

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LUCÉLIA DO VALLE MONTEIRO

**INTRUSO EM MINHA PRÓPRIA ESCOLA: CONFLITOS NO REGIME DE
COABITAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA ZONA DA MATA MINEIRA**

JUIZ DE FORA

2018

LUCÉLIA DO VALLE MONTEIRO

**INTRUSO EM MINHA PRÓPRIA ESCOLA: CONFLITOS NO REGIME DE
COABITAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA ZONA DA MATA MINEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. André Bocchetti

JUIZ DE FORA

2018

LUCÉLIA DO VALLE MONTEIRO

**INTRUSO EM MINHA PRÓPRIA ESCOLA: CONFLITOS NO REGIME DE
COABITAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DA ZONA DA MATA MINEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Bocchetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Orientador

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Membro avaliador interno

Prof^a. Dr^a. Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Membro avaliador interno

Prof^a. Dr^a. Camila Gonçalves Silva Figueiredo
Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG)
Membro avaliador externo

Dedico esta dissertação a minha mãe,
Luzia pelo seu incansável apoio e
incentivo a sempre me fazer dar mais um
passo.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação não é só sobre duas escolas de Minas Gerais que dividem o mesmo espaço, é sobre a minha atuação enquanto gestora em uma escola coabitada, é sobre a minha percepção e posição enquanto pesquisadora da minha própria realidade e dos meus próprios atos.

São muitos os agradecimentos pela oportunidade de vivenciar essa experiência intrigante. Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e por conduzir meus caminhos até aqui. À minha família, pelo permanente incentivo e colaboração, alicerces da minha jornada.

A todos meus professores e suportes acadêmicos, pelo compartilhamento do saber e pelo apoio. Em especial, ao meu orientador Professor Dr. André Bocchetti, pela credibilidade em meu estudo de caso e pelas orientações tão assertivas. Gratidão ao Tutor- Orientador Professor Dr. Vítor Figueiredo, pela paciência, por me fazer acreditar e refletir sempre sobre meu trabalho. Aos professores que participaram da banca, por tão gentis e preciosas contribuições.

Aos meus colegas mestrandos, que compartilharam momentos de angústias, alegrias, aprendizados e experiências; especialmente ao Paulo Afonso, que acompanhou e contribuiu de perto com os meus estudos.

Aos amigos que suportaram as ausências e contribuíram para a realização deste sonho, em especial a Leandro Magalhães, pela ajuda com o estudo arquitetônico. Aos colegas de trabalho pelo incentivo, colaboração e solidariedade nessa árdua tarefa de conciliar a gestão com os estudos.

A todos os entrevistados que contribuíram, com tanta boa vontade, para a realização deste estudo. Aos colegas que contribuíram para a realização dos grupos focais.

E finalmente, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por oportunizar a importante formação continuada de nós, gestores.

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou a suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era um que via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exactamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade (PESSOA, 2006, p.15).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão analisou os problemas ocasionados pelo regime de coabitação entre duas escolas da Zona da Mata Mineira. A falta de uma gestão compartilhada e a disputa de poder ocasionam conflitos entre os atores escolares, assim como muitos problemas ao convívio escolar. Neste sentido, nos questionamos: quais ações podem ser tomadas para a realização de uma gestão compartilhada, entre duas instituições escolares de redes de ensino diferentes que coabitam um mesmo espaço? O presente caso de gestão teve como objetivo geral descrever os conflitos que permeiam o cotidiano escolar de duas escolas que funcionam em regime de coabitação. Além disso, a pesquisa buscou propor ações que possam minimizar as dificuldades identificadas, a fim de criar uma gestão compartilhada, de forma a possibilitar melhores condições de convivência, de trabalho e de desenvolvimento profissional e educacional para funcionários e alunos. Para tanto, utilizamos, como referencial teórico, para discutir sobre descentralização e municipalização do ensino, as análises de Azanha (1991), Araújo (2010) e Resende (2007). Já para entender as situações de conflito e a disputa pelos espaços úteis, serão utilizadas as reflexões de Silva (2011); Elias e Scotson (2000) e Frago e Escolano (1998). Por fim, Paro (2010) embasa a reflexão sobre a gestão escolar. A metodologia utilizada neste estudo foi a qualitativa, sendo que, para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas, assim como um grupo focal. Os resultados confirmaram os conflitos oriundos do regime de coabitação, as disputas de poder existente entre os diretores escolares, além da importância da arquitetura escolar dentro nesse contexto.

Palavras-chave: Descentralização; Municipalização; Coabitação Escolar; Minas Gerais.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). This research analyses the problems related to the cohabitation structure, found in two schools from Minas Gerais. The lack of a shared management and the power disputes are responsible for conflicts between the scholar actors and for others issues at the school. In this context, the main question of this study is: which actions may be taken to the realization of a shared management between two different institutions, from distinguishing teaching networks, that occupy the same space? The general objective of this research is to describe the conflicts found at this school and to propose actions that may reduce the identified difficulties. Through that, it can be created a shared management, improving the conditions of relations, work and professional and personal development. Besides, this research also proposed actions with the purpose of decreasing those issues. To do so, it was used, as a bibliographical reference, to discuss the teaching decentralization and municipalization, the following authors: Azanha (1991), Araújo (2010) e Resende (2007). It was also important to understand the conflict situations and the disputes over school spaces. To understand those points, the reflections were based at Silva (2011); Elias and Scotson (2000); Frago and Escolano (1998). Finally, Paro (2010) helped to think about the school management. The used methodology, during this case study, was the qualitative research. Besides, at the field research, there were made interviews and focal group. Through the results, it was possible to understand the conflicts born at the cohabitation system, the power disputes between the school's managers and the the school's architecture is important.

Keywords: Decentralization; Municipalization; School's Cohabitation; Minas Gerais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de instituição da coabitação (1955-2017).....	38
Figura 2 – Divisão dos Espaços da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores (2018).....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas em regime de coabitação na SRE/Juiz de Fora (2017)	34
Quadro 2 –Calendário letivo unificado da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores	102
Quadro 3 – Reunião deliberativa dos Conselhos Escolares para uso dos espaços escolares.....	103
Quadro 4 – Grêmio unificado da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores	106
Quadro 5 – Relacionamento entre servidores da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Comparativo de Matrículas do Ensino Fundamental, por UF, região e esfera de governo (1997-1998)	28
Tabela 2 –Escolas em regime de coabitação em Minas Gerais por SRE (2017)	33
Tabela 3 – Quantitativo de aluno por instituições de ensino da rede pública da cidade	36
Tabela 4 –Quantitativo de Funcionários por escola coabitada (2017)	43
Tabela 5 – Participantes na pesquisa Qualitativa.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABM	Associação Brasileira dos Municípios
AMMA	Associação Mineira de Municípios
AMMAM	Associação dos Municípios da Microrregião da Zona da Mata
ASB	Assistente de Serviços Gerais
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
FEMAM	Federação Mineira de Associações Microrregionais
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice Desenvolvimento Humano dos Municípios
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
SEAM	Secretaria Estadual de Assuntos Municipais
SEEMG	Secretaria Estado de Educação de Minas Gerais
SER	Secretaria Regional de Ensino
TCE	Tribunal de Contas do Estado
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UF	Unidade Federativa
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS: A COABITAÇÃO EM MINAS GERAIS	21
1.1 A descentralização e a municipalização da educação no Brasil e em Minas Gerais	24
1.2 O regime de coabitação em Minas Gerais	31
1.3 O processo de municipalização em uma escola da zona da mata mineira	35
2 GESTÃO COMPARTILHADA: UMA POSSIBILIDADE PARA O REGIME DE COABITAÇÃO	47
2.1 Gestão do espaço escolar.....	47
2.2 Metodologia e instrumentos de pesquisa de campo.....	53
2.3 Nós e eles: oposição e convivência no regime de coabitação	57
2.3.1 Conflitos.....	61
2.3.2 Dificuldades em dividir o mesmo espaço e de gerir o tempo.....	67
2.3.3 Croqui do Conflito	73
2.3.4 Quem manda mais?.....	84
2.3.5 Reconhecimento do outro	89
2.3.6 Desafios da gestão em um regime de coabitação	94
3 POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DO REGIME DE COABITAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL CRAVOS E ESCOLA ESTADUAL FLORES	99
3.1 Incluir para decidir.....	100
3.2 Calendário letivo unificado	101
3.3 Reunião deliberativa dos conselhos para uso dos espaços escolares	103
3.4 Grêmio unificado	104
3.5 Ampliar o relacionamento entre os servidores da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES	116

APÊNDICE B – GRUPO FOCAL COM ALUNOS, PROFESSORES E	
FUNCIONÁRIOS.....	118
ANEXO A – EMAIL SOBRE ESCOLAS COABITADAS	119

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco o regime de coabitação vivenciado por duas escolas da Zona da Mata Mineira, originado com o processo de municipalização do ensino. Por coabitação, define-se o funcionamento de duas esferas administrativas distintas em um mesmo local. Para compreender este processo, será analisada a descentralização no campo educacional, mais especificamente no que tange o processo de municipalização do ensino, desencadeado a partir da década de 1990 (RESENDE, 2007).

O debate sobre a municipalização surgiu com mais intensidade na década de 1920, com a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e teve continuidade nas discussões de 1940, encabeçadas por Anísio Teixeira. As discussões deste período, sobre a municipalização, defendiam que tal processo permitiria a descentralização e uma maior democratização do ensino. Em 1970, as discussões sobre municipalização ganharam novo fôlego e houve concretização com o Promunicípio – Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal. O Promunicípio tinha como objetivo viabilizar condições para que os municípios assumissem a responsabilidade com o antigo ensino de 1º grau, atualmente conhecido como ensino fundamental. Para estruturar o ensino, os municípios contaram com recurso do Fundo de Participação dos municípios e com o apoio dos estados. Em 1979, o projeto já tinha alcançado 1.355 municípios brasileiros, de um total de quase 4.000 (ROSAR, 1995).

As discussões sobre a municipalização foram retomadas no debate da Constituinte de 1988. Acreditava-se que a educação gerida pelos municípios seria uma importante medida para a democratização, permitindo, ao povo, uma aproximação das tomadas de decisões. Sendo assim, a Constituição de 1988 estabeleceu o regime de colaboração entre os entes federados. Na prática, essa alteração significou a transferência da educação infantil e fundamental para os municípios, com auxílio do governo estadual.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu o processo de descentralização do ensino, havendo divisão das etapas, que ficariam sob a responsabilidade de cada um dos entes federados. O processo de municipalização do ensino teve grande expansão na década de 1990. Além disso, é importante mencionar que esta expansão esteve atrelada, também, à

criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que previa o suporte financeiro para a concretização do processo, por meio de um valor por aluno, a ser repassado para os municípios (BRASIL, 1996a; 1996b) .

A Constituição de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e o Fundef serviram de impulso para os estados repartirem as responsabilidades e promoverem a descentralização do ensino (BRASIL, 1988; 1996a; 1996b). As legislações ajudaram a alavancar o processo, para aqueles governos que já vinham tentando promover a municipalização do ensino no decorrer dos anos.

