Agora no ano de 2016, o CEE-MG ficou 08 meses (ou mais) sem o quadro completo de seus conselheiros. Qual é o impacto desta ausência (e do tempo desta ausência) para o trabalho do CEE-MG no âmbito do sistema estadual de ensino?

13 – Encerramento da entrevista

13.1 A partir dos tópicos abordados nesta entrevista, você gostaria de se aprofundar em mais algum deles?

13.2 Você gostaria de falar sobre mais algum assunto que você considere importante, mas que não foi abordado nesta entrevista?

APÊNDICE C – Levantamento bibliográficos sobre os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil

UF	Registro de pesquisa/relato de experiência
Acre	Não localizado
Alagoas	BEZERRA, Sara Jane Cerqueira; COSTA, Jairo José Campos; CAVALCANTE, Luiz Henrique de Oliveira; COSTA E SILVA, Bárbara Heliadora; VIDINHA, Marly do Socorro Peixoto. Normatização Educacional: um permanente diálogo entre o Conselho Estadual de Alagoas e a Sociedade Civil. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.
Amapá	PAULO, Eunice Bezerra de; CONCEIÇÃO, Robson Silvestre da. A contribuição do Conselho Estadual do Amapá na garantia dos Direitos Humanos nas políticas educacionais do estado. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.
Amazonas	Não localizado
Bahia	BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Criação e reorganização do Conselho de Educação da Bahia. Revista Sitientibus, Feira de Santana, n. 10, p. 13-30, jul./dez. 1992.
Ceará	LIMA, Jeimes Mazza Correia. Entre dois Agostos: Conselho de Educação do Ceará na década de 1970-1979. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2013.
Distrito Federal	OLIVEIRA, Regina Tomás Blum de. Cidadania, Participação Social, Democracia e Qualidade na Educação: uma análise dos pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal. (2013)
Espírito Santo	Não localizado
Goiás	CARVALHO, Sebastião Donizete de. A mediação do Conselho de Educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010). 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. TORRES, Marcos Antônio Cunha; MOREIRA, Marcos Elias. Reconhecer direitos, democratizar a escola. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.
Maranhão	Não localizado
Mato Grosso	CAETANO, Carlos Alberto. Os movimentos sociais e suas agendas contra-hegemônicas através do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.
Mato Grosso do Sul	GARCIA, Kelly Cristiny de Lima. O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais: 1995-2002. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2004. BIGARELLA, Nádia. O papel do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999/2014). 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2015.
Minas Gerais	CÂMARA, Adriane Peixoto; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Conflitos federativos na atuação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais: o caso da Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5. In: Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as políticas educacionais no tempo presente; X Seminário Regional Sudeste ANPAE; Encontro Estadual da ANPAE-MG: planos educacionais, políticas públicas e o Direito à

	Educação no Brasil e no Contexto Internacional. Uberlândia: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2016. p. 998-1011.
Pará	Não localizado
Paraná	PELISSER, Joseval Basílio. O Conselho Estadual de Educação na Era Lerner: secundação e coonestação das políticas públicas para a Escola Paranaense. Curitiba. 2008. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.
Paraíba	ELIAS SOBRINHO, Severino. O papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) como órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino no período de 1962-2002. João Pessoa. 2007. 264 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. RODRIGUES, Janine Marta Coelho Rodrigues; QUIRINO, Maria de Fátima Rocha. O Plano Estadual de Educação do Estado da Paraíba: desafios para educação das relações étnico-raciais. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.
Pernambuco	Não localizado
Piauí	Não localizado
Rio de Janeiro	AQUINO, Rosemary Guimarães. Políticas educacionais pós-Fusão: a construção do CEE/RJ. Rio de Janeiro. 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Rio Grande do Norte	Não localizado
Rio Grande do Sul	FACHIN, Roberto Costa. Sobre a formação de políticas educacionais e o papel do Conselho Estadual de Educação no sistema educacional do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1977. 143p. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Rondônia	SILVA, Francisca Batista da. O papel do Conselho Estadual de Educação no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.
Roraima	Não localizado
Santa Catarina	VALLE, Ione Ribeiro. Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e o seu papel na política de expansão do Ensino de 2º Grau. Florianópolis. 1991. 360 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina. Valle, Ione Ribeiro. Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina: exercício do poder e legitimidade (1995)
São Paulo	GARROSSINO, Sílvia Regina Barboza. A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987). 2007. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. De olho nos Conselhos: o Conselho Estadual de Educação de SP. Maioria do Conselho Estadual de Educação de SP é vinculada ao setor privado (2012). NEUBAUER, Rose; CRUZ, Neide. Formação de professores: novas diretrizes curriculares para o sistema de ensino de São Paulo. XLIV Plenária Nacional do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Maceió, 2015.
Sergipe	Não localizado
Tocantins	LIMA, Rachel Bernardes de. O Conselho Estadual de Educação do Tocantins: sua trajetória e o desafio da autonomia. 2006. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.

Fonte: elaborado pela autora, com base no levantamento bibliográfico sobre os CEEs.

APÊNDICE D – Levantamento do conteúdo das Constituições Estaduais Mineiras sobre Conselho de Educação

ANO	CONTEÚDO
1891	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Primário gratuito e Ensino Particular exercido livremente (Art. 3º, § 6º); - Previsão de uma Lei de Organização da Instrução Pública que deverá estabelecer a obrigatoriedade do aprendizado, o Fundo Escolar e a exigência de diploma de Escola Normal para o trabalho no Magistério (Art. 117, § 1º, 2º e 3º); - Ensino Particular fiscalizado pelo Estado quanto à higiene, à moralidade e à estatística (Art. 117, § 4º); - Previsão de estabilidade na carreira de Ensino Normal, Secundário e Superior (Art. 123). - Não apresenta um capítulo específico sobre a Educação, somente os artigos acima citados. - Sem referências à criação de qualquer tipo de Conselho com a finalidade de atuar na Instrução Pública.

ANO	CONTEÚDO
1935	<ul style="list-style-type: none"> - Compromete o município a gastar dez por cento de sua renda com a Educação Pública e um por cento com assistência à maternidade e à infância (Art. 71); - Capítulo próprio sobre Educação e Cultura (Título XII); - O Estado deverá organizar sistema educativo próprio, respeitadas as diretrizes traçadas pela União (Art. 89); - O ensino religioso será facultativo e em conformidade com a confissão religiosa do alunado (Art. 90); - Ensino Primário gratuito e obrigatório nas escolas públicas, bem como material escolar gratuito aos alunos pobres (Art. 91); - A renovação da lei orgânica do sistema educativo só poderá ser renovada mediante os prazos previstos na própria lei. Os cargos do Magistério Público obedecerão aos princípios da Constituição Federal (Art. 92). - Sem referências à criação de qualquer tipo de Conselho com a finalidade de atuar no sistema educativo estadual.
1945	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma, genericamente, a possibilidade de formação de Conselhos Técnicos como órgãos consultivos da Administração Estadual e Municipal (Art. 67); - Compromete o município a gastar, no mínimo, dez por cento de sua renda tributária com a Educação Pública e um por cento com assistência à maternidade e à infância (Art. 71); - Capítulo próprio sobre Educação e Cultura. - O Estado deverá organizar sistema educativo próprio, respeitadas as diretrizes traçadas pela União (Art. 94); - O ensino religioso não será obrigação dos professores nem de frequência compulsória, será ministrado em conformidade com a confissão religiosa do alunado (Art. 95); - Ensino Primário gratuito e obrigatório nas escolas públicas, sendo solicitada uma contribuição mensal para a Caixa Escolar, excluídos os alunos sem condições para tal (Art. 96); - Educação Física, Ensino Cívico e Trabalhos Manuais como disciplinas obrigatórias nas escolas primárias, normais e secundárias (Art. 97); - Proteção aos monumentos históricos, artísticos e naturais do Estado (Art. 98); - Sem referências à criação de qualquer tipo de Conselho com a finalidade de atuar no sistema educativo estadual.