Em Minas Gerais, o processo de descentralização do ensino foi se estabelecendo através de projetos e programas educacionais. Em 1937, a constituinte estadual, que dentre outros assuntos debateu a criação de novos municípios, serviu como impulso à municipalização do ensino primário (RESENDE, 2007). Porém, como em âmbito nacional, o momento mais intenso da municipalização do ensino ocorreu na década de 1990.

Após a Constituição de Federal de 1988 estabelecer a colaboração na oferta do ensino, o governo estadual demonstrou, aos municípios, a pretensão de repassar a responsabilidade e administração da educação infantil e fundamental para eles (BRASIL, 1988). No entanto, a consolidação do projeto se deu de forma mais intensa no ano de 1998, com o amparo da LDB, que dividiu as responsabilidades dos níveis de ensino entre os entes federados e com o suporte financeiro do Fundef. Assim, o Estado criou a Lei nº 12.768, de 22 de janeiro de 1998 (MINAS GERAIS, 1998), que regulamentou a descentralização e oficializou a municipalização. A Lei previa um acordo de colaboração, entre Estado e municípios, além de empréstimo ou doação da rede física, assim como empréstimo de professores e funcionários e parcerias entre os entes federados. Como resultado, somente no ano de 1998, as redes municipais de ensino registraram expansão de 63% em suas matrículas (INEP, 1999).

Porém, mesmo com o regime de colaboração e com o repasse financeiro do Fundef, muitos municípios tiveram dificuldades de incorporação do ensino fundamental por suas escolas, devido à falta de recursos humanos, capacidade técnica e estrutura física, o que gerou problemas às partes envolvidas no processo. Um dos problemas ocasionados em Minas Gerais diz respeito à estrutura física: como muitos municípios não possuíam escolas para atender as matrículas do ensino fundamental, o Estado emprestou e, em alguns casos, doou o prédio das escolas estaduais às redes municipais.

Com o Estado permanecendo responsável pelo ensino médio, e a rede municipal, pelo ensino fundamental, a partir de 1998, nas cidades mineiras, em que

houve empréstimo/doação do prédio escolar, teve início o regime de coabitação. No regime de coabitação, há o funcionamento de duas esferas administrativas distintas em um mesmo local. Além disso, na maioria dos casos, o funcionamento ocorre com a rede estadual e municipal de ensino. No entanto, em Minas Gerais, há, inclusive, uma escola estadual em Leopoldina que coabita com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). De acordo com o relatório do Tribunal de Contas do Estado (TCE), em 2013, Minas Gerais possuía 183 escolas em regime de coabitação. Ou seja, este quantitativo representava o número de instituições, da rede estadual e municipal de ensino, que funcionavam em um mesmo local (MINAS GERAIS, 2014a).

Na coabitação, o prédio escolar pode ser do Estado ou do município. Há regimes de coabitação em que os turnos escolares de ambas as instituições (municipal e estadual) funcionam no mesmo horário, e há escolas que funcionam em turnos distintos. Em alguns casos de coabitação, há compartilhamento de todos os ambientes escolares. Em outros, somente algumas partes das estruturas são divididas, como salas de aula, refeitório, quadra e cozinha. Há sistemas de compartilhamento que separam os espaços administrativos e há outros que utilizam os mesmos espaços. E, em alguns casos, ocorre, até mesmo, a divisão da merenda escolar.

A convivência entre as instituições de redes de ensino distintas nem sempre ocorre de forma pacífica. A coabitação traz problemas para a convivência e para a dinâmica de funcionamento de ambas as instituições, além de impor vários desafios à gestão das escolas. Boa parte dos problemas da coabitação são os conflitos gerados por motivos diversos e que envolvem os atores do processo educacional (professores, alunos, gestores, secretários de educação e outros sujeitos ligados às instituições de ensino). Um dos principais conflitos é oriundo da disputa pelo ambiente escolar. Em alguns casos, por exemplo, há negação do acesso, a alunos e funcionários, a determinados ambientes. Além disso, também há dificuldades de uso do espaço físico por uma grande quantidade de alunos, o que traz problemas ao convívio escolar. Tal situação gera vários tipos de conflitos.

Cabe explicar que o conceito de conflito é analisado na sociologia sob duas concepções. A primeira o identifica como um fenômeno patológico, um problema que precisa ser resolvido, e a segunda como um fenômeno sociativo, estruturante das interações sociais (SILVA, 2011). As teorias sociológicas que identificam o

conflito como fenômeno patológico são defendidas por August Comte e Thomas Hobbes. Para eles, as ideias conflitantes e incompatíveis devem ser anuladas, sendo que o conflito deve ser superado, através da ordem externa. Já Émile Durkheim e Karl Marx enxergam o conflito a partir de uma visão histórico-social e disfuncional, de ordem econômica e social. Para estes autores, o conflito é sinal de uma sociedade desregular, em estado de anomia (SILVA, 2011).

A segunda vertente, que analisa o conflito como fenômeno sociativo, tem como representantes autores como Max Weber, Georg Simmel e Nobert Elias. Para Weber, o conflito é resultante das disputas por bens escassos e está presente nas ações cotidianas dos indivíduos. Já para Simmel, as relações sociais são estruturadas em antagonismos, e os conflitos tendem a solucioná-los.

Portanto, o conflito é uma forma de sociação, ou seja, faz parte da trama da vida social. Seguindo a essa linha, Elias afirma que o conflito é estruturante das interações sociais e contribui para a evolução social (SILVA, 2011). Ao estudar as relações conflituosas entre os moradores de Winston Parva, Elias e Scotson (2000) nos demonstram que analisar e desvendar as “armadilhas de conflitos” nos ajuda a aprender a desmontá-las e a enfrentar melhor os problemas.

O presente caso de gestão utilizará a análise sociológica do conflito como fenômeno sociativo, que demonstra que ele é uma forma de sociação, ou seja, faz parte da trama da vida social. Para tal, nos pautamos mais especificamente na concepção de Nobert Elias e John Scotson (2000) sobre o conflito. Ambos nos ajudam a compreender o cotidiano de brigas presentes na realidade escolar, tornando latentes as disputas e os jogos de poder presentes no sistema de coabitação.

Por poder, nos referimos ao conceito apresentado por Foucault (1995). Segundo ele, o seu exercício é o modo de ação de alguns sob outros. Nessa perspectiva, compreende-se o poder de forma relacional, não sendo algo estático. Nesse sentido, quem opera e modifica são as relações. E as relações de poder possuem um campo de ações e respostas, havendo reações e efeitos que são difusos por toda a sociedade. Portanto, ao analisar o cotidiano das escolas coabitadas, busca-se compreender o lugar onde este campo de confronto, no qual há diversas estratégias e resistências, se movimenta. Além disso, procura-se também entender a forma como as relações de poder se estabelecem entre os atores.

Ao analisar as situações de conflito vivenciadas no espaço escolar compartilhado, parte-se da compreensão do conflito como uma categoria central da sociedade, que está presente nas interações sociais. Além disso, compreende-se o espaço físico como importante para o desenvolvimento das atividades escolares. Assim, devido a vários aspectos, o sistema de compartilhamento se coloca como um problema de gestão presente no cotidiano escolar, pois atinge a toda escola e seus envolvidos, dos alunos a funcionários, além de afetar o desenvolvimento pedagógico e a esfera administrativa.

Portanto, questiona-se neste estudo: quais ações podem ser tomadas para a realização de uma gestão compartilhada entre duas instituições escolares de redes de ensino diferentes? Acreditamos que os conflitos, além de demonstrarem uma falta de planejamento e organização comum entre as esferas administrativas, deixam latentes uma disputa de poder e de concorrência entre as gestões.

O interesse pela compreensão e a dinâmica de convivência das escolas coabitadas tem ligação com a minha trajetória profissional. Desde de julho de 2014, atuo como gestora em uma escola coabitada. Os desafios, dificuldades e conflitos desta realidade estão presentes cotidianamente no meu trabalho e, além de me intrigar, exigem um comprometimento e ações distintas, diante dos fatos.

O presente caso de gestão tem como objetivo descrever os conflitos que permeiam o cotidiano escolar de duas escolas, que funcionam em regime de coabitação. Além disso, a pesquisa também visa propor ações que possam minimizar as dificuldades identificadas. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: i) descrever o sistema de coabitação da Escola Estadual Flores e da Escola Municipal Cravos, bem como os problemas da gestão encontrados em um espaço compartilhado por duas instituições distintas; ii) analisar as dificuldades decorrentes do sistema de coabitação enfrentados pela gestão das escolas analisadas; e iii) propor ações para os problemas enfrentados pelas instituições, para que se crie uma gestão compartilhada, a fim de possibilitar melhores condições de convivência de trabalho e desenvolvimento educacional para funcionários e alunos.

Para subsidiar a discussão sobre o processo de descentralização e municipalização do ensino no Brasil e em Minas Gerais, foram utilizadas as reflexões presentes em Azanha (1991), Araújo (2010) e Resende (2007). Para compreender as relações conflituosas advindas do regime de coabitação, foram utilizadas as definições de Silva (2011) e Elias e Scotson (2000). Para abordar a importância da

arquitetura escolar, o referencial teórico utilizado é pautado na obra de Frago e Escolano (1995). Por fim, a análise da gestão escolar foi feita com base em Paro (2010).

A metodologia utilizada no caso de gestão é a qualitativa, pois permite um maior aprofundamento do problema proposto por este caso de gestão. Para coletar as informações que foram analisadas no estudo, utilizamos, como instrumento de pesquisa, as entrevistas, de forma a compreender as motivações e as percepções dos gestores sobre os conflitos. Além disso, também foi realizado um grupo focal para captar as experiências dos professores, funcionários e alunos sobre o regime de coabitação.

O estudo está dividido em três capítulos. O primeiro apresenta o histórico da descentralização e municipalização do ensino, bem como os desafios para a educação no Brasil. Ainda, será apresentado o processo de municipalização da Escola Municipal Cravos na Zona da Mata Mineira e os conflitos decorrentes do processo de coabitação, desta instituição, com a Escola Estadual Flores.

O segundo capítulo aborda o problema do caso de gestão, conforme a teoria sobre o conflito. O conflito como fenômeno sociativo pode ajudar a compreender as situações de disputas e brigas no cotidiano escolar, em um regime de coabitação. É refletido, neste capítulo, a partir dos autores Frago e Escolano (1998), acerca da importância da estrutura, sendo pensado sobre de que forma os espaços estão relacionados ao regime de coabitação. Também é analisado o papel da gestão escolar neste cenário de conflitos. Na segunda seção do capítulo 2, é apresentado o percurso metodológico do estudo. Por fim, a última seção é composta pela apresentação e análise dos resultados da pesquisa. Ressaltamos que, devido às situações de conflitos, relatadas no texto, e para preservar a identidade dos atores escolares envolvidos, foram utilizados nomes fictícios para os entrevistados, as escolas e para as cidades citadas.

No terceiro e último capítulo, é apresentando o Plano de Ação, com propostas para desenvolvimento de uma gestão democrática e compartilhada entre a Escola Estadual Flores e a Escola Municipal Cravos. Procura-se, com tais propostas, intervir no cotidiano de conflitos e convivência do regime de coabitação.

1 O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS: A COABITAÇÃO EM MINAS GERAIS

O objetivo deste capítulo é descrever o sistema de coabitação da Escola Estadual Flores e da Escola Municipal Cravos, bem como os problemas da gestão de um espaço compartilhado por duas instituições distintas. Para tanto, o capítulo é composto por duas seções: a primeira apresenta a discussão sobre a descentralização e municipalização do ensino no país e em Minas Gerais. Na segunda, é apresentado como se deu o processo de municipalização e as suas consequências para duas escolas do interior da Zona da Mata mineira.

O debate sobre a descentralização do ensino no Brasil está apoiado na ideia de federalismo e, posteriormente, de municipalização como possibilidade de maior descentralização e democratização do ensino. Araújo (2010) ressalta que um dos primeiros defensores da ideia de descentralização federativa no país foi Tavares Bastos e, posteriormente, Rui Barbosa. Ambos defendiam a ideia de uma descentralização baseada nas províncias:

Fica evidente que Rui Barbosa defendia, como Tavares Bastos, a preponderância das províncias sobre as municipalidades no seu projeto de federação. E como político e intelectual engajado ao liberalismo de seu tempo, também acentuava a precedência da federação sobre o conjunto de todas as medidas da reforma liberal. (ARAÚJO, 2010, p.395)

O debate da descentralização do ensino, levantado por Rui Barbosa (1946) e Tavares Bastos (1975), não procurava repassar as responsabilidades administrativas e educacionais para os municípios. Pelo contrário, para eles, eram as províncias que seriam responsáveis pelo ensino primário no país, com orientação e auxílio do poder central (ARAÚJO, 2010). No entanto, nas discussões posteriores, o debate da descentralização focou nos municípios.

Em 1920, o debate do processo de municipalização surgiu no país, a partir da atuação da Associação Brasileira dos Municípios (ABM), tendo sido encampado por Anísio Teixeira¹, que, posteriormente, defenderia essa posição como representante do Ministério da Educação (MEC). A organização do ensino primário sob

¹ Anísio Spínola Teixeira foi jurista, intelectual, escritor e educador que difundiu os princípios da escola nova no Brasil. Além disso, foi um dos fundadores da universidade de Brasília (FERRARI, 2008).

responsabilidade dos municípios, segundo Teixeira, traria benefícios pedagógicos, administrativos e sociais para a educação (AZANHA, 1991). A compreensão era que a transferência de responsabilidades do ensino primário, para os municípios, possibilitaria uma maior descentralização e democratização do ensino. Conforme Araújo: “Anísio Teixeira (1956) identifica descentralização, federação e democracia como dimensões indissociáveis de uma política educacional que considerasse a unidade na diversidade” (ARAUJO, 2010, 397).

As dificuldades financeiras, estruturais e administrativas dos municípios não foram consideradas no debate de 1920. Araújo ressalta que Mascaro (1960), estudioso sobre a educação básica, apresentava crítica contundente ao processo de municipalização:

Para o autor, a municipalização, mais do que transferência ou ampliação de atribuições administrativas, significava responsabilidades relativas ao financiamento da obra a ser realizada. Esse seria para ele o nó górdio do debate sobre a municipalização do ensino. (MASCARO, 1960, apud ARAUJO, 2010, p.398)

Para Mascaro (1960 apud ARAÚJO, 2010, p.398), portanto, o suporte financeiro, seria um dos maiores empecilhos para a concretização da municipalização, pois muitos municípios não teriam condições de assumir tal responsabilidade. Confirmando essa problemática, Rosar (1995) aborda que o processo de descentralização no país foi se concretizando a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e do Decreto Lei nº 200/1967, que dispôs sobre a organização da administração federal. Na prática, a descentralização também significou menos recursos investidos na educação, pois, segundo Rosar (1995):

Na realidade, o governo federal foi aplicando cada vez menor volume de recursos no ensino fundamental, e os governos estaduais seguiram essa estratégia, deixando sob a responsabilidade dos municípios os encargos com o ensino do 1º grau, sem que fossem redefinidas as diretrizes e os processo de implementação dessa política, apesar das constatações dos resultados que se produziam, em grande parte desfavoráveis (ROSAR, 1995, p.89).

A discussão da municipalização foi retomada com mais força na Constituinte de 1988 (BRASIL, 1988). Nos anos 1980, o debate, no entanto, não trouxe a

questão do federalismo, apresentada pelos liberais do final do século XIX, pautada na transferência de responsabilidades para os estados. A municipalização foi defendida pela Associação Brasileira de Municípios (ABM) e ficou circunscrita à defesa desse processo como sinônimo de maior democratização e participação popular (ARAÚJO, 2010). Assim, a Constituição Federal de 1988 definiu, em seu artigo 211, que os entes federados deveriam organizar a oferta do ensino em parceria, mas não define de que forma e quais as responsabilidades cada ente deveria assumir.²

A divisão mais clara destas atribuições apareceu na LDB de 1996, que responsabilizou os municípios pelo ensino fundamental, e os Estados, pelo ensino médio³. O aporte financeiro para a concretização do processo se deu com a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que previa um valor por aluno, a ser repassado para os municípios (VEIGA et al, 1999). De acordo com a legislação:

FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009)

Com o suporte financeiro do Fundef e com o amparo legal da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a; 1996b), o estado de Minas Gerais, que durante os anos 1990 deu várias investidas para que os municípios assumissem o ensino fundamental, encontrou um cenário favorável para alavancar a implementação da municipalização. Dessa forma, em 1998, ano em que ocorreu o maior número de escolas municipalizadas no Estado, foi criada a Lei nº 12.768/1998, que regulamentava a descentralização do ensino (MINAS GERAIS, 1998). Tal como já assinalava Mascaro (1960 apud ARAÚJO, 2010, p.398), o financiamento seria a maior dificuldade do processo de municipalização.

² Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

³ Art. 10 § VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei (BRASIL, 1996a). Art. 11 § V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996a).

Entretanto, embora o Fundef fosse um importante suporte, ele não resolvia os problemas financeiros decorrente da necessidade de ampliação e construção de prédios escolares, da aquisição de bens móveis e de profissionais. Sem tempo hábil e aporte financeiro adequado, muitos municípios tiveram que contar com apoio do Estado na cessão de bens imóveis, móveis e de funcionários. Estas cessões geraram o regime de coabitação em muitas escolas, assim como a adjunção de pessoal⁴, o que ocasionou transtorno para funcionários, alunos e governos.

1.1 A descentralização e a municipalização da educação no Brasil e em Minas Gerais

O conceito de municipalização do ensino apresenta duas compreensões: a primeira se refere à expansão das matrículas da rede municipal, por iniciativa do próprio Poder Municipal, e a segunda, à “[...] transferência de rede de ensino de um nível da Administração Pública para outro, geralmente da rede estadual, para o município” (OLIVEIRA, 2012, p.253). A concepção utilizada neste estudo é da transferência do nível da administração estadual para a municipal, mais especificamente do nível fundamental de ensino.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, traz apontamentos da política de descentralização. Segundo ela, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Na LDB, artigo 8º, também aparece a colaboração entre os entes federados. Segundo ela, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1996a). A LDB apresenta, ainda, a divisão e competência dos entes federados, em relação ao ensino. As competências da União são elencadas em seu artigo 9º:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

⁴ ADJUNÇÃO é o exercício de atribuições específicas do cargo de Professor ou Especialista em Educação Básica, junto às escolas ou a outros órgãos ou entidades de ensino não integrantes da rede estadual. DISPOSIÇÃO é a movimentação do servidor, por prazo determinado, para exercício em outro órgão ou entidade da administração direta, autárquica e fundacional, que não a de seu quadro de lotação, observada a conveniência do serviço. (MINAS GERAIS, 2013)

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. [...] (BRASIL, 1996a, p.10)

Já as atribuições que a LDB define para o Estado, em relação ao ensino, são, de acordo com o artigo 10 dessa mesma lei:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

[...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei. (BRASIL, 1996a, p.10)

Por fim, no artigo 11º da LDB, são apresentadas as responsabilidades do município:

[...] V-- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996a, p.10)

A LDB marca a separação das etapas de ensino entre os entes federados e especifica as prioridades e atribuições de cada um. Dessa forma, a União, além da organização do ensino federal, tem o dever de apoiar e colaborar com os estados e municípios. Já os estados são responsáveis prioritariamente pelo ensino médio, e os municípios, pela educação infantil e pelo ensino fundamental. Esta separação,

apresentada pela LDB, foi um importante apoio legal para a concretização da municipalização, que já estava sendo proposta pelos estados.

Em Minas Gerais, o processo de descentralização e municipalização do ensino vinha ocorrendo desde 1970, através de projetos e programas que apontavam a descentralização da educação com o apoio dos municípios, como o ProQualidade (1991), que visava o combate à repetência, através de projetos de aceleração. Uma das prioridades do projeto foi a integração com os municípios. A proposta era que a parceria, entre estado e município, pudesse reduzir os gastos e otimizar os resultados com a educação, possibilitando a implantação da municipalização do ensino (RESENDE, 2007).

Além dos programas educacionais, o governo mineiro elaborou um plano plurianual para o quadriênio de 1992 a 1995, que tinha como proposta a integração entre estado e município, assim como previa o aumento de gastos com educação. O plano apontava uma maior colaboração e divisão de responsabilidades entre estado e municípios, segundo o noticiário à época. Tal iniciativa era um passo importante para a descentralização: “Conforme se vê, inicia-se um processo de distribuição de responsabilidades atendendo ao ordenamento constitucional, assim a ação do estado foi dando-se timidamente, embora fosse legalmente posta.” (JORNAL MINAS GERAIS, 1992, p.9 *apud* RESENDE, 2007, p.174).

Em 1992, as investidas do Estado com a municipalização contou, ainda, com o fortalecimento da Secretaria Estadual de Assuntos Municipais (SEAM), que deram apoio às políticas de municipalização. Por outro lado, os municípios também se articularam, através da Associação dos Municípios da Microrregião da Zona da Mata (AMMAM), Associação Mineira de Municípios (AMM) e Federação Mineira de Associações Microrregionais (Femam). Tais organizações tinham o objetivos de defender e analisar as potencialidades destes, em articulação com Estado e União. Para o Estado, esta organização era bem vista, por atuar como um caminho aberto ao diálogo para a descentralização (RESENDE, 2007).

Uma tentativa mais direta para a efetivação da municipalização foi dada pelo governador mineiro, em reunião junto com os prefeitos, em 1993. Na ocasião, o governador assinalou que aguardava um convênio, junto às prefeituras, para implantar a municipalização. Mas os integrantes do movimento municipalista disseram que a adesão só seria realizada se fosse dada infraestrutura e condições mínimas para autonomia municipal. O suporte financeiro, esperado pelos municípios

para implantação da municipalização, só veio a ocorrer em 1998, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que previa um custo por aluno, a ser repassado para os municípios.

Com a organização do ensino, apresentada pela LDB, em que estados se tornam prioritariamente responsáveis pelo ensino médio, e os municípios, pelo ensino fundamental e pela educação infantil, e com o aporte financeiro do Fundef, o governo mineiro intensificou o trabalho de implementar a municipalização.

Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), Associação Mineira de Municípios (AMM), Federação Mineira de Associações Microrregionais (FEMAM) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Estado de Minas Gerais realizou o programa de cooperação educacional como uma estratégia para implantação da municipalização (RESENDE, 2007). Assim, o processo de municipalização em Minas Gerais foi oficializado pela Lei nº 12.768, de 22 de janeiro de 1998, que regulamentou o artigo 197 da Constituição Estadual. Este artigo enfatiza que a descentralização do ensino se dará por cooperação entre Estado e município (MINAS GERAIS, 1998). Além disso, no artigo 1º da Lei nº 12.768/1998, é definido que a cooperação ocorrerá prioritariamente para o ensino fundamental, sendo que ele ainda ressalta que a cessão de servidores do magistério se dará com todas as vantagens do sistema estadual de ensino (MINAS GERAIS, 1998). Com relação ao apoio do Estado aos municípios, a referida lei coloca como principal forma de financiamento o Fundef (MINAS GERAIS, 1998). Já o artigo 4º, da Lei nº 12.768/1998, ainda dispõe sobre a cessão de uso dos bens móveis e imóveis. Conforme este artigo:

Art. 4º - Na transferência de escola da rede pública estadual ao município, o Poder Executivo, nos termos de regulamento, poderá:

I - fazer a cessão de uso dos bens móveis e imóveis da escola municipalizada;

II - ceder servidor ocupante de cargo efetivo, integrante do Quadro Permanente ou do Quadro do Magistério, lotado na escola a ser municipalizada, sem prejuízo dos direitos e das vantagens do cargo.

§ 1º - A cessão de bens e de pessoal fica vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público no município, bem como ao aproveitamento, na unidade municipalizada, dos servidores cedidos.

§ 2º - Havendo interesse público justificado, o Poder Executivo, nos termos de lei autorizativa, poderá alienar, em favor do município, por meio de doação ou permuta, os bens imóveis cedidos. (MINAS GERAIS, 1998, p.3)

Segundo Resende (2007), antes de 1998, houve tentativas de municipalização no estado de Minas Gerais, mas foram iniciativas limitadas, pois os municípios demandavam repasses de recursos para aceitação do processo de municipalização do ensino. Com a criação do Fundef, muitos municípios aceitaram a municipalização, pois passariam a contar com recursos financeiros para as novas matrículas. No entanto, como a municipalização no Estado fora feita de forma abrupta, muitos não tinham estrutura física, nem pessoal, para ampliação da sua rede de ensino.

De acordo com dados do Censo Escolar (1998), somente no ano de 1998, a rede municipal teve uma expansão significativa, o que correspondeu a 64% de suas matrículas. Foram mais de 1.300 escolas municipalizadas totalmente, isto é, que passaram a abranger o ensino fundamental em seus anos iniciais e finais. Além disso, 635 foram municipalizadas parcialmente, ou seja, acolheram somente às séries dos anos iniciais desse segmento (VEIGA et al, 1999). Para melhor apresentar a evolução dos dados indicados, a Tabela 1 apresenta as informações do Censo de 1998. Nela, é perceptível o crescimento do número de matrículas em Minas Gerais, do ano de 1997 para o ano de 1998.

Tabela 1 – Comparativo de Matrículas do Ensino Fundamental, por UF, região e esfera de governo (1997-1998)

Região/UF	1997		1998		Crescimento (%) 1998/1997	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Nº Alunos Estado	Nº Alunos Município
BRASIL	18.098.544	12.436.528	17.266.355	15.113.669	4,6	21,5
Norte	1.789.065	1.045.998	1.587.153	1.466.610	11,3	40,2
Nordeste	4.233.478	5.678.516	4.176.746	6.931.223	1,3	22,1
Centro-oeste	1.546.716	680.443	1.551.062	776.225	0,3	14,1
Sudeste	8.170.569	3.271.646	7.603.871	4.106.815	6,9	25,5
Sul	2.358.716	1.759.925	2.347.523	1.832.796	0,5	4,1
REGIAO SUDESTE						
Espírito Santo	372.466	161.499	320.907	225.473	13,8	39,6
Minas Gerais	2.556.432	912.407	2.161.57	1.495.983	15,4	64,0
Rio de Janeiro	607.111	1.121.890	684.982	1.190.540	12,8	6,1
São Paulo	4.634.560	1.075.850	4.436.407	1.194.819	4,3	11,1

Fonte: Tabela adaptada do Censo Escolar (1997/1998). (INEP, 1999).

As regiões que tiveram maior crescimento de alunos, na rede municipal, foram as regiões Norte (40,2%) e Sudeste (25,5%). É importante destacar que o Fundef foi basilar para a expansão das matrículas do ensino fundamental. As regiões Nordeste e Norte, por serem áreas mais pobres, receberam complementação da União para alcançarem o valor-aluno determinado pela legislação do fundo, o que incentivou o processo de municipalização nessas regiões. Mas foi na região Sudeste que tivemos o estado com maior crescimento do país no ano de 1998, Minas Gerais teve um aumento de 64 % da rede municipal de ensino do país. O segundo estado da região, com maior crescimento, foi o Espírito Santo, com 39,6%.

Do ano de 1997 para o ano de 1998, a rede municipal de ensino em Minas Gerais recebeu 583.576 novas matrículas. Em contraposição, a rede estadual teve uma perda de 394.857 alunos no mesmo período. Em todo o Brasil, Minas Gerais foi o estado que mais expandiu a municipalização no ano de 1998. O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, para dar suporte aos municípios no processo de municipalização, criou o Parecer nº 500, de 13 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização dos sistemas municipais de ensino. Dentre as questões de organização dispostas no documento, está o regime de colaboração entre os entes federados:

O regime de colaboração dá-se através de parcerias em que a vontade política de colaborar se manifeste em deliberações compartilhadas e compromisso comum com a qualidade de ensino e com a universalização do acesso à educação fundamental, evitando-se a imposição de decisões e a simples transferência de encargos de uma instância da federação para outra. Através do regime de colaboração, as relações de subordinação e dependência, estabelecidas no marco de uma estrutura vertical e hierárquica, são substituídas por relações democráticas entre entes federados e autônomos. (MINAS GERAIS, 1998, p.22)

O regime de colaboração, apresentado no parecer, presume uma parceria democrática, em que estado e município dialoguem de iguais para iguais, sem sobreposição de poderes, em busca de uma educação de qualidade. Esmiuçando um pouco mais o regime de colaboração, a Lei nº 12.768/1998, em seu artigo 5º, ressalta:

Art. 5º - As responsabilidades do Estado e do município, inclusive as relativas à alocação de recursos orçamentários, serão detalhadas

nos termos de convênio a ser celebrado entre as partes, o qual deverá permanecer no órgão estadual ou municipal de educação signatário do instrumento, à disposição do Tribunal de Contas do Estado, para fins de exercício da fiscalização prevista no inciso XI do art. 76 da Constituição do Estado. (MINAS GERAIS, 1998, p. 3)

Embora o Parecer nº 500/1998 e a legislação sobre a municipalização orientassem sobre convênios e sobre o regime de colaboração, o que ocorreu na prática é que o governo estadual já possuía um modelo de convênio junto aos municípios, e estes somente assinavam o modelo já estabelecido (RESENDE, 2007).

Mesmo que apoiado pelo Estado e com incentivo do Fundef, muitos municípios não tinham estrutura adequada para a expansão do ensino fundamental. Além disso, na maioria das cidades, a municipalização não ocorreu de forma gradual. Antes, o município só era responsável pela educação infantil e, em um ano, assumiu todas as séries do ensino fundamental. De acordo com Veiga et al (1999), essa expansão brusca não foi condizente com a capacidade técnica, de recursos humanos e de estrutura física dos municípios, o que ocasionou problemas e falta de recursos para a implementação da municipalização. Muitos problemas também foram gerados para o próprio governo estadual, principalmente os relacionados à cessão do espaço, o que levou ao regime de coabitação em várias escolas, e a cessão de funcionários estaduais para o município, no denominado processo de adjunção.

O governo estadual de Minas Gerais, do período de 1999 a 2002, do então governador Itamar Franco, suspendeu as municipalizações para reavaliar os critérios de parceria entre Estado e Município. Na visão do então secretário estadual de educação, o processo como se deu a municipalização foi “desastroso”, devido aos problemas com as adjunções de professores e as coabitações (RESENDE, 2007). Na tentativa de frear a municipalização, o governo apresentou o programa “Escola Sagarana”, que estabelecia que as prefeituras interessadas na municipalização do ensino teriam que apresentar um projeto para tal. Além disso, as adjunções de servidores e a coabitação foram suspensas. O governo ainda reviu os convênios firmados e retomou alguns prédios escolares, que haviam sido repassados aos municípios (RESENDE, 2007).

No governo seguinte (2003-2010), houve novas municipalizações, doações de prédios e adjunção de professores. O processo de municipalização no Estado não

levou em consideração as diversidades regionais, os servidores e a coabitação. Portanto, neste período, o regime de colaboração, entre os entes federados, não se estabeleceu na prática (RESENDE, 2007).

Embora prevista nas legislações - Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/1996, na lei estadual de municipalização, a efetivação do regime de colaboração, entre os entes federados, dificilmente ocorre na prática. Um das formas bem sucedidas de realização deste regime é através da criação do sistema municipal de ensino. De acordo com Sarmiento (2005):

A criação dos sistemas municipais de ensino pode ser entendida como a opção do município em assumir a autonomia em relação à política educacional, uma vez que pressupõe uma decisão pautada em lei, devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação, parte integrante do sistema. (SARMENTO, 2005, p.1.374)

Sarmiento (2005) ressalta que as políticas neoliberais influenciaram e estimularam o repasse de responsabilidades para os municípios, sem analisarem as reais condições de administração dos mesmos. Ademais, o conceito de municipalização penetrou tanto nas políticas educacionais, que o sistema municipal de ensino passou a ser confundido com ele. De acordo com a autora, os municípios que criaram o próprio sistema municipal de ensino fizeram resistência, frente às políticas impostas de cima. Nesse sentido, eles afirmaram a sua autonomia, obtiveram participação da comunidade e, principalmente, conseguiram a superação das diferenças entre a rede estadual e municipal de ensino.

Conforme será demonstrado mais adiante no texto, uma das questões latentes da coabitação é a separação das redes de ensino, estadual e municipal, e a dificuldade de articulação entre as mesmas. A criação do sistema municipal de ensino se apresenta como uma proposta para a superação dessa dualidade, pois efetiva o regime de colaboração entre os entes federados.

1.2 O regime de coabitação em Minas Gerais

O termo coabitação é utilizado nos documentos da secretaria estadual de educação, como resoluções, orientações e levantamento de plano de atendimento.

No entanto, não é apresentada a definição do termo nos mesmos. Na literatura acadêmica, também não há explicação deste conceito. Após pesquisa e consulta aos documentos oficiais do estado de Minas Gerais, como resoluções, orientações e materiais de divulgação, e na literatura acadêmica, através de artigos e periódicos, definimos coabitação como o funcionamento de duas esferas administrativas distintas em um mesmo local. Para o presente caso de gestão, será utilizado o termo coabitação como o funcionamento de duas esferas administrativas distintas, municipal e estadual em um mesmo espaço.