ANO	CONTEÚDO
-----	----------

1947	<ul style="list-style-type: none"> - Compromete o município a gastar, no mínimo, vinte por cento de sua renda tributária com manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 98); - Obrigatória a assistência à maternidade, à infância e à adolescência, com destinação de dois por cento da renda do Estado (Art. 123); - Capítulo próprio sobre Educação e Cultura (Título XI), com descrição pormenorizada da atuação do Estado na organização de sistema educativo próprio, em conformidade com as diretrizes traçadas pela União (Art. 124), além de Ensino Primário gratuito e obrigatório (Art. 124, incisos I, II, III), bem como a garantia de assistência educacional aos alunos necessitados (Art. 128); - Comprometimento de empresas industriais, comerciais e agrícolas com a oferta educacional gratuita a seus funcionários, aos filhos dos funcionários e aos trabalhadores menores de idade (incisos III e IV), ensino religioso como disciplina das escolas oficiais, de matrícula facultativa e respeitando a confissão religiosa do aluno (inciso V), concurso de títulos e provas para as cátedras de ensino secundário e garantida a liberdade de cátedra (incisos VI e VII); - Comprometimento do Estado na aplicação de vinte por cento dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 130); - Obrigação dos exercícios ginásticos nas escolas públicas e particulares (Art. 131), inclusive com a instalação de praças de esportes nas sedes dos Municípios (Art. 132); - Proteção aos monumentos históricos, artísticos e naturais do Estado (Art. 133) bem como o estímulo à criação das bibliotecas populares (Art. 135); - Os trabalhadores do magistério são mencionados no quadro de funcionários públicos, com a possibilidade de acúmulo de cargos (Art. 137), direito à aposentadoria com vencimentos integrais (Art. 142). - O funcionário público com mais de cinco filhos terá direito ao ensino secundário gratuito para um de seus filhos (Art. 164); - Sem referências à criação de qualquer tipo de Conselho com a finalidade de atuar no sistema educativo estadual.
------	--

ANO	CONTEÚDO
1967	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento, tanto do Estado quanto dos Municípios na difusão do ensino e da educação (Art. 8º, inciso VIII), bem como legislar sobre o ensino, em conformidade com as diretrizes federais (inciso XIII, alínea “g” e “q”); - Compete privativamente ao Governador do Estado a nomeação dos membros do Conselho Estadual de Educação (Art. 101, inciso VI, alínea “a”); - Aos professores da rede pública de ensino é permitida a acumulação de cargos (Art. 116, incisos I e II); assim como condições de melhoria de condição social aos funcionários públicos, dentre elas bolsas de estudos aos seus dependentes, conforme estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação (Art. 120, inciso VI). - Capítulo próprio sobre Educação e Cultura (Título IV), com descrição pormenorizada da oferta educacional no âmbito do estado, tal como: educação como direito de todos, assegurada a igualdade de oportunidade e nos princípios de unidade nacional, liberdade e solidariedade humana (Art. 225); - É responsabilidade do Conselho Estadual de Educação, respeitadas as diretrizes e bases fixadas pela União, “entre outras atribuições, planejar e supervisionar, na forma da lei, a organização e funcionamento do sistema estadual de ensino nos seus diferentes graus e ramos” (Art. 226); - Os membros do Conselho Estadual de Educação serão nomeados pelo Governador do Estado, após aprovação da escolha pela Assembleia Legislativa, para um período de seis anos, “(...) cessando de dois em dois anos o mandato de um terço dos Conselheiros” (Art. 226); - A legislação do ensino obedecerá um conjunto de princípios e normas semelhantes ao da Constituição de 1947 (Art. 227, incisos I ao XII), com a novidade de envolvimento do Estado na Educação dos Excepcionais (inciso XII);

	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade do ensino (iniciativa particular), com o amparo técnico e financeiro do Poder Público, por meio de concessão de bolsas de estudo (Art. 228); - Comprometimento de empresas industriais, comerciais e agrícolas com a oferta educacional gratuita a seus funcionários, aos filhos dos funcionários e aos trabalhadores menores de idade (Art. 229); - Proteção aos monumentos históricos, artísticos e naturais do Estado (Art. 230 e 231); - Estímulo à expansão dos cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial (Art. 233) e previsão de organização de um sistema estadual de desportos (Art. 234); - O mandato dos membros do Conselho Estadual de Educação “fica prorrogado por um, dois ou três anos o mandato de cada terço dos atuais membros do Conselho Estadual de Educação, cessando o período respectivo em 31 de dezembro de 1968, 1970 e 1972” (Art. 257, Disposições Gerais e Transitórias); - Fundações Educacionais sujeitas ao Conselho Estadual de Educação (pedagogicamente) e aos Conselhos de Curadores (administrativamente) (Art. 258. Disposições Gerais e Transitórias); - Aplicação anual de nunca menos de vinte por centos das rendas tributárias do Estado, para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 265, Disposições Gerais e Transitórias). - Referência ao Conselho Estadual de Educação e sua atuação no sistema de ensino estadual nos Artigos 120 (inciso VI), Artigo 226 e Artigo 258. Compete privativamente ao Governador do Estado a nomeação dos seus membros.
--	--

ANO	CONTEÚDO
1989 (16ª ed. 2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos prioritários do Estado (Art. 2º) a garantia da educação, do ensino, da saúde, da assistência à maternidade, da infância, da adolescência e da velhice (inciso VII); - Competência do Estado para legislar concorrentemente com a União sobre educação, cultura, ensino e desporto (Art. 10, inciso XV, alínea “i”); - Estado, Municípios e União deverão proporcionar os meios para acesso à cultura, à educação e à ciência e mesmo a educação para a segurança do trânsito (Art. 11); - Aos professores da rede estadual, é permitido o acúmulo de cargos (Art. 25); - Os membros do Conselho Estadual de Educação serão arguidos pela Assembleia Legislativa do Estado, após indicação do Governador (Art. 61, inciso XXIII, alínea “a”); - Vinculação de receita de impostos para destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 201); - Seção dedicada à Educação (Seção III, da Ordem Social) - Comprometimento do Estado na oferta da educação como direito de todos, de oferta pública, gratuita, obrigatória, com igualdade de oportunidades, e garantia de acesso pelo Estado e na destinação de recursos para os programas de educação no âmbito do Estado (Art. 182; 195; 196; 197; 198). - Neste caso, a novidade é o pluralismo de ideias e concepções filosóficas, políticas, estéticas e religiosas (Art. 196, inciso III), gestão democrática do ensino público (Art. 196, inciso VII), ensino livre à iniciativa privada, mediante observância das diretrizes e bases da educação nacional e legislação estadual, com autorização de funcionamento, supervisão e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Art. 198, § 4º, incisos I e II); - Previsão de construção de plano estadual de educação, de duração plurianual (Art. 204); - Art. 206 – Compete ao Conselho Estadual de Educação, sem prejuízos de outras atribuições a ele conferidas em lei e observadas as diretrizes e bases estabelecidas pela União: <ul style="list-style-type: none"> I – baixar normas disciplinadoras dos sistemas estadual e municipal de ensino; II – interpretar a legislação de ensino; III – autorizar e supervisionar o funcionamento do ensino particular e avaliar-lhe a qualidade; IV – desconcentrar suas atribuições, por meio de comissões de âmbito municipal. Parágrafo único – A competência, a organização e as diretrizes do funcionamento do Conselho serão estabelecidas em lei.

	<p>- Conselho Estadual de Educação responsável pela supervisão pedagógica das Instituições de Ensino Superior Privadas que são parte do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais (Art. 82 dos ADCT, § 1º, inciso II e 4º, incisos I e II, com redação dada pelo art. 1º da Emenda à Constituição nº 70, de 30/06/2005).</p> <p>- Referência ao Conselho Estadual de Educação e sua atuação no sistema de ensino estadual nos Artigos 206 e Artigo 82 dos ADCT. Os membros do Conselho Estadual de Educação serão arguidos pela Assembleia Legislativa do Estado, após indicação do Governador (Art. 61, inciso XXIII, alínea “a”).</p>
--	---

Fonte: elaboração da autora, com base nas Constituições Estaduais Mineiras disponíveis no banco de dados da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (2016).

APÊNDICE E – Levantamento do conteúdo das edições da Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
Revista CEE-MG nº 1 1966	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos de Legislação e seus respectivos membros. - Apresentação: 1º número da Revista do CEE-MG, elaborado por José Guerra Pinto Coelho; - Parecer 127/1965, Comissão Especial: Denominação oficial que deve ter a publicação do órgão do Conselho Estadual de Educação; - Decreto nº 6.659, de 24-08-1962 – Dispõe sobre o CEE-MG; - Decreto nº 8.037, de 27-11-1964 – Contém o Regimento do CEE-MG; - Lei nº 4.058, de 31-12-1965 – Dispõe sobre a Estrutura do CEE-MG; - Decreto nº 9.789, de 27/05/1966 – Institui mais uma Câmara no CEE-MG e dá outras providências; - Portaria CEE nº 1/1966 – Institui a Câmara de Planejamento e Normas e contém outras providências; - Resoluções CEE: 01; 03; 04; 05; 06; 07; 08; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 29; 30. - Pareceres CEE-MG – seleção de alguns pareceres dos anos 1963; 1964; 1965 - Varias: Minas e os mineiros na obra de Mario Casasanta (Wilton Cardoso); Claudio Brandão (palavras do Conselheiro José Oswaldo de Araújo, em homenagem à memória do Professor Cláudio Brandão)
Revista CEE-MG nº 2 1967	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Médio e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Primário e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros. - Disposições da CF de 1967, relacionadas com a Educação e Cultura; - Disposições da CE-MG de 1967, relacionadas com a Educação e Cultura; - Lei nº 4.024 de 20-12-1961 (LDB/1961): texto na íntegra; - Índice remissivo sobre os dispositivos constitucionais relacionados à Educação e LDB/1961; - Resoluções CEE-MG: 31; 32; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58. - Pareceres CEE-MG: Seleção de alguns pareceres dos anos de 1963; 1964; 1965. - Indicações do CEE-MG: seleção de algumas indicações dos anos de 1965; 1966 - Varia (textos): Livros Didáticos (Conselheiro Wilton Cardoso); In memoriam (homenagem aos professores Maria Gabriela Almeida; Mozart Furtado Nunes e Nicolas Marie Donnard)
Revista CEE-MG nº 3 1968	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Médio e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Primário e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros. - Lei Estadual nº 2.939, de 07/11/1963 – Dispõe sobre direitos e vantagens dos professores dos estabelecimentos oficiais de ensino de grau médio do Estado e contém outras providências. (texto na íntegra)

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivos da Proposição de Lei Estadual nº 3.309, que se converteu na Lei Estadual nº 2.939, de 07/11/1963, vetados pelo Senhor Governador do Estado e mantidos pela Assembleia Legislativa (texto na íntegra) - Lei Estadual nº 3.214, de 16/10/1964 – Dispõe sobre a reestruturação dos cargos do serviço civil do Poder Executivo, estabelece níveis de vencimentos e dá outras providências. (texto a partir da Seção X – Do Ensino Primário, partes relacionadas à carreira dos servidores em Educação no âmbito do Estado); - Lei Estadual nº 3.364, de 06/04/1965 – Cria o Ginásio Estadual na cidade de Frutal, com a denominação de “Maestro Josino de Oliveira”. (Texto na íntegra). - Lei Estadual nº 4.506, de 05/07/1967 – Dispõe sobre a remuneração do Professor de Ensino Médio, por aula extra-numerária e dá outras providências (texto na íntegra) - Regimento do Colégio Estadual de Minas Gerais - Aprovado pelo CEE-MG em 17/03/1967. (texto na íntegra) - Decreto nº 10.131, de 28/11/1966 – Dispõe sobre a cessão ou empréstimo de próprio estadual para uso de estabelecimento de ensino particular, e dá outras providências (texto na íntegra) - Decreto nº 10.221, de 05/01/1967 – Estabelece normas para o provimento do cargo de Professor nas unidades oficiais de grau médio. (texto na íntegra) - Decreto nº 10.341, de 28/02/1967 – Dispõe sobre a instalação e o funcionamento de estabelecimentos oficiais de ensino médio. (texto na íntegra) - Portaria SEE-MG nº 09/1967; - Portaria SEE-MG nº 21/1967; - Portaria SEE-MG nº 307/1966; - Resoluções CEE-MG: 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69. - Pareceres CEE-MG: seleção de alguns pareceres do ano de 1965. - Indicações CEE-MG: 02 indicações do ano de 1967. - Vária: Quarenta e um anos de Magistério (homenagem a José Guerra Pinto Coelho pelo Prof.º Wilton Cardoso de Sousa); Oração ao Mestre (Abel Fagundes). - Exame de Madureza, aplicado no Ginásio Estadual “João XXIII”, em Ipatinga, em 07/1967; - Noticiário: nota sobre o I Encontro de Diretores de Ensino Médio (texto de Geraldo Sardinha Pinto).
Revista CEE-MG nº 4 1969	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Médio e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Primário e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros. - Decreto Estadual nº 11.073, de 17/04/1968 – Estabelece normas para a admissão de professores nas unidades estaduais de ensino médio, e contém outras providências; - Portaria SEE-MG nº 67/1968 – O Secretário de Estado da Educação, tendo em vista o disposto no artigo 157, da Lei nº 2.610, de 08/01/1962, resolve [...]; - Aviso SEE-MG 01/1968 – Departamento de Ensino Médio e Superior; - Aviso SEE-MG 02/1968; - Aviso SEE-MG 03/1968; - Aviso SEE-MG 04/1968; - Consultas: matéria extraída do BOLETIM nº 1, de fevereiro do DM da SEE-MG; - Portaria SEE-MG 91/1968; - Resoluções CEE-MG: 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80; 81; 82; 83;

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Pareceres CEE-MG: seleção de alguns pareceres do CEE-MG dos anos de 1965 e 1966. - Indicação CEE-MG 11/1967; - Varia: Discurso de Posse do Professor Amaro Xisto de Queiroz; - Varia: Inauguração da Sede do CEE-MG: discurso do Presidente do CEE-MG, Prof. José Guerra Pinto Coelho; - Varia: Ginásios orientados para o trabalho – Conferência da Professora Imene Guimarães, pronunciada a 15 de junho de 1967, quando do encerramento do I Encontro de Diretores de Ensino Médio, realizado nesta Capital; - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE-MG nº 5 1969	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Médio e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Primário e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros. - Lei Federal nº 5.540, de 28/11/1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências; - Decreto-Lei Federal nº 464, de 11/02/1969 – Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, e dá outras providências; - Lei Federal nº 5.539, de 27/11/1968 – Modifica dispositivo da Lei nº 4.881-A, de 06/12/1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências; - Decreto Estadual nº 11.545, de 24-12-1968 – Contém o Regulamento da Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado (CARPE); - Resoluções CEE-MG: 8; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 97. - Pareceres CEE-MG 301/1966 a 434/1966; 01/1967 a 36/1967. Ementário destes pareceres, com alguns na íntegra. - Indicações CEE-MG: 12/1968 e 13/1968; - Varia: “Discurso de Posse” de Pedro Parafita de Bessa, no cargo de Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia da UFMG; - Varia: “In Memoriam”, nota de pesar pelo falecimento do Ministro Francisco Campos; - Varia: Relato da V Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, acontecida em dezembro/1968, com apresentação dos Conselheiros representantes do CEE-MG e o tema da reunião (Ensino Técnico na Escola de Grau Médio); - Varia: “Correspondência Ministério da Educação e Cultura”, do Presidente do CFE ao Presidente do CEE-MG; - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE-MG nº 6 1970	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Médio e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Primário e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros. - Decreto-Lei nº 477, de 26/02/1969 – Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências;

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 5.524/1968 – Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio; - Decreto Estadual nº 11.402, de 18/10/1968 – Estende à Administração Pública Estadual, direta ou indiretamente, a dispensa do reconhecimento de firmas em documentos que nela transitem, e dá outras providências; - Portaria nº 434/1968 – Institui a Caixa Escolar nos estabelecimentos de Ensino Médio; - Resoluções CEE-MG: 98; 99; 100; 101; 102; - Pareceres CEE-MG: seleção de pareceres dos anos de 1967. - Varia: Interpretação das Leis segundo o Direito Canônico – Padre Orlando Oliveira Vilela – palestra proferida no CEE-MG em 02/12/1969; - Varia: A Inconfidência Mineira, Reflexo do Iluminismo – Manuel Casasanta; - Varia: Barbara Eliodora, figura carlyleana – Mello Cançado - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE- MG nº 7 1972	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Primário e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros, Comissão Especial de Encargos Educacionais e seus respectivos membros. - Decreto-Lei Federal nº 1.043, de 21/10/1968 – Estabelece nova exigência para registro de diploma de Professor de Educação Física conferido por estabelecimento militar de ensino; - Decreto-Lei Federal nº 532, de 16/04/1969 – Dispõe sobre a fixação e o reajustamento de anuidades, taxas e demais contribuições do serviço educacional; - Decreto-Lei Federal nº 842, 09/09/1969 – Altera a redação do artigo 47 da Lei nº 5.540, de 28/11/1968 e dá outra providência; - Decreto-Lei Federal nº 1.044, de 21/10/1969 – Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica; - Decreto-Lei Federal nº 705, de 25/07/1969 – Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20/12/1961; - Decreto-Lei Federal nº 1.051 de 21/10/1969 – Provê sobre o aproveitamento em curso de licenciatura de estudos realizados em Seminários Maiores, Faculdades Teológicas ou instituições equivalentes de qualquer confissão religiosa; - Decreto-Lei Federal nº 869 de 12/09/1969 – Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências; - Decreto Estadual nº 11.073, de 17/04/1968 – Estabelece normas para a admissão de professores nas unidades estaduais de ensino médio, e contém outras providências; - Decreto Estadual nº 11.657, de 11/02/1969 – Dispõe sobre a celebração de convênios com as Prefeituras Municipais, destinados à manutenção de estabelecimentos municipais de Ensino Médio, no interior do Estado; - Lei Estadual nº 5.192, de 29/05/1969 – Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênios com as Prefeituras Municipais destinados à manutenção e desenvolvimento do Ensino Médio no interior do Estado; - Lei Estadual nº 5.213, de 02/07/1969 – Dá nova redação aos artigos 80 e 87 da Lei nº 2.610, de 08/01/1962, e contém outras providências; - Lei Estadual nº 5.216, de 10/07/1969 – Estipula prazo de instalação e funcionamento das Fundações Educacionais e contém outras providências; - Resoluções CEE-MG: 34; 104; 105; 106; 107; 109; 110; 111;