O relatório do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCE/MG), apresentado em 2014, sobre os principais problemas que afetam o ensino médio no Estado, expôs dados sobre escolas coabitadas. Segundo o relatório, em 2013, havia 183 instituições coabitadas. Ainda segundo o mesmo documento, a SEEMG, em resposta ao TCE, explicou que a coabitação é utilizada, quando esta se torna a melhor alternativa para o local:

Quando se demonstra a melhor alternativa possível para assegurar o atendimento educacional na localidade. A escola estadual que coabita com outra municipal recebe os mesmos recursos para manutenção e custeio das demais escolas da rede, ficando o município responsável pela transferência de recursos/atendimento da escola municipal, dividindo obrigações e responsabilidades para que a escola funcione da melhor forma possível. Ao todo, 183 escolas estaduais coabitam espaço físico de escolas municipais. Cada escola se organiza de acordo com a quantidade de turmas que possui e as salas de aula são utilizadas em comum acordo. De toda forma, cada escola mantém sua equipe administrativa (MINAS GERAIS, 2014a, p.68).

Embora o relatório do TCE aponte que a utilização dos espaços é realizada em comum acordo entre as partes, na prática, a realidade não é assim. As maiores dificuldades, apontadas pelas escolas, são o compartilhamento dos espaços. Nas entrevistas que os auditores fizeram com alunos e diretores de escolas coabitadas, há relatos de dificuldade de acesso a determinados espaços, e até de proibição de uso de alguns locais (MINAS GERAIS, 2014a).

Em consulta à SEEMG, através de e-mails, sobre os dados atuais dos números de escolas estaduais que vivem em regime de coabitação, fomos informados, pela Subsecretaria de Patrimônio Minas Gerais, que não há essa informação consolidada. Segundo ela, tais números deveriam ser apurados através

de contato direto com as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs). O contato foi realizado por e-mail, em setembro de 2017, mas somente dezenove SREs responderam. Porém, os dados obtidos foram reveladores. Algumas, além do quantitativo de escolas em coabitação, forneceram detalhes sobre o tipo de coabitação. Em Minas Gerais, temos coabitação da rede estadual e municipal de ensino. São encontradas escolas que coabitam no mesmo turno e em turno separados. Além disso, também há coabitação do ensino superior com o fundamental, ambos da rede estadual.

Na Tabela 2, é apresentado o dado consolidado, a partir das respostas das SREs recebidas até o mês de dezembro de 2017. Das 47 SREs do estado de Minas Gerais, 19 enviaram informações sobre a coabitação. Nos dados obtidos, foi possível apurar 86 escolas que funcionam em regime de coabitação. Há casos em que o prédio é propriedade do Estado, e outros, em que o espaço é do município. Ainda, na SRE de Leopoldina, conforme já mencionado anteriormente, há a coabitação de uma escola estadual com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

Tabela 2 – Escolas em regime de coabitação em Minas Gerais por SRE (2017)

SRE	Tipos de Coabitação				TOTAL de escolas coabitadas
	Coabitação em prédio de escola estadual	Coabitação em prédio de escola municipal	Coabitação com universidade	Não há informação sobre o tipo estrutura	
Metropolitana C	3	5	-	-	8
Araçuaí	-	-	-	3	3
Barbacena	-	-	-	3	3
Campo Belo	-	-	-	-	0
Caxambu	-	-	-	8	8
Diamantina	-	2	-	-	2
Juiz de Fora	9	5	-	-	14
Leopoldina	-	1	1	-	2
Montes Claros	9	1	-	-	10
Muriaé	-	-	-	4	4
Pára De Minas	-	-	-	7	7
Patrocínio	-	-	-	1	1
Poços De Caldas	-	-	-	3	3
Pouso Alegre	-	-	-	5	5
São Sebastião do Paraíso	-	-	-	-	0
Teófilo Otoni	-	-	-	11	11

Ubá	3	-	-	-	3
Unaí	-	-	-	1	1
Varginha	-	-	-	1	1
TOTAL	24	14	1	47	86

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de informações repassadas por email, em 2017, pelas SRE's .

Das SREs que enviaram as informações sobre coabitação, somente a regional de Campo Belo e São Sebastião do Paraíso não possuem escolas coabitadas. Não há um padrão que indique que a coabitação seja mais incidente em áreas economicamente menos ou mais desenvolvidas. Isto pode ser constatado pelas SREs de regiões notadamente pobres, como o Norte de Minas (SRE/Montes Claros), que possui menos escolas em coabitação, do que, por exemplo, a SRE de Juiz de Fora, localizada na Zona da Mata, área economicamente mais próspera, e que detêm uma maior quantidade de escolas nesta condição. Isto aponta para problemas mais associados à capacidade gestora dos municípios em se estruturarem para assumir o ensino fundamental.

Na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF) - regional com maior quantitativo de escolas em coabitação e a qual as escolas em estudo pertencem - há 14 escolas funcionando em regime de coabitação. Para compreender as escolas e lugares, atingidos com o processo de municipalização, o Quadro 1 apresenta o nome das escolas, o município a que pertencem, e a situação/posse do prédio escolar.

Quadro 1 – Escolas em regime de coabitação na SRE/Juiz de Fora (2017)

Cidade	Escola	Prédio Estadual	Prédio Municipal
Arantina	E. E. Padre Francisco Rey	X	
Chácara	E.E. Barão do Retiro	X	
Chiador	E. E. de Ensino Médio de Chiador	X	
Coronel Pacheco	E. E. Professor Milton Santos	X	
Guarará	E. E. de Ensino Médio de Guarará		x
Lima Duarte	E. E. Tiago Delgado (Zona Rural)	X	
Maripá de Minas	E. E. Prefeito Walter Trezza	X	
Olaria	E.E. Joaquim Alves de Carvalho	X	
Pedro Teixeira	E. E. De Ensino Médio de Pedro Teixeira		x
Pequeri	E. E. Padre João Batista de Oliveira	X	
Rochedo de Minas	E. E. De Ensino Médio de Rochedo de Minas	X	
Santa Bárbara do Monte Verde	E. E. João Augusto da Silva Barreto	X	

Santana do Deserto	E. E. Dyrce José da Silva E Souza		X
Senador Cortes	E. E. Professora Romilda Barbosa		x
Simão Pereira	E. E. de Ensino Médio De Simão Pereira		X
TOTAL: 14 ESCOLAS		9	5

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de informações repassadas por email em 2017 pela SRE/JF

As cidades as quais essas escolas da SRE/Juiz de Fora pertencem são de pequeno porte, todas com menos de 4.000 habitantes, e vivenciaram o processo de municipalização na década de 1990. Tal dado indica que as cidades de pequeno porte tiveram mais dificuldades no processo de municipalização, pois não detinham estrutura para a ampliação de sua rede ensino, em um prazo pequeno, e nem recursos suficientes, pois os problemas de coabitação tem se prolongado por quase duas décadas em algumas situações.

Do total das 14 escolas coabitadas, somente em cinco, o prédio escolar é de propriedade do município – provavelmente doado pelo Estado após a municipalização. Nas outras nove escolas, é o município que coabita no prédio do estado. A posse do prédio escolar marca muitas relações entre as escolas e determina, muitas vezes, qual escola terá prioridade no atendimento, quantas salas serão destinadas para cada instituição, assim como a divisão de turnos. A manutenção do prédio escolar também é impactada por essa relação: se o prédio é de posse do município, é mais fácil a realização de reformas e a ampliação; já nos prédios de posse do Estado, o processo é mais difícil e burocrático, pois são 3.637 escolas estaduais que dependem do repasse de verbas da Secretária Estadual de Educação em Belo Horizonte (SEEMG).

Na próxima seção, será descrito o processo de municipalização em uma cidade do interior da Zona da Mata Mineira, onde estão localizadas a escola estadual e municipal, que convivem em regime de coabitação e que são foco deste estudo de caso.

1.3 O processo de municipalização em uma escola da zona da mata mineira

A Escola Municipal Cravos e a Escola Estadual Flores estão situadas em uma pequena cidade na Zona da Mata Mineira, a aproximadamente 300 km de Belo Horizonte. O município possui uma população estimada em 4.024 habitantes (IBGE, 2016), distribuída na sede da cidade e em mais 6 bairros, localizados na zona rural.

A principal atividade econômica do município é a agropecuária, sendo que a renda das pessoas empregadas é de até 2 salários mínimos. Além disso, 35,1% dos domicílios possuem renda por pessoa de meio salário mínimo. O Índice Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,651. Por fim 95% das receitas oriundas do município são de fonte externa (IBGE, 2015).

O município oferta desde a creche até o ensino médio. No total, encontra-se uma creche, dois pré-escolares, duas escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio. Ao todo, são atendidos 796 alunos na educação básica, sendo 120 na educação infantil, 481 no ensino fundamental e 150 no ensino médio (INEP, 2017). Para melhor compreender a distribuição do ensino público na cidade, a Tabela 3 apresenta as instituições de ensino e o quantitativo de alunos de cada uma.

Tabela 3 – Quantitativo de aluno por instituições de ensino da rede pública da cidade

	Creche	Pré-Escolar	Ensino Fundamental Anos iniciais	Ensino Fundamental Anos finais	Ensino Médio (propedêutico, técnico e EJA)	Total
Creche	42	-	-	-	-	42
Pré-Escolar Cantinho Feliz (Bairro A)	-	23	-	-	-	23
Escola Municipal Vargem (Bairro A)	-	-	85	-	-	85
Escola Municipal Cravos (Centro)	-	55	181	215	-	451
Escola Estadual Flores (Centro)	-	-	-	-	195	195
TOTAL	42	78	166	215	195	796

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados do Censo 2016 (INEP, 2017).

A creche, a Escola Municipal Cravos e a Escola Estadual Flores estão localizadas na sede do município e recebem crianças e alunos dos outros bairros da cidade. Somente o Bairro A possui pré-escolar e o ensino fundamental. A Escola Municipal Cravos e a Escola Estadual Flores habitam o mesmo prédio escolar, havendo um total de 646 alunos, que são atendidos nos três turnos: manhã, tarde e noite.

A Escola Municipal Cravos tem a sua origem ligada à antiga Escola Estadual Cravos, que foi instituída no dia 23 de março de 1955, sendo instalada no dia 25 de março do mesmo ano. Em 1998, de acordo com a Lei nº 12.768/1998, que

regulamenta o artigo 197 da Constituição Estadual e dispõe sobre a descentralização do ensino, o Estado de Minas Gerais autorizou a municipalização da Escola Estadual de Ensino Fundamental da sede da cidade, bem como de mais três escolas de anos iniciais, localizadas nos bairros rurais (MINAS GERAIS, 1998). Em consulta aos documentos e relatórios da escola, o total de alunos no ano anterior à municipalização, 1997, era de 639, sendo 502 da escola sede, e 137 das escolas rurais. O total de funcionários pertencentes à rede estadual de ensino era de 56 funcionários, sendo 21 efetivos e o restante contratado.