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção dos pareceres do CEE-MG: seleção de alguns pareceres do CEE-MG dos anos de 1967, 1968; - Varia: Aula Inaugural – Heráclito Mourão de Miranda - Varia: A cadeira nº 31 da Academia Mineira de Letras – Discurso do acadêmico Manuel Casasanta, em Abril de 1970; - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE- MG nº 8 1973	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros. - Sobre a Lei Federal nº 5.692/71: Mensagem nº 55, de 1971, do Excelentíssimo Senhor Presidente da República (Emílio G. Médici) ao Congresso Nacional; - Exposição-de-Motivos nº 273, de 30-03-1971, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura (Jarbas G. Passarinho); - Lei Federal nº 5.692/1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências; - Resoluções CEE-MG: 103; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 124. - Pareceres CEE-MG 73/1968 a 169/1968. Ementário destes pareceres, com alguns na íntegra. - Varia: “Pandiá Calógeras, Estadista”, elaborado por Manuel Casasanta. - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE- MG nº 9 1974	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros. - Lei Federal nº 5.882, de 24/05/1973 – Dá nova redação ao § 4º, do artigo 2º, do Decreto-Lei nº 252, de 28/02/1967, que estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18/11/1966, e dá outras providências; - Lei Federal nº 5.802, de 11/09/1972 – Dispõe sobre a inscrição em prova de habilitação à livre-docência; - Decreto Federal nº 73.411, de 04/01/1974 – Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências; - Resoluções CEE-MG: 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 137; 138; 139; 140; 141; - Pareceres CEE-MG: seleção de pareceres dos anos de 1969. - Varia: Alisson Guimarães – Oração proferida pelo Prof. Amaro Xisto na reunião do Conselho Universitário da UFMG, 27/11/1972; - Varia: Sóbrio e sábio – Mello Cançado (palavras proferidas quando do sepultamento do grande educador e escritor Manuel Casasanta). - Varia: In Memoriam – Antenor Nascentes (palavras pronunciadas pelo Conselheiro Wilson Cardoso em Plenária CEE-MG, 25/09/1972). - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
Revista do CEE-MG EDIÇÃO ESPECIAL – Número 2 – 1974	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros, Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros; - Índice com todo o conteúdo abaixo relacionado; - Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20/05/1970, para atualização e expansão do ensino primário e médio, encaminhado ao Senador Jarbas Passarinho; - Exposição de Motivos nº 273, de 30/03/1971, do Ministro da Educação e Cultura (Jarbas Passarinho) ao Presidente da República; - Mensagem nº 55, de 25/06/1971 do Presidente da República (Emílio G. Médici) ao Congresso Nacional; - Lei Federal nº 5.692, 11/08/1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências; - Lei Federal nº 4.024, de 20/12/1961 – Artigos mantidos no que se refere ao ensino de 1º e 2º graus; - Decreto Federal nº 69.450, de 01/11/1971 – Prática da Educação Física no Ensino Superior; - Decreto Federal nº 70.661, de 30/05/1972 – Regulamenta o parágrafo único do art. 16 da Lei nº 5.692, de 11/08/1971, que dispõe sobre o ensino de 1º e 2º graus; - Decreto Federal nº 70.929, de 03/08/1972 – Dispõe sobre o registro, no Ministério da Educação e Cultura, de professores de ensino de 2º grau e dá outras providências; - Seleção de pareceres do Conselho Federal de Educação, todos do ano de 1972; - Resoluções do CEE-MG: 143; 144; 146; 147; 149; 150; 151; 152; 153; 154; 155; 156; 159. - Seleção de pareceres do CEE-MG do ano de 1972.
Revista CEE-MG nº 10 1975	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros, Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros; - Lei Estadual nº 6.277, de 27/12/1973 – Contém o Estatuto do Magistério de Ensino de 1º e 2º Graus do Estado de Minas Gerais; - Resoluções CEE-MG: 142; 143; 144; 145; 146; 147; 148; 149; 150; 151; 152; 153; 154; 155; 156; 157; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 164; 165; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176; 177; 178; 179; 180; 181; 182; 183; 185; 186; 187; 188; 189; 190; 191; 192; 193; 194; 195; 196; - Pareceres CEE-MG: seleção de pareceres do ano de 1970. - Varia: Filosofia de uma Reforma – Prof. Antônio Augusto de Mello Cançado - Varia: Campanha, 1929 – Prof. Amaro Xisto de Queiroz - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE-MG nº 11 1975	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Comissão de

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<p>Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lei Federal nº 6.202, de 17-04-1975 – Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências; - Lei Estadual nº 6.421, de 30-09-1974 – Dispõe sobre o uso de livros didáticos e uniformes escolares; - Decreto Estadual nº 16.919, de 08-01-1975 – Regulamenta a Lei nº 6.421 de 30-09-1974, que dispõe sobre o uso de livros didáticos e uniformes escolares, e dá outras providências; - Decreto Estadual nº 17.112, de 22-04-1975 – Dispõe sobre a estrutura básica da Administração Pública Estadual e dá outras providências; - Decreto Estadual nº 17.113, de 22-04-1975 – Indica a composição dos Sistemas Operacionais da Administração Pública Estadual e dá outras providências; - Resoluções CEE-MG: 197; 198; 199; 200; 201; 202; 203; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 210; 211; 212. - Pareceres CEE-MG: do ano de 1971 – do parecer 35/1970 a 227/1970. Ementário destes pareceres, com alguns na íntegra. - Varia: “Alberto Santos Dumont”, de autoria de Ulysses de Oliveira Panisset; - Varia: “A Escola”, discurso proferido pelo Secretário Municipal de Educação, Prof. Fernando Dias Costa; - Varia: “Alisson Guimarães”, discurso proferido por Andréia Maria de Moura Guimarães; - Varia: “Homenagem ao Presidente do CEE-MG”, discurso proferido pelo Prof. Roberto Geraldo de Paiva Dornas; - Varia: “Uma nova política de vagas para o curso de graduação em Direito da UFMG”, de João Baptista Villela; - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
<p>Revista CEE-MG nº 12 1976</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros; - Lei Federal nº 6.206, de 07 de Maio de 1975 – Dá valor de documento de identidade às carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional e dá outras providências; - Decreto Federal nº 57.870, de 25 de fevereiro de 1966 – Institui o Programa Especial de Bolsas de Estudo para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes; - Decreto Federal nº 70.661, de 30 de maio de 1972 – Regulamenta o parágrafo único do artigo 16 da Lei nº 5.692 de Agosto de 1971, que dispõe sobre o ensino de 1º e 2º graus. - Lei Estadual nº 6.689, de 14/11/1975 – Dispõe sobre a identificação dos estudantes do Sistema Educacional de Ensino e dá outras providências; - Resolução SEE-MG nº 757, de 23/05/1974 – Estabelece normas para o cumprimento do disposto no parágrafo único do artigo 7º da Lei Federal nº 5.692/71; - Resolução SEE-MG nº 1.306/75 – Fixa normas para concessão de autorização para Diretores, Secretários e Docentes de Educação Geral dos Centros de

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<p>Formação Profissional mantidos ou supervisionados pelo SENAI – DR/MG, que ministrem cursos de Aprendizagem Industrial em regime de equivalência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução SEE-MG nº 1.605/75 – Dispõe sobre delegação de competência aos Diretores I das Delegacias Regionais de Ensino; - Resoluções CEE-MG: 213; 214; <p>Pareceres CEE-MG: seleção de alguns pareceres dos anos de 1970; 1971; 1972;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Varia: Uma nota de livro & uma questão de Ética Editorial – Texto do Professor João Baptista Villela. - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
<p>Revista CEE-MG nº 13 1976</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros. - Decreto Federal nº 72.425, 03-07-1973 – Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências; - Decreto Federal nº 75.778, de 26-05-1975 – Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de Ensino Superior e de ensino profissionalizante de 2º Grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências; - Portaria SEE-MG nº 72/1974 – Regulamenta o art. 3º da Resolução CEE nº 198/74, publicada no “Minas Gerais” de 07-11-74, que estabelece condições de equivalência entre estudos realizados no ensino regular e os exames supletivos; - Resoluções CEE-MG: 215; 216; 217; 218; 219. - Pareceres CEE-MG do ano de 1971 – do parecer 69/1971 a 202/1971. Ementário destes pareceres, com alguns na íntegra. - Varia: “Pátria: ambiente histórico”, palestra proferida pelo Conselheiro Francisco Teodoro, em virtude da Independência do Brasil. - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
<p>Revista CEE-MG nº 14 1977</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros; Comissão Especial do Ensino Supletivo e seus respectivos membros. - Decreto Estadual nº 17.591, de 12/12/1975 – Dispõe sobre a composição das Delegacias Regionais de Ensino; - Resoluções CEE-MG: 220; 221; 222; - Pareceres CEE-MG: seleção de alguns pareceres do CEE-MG dos anos de 1971 e 1972; - Varia: Propósitos na Educação & Sentido da Autoridade – Prof. João Baptista Villela; - Varia: Padre, Bispo, Reitor – Prof. Mello Cançado; - Varia: Agradecimento – Discurso proferido pelo Prof. Amaro Xisto. - Varia: Oração fúnebre ao Prof. Helvécio Dahe, Assessor Estadual de desenvolvimento comunitário da CNEC, em MG, pronunciada pelo Prof. Samuel Rocha Barros, presidente do Conselho Estadual da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, Seção de MG, aos 05/01/1974. - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
Revista CEE-MG nº 15 1981	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros. - Decreto Estadual nº 19.275, de 03/07/1978 – Reorganiza o CEE-MG; - Regimento Interno do CEE-MG a que se refere o Decreto nº 19.277, de 03/07/1978; - Decreto Federal nº 83.740, 18/07/1979 – Institui o Programa Nacional de Desburocratização e dá outras providências; - Decreto Federal nº 83.936, 06/09/1979 – Simplifica exigências de documentos, e dá outras providências. - Decreto Estadual nº 20.381, de 08/01/1980 – Institui o Programa Estadual de Desburocratização, e dá outras providências; - Decreto Estadual nº 20.407, de 23/01/1980 – Simplifica exigências de documentos e dá outras providências. - Resoluções CEE-MG: 223; 224; 225; 226; 227; 228; 229; 230; 231; 232; 233; 234. - Ementário dos Pareceres CEE-MG referentes ao ano de 1972 (do parecer 108/72 a 203/72); - Varia: Em homenagem a Luiz Andrés Ribeiro de Oliveira (texto de João Baptista Villela); - Varia: Marino Mendes Campos: o riso de luto (texto de João Baptista Villela); - Varia: A propósito de Bolívar Tinoco Mineiro (texto de João Baptista Villela). - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE-MG nº 16 1983	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros. - Portaria MEC/DAU nº 71, de 21/10/1977; - Lei Federal nº 6.503, de 13/12/1977 – Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. - Resolução CFE nº 16/1977 – Fixa normas de autorização para o funcionamento de cursos superiores de graduação que tenham currículos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação e dá outras providências; - Resolução CFE nº 17/1977 – Fixa normas para aprovação de Planos de Cursos com fundamento no artigo 18 da Lei nº 5.540; - Resolução CFE nº 18/1977 – Fixa normas para autorização de cursos com fundamento no art. 2º § 1º do Decreto-Lei nº 464, 11/02/1969; - Resolução CFE nº 19/1977 – Fixa normas para o reconhecimento dos cursos superiores de graduação; - Resolução CFE nº 20/1977 – Fixa normas para a indicação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior; - Resoluções CEE-MG: 235; 236; 237; 238; 239; 241; 242; 243; 244; 245.

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Ementário de Pareceres CEE-MG, do ano de 1972, dos pareceres 204/72 a 283/72 (maioria com as ementas, alguns com textos na íntegra); - Varia: Saudação, por Regina Almeida, pronunciada em Plenária no dia 23/01/1977; - Varia: Texto Educação Comunitária, por Regina Almeida; - Varia: Carta (Remetente: Ivan Moraes de Andrade; Destinatário: Samuel Rocha Barros), lida na Plenária de 15/02/1980. - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista CEE-MG nº 17 1986	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Comissão de Encargos Educacionais e seus respectivos membros. - Apresentação: palavras do Presidente CEE-MG Prof.º Lourival Vilela Viana - Lei Federal nº 5.692/71, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs. 6.536 e 7.044; - Decreto Federal nº 81.967, 13/07/1978; - Decreto Federal nº 83.556, 07/06/1979; - Resoluções CEE-MG: 246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 253; 254; 255; 256; 257; 258; 259; 260; 261; 262; 263; 264; 265; 266. - Ementário dos pareceres dos anos 1972 (do parecer 285/72 a 320/72); 1973 (parecer 01/73 a 406/73); 1974 (parecer 01/74 a 55/74); - Varia: I Reunião do CEE-MG no interior do Estado – Montes Claros, 14 e 15 de junho de 1985. - Índice com toda a legislação e produção CEE-MG supracitada.
Revista do CEE-MG EDIÇÃO ESPECIAL – Volumes I e II Junho - 1991	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara do ES; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros. - Palavra inicial do Presidente do CEE-MG Prof.º Ulysses de Oliveira Panisset; - CF/1988: textos da CF/1988 – Dos direitos e Garantias Fundamentais; Da organização do Estado; Da Administração Pública; Dos Servidores Públicos Cíveis; da Repartição das Receitas Tributárias da Ordem Econômica e Financeira; Da Ordem Social; Da Educação, Cultura e Desporto, Da Comunicação Social; Do Meio Ambiente; Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso; das Disposições Gerais; Dos ADCT. (todas passagens relacionadas à educação, cultura e família); - CE/1989 – textos da CE/1989 -Da competência do Estado; Das Finanças Públicas; Do município; Da cooperação; Da sociedade, Da educação; do Meio Ambiente; Do desporto e lazer; da Comunicação Social; das Disposições Gerais, Dos ADCT; - Texto sobre o Conselho Municipal de Educação; - Resolução CEE-MG, nº 317/1984, sobre a delegação de competência a CME. - Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º Graus – Leis 4.024/61 e 5.692/71 atualizadas; - Resolução CEE-MG 306/1983 – Fixa normas para a criação, reorganização e encerramento de atividades de estabelecimentos de ensino regular de 1º e 2º graus, bem como para a autorização de seu funcionamento e para seu reconhecimento;

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de Resoluções e Pareceres CEE-MG sobre o Ensino Fundamental e Médio; - Dispositivos Legais e normas regulamentares sobre o Estágio Supervisionado (Estágio Curricular); - Regime de Matrícula por Disciplina; - Estudos Adicionais; - Ensino Supletivo; - Transferência, Adaptação e Equivalência; - Salário-Educação; - Ensino Superior. - Sumário com toda a legislação supracitada.
Revista CEE-MG nº 18 1991	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara do Ensino Supletivo; Câmara de Planejamento e Normas e seus respectivos membros. - CF/1988: Capítulo III, Seção I, Da Educação; - CE/1989: Seção III – Da Educação; - Resoluções CEE-MG: 267; 268; 269; 270; 271; 272; 273; 274; 275; 276; 277; 278; 279; 280; 281; 282; 283; 285; 286; 287; 288; 289; 290; 291. - Ementário dos Pareceres do CEE-MG do ano de 1974 (do parecer 56/1974 ao parecer 497/1974) e do ano de 1975 (parecer 01/1975 a parecer 60/1975). Nos dois casos, alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Maioria somente as ementas. - Varia: Discurso de Posse do novo Presidente do CEE-MG, Prof.º Ulysses de Oliveira Panisset, em 30-01-1989. - Índice com as Constituições citadas, as Resoluções e os Pareceres citados, assim como a Varia.
Revista CEE-MG nº 19 1994	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. - Regimento Interno do CEE-MG – Normas Complementares de funcionamento, nos termos do art. 17 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 25.409, de 31/01/1986. - Resoluções CEE-MG: 292; 293; 294; 295; 296; 297; 298; 299; 300; 301; 302; 303. - Ementário com os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1975, a partir do Parecer CEE-MG nº 61/1975 (547 pareceres, contudo, todos não estão disponíveis na revista, nem no ementário). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas. - Vária: Sessão Solene de Abertura do Seminário de Avaliação e Perspectivas do Conselho, 08/06/1993. - Vária: Comemoração do 30º Aniversário de Instalação do CEE-MG; - Índice com o Regimento, as Resoluções e pareceres do ano de 1975 (somente as ementas. No caso dos pareceres, somente a partir do parecer 61/1975).

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
Revista CEE-MG nº 20 1994	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p> <p>- Resoluções CEE-MG: 304; 305; 306; 307; 308; 309; 310; 311; 312; 313; 314; 315.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1976 (441 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Vária: Homenagem Póstuma ao Conselheiro Amaro Xisto de Queiroz (discurso do Prof.º Geraldo Majela de Resende)</p> <p>- Índice com todas as resoluções publicadas e os pareceres do ano de 1976 (somente as ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 21 1994	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p> <p>- Resoluções CEE-MG: 316; 317; 318; 319; 320; 321; 322; 323; 324; 325; 326; 327.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1977 (438 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Sem Índice.</p>
Revista CEE-MG nº 22 1994	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p> <p>- Resoluções CEE-MG: 328; 329; 330; 331; 332; 333; 334; 335; 336; 337; 338; 339.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1978 (426 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todas as resoluções publicadas e os pareceres do ano de 1978 (somente as ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 23 1994	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p> <p>- Resoluções CEE-MG: 340; 341; 342; 343; 344; 345; 346; 347; 348; 349.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1979 (533 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todas as resoluções publicadas e os pareceres do ano de 1979 (somente as ementas).</p>

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
Revista CEE-MG nº 24 1995	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p> <p>- Resoluções CEE-MG: 350; 351; 352; 353; 354; 355; 356; 357; 358; 359; 360; 361; 362; 363; 364; 365; 366; 367; 368; 369; 370; 371; 372; 373; 374; 375; 376; 377; 378; 379; 380; 381; 382; 383; 384; 385; 386; 387; 388; 389; 390; 391; 392; 393; 394; 395; 396; 397.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1980 (578 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1981 (841 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Homenagem Póstuma ao Conselheiro Samuel Rocha Barros (Discurso do Prof. Édson Antônio Velano em 1994).</p> <p>- Índice com todas as Resoluções publicadas, os pareceres do ano de 1980 e 1981 (somente as ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 25 1997	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1982 (754 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1982 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 26 1998	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p> <p>- Resoluções CEE-MG: 398; 399; 400; 401; 402; 403; 404; 405; 406; 407; 408; 409; 410; 411; 412; 413; 414; 415; 416; 417; 418; 419; 420; 421; 422; 423; 424; 425; 426; 427; 428.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1983 (852 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com as Resoluções publicadas e os pareceres do ano de 1983 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 27 1998	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Legislação e normas e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1984 (1.747 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1984 (somente Ementas).</p>