Extinta a Escola Estadual Cravos, os servidores efetivos do Estado ficaram em adjunção, cessão de pessoal do Estado à Prefeitura Municipal, no período de 1998 a 2000. Após este período, as adjunções foram suprimidas, e todos os servidores que se encontravam nessa situação foram alocados em outra Escola Estadual, de 2º endereço, pertencente ao município vizinho, mas que mantinha, na cidade, uma unidade de ensino médio, que funcionava em regime de coabitação com a Escola Municipal Cravos. Nessa época, as cidades menores não possuíam escolas próprias de ensino médio. Além disso, havia uma coordenadora na escola, sendo que os funcionários e a parte administrativa estavam ligados a uma escola maior da cidade vizinha. Por isso, ela é denominada como 2º endereço desta.⁵

Em 2005, o governo municipal conseguiu, junto ao governo estadual, a doação do prédio escolar, em que funciona a Escola Municipal Cravos. Já de posse do prédio, o executivo municipal realizou uma reforma e ampliação na escola, que, atualmente, possui 13 salas, 1 quadra coberta, refeitório, banheiros, laboratório de informática, biblioteca, secretaria, sala de professores, sala de supervisão, sala para reforço escolar, sala de música, sala de arquivos e lavanderia.

Em 2008, a escola estadual de ensino médio, existente no município, ganhou autonomia administrativa, deixando de ser 2º endereço da escola da cidade vizinha. Nesse sentido, tornou-se a primeira Escola Estadual de Ensino Médio da cidade, posteriormente denominada Escola Estadual Flores. Embora o regime de coabitação na cidade exista desde 2000, a coabitação entre a Escola Municipal Cravos e a Estadual Flores se iniciou em 2008.

A Figura 1 indica a movimentação das escolas, entre 1955 e 2017, que constitui o período da municipalização até o início da coabitação.

⁵ Ligada a “Escola Estadual de 2º endereço”. Essa denominação é dada, pois o funcionamento desta unidade estava ligada à outra escola estadual de uma cidade vizinha.

Figura 1 – Processo de instituição da coabitação (1955-2017)



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos registros escolares.

No início da coabitação, no ano 2000, as escolas compartilhavam as salas de aula, cozinha, banheiros, refeitório, pátio, laboratório de informática e, às vezes, o auditório. A escola estadual só funcionava no turno noturno, com cerca de 90 alunos, e a escola municipal funcionava no turno matutino, diurno e noturno. A escola municipal destinou uma antiga sala de professores para o funcionamento da parte administrativa, direção, supervisão pedagógica e sala de professores da escola estadual. A alimentação escolar também era compartilhada, sendo que o cardápio era elaborado pela nutricionista da prefeitura.

Embora a coabitação tenha se iniciado em 2000, os problemas decorrentes da municipalização começaram a aparecer já em 1998, com a adjunção dos funcionários. Porém, foi com a coabitação que os conflitos se tornaram mais manifestos. Os problemas surgidos com a coabitação eram das mais diversas ordens, desde reclamações e privações do uso dos espaços, até ofensas entre funcionários. Em alguns casos, a SRE/Juiz de Fora foi chamada para intervir em tais questões. A intervenção, às vezes, se dava através da inspetora, que chamava as gestoras para conversa, ou só lavrava no livro de visitas que estava ciente e colocava o seu ponto de vista sobre o problema. Em um caso ocorrido em 2011, um funcionário da rede municipal disse a um funcionário da rede estadual que eles eram “intrusos” ali na escola; a inspetora relatou o caso no livro de visita da escola da seguinte forma:

A senhora Diretora (da escola estadual) nos fez uma reclamação no sentido de que um funcionário do Município que trabalha nesta Instituição Escolar afirmou que o Ensino Médio é um INTRUSO na Escola. Em próxima oportunidade estaremos repassando o ocorrido para a senhora Secretária Municipal de Educação, ressaltando que

os alunos desta Escola de Ensino Médio são, primeiramente, alunos do Município de Primavera⁶, residentes no mesmo e recém saídos da Escola Municipal que coabitamos, o que não justifica tal postura do funcionário citado nem de nenhum outro cidadão do Município. (TERMO DE VISITA ESCOLAR, 06 maio 2011)

Não há relato, no Termo de Visita, se houve a conversa entre as partes envolvidas. Entretanto, de acordo com relatos de funcionários que trabalhavam na época, a animosidade persistiu entre as escolas. Funcionários ainda relatam que essas ofensas existem desde o início do processo de municipalização. Como o município ficou com a posse do prédio da Escola Estadual Cravos, os funcionários estaduais se sentiram desalojados, e eram tratados pelos funcionários da rede municipal como intrusos, pois agora tudo pertencia ao município.

As dificuldades e conflitos da coabitação também se dão, devido à utilização dos espaços. Em 2010, o Governo do Estado disponibilizou 17 computadores para a estruturação do laboratório de informática, além de geladeira e fogões para a cantina da escola estadual. Entretanto, a administração municipal, à época, não aceitou os equipamentos e não liberou espaço para a montagem do laboratório, sob alegação de que não havia espaço para os mesmos. Assim, os equipamentos tiveram que ser doados para outra escola, e os alunos ficaram mais de 7 anos sem laboratório de informática, situação que só foi solucionada em 2016.

Em 2012, a prefeitura fez a doação, para o Estado, de um terreno de 600 m², ao lado da escola municipal. O terreno já possuía duas salas de aulas e foi doado com o intuito de possibilitar a construção de uma escola de ensino médio. O projeto arquitetônico foi elaborado pela arquiteta do município, e encaminhado à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. No entanto, o setor responsável, o Departamento Administrativo e Financeiro (DAFI), informou, em visita *in loco*, realizada em 2011, que, no projeto, faltava a biblioteca, o laboratório de informática e o de ciências. Além disso, o espaço cedido não era suficiente para a construção do prédio com todos os departamentos necessários. Portanto, mais viável seria tentar uma ampliação. Porém, a ampliação também não ocorreu, devido à falta de recursos financeiros.

⁶ Foi utilizado nome fictício para a cidade onde está localizada ambas escolas, pois como se trata de um município pequeno da Zona da Mata Mineira, a identificação dos atores seria imediata. A fim de preservar a identificação dos mesmos, adotamos o nome fictício de Primavera para a cidade.

Em 2013, o TCE, em auditoria para averiguar os principais problemas que afetavam o Ensino Médio em Minas Gerais, esteve em 4 escolas coabitadas, inclusive na Escola Estadual Flores. Seguem alguns trechos de relatos de alunos e de diretores da rede estadual das escolas coabitadas, visitadas pelos técnicos do TCE, e que foram registrados no relatório de auditoria operacional Educação - TCE:

A gente tá aqui de favor. Por exemplo: a escola é do município. A nossa escola é do Estado. Então como a gente não tem escola, a gente tá aqui de favor, ainda, entendeu? (ALUNO X), (MINAS GERAIS, 2014a, p.69)

A gente não tem biblioteca e não usa a biblioteca deles (ALUNO Y) (MINAS GERAIS, 2014a, p.69).

Recebi 17 computadores em 2010. Em 2011 pedi para recolher porque eles estavam armazenados em uma sala improvisada. Não tinha sala para os computadores que recebi do MEC. Esses computadores ainda estão no patrimônio (da escola de ensino médio), mas já foram cedidos.... (Diretor X), (MINAS GERAIS, 2014a, p.69).

Os relatos dos alunos demonstram que eles são caracterizados e identificados pela rede de ensino à qual a escola pertence, denominados como alunos do estado ou alunos do município, sendo impedidos de utilizarem alguns espaços escolares. A fala do aluno de que “a gente tá aqui de favor” reforça a ideia de “intruso”, termo utilizado pelo funcionário no caso anterior. A posse do prédio escolar leva ao tratamento diferenciado de funcionários e de alunos. Cabe ressaltar que o aluno troca de etapa e de rede de ensino no mesmo prédio escolar; portanto, até o 9º ano do ensino fundamental – municipal –, o aluno pode utilizar todos espaços e é tratado como pertencente daquela instituição. No ano seguinte, no 1º ano do ensino médio (estadual), ele já é impedido de utilizar alguns espaços e é tratado como intruso no mesmo espaço escolar em que há anos esteve como pertencente. Isto nos leva a concluir que o problema não é somente uma falta de espaço físico, mas a forma como ele é utilizado nas disputas e conflitos.

O relatório ainda aponta que, embora a Escola Estadual Flores e outras demais escolas tenham indicado inexistência, deficiência e dificuldade de utilização, em conjunto, de determinadas instalações, a SEEMG informou que não há nenhum repasse de obras para as referidas Unidades Executoras, e que estas também não

havam apresentado solicitação de construção de prédio (MINAS GERAIS, 2014). A diretora da Escola Estadual Flores relatou, à época:

Foi doado do município ao Estado um imóvel com área aproximada de 600,00 m², vizinho a Escola Municipal em que há duas salas de aula e dois banheiros. Com uma reforma e ampliação possibilitará o funcionamento de forma independente da Escola Estadual, eliminando assim o inconveniente das atuais áreas administrativas que funcionam de forma precária em espaço muito reduzido. O prédio escolar é muito bom, mas a área administrativa da escola estadual é pequena. Está na SRE de Juiz de Fora a planilha de ampliação e reforma para análise (DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL FLORES, 2014, *apud* MINAS GERAIS, 2014a, p.71).

O relato da diretora reforça alguns aspectos do uso do espaço físico nessas relações de coabitação: ele é mobilizado para marcar diferenciações e relações de poder dentro da escola. Por isso, a construção de um novo prédio é vista como solução para o fim dos problemas da coabitação; algo, no entanto, complexo, que demanda espaço apropriado, verba e terreno.

Em razão da auditoria do TCE, em 2014, o diretor da DAFI, a servidora responsável pela rede física da SRE/Juiz de Fora, a analista educacional e a inspetora estiveram na escola para averiguar os apontamentos do TCE. Na ocasião, além de avaliar a rede física da escola, os servidores estiveram em reunião com o secretário municipal de educação e com a diretora da escola estadual. Eis o relato, presente no termo de visita da escola, dos servidores da SRE/Juiz de Fora:

Para tentar terminar com a coabitação foi doado do município para o Estado de Minas Gerais um terreno que poderá ampliar a E.E. Flores. Questionamos se neste espaço será possível a construção de laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra, cozinha e refeitório, sala de professores, despensa, biblioteca, sendo as dependências com acessibilidade, para atendermos aos quesitos necessários ao bom funcionamento e às observações da Equipe de auditoria. Conversamos com o Secretário Municipal Sr. Manoel, e questionamos sobre a possibilidade de uso do laboratório de informática e biblioteca pelos alunos do Ensino Médio. O secretário disponibilizou pela sua parte, mas consultará o jurídico. A Biblioteca comunitária também está disponível aos alunos da Escola Estadual (TERMO DE VISITA ESCOLAR, 2014, p.68).

Em relação ao espaço disponibilizado para a construção, os funcionários da SRE/JF, em visita *in loco*, já haviam atestado que não era possível a construção de todas as dependências no terreno cedido de 600m². O laboratório de informática e a

utilização da biblioteca escolar não foram disponibilizados aos alunos da escola estadual. Somente em 2016, com a montagem do seu próprio laboratório de informática, os alunos da rede estadual tiveram acesso aos equipamentos. A fala do secretário municipal de educação, ao sugerir que os alunos utilizassem a biblioteca comunitária, ao invés de liberar o uso da biblioteca escolar, sendo ainda necessário consultar o departamento jurídico, deixa transparecer a disputa e as relações de poder que ocorrem dentro do espaço escolar. Ao final, a biblioteca não foi cedida, e os alunos permanecem sem acesso a um acervo bibliográfico. Estes aspectos reforçam o conflito entre as pessoas pertencentes a cada instituição, que passam a se ver como rivais.