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
Revista CEE-MG nº 28 1998	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Legislação e normas e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1985 (685 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Sem Índice.</p>
Revista CEE-MG nº 29 1998	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Legislação e normas e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1986 (1.302 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1986 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 30 1998	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Legislação e normas e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1987 (1.740 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1987 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 31 1998	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Legislação e normas e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1988 (1.454 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1988 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 32 1999	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Legislação e Normas e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1989 (974 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1989 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 33 1999	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Legislação e Normas e seus respectivos membros.</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1990 (873 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p>

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	- Índice com todos os pareceres do ano de 1990 (somente Ementas).
Revista CEE-MG nº 34 1999	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e normas e seus respectivos membros. FOLHA DE ROSTO COM ERRO NA IMPRESSÃO</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1991 (1.029 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1991 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 35 1999	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 2º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino de 1º Grau e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Câmara de Planejamento e Normas. FOLHA DE ROSTO COM ERRO NA IMPRESSÃO</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1992 (915 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1992 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 36 1999	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. FOLHA DE ROSTO COM ERRO NA IMPRESSÃO</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1993 (927 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1993 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 37 1999	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Ensino Supletivo e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. FOLHA DE ROSTO COM ERRO NA IMPRESSÃO</p> <p>- Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1994 (989 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.</p> <p>- Índice com todos os pareceres do ano de 1994 (somente Ementas).</p>
Revista CEE-MG nº 38 1999	<p>- Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros.</p>

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1995 (1.142 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas. - Índice com todos os pareceres do ano de 1995 (somente Ementas).
Revista CEE-MG nº 39 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. - Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1996 (1.224 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas. - Não apresenta Índice.
Revista CEE-MG nº 40 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. - Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1997 (1.292 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas. - Índice com todos os pareceres do ano de 1997 (somente Ementas).
Revista CEE-MG nº 41 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. - Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1998 (1.243 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas. - Índice com todos os pareceres do ano de 1998 (somente Ementas).
Revista CEE-MG nº 42 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. - Resoluções CEE-MG: 429; 430; 431; 432; 433; 434; 435; 436; 437. - Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 1999 (905 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas. - Índice com o conteúdo apresentado (Resoluções e pareceres, somente as Ementas).
Revista CEE-MG nº 43 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. - Resoluções CEE-MG: 438; 439; 440. - Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 2000 (1.240 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas.

EDIÇÃO/ NÚMERO/ ANO	CONTEÚDO
	- Índice com o conteúdo apresentado (Resoluções e pareceres, somente as Ementas).
Revista CEE-MG nº 44 2002	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto com o expediente do CEE-MG: Presidência/Vice-Presidência e seus respectivos membros; Câmara de ES e seus respectivos membros; Câmara de EM e seus respectivos membros; Câmara de EF e seus respectivos membros; Câmara de Planos e Legislação e seus respectivos membros. - Ementário com todos os pareceres produzidos pelo CEE-MG no ano de 2001 (919 pareceres). Alguns pareceres apresentam seus textos na íntegra. Contudo, a maioria são somente as ementas. - Índice com todos os pareceres do ano de 2001 (somente Ementas).

Fonte: elaborado pela autora, com base nas Revistas do CEE-MG; todas as edições.

APÊNDICE F – Composição do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais no período de 1996-2016

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS¹²⁰

ANO 1996

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Eduardo Brandão de Azeredo			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Ana Luiza Machado Pinheiro			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Ulysses de Oliveira Panisset			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Adair Ribeiro	Aluísio Pimenta	Antônio de Faria
Glaura Vasques de Miranda	Antônio de Faria	Édson Antônio Velano	Augusto Ferreira Neto
José Leão Marinho Falcão Filho	Dalva Cifuentes Gonçalves	Gerson de Britto Mello Boson	Édson Antônio Velano
Maria Aparecida Sanches Coelho ¹²¹	Geraldo Sardinha Pinto	José Geraldo de Freitas Drumond	Geraldo Sardinha Pinto
Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	José Januzzi de Souza Reis	Padre Lázaro de Assis Pinto	Gerson de Britto Mello Boson
Maria das Graças Pedrosa Bittencourt	Paulo Newton de Paiva Ferreira	Plínio Salgado	José Januzzi de Souza Reis
Maria Gisele Jacob			Maria Gisele Jacob

¹²⁰ Fonte: LIVROS DE ATAS DO CEE/MG; BIBLIOTECA DO CEE/MG.

¹²¹ Também conhecida como Irmã Emiliana.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 1997

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Eduardo Brandão de Azeredo			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Ana Luiza Machado Pinheiro ¹²²			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Ulysses de Oliveira Panisset			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Adair Ribeiro	Aluísio Pimenta	Antônio de Faria
Glaura Vasques de Miranda	Antônio de Faria	Édson Antônio Velano	Augusto Ferreira Neto
José Leão Marinho Falcão Filho	Dalva Cifuentes Gonçalves	Gerson de Britto Mello Boson	Édson Antônio Velano
Maria Aparecida Sanches Coelho	Geraldo Sardinha Pinto	José Geraldo de Freitas Drumond	Geraldo Sardinha Pinto
Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	José Januzzi de Souza Reis	Padre Lázaro de Assis Pinto	Gerson de Britto Mello Boson
Maria Gisele Jacob	Maria das Graças Pedrosa Bittencourt ¹²³	Plínio Salgado	José Januzzi de Souza Reis
	Paulo Newton de Paiva Ferreira		Maria Gisele Jacob

¹²² Deixou a SEE-MG em agosto/1997.

¹²³ Deixou a Câmara do Ensino Fundamental e foi para a Câmara do Ensino Médio.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 1998

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Eduardo Brandão de Azeredo			
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: João Batista dos Mares Guia			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Ulysses de Oliveira Panisset			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Adair Ribeiro	Aluísio Pimenta	Antônio de Faria
Glaura Vasques de Miranda	Ader Alves de Assis	Édson Antônio Velano	Augusto Ferreira Neto
Maria Aparecida Sanches Coelho	Antônio de Faria	Padre Geraldo Magela Teixeira	Édson Antônio Velano
Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Carlos Roberto de Souza	Gerson de Britto Mello Boson	Gerson de Britto Mello Boson
Maria de Lourdes Melo Prais	Clemenceau Chiabi Saliba	José Geraldo de Freitas Drumond	Glaura Vasques de Miranda
Maria Eliana Novaes	Dalva Cifuentes Gonçalves	Padre Lázaro de Assis Pinto	José Januzzi de Souza Reis
Maria Lisboa de Oliveira	José Januzzi de Souza Reis	Plínio Salgado	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
	Maria das Graças Pedrosa Bittencourt	Ronaldo de Noronha	

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 1999

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Itamar Augusto Cautiero Franco			
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Murílio de Avelar Hingel			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Ader Alves de Assis	Adair Ribeiro ¹²⁴	Antônio de Faria
Clemenceau Chiabi Saliba	Antônio de Faria	Alúcio Pimenta	Augusto Ferreira Neto
Glaura Vasques de Miranda	Carlos Roberto de Souza	Édson Antônio Velano	Dalva Cifuentes Gonçalves
Maria de Lourdes Melo Prais	Dalva Cifuentes Gonçalves	Padre Geraldo Magela Teixeira	Gerson de Britto Mello Boson
Maria Eliana Novaes	José Januzzi de Souza Reis	Gerson de Britto Mello Boson	Glaura Vasques de Miranda
Maria Lisboa de Oliveira	Maria Aparecida Sanches Coelho	José Geraldo de Freitas Drumond	José Januzzi de Souza Reis
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Plínio Salgado	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
	Maria das Graças Pedrosa Bittencourt	Ulysses de Oliveira Panisset	
	Ronaldo de Noronha		

¹²⁴Após quatro anos na Câmara do Ensino Médio, foi para a Câmara do Ensino Superior.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2000

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Itamar Augusto Cautiero Franco			
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Murílio de Avelar Hingel			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Ader Alves de Assis	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Glaura Vasques de Miranda	Antônio de Faria ¹²⁵	Alúcio Pimenta ¹²⁶	Augusto Ferreira Neto
Maria das Graças Pedrosa Bittencourt	Carlos Roberto de Souza	Padre Geraldo Magela Teixeira	Dalva Cifuentes Gonçalves
Maria de Lourdes Melo Prais	Dalva Cifuentes Gonçalves	Gerson de Britto Mello Boson	Gerson de Britto Mello Boson
	José Januzzi de Souza Reis	José Geraldo de Freitas Drumond	Glaura Vasques de Miranda
	Lúcia Helena Gonçalves Teixeira	Ulysses de Oliveira Panisset ¹²⁷	José Januzzi de Souza Reis
	Maria Aparecida Sanches Coelho		Maria Aparecida Sanches Coelho
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado		Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado

¹²⁵ Deixou a Câmara do Ensino Médio em 25/07/2000 e seguiu para a Câmara do Ensino Superior.

¹²⁶ Solicitou sua renúncia no CEE-MG em 29/03/2000.

¹²⁷ Solicitou sua renúncia no CEE-MG em 23/10/2000.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2001

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Itamar Augusto Cautiero Franco			
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Murílio de Avelar Hingel			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Ader Alves de Assis	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Carlos Roberto de Souza	Dalva Cifuentes Gonçalves	Antônio de Faria	Ader Alves de Assis
Glaura Vasques de Miranda	José Henrique de Oliveira ¹²⁸	Padre Geraldo Magela Teixeira	Augusto Ferreira Neto
Maria das Graças Pedrosa Bittencourt	José Januzzi de Souza Reis	Gerson de Britto Mello Boson ¹²⁹	Carlos Roberto de Souza
Maria de Lourdes Melo Prais	Lúcia Helena Gonçalves Teixeira	Hermírio Gomes da Silva	Dalva Cifuentes Gonçalves
Maria Dolores da Cunha Pinto	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	José Geraldo de Freitas Drumond	Glaura Vasques de Miranda
Marlene Teresinha de Muno Colesanti	Maria Aparecida Sanches Coelho	Tomaz Aroldo da Mota Santos	José Januzzi de Souza Reis
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado		Maria Aparecida Sanches Coelho
	Marlene Machado Porto		Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
			Tomaz Aroldo da Mota Santos

¹²⁸ Deixou a Câmara do Ensino Médio em 31/05/2001 e seguiu para a Câmara do Ensino Superior.

¹²⁹ Faleceu durante seu mandato no CEE-MG, no dia 28/07/2001. Última participação em Reunião Plenária: 31/05/2001.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2002

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Itamar Augusto Cautiero Franco			
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Murílio de Avelar Hingel			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Antônio Valadão Cardoso	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Glaura Vasques de Miranda	Dalva Cifuentes Gonçalves	Padre Geraldo Magela Teixeira	Augusto Ferreira Neto
Irene de Melo Pinheiro	Diva Chaves Sarmento	Gilson Soares	Dalva Cifuentes Gonçalves
Janete Gomes Barreto de Paiva	José Januzzi de Souza Reis	Hermírio Gomes da Silva	Glaura Vasques de Miranda
Maria Dolores da Cunha Pinto	Lúcia Helena Gonçalves Teixeira ¹³⁰	José Henrique de Oliveira	José Henrique de Oliveira
Marlene Teresinha de Muno Colesanti	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	José Geraldo de Freitas Drumond	José Januzzi de Souza Reis
	Maria Aparecida Sanches Coelho	Tomaz Aroldo da Mota Santos	Maria Aparecida Sanches Coelho
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado		Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
	Marlene Machado Porto		Tomaz Aroldo da Mota Santos

¹³⁰ Em novembro/2002, deixou a Câmara do Ensino Médio e seguiu para a Câmara do Ensino Fundamental.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2003

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Antônio Valadão Cardoso	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Glaura Vasques de Miranda	Dalva Cifuentes Gonçalves ¹³¹	Dimas de Melo Braz	Augusto Ferreira Neto
Irene de Melo Pinheiro	Diva Chaves Sarmento	Padre Geraldo Magela Teixeira	Dalva Cifuentes Gonçalves
Janete Gomes Barreto de Paiva	José Januzzi de Souza Reis	Gilson Soares	Diva Chaves Sarmento
Lúcia Helena Gonçalves Teixeira ¹³²	Luís Guilherme Alves da Silva	Hermírio Gomes da Silva	Glaura Vasques de Miranda
Maria Dolores da Cunha Pinto	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	José Henrique de Oliveira	Hermírio Gomes da Silva
Marlene Teresinha de Muno Colesanti	Maria Aparecida Sanches Coelho	José Geraldo de Freitas Drumond	Irene de Melo Pinheiro
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Tomaz Aroldo da Mota Santos ¹³³	José Henrique de Oliveira
	Marlene Machado Porto		José Januzzi de Souza Reis
			Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado

¹³¹ Faleceu durante seu mandato no CEE-MG, em agosto/2003.

¹³² Em novembro/2003, solicitou seu afastamento do CEE-MG.

¹³³ Solicitou sua renúncia no CEE-MG em 24/03/2003.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2004

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Antônio Valadão Cardoso	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Irene de Melo Pinheiro	Diva Chaves Sarmento	Dimas de Melo Braz	Augusto Ferreira Neto
	José Januzzi de Souza Reis	Padre Geraldo Magela Teixeira	Dimas de Melo Braz
	Luís Guilherme Alves da Silva	Gilson Soares	Gilson Soares
	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	José Henrique de Oliveira	Irene de Melo Pinheiro
	Maria Aparecida Sanches Coelho		José Januzzi de Souza Reis
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado		Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira
	Marlene Machado Porto		

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2004¹³⁴

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Alexandre Magno Leão dos Santos	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Irene de Melo Pinheiro	Antônio Valadão Cardoso	Cid Veloso	Augusto Ferreira Neto
Luís Guilherme Alves da Silva	Arthur Eugênio Quintão Gomes	Dimas de Melo Braz	Dimas de Melo Braz
Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	Diva Chaves Sarmento	Fuad Haddad	Gilson Soares
Marinez Fulgêncio Murta	José Januzzi de Souza Reis	Padre Geraldo Magela Teixeira	Irene de Melo Pinheiro
Marlene Machado Porto	Maria Aparecida Sanches Coelho	Gilson Soares	José Januzzi de Souza Reis
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	José Henrique de Oliveira	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira
	Miguel Augusto Gonçalves de Souza	Paulo José de Araújo	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
		Stéfano Barra Gazzola	Miguel Augusto Gonçalves de Souza

¹³⁴Reorganização das Câmaras, após a posse dos novos Conselheiros, em 22/06/2004.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2005

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Augusto Ferreira Neto	Alexandre Magno Leão dos Santos	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Irene de Melo Pinheiro	Antônio Valadão Cardoso	Cid Veloso	Augusto Ferreira Neto
Luís Guilherme Alves da Silva	Arthur Eugênio Quintão Gomes	Dimas de Melo Braz	Dimas de Melo Braz
Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	Clemenceau Chiabi Saliba	Fuad Haddad	Irene de Melo Pinheiro
Marinez Fulgêncio Murta	Diva Chaves Sarmento	Padre Geraldo Magela Teixeira	Gilson Soares
Marlene Machado Porto	José Januzzi de Souza Reis	Gilson Soares	José Januzzi de Souza Reis
	Maria Aparecida Sanches Coelho	José Henrique de Oliveira	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Paulo José de Araújo	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
	Miguel Augusto Gonçalves de Souza	Stéfano Barra Gazzola	Miguel Augusto Gonçalves de Souza

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2006

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Padre Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado	Alexandre Magno Leão dos Santos	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Augusto Ferreira Neto	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Cid Veloso	Augusto Ferreira Neto
Avani Avelar Xavier Lanza	Arthur Eugênio Quintão Gomes	Dimas de Melo Braz	Dimas de Melo Braz
Irene de Melo Pinheiro	José Januzzi de Souza Reis	Faiçal David Freire Chequer	Irene de Melo Pinheiro
Marinez Fulgêncio Murta	Maria Aparecida Sanches Coelho	Fuad Haddad	José Januzzi de Souza Reis
Marlene Machado Porto	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Padre Geraldo Magela Teixeira	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
		José Henrique de Oliveira	Marinez Fulgêncio Murta
		Paulo José de Araújo	
		Stéfano Barra Gazzola	

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2007

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado	Alexandre Magno Leão dos Santos	Adair Ribeiro	Adair Ribeiro
Augusto Ferreira Neto	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Cid Veloso	Augusto Ferreira Neto
Avani Avelar Xavier Lanza	José Eustáquio Machado Coelho	Dimas de Melo Braz	Dimas de Melo Braz
Irene de Melo Pinheiro	José Januzzi de Souza Reis	Faiçal David Freire Chequer	Irene de Melo Pinheiro
Marinez Fulgêncio Murta	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	Fuad Haddad	José Januzzi de Souza Reis
Marlene Machado Porto	Maria Aparecida Sanches Coelho	Padre Geraldo Magela Teixeira	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	José Henrique de Oliveira	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado
		Paulo José de Araújo	Marinez Fulgêncio Murta
		Stéfano Barra Gazzola	

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2008

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado	Alexandre Magno Leão dos Santos	Cid Veloso	Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado
Augusto Ferreira Neto	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Faiçal David Freire Chequer	Augusto Ferreira Neto
Avani Avelar Xavier Lanza	José Eustáquio Machado Coelho	Fuad Haddad	Avani Avelar Xavier Lanza
Irene de Melo Pinheiro	José Januzzi de Souza Reis	João Victor Mendes de Gomes e Mendonça	Faiçal David Freire Chequer
Maria Dolores da Cunha Pinto	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	José Henrique de Oliveira	Fuad Haddad
Marinez Fulgêncio Murta	Maria Aparecida Sanches Coelho	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Irene de Melo Pinheiro
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Oderli Aguiar	José Januzzi de Souza Reis
	Terezinha Marlene Porto	Sílvia Nietzsche	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira
		Stéfano Barra Gazzola	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2009