Embora a doação do terreno, feita pela prefeitura, tenha ocorrido em 2012, a direção da Escola Municipal Cravos só liberou o espaço para o uso da Escola Estadual Flores, em 2014. As duas salas de aulas existentes no terreno, por serem maiores, possibilitaram melhores acomodações da parte administrativa da escola estadual. Atualmente, em uma das salas funciona, em conjunto, a secretaria, a direção, a sala dos professores e a sala da supervisão. Além disso, na outra sala, foi possível montar o laboratório de informática para utilização dos alunos. Esta, quando necessário, também é utilizada como espaço para reuniões, aulas de reforço e desenvolvimento de projetos.

Em junho de 2014, houve uma mudança de gestão na Escola Estadual Flores: a diretora anterior se aposentou e assumi o cargo. Nesse período, as escolas funcionavam em turnos diferentes, o ensino médio era todo noturno, e o ensino fundamental acontecia no turno matutino e vespertino. Os problemas que ocorreram nessa época eram mais direcionados ao transporte escolar, como nos casos em que motoristas deixavam alunos para trás, argumentando que não eram funcionários do estado. Houve muitas conversas e reclamações ao secretário municipal de educação à época.

Em 2016, a escola estadual passou a funcionar em dois turnos (matutino e noturno), mantendo cerca de 70 alunos no turno diurno, e 80 no noturno. Além disso, possuía 22 funcionários, sendo 4 assistentes de serviços básicos, 1 secretária, 2 assistentes de secretaria, 1 diretora, 1 especialista e 12 professores. Os assistentes de serviços básicos eram divididos nos dois turnos e auxiliavam na limpeza de toda escola, inclusive de salas que não são utilizadas pelos alunos do estado.

A Escola Municipal Cravos funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e possui 34 funcionários, sendo 8 Assistentes de Serviços Básicos (ASB), 1 secretária, 1 diretor, 1 vice-diretora, 1 especialista e 22 professores, incluindo os de 1º ao 5º e do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Para que se possa ter uma visualização mais apurada e uma compreensão da quantidade de atores envolvidos no regime de coabitação, a Tabela 4 apresenta o quantitativo de funcionários de ambas escolas.

Tabela 4 - Quantitativo de Funcionários por escola coabitada (2017)

Funcionários	Escola Municipal Cravos	Escola Estadual Flores
Diretor	1	1
Vice- Diretor	1	0
Especialista	1	1
Secretária	1	1
Assistente Secretaria	0	2
Professores	22	15
ASB	8	4
Total	34	24

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados fornecidos pelas escolas.

A diferença no quantitativo de funcionários, da parte administrativa das escolas, é explicada pelo fato de o setor administrativo, de pessoal e financeiro não ser gerido por funcionários da escola municipal, sendo de responsabilidade da secretaria municipal de educação e da prefeitura. Já na escola estadual, este serviço é centralizado dentro da própria instituição.

Ambas as instituições continuam compartilhando as salas de aula, o refeitório, a cozinha, os banheiros, os auditório e a quadra, além da alimentação e do transporte escolar. Como as escolas funcionam juntas no turno matutino, a maioria dos conflitos da coabitação ocorrem neste turno. Os espaços compartilhados, como auditório e quadra, são os mais disputados. Embora exista agendamento para uso do auditório, ainda há problemas no uso compartilhado. As aulas de educação física, das duas escolas, são marcadas em dias alternados, para possibilitar o uso da quadra por ambas as professoras. Entretanto, às vezes, a escola municipal faz algum evento no dia da aula de educação física da professora da escola estadual, não comunicando com antecedência, o que impossibilita o uso da quadra. São frequentes, também, as reclamações dos alunos da escola estadual, quanto ao ambiente externo às salas de aulas, que não podem ser utilizados por eles, pois a gestão da escola municipal reclama da movimentação e do barulho causados.

No final de 2017, a escola estadual conviveu com um problema relacionado à estrutura física, pois o 1º e 2º ano do ensino médio já estavam funcionando no turno matutino e foi solicitado, à gestão municipal, mais uma sala de aula para o 3º ano, o que permitiria que o ensino médio tivesse o seu total funcionamento neste turno. A direção da escola estadual encaminhou ofício à secretaria municipal de educação, solicitando a estrutura. Em resposta, a secretária explicou que não teria como ceder mais salas para o ensino médio, devido à necessidade de dividir as turmas do ensino fundamental II (5º ao 9ºano), que estavam lotadas, funcionando com cerca de 37 a 38 alunos. Portanto, o ensino médio deveria voltar a funcionar integralmente no turno noturno. No entanto, a divisão das turmas do ensino fundamental não estava de acordo com a Resolução SEEMG nº 3.660, de 01 de dezembro de 2017, na qual a média de alunos na rede estadual de ensino é de 35 alunos por sala no ensino fundamental II. A divisão das turmas, portanto, deixaria o quantitativo de aluno por sala abaixo do praticado na rede (MINAS GERAIS, 2017).

Após a resposta do ofício, a direção da Escola Estadual Flores convocou uma reunião com os pais, alunos, secretária e diretor da escola municipal, com o objetivo de informar e repassar a decisão. Na reunião, foi explicado que, de acordo com a Resolução SEEMG nº 2.842, de 13 janeiro de 2016, que dispõe sobre o ensino médio nas redes públicas de Minas Gerais, o ensino médio noturno, desde 2016, estava funcionando com uma carga horária menor que o ensino médio diurno (MINAS GERAIS, 2016). Os pais não aprovaram o retorno do ensino médio para o noturno e pediram ajuda ao prefeito. Em uma outra reunião, no final do ano de 2017, o prefeito assumiu compromisso, junto à comunidade, de construir as salas de aulas para o funcionamento do ensino médio no turno matutino. No entanto, as salas não ficaram prontas para o início do ano letivo de 2018 e, atualmente, o ensino médio funciona em estrutura improvisada, com a secretaria e o laboratório de informática desativados, de forma a dar espaço a duas salas de aula, estando a terceira abrigada em uma varanda, que fica ao lado das outras duas salas. Não há uma data para a entrega da obra, mas acredita-se que, até julho de 2018, as mudanças tenham terminado.

Além dos problemas que chegam aos gestores, em relação a questões mais estratégicas, há, ainda, os conflitos entre funcionários. As ASB que cuidam da limpeza e merenda da escola estão envolvidos neles. No início do ano, os serviços de limpeza são divididos entre todos os funcionários. Geralmente, a direção ou vice

direção da escola municipal pergunta, à direção da escola estadual, se os funcionários do estado podem ajudar na limpeza de toda a escola. E, a partir daí, a gestão municipal faz a escala e divisão de tarefas.

No turno da manhã, duas funcionárias do estado ficam responsáveis pela limpeza da secretaria da escola estadual, das duas salas que são utilizadas pelos alunos do ensino médio, assim como também auxiliam no preparo da comida. No turno da tarde, outra funcionária do estado fica responsável pelo laboratório de informática e secretaria da escola estadual, e pela limpeza da cozinha nesse período. Vale ressaltar que no turno da tarde, não há alunos do ensino médio e, portanto, a funcionária ajuda no serviço da escola municipal. No turno da noite, outros dois funcionários auxiliam na preparação da merenda, limpeza do pátio e das salas utilizadas pelo ensino fundamental.

Como a limpeza do ambiente escolar é compartilhada, são comuns as reclamações de que funcionários do estado deixaram de realizar algo. Do outro lado, os funcionários da rede estadual reclamam que os funcionários do município faltam muito e que jogam serviço neles, sendo necessário cobrir a faltas. Eles alegam já ajudar muito, pois limpam áreas e fazem trabalhos que não estão relacionados aos lugares que os alunos do estado utilizam. É importante ressaltar que os funcionários possuem cargas horárias diferenciadas: os trabalhadores do município cumprem 40 horas semanais, e os do estado, 30, sendo pequena a diferença salarial⁷ – o que também está implícito em muitos conflitos, já que gera certo desconforto entre funcionários.

O calendário escolar também ocasiona problemas para os gestores. Como não é elaborado em conjunto, contempla a realização de muitas atividades e festividades que trazem transtornos ao cotidiano escolar de uma das instituições, já que os espaços, como a quadra e o auditório, usados nestes eventos, prejudicam o uso das aulas. O impedimento do acesso de professores a esses ambientes, devido a essas atividades, gera conflitos, especialmente porque tais profissionais, em geral, não são avisados com antecedência sobre tais iniciativas.

Esses e outros conflitos são resolvidos de maneira informal pelos gestores, que geralmente se reúnem durante intervalos na escola para conversar e tentar

⁷ Salário Bruto de auxiliar de serviços gerais municipal: R\$1.348,32; Salário Bruto auxiliar de serviços gerais estadual: R\$1.107,02

solucionar os problemas. Não há um planejamento anual, em conjunto, nem reuniões para estabelecer regras comuns sobre o uso compartilhado da escola.

As questões apresentadas, como as brigas e ofensas de funcionários e alunos; a utilização dos espaços escolares; a elaboração do calendário escolar; as dificuldades da realização dos trabalhos pedagógicos nos ambientes externos da escola, devido a reclamações, são problemas que fazem parte do dia a dia de uma gestão em regime de coabitação. A gestão, em uma escola em coabitação, é, na verdade, uma constante gestão de conflitos. No entanto, a coabitação também apresenta alguns pontos positivos, como o compartilhamento da merenda escolar. O cardápio elaborado pelo município é mais diversificado do que o sugerido pelo estado, e a verba de alimentação recebida do governo estadual não é suficiente para elaboração deste cardápio. A prefeitura também fornece, aos alunos da rede estadual, transporte escolar, não somente dos bairros para a escola sede, mas para passeios escolares em outras cidades, além de auxiliar, quando necessário, no fornecimento de materiais de expediente. O desfile de 7 setembro, atividade em que ambas escolas participam em conjunto, é um momento muito enriquecedor, e impulsiona o desenvolvimento e a apresentação dos trabalhos pedagógicos. Neste momento, fica evidente certa competição entre as escolas.

No segundo capítulo, são lançados alguns desafios. Um deles é buscar melhorar a convivência e gerir os conflitos da melhor forma possível, tornando o espaço escolar um lugar de utilização comum a todos, potencializando, assim, o desenvolvimento pedagógico e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, tanto a alunos, quanto a funcionários.

2 GESTÃO COMPARTILHADA: UMA POSSIBILIDADE PARA O REGIME DE COABITAÇÃO

No primeiro capítulo, foi apresentado o processo de descentralização e municipalização do ensino no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Além disso, foi apresentada a implementação da municipalização em uma pequena cidade da Zona da Mata Mineira, bem como os impactos desta para duas escolas locais. Neste segundo capítulo, o objetivo é analisar as dificuldades decorrentes do sistema de coabitação, enfrentados pela gestão da Escola Estadual Flores e da Escola Municipal Cravos. Para tal, o capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, é abordado o referencial teórico que fundamenta o estudo, com enfoque na discussão sobre o conflito e sobre o espaço escolar. Na segunda, é apresentada a metodologia escolhida para a realização da pesquisa de campo, assim como os instrumentos para coleta dos dados. E, por fim, na última seção são apresentados e analisados os dados, obtidos junto aos atores envolvidos com o caso de gestão.