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado	Alexandre Magno Leão dos Santos	Cid Veloso	Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado
Augusto Ferreira Neto	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Faiçal David Freire Chequer	Augusto Ferreira Neto
Avani Avelar Xavier Lanza	José Eustáquio Machado Coelho	Fuad Haddad	Avani Avelar Xavier Lanza
Irene de Melo Pinheiro	José Januzzi de Souza Reis	João Victor Mendes de Gomes e Mendonça	Cid Veloso
Maria Dolores da Cunha Pinto	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira	José Henrique de Oliveira	Faiçal David Freire Chequer
Marinez Fulgêncio Murta	Maria Aparecida Sanches Coelho	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Fuad Haddad
	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Oderli Aguiar	Irene de Melo Pinheiro
	Terezinha Marlene Porto	Paulo José de Araújo	José Henrique de Oliveira
		Sílvia Nietzsche	José Januzzi de Souza Reis
		Stéfano Barra Gazzola	Maria Aparecida Carvalhais de Oliveira
			Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2010

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Aécio Neves da Cunha			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Vanessa Guimarães Pinto			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado	Alexandre Magno Leão dos Santos	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Alexandre Magno Leão dos Santos
Avani Avelar Xavier Lanza	José Januzzi de Souza Reis	Faiçal David Freire Chequer	Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado
Irene de Melo Pinheiro	Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo	Fuad Haddad	Avani Avelar Xavier Lanza
Maria Dolores da Cunha Pinto	Magda Lopes Campbel	João Victor Mendes de Gomes e Mendonça	Faiçal David Freire Chequer
Marinez Fulgêncio Murta	Maria Aparecida Sanches Coelho	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Fuad Haddad
Suely Duque Rodarte	Rosane Marques Crespo Costa	Oderli Aguiar	Irene de Melo Pinheiro
	Sebastião Antônio dos Reis e Silva	Paulo José de Araújo	José Januzzi de Souza Reis
	Terezinha Marlene Porto	Sílvia Nietzsche	Oderli Aguiar
		Stéfano Barra Gazzola	Terezinha Marlene Porto
		Tomaz de Andrade Nogueira	

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2011

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Antônio Augusto Junho Anastasia			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Ana Lúcia Almeida Gazzola			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado	Alexandre Magno Leão dos Santos	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Alexandre Magno Leão dos Santos
Avani Avelar Xavier Lanza	José Januzzi de Souza Reis	Faiçal David Freire Chequer	Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado
Irene de Melo Pinheiro	Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo	Fuad Haddad	Avani Avelar Xavier Lanza
Maria Dolores da Cunha Pinto	Maria Aparecida Sanches Coelho	João Victor Mendes de Gomes e Mendonça	Faiçal David Freire Chequer
Suely Duque Rodarte	Rosane Marques Crespo Costa	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Fuad Haddad
	Sebastião Antônio dos Reis e Silva	Oderli Aguiar	Irene de Melo Pinheiro
	Terezinha Marlene Porto	Paulo José de Araújo	José Januzzi de Souza Reis
		Stéfano Barra Gazzola	Oderli Aguiar
		Tomaz de Andrade Nogueira	Terezinha Marlene Porto

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2012

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Antônio Augusto Junho Anastasia			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Ana Lúcia Almeida Gazzola			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Maria Aparecida Sanches Coelho			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Anali de Rezende Peixoto	Aurélio Sávio de Mendonça Terra	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado
Andrea Pereira da Silva	Carlos Antônio Bregunci	Faiçal David Freire Chequer	Avani Avelar Xavier Lanza
Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado	Edmar Fernando de Alcântara	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Faiçal David Freire Chequer
Avani Avelar Xavier Lanza	Eduardo de Oliveira Chiari Campolina	Maria Cristina Freire Barbosa	Irene de Melo Pinheiro
Irene de Melo Pinheiro	José Carlos Cirilo da Silva	Miracy Barbosa de Souza Gustin	José Januzzi de Souza Reis
Maria do Carmo Menicucci de Oliveira	José Eustáquio Machado Coelho ¹³⁵	Oderli Aguiar	Oderli Aguiar
Suely Duque Rodarte	José Januzzi de Souza Reis	Paulo José de Araújo	
	Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo	Tomaz de Andrade Nogueira	
	Maria Aparecida Sanches Coelho ¹³⁶		
	Rosane Marques Crespo Costa		
	Sebastião Antônio dos Reis e Silva		

¹³⁵ Faleceu durante seu mandato no CEE-MG, em julho/2012.

¹³⁶ Em novembro/2012 solicitou afastamento definitivo por motivos de saúde.

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2013

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Antônio Augusto Junho Anastasia			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Ana Lúcia Almeida Gazzola			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Faíçal David Freire Chequer			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Anali de Rezende Peixoto	Aurélio Sávio de Mendonça Terra	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Avani Avelar Xavier Lanza
Andrea Pereira da Silva	Carlos Antônio Bregunci	Faiçal David Freire Chequer	Faiçal David Freire Chequer
Avani Avelar Xavier Lanza	Edmar Fernando de Alcântara	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Irene de Melo Pinheiro
Irene de Melo Pinheiro	Eduardo de Oliveira Chiari Campolina	Maria Cristina Freire Barbosa	José Januzzi de Souza Reis
Maria do Carmo Menicucci de Oliveira	José Januzzi de Souza Reis	Miracy Barbosa de Souza Gustin	Oderli Aguiar
Suely Duque Rodarte	Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo	Oderli Aguiar	Sebastião Antônio dos Reis e Silva
	Rosane Marques Crespo Costa	Paulo José de Araújo	Suely Duque Rodarte
	Sebastião Antônio dos Reis e Silva	Tomaz de Andrade Nogueira	

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2014

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Antônio Augusto Junho Anastasia			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Ana Lúcia Almeida Gazzola			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Paulo José de Araújo			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Anali de Rezende Peixoto	Aurélio Sávio de Mendonça Terra	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Carlos Antônio Bregunci
Maria do Carmo Menicucci de Oliveira	Carlos Antônio Bregunci	Maria Cristina Freire Barbosa	José Januzzi de Souza Reis
Suely Duque Rodarte	Edmar Fernando de Alcântara	Oderli Aguiar	Márcio Luiz Bunte de Carvalho
	Eduardo de Oliveira Chiari Campolina	Paulo José de Araújo	Oderli Aguiar
	José Januzzi de Souza Reis		Rosane Marques Crespo Costa
	Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo		Sebastião Antônio dos Reis e Silva
	Rosane Marques Crespo Costa		Suely Duque Rodarte
	Sebastião Antônio dos Reis e Silva		

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2015

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Fernando Damata Pimentel			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Macaé Maria Evaristo dos Santos			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Monsenhor Lázaro de Assis Pinto			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Paulo José de Araújo			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Anali de Rezende Peixoto	Aurélio Sávio de Mendonça Terra	Márcio Luiz Bunte de Carvalho	Carlos Antônio Bregunci
Lina Kátia Mesquita de Oliveira	Carlos Antônio Bregunci	Maria Cristina Freire Barbosa	José Januzzi de Souza Reis
Maria do Carmo Menicucci de Oliveira	Edmar Fernando de Alcântara	Oderli Aguiar	Márcio Luiz Bunte de Carvalho
Petrina Mourão Mafra	Eduardo de Oliveira Chiari Campolina	Paulo José de Araújo	Oderli Aguiar
Suely Duque Rodarte	José Januzzi de Souza Reis		Rosane Marques Crespo Costa
	Márcia Nogueira Amorim		Sebastião Antônio dos Reis e Silva
	Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo		Suely Duque Rodarte
	Rosane Marques Crespo Costa		
	Sebastião Antônio dos Reis e Silva		

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ANO 2016

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Fernando Damata Pimentel			
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: Macaé Maria Evaristo dos Santos			
PRESIDENTE DO CEE-MG: Rosane Marques Crespo Costa			
VICE-PRESIDENTE DO CEE-MG: Carlos Antônio Bregunci ¹³⁷			
CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL	CÂMARA DO ENSINO MÉDIO	CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR	CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO
Lina Kátia Mesquita de Oliveira	Márcia Nogueira Amorim		Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo
Petrina Mourão Mafra	Keyla Mayumi Ferreira Matsumura de Melo		Lina Kátia Mesquita de Oliveira
Suely Duque Rodarte	Sebastião Antônio dos Reis e Silva ¹³⁸		Márcia Nogueira Amorim
			Petrina Mourão Mafra
			Sebastião Antônio dos Reis e Silva
			Suely Duque Rodarte

¹³⁷Compôs a chapa vencedora no final de 2015, mas até o mês 12/2016 não havia notícias sobre a sua recondução.

¹³⁸ Solicitou sua saída do CEE-MG em junho/2016.