2.1 Gestão do espaço escolar

No capítulo 1, foram relatadas as dificuldades e desafios, que são colocados à gestão em um regime de coabitação. Duas questões que se destacam nesse processo são os conflitos e a utilização do espaço escolar. Para responder à questão levantada pelo presente caso de gestão – quais ações podem ser tomadas para a realização de uma gestão compartilhada entre duas instituições escolares de redes de ensino diferentes? –, é necessário primeiro compreender o porquê dos conflitos e qual o impacto destes no ambiente e vida escolar.

Além disso, também será analisado como a restrição ao espaço escolar, imposta por uma das instituições de ensino, ocasiona tensões e impactos no desenvolvimento do currículo e na aprendizagem dos alunos. Para tanto, elegemos os seguintes eixos de análise: o conflito social e a arquitetura escolar. A escolha por estes dois eixos se justifica, uma vez que o conflito faz parte da realidade das escolas coabitadas e deixa emergir as disputas, diferenças entre as partes, contribuindo para a dinâmica do ambiente escolar. Além disso, é importante pontuar que a arquitetura escolar carrega indícios da separação, vivenciada na coabitação, além de ser geradora de muitos conflitos.

O conceito de conflito apresenta diferentes perspectivas, mas a que mais contempla o estudo de caso é a abordagem do conceito como uma forma de socialização. A concepção de Elias e Scotson (2000) sobre conflito permite analisá-lo em uma perspectiva social e central das relações, tornando as disputas de poder e os interesses individuais, de ambas partes, mais manifestos, e deixando visível o modo como as relações de poder, através dos conflitos, se delineiam no ambiente escolar.

Portanto, questiona-se: por que há dificuldades de relacionamento entre as partes gestoras? O que leva à diferenciação e acusação entre servidores dentro do ambiente escolar? Por que a ideia de intruso é usada para alunos e funcionários, em função da rede de ensino em que atuam? Por que há negação da utilização do espaço escolar?

Essas questões estão relacionadas às categorias de estigma social, como as ideias de pertencimento e exclusão, que são mobilizadas para demarcar as relações de poder de um grupo sobre o outro. Para compreender a relação de poder entre os grupos, como um grupo se auto percebe superior a outro e quais mecanismos que ele mobiliza para exercer o seu poder, utilizaremos a análise de Elias e Scotson (2000) sobre os estabelecidos e os *outsiders*. Conforme os pesquisadores, quando um grupo se auto percebe como diferente (*estabelecidos*), em relação a outro (*outsiders*), mobiliza mecanismos para excluí-lo e desprezá-lo. Os *estabelecidos*, na perspectiva de Elias e Scotson (2000), formam um grupo mais coeso, que possui uma dimensão temporal que estrutura a sua relação, ao passo que os *outsiders* são os excluídos e menos coesos (ELIAS; SCOTSON, 2000).

As características criadas pelos *estabelecidos* são baseadas em um carisma grupal, compartilhado por todo o grupo. A afirmação destas características, pelos indivíduos pertencentes a esse grupo, formam a identidade deles. Geralmente, tais qualidades são baseadas na “minoridade dos melhores”, virtudes vivenciadas por algumas pessoas, e que são compartilhadas por todo grupo. Os estabelecidos utilizam da mesma tática para caracterizar os *outsiders*, e os induzem a formar uma visão do seu grupo baseado na “minoridade dos piores”, pela qual os problemas ocasionados, por uma minoria de moradores, é tomada como se fosse característica de todo grupo.

Afixar rótulos é o ponto central da dinâmica entre ambos os grupos, pois demarca a relação de poder entre eles. Nesse sentido, trata-se de uma tentativa de

manter a superioridade de um grupo sobre o outro. No caso do estudo realizado por Norbert Elias e John Scotson (2000), o tempo de residência na localidade era, na verdade, a única coisa que, de fato, diferenciava tais agrupamentos.

Um dos mecanismos utilizados pelos grupos para manter a relação de dominação é a fofoca, pois ela está relacionada à imagem que o grupo faz de si e do outro, e eleva as características positivas de um sobre as negativas do outro. A eficácia do estigma depende do poder de coesão do grupo. Portanto, o grupo estabelecido utiliza da fofoca para manter o seu status, afirmando a sua autoimagem de superioridade e realçando os pontos positivos e o orgulho de pertencimento àquele grupo. Por outro lado, o grupo excluído não consegue se opor, por ser menos coeso, e por, até certo ponto, também acreditar nos detratores. Os seus membros, assim, passam a se sentir inferiores e envergonhados de seu próprio grupo (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Elias e Scotson (2000) ressaltam que a relação entre estabelecidos e *outsiders* não implica em uma situação entre bons e maus. Na verdade, os papéis de um grupo e do outro se dão, porque eles são interdependentes: “[...] eles foram colocados em uma situação antagonica, sem entender muito bem o que estava acontecendo e, com toda certeza, sem que tivessem culpa nisso” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.173).

A coabitação nos remete a essa relação de interdependência entre os grupos. O processo de municipalização colocou os servidores do estado e município em uma relação de antagonismo, responsável por gerar conflitos. Os servidores do estado, antes estabelecidos, foram colocados e se colocaram em uma situação de *outsiders*, não porque o município assim quisesse ou intencionasse, mas devido à consequência de uma política pública, a municipalização.

As relações de conflito, vivenciadas pelas escolas, nos levam a perceber a utilização de estigmas, evidentes na ideia de “intruso”, e a negação ao uso dos espaços escolares como um mecanismo para o grupo demonstrar o seu poder e a sua superioridade, perante o outro. Quando a relação de poder é muito desigual, os estigmas criados pelo grupo superior são assimilados pelos *outsiders*. Essas relações, no entanto, não são estáveis; os *outsiders* exercem pressões tácitas ou abertas, no sentido de reduzir a sua diferença, ao passo que os estabelecidos também fazem de tudo para manter a sua “superioridade”. Esse equilíbrio instável de poder é inerente às relações.

A configuração conflituosa em análise nos remete ao conceito de poder apresentado por Foucault (1995), em que o exercício de poder é o modo de ação, de uns sob os outros, e se dá em um campo difuso, que prevê respostas, reações, efeitos e estratégias. É importante pontuar que o poder não é sinônimo de consenso, violência, e nem oposto à ideia de liberdade. Pelo contrário, a liberdade e o reconhecimento do sujeito são essenciais para a existência do poder.

Foucault (1995) ressalta que toda relação de poder implica em resistência, em uma estratégia de luta. É o que se percebe na relação, analisada por Elias e Scotson (2000), dos *outsiders* com os estabelecidos. Por aqueles serem um grupo menos coeso, não conseguiram se opor ao preconceito dos estabelecidos, a não ser através de atos de vandalismo e delinquência. São esses movimentos e relações de poder que se busca compreender, aqui, na análise dos conflitos da coabitação.

Um outro problema relacionado aos conflitos no regime de coabitação é o uso dos espaços escolares. O espaço escolar, na coabitação, está em constante disputa pelos seus atores. Em algumas situações, o acesso a alguns lugares chega a ser até a ser proibido. Mas qual a importância da arquitetura escolar para o aprendizado e para o aluno? E de que forma a arquitetura escolar pode ajudar a compreender as dificuldades e disputas de poder no regime de coabitação? Para responder a essas questões, os autores Frago e Escolano (1995) ajudarão a elucidar o assunto.

Durante muitos anos, os estudos relacionados à arquitetura escolar foram direcionados somente a informações sobre os edifícios e à disposição dos espaços. Com o passar do tempo, a escola passou a ser vista como instituição social e cultural, e a atenção foi voltada a questões micropolíticas da instituição. Com esta mudança de sentido, a arquitetura escolar também ganhou um novo significado, deixando de ser analisada somente como estrutura física, sendo, também carregada de significados e signos (FRAGO; ESCOLANO, 1995). Nessa perspectiva, a arquitetura escolar é vista como um sistema de valores, no qual o prédio vai além de uma estrutura física, na medida em que os espaços são carregados de signos, valores estéticos, culturais e ideológicos, que influenciam na aprendizagem sensorial e motora (FRAGO; ESCOLANO, 1995). Os espaços escolares, que alunos e professores têm acesso, e a forma como são utilizados, estão relacionados à percepção, ao aprendizado e às vivências escolares. Os conteúdos, estímulos e valores são passados pela arquitetura escolar, sem que, muitas vezes, possam ser

percebidos de forma direta. Nesse sentido, materializam o que Frago e Escolano (1995) chamam de “currículo oculto”. Segundo estes estudiosos:

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita e manifesta. [...] o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.45).

Além do currículo oculto, a arquitetura escolar pode ser instrumentada didaticamente, ao se definir o espaço formal da aprendizagem. Frago e Escolano (1995) ressalta que o espaço é a base para se construir o lugar, que é dimensionado a partir dos sentimentos, valores e significados, atribuídos pelas pessoas ao espaço: “[...] o espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói” (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.59). A negação da utilização dos espaços impossibilita que as pessoas criem uma identificação com o lugar. No caso do regime de coabitação em análise, a dificuldade e, até mesmo, a negação de acesso aos espaços faz com que muitos alunos não se enxerguem como pertencendo àquele espaço, não criando o seu lugar escolar. E isto é reforçado quando são criados grupos internos à escola, pautados na ideia de superiores e inferiores, detentores de posse e intrusos, ou estabelecidos e *outsiders*. Conforme os pesquisadores: “Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou tempo. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar” (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p. 61).

O espaço, portanto, nunca é neutro; ele carrega valores, símbolos e ideologias que comunicam e exercem influência sobre as pessoas: “A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera “fluxos energéticos” (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p. 77).

Os conflitos, bem como a disputa do espaço escolar, ocasionados pela coabitação, estão presentes no cotidiano escolar, e são desafios constantes à gestão escolar. É necessário analisar o papel do diretor escolar para compreender como eles podem atuar nesta realidade. Paro (2010) salienta que a gestão escolar nada mais é que uma administração, ou seja, a mediação para a realização de fins.

No entanto, diferentemente de outras empresas, a escola apresenta um fim diferente da lógica capitalista. De acordo com o autor:

Não se trata de advogar uma pureza para a escola, que a colocaria fora da realidade humana, mas de, precisamente por sua característica social, entendê-la como um instrumento de transformação, não renunciando a seu papel histórico de contribuir para a superação da alienação e da acriticidade prevalentes no âmbito das relações dominadoras que se fazem presentes no processo capitalista de produção (PARO, 1994, p.445).

Na busca por alocar os meios para alcançar os fins, a administração escolar não pode negar o seu fim primordial, que é o democrático. Para tal, é necessária a ação do diretor, de forma a alocar os meios em busca dos fins. No entanto, Paro (2010) ressalta que não se pode perder as características administrativas na prática pedagógica, nem as práticas pedagógicas no processo administrativo. Dessa forma, a direção escolar é assim definida pelo autor:

Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição, ou seja, para garantir seu funcionamento de acordo com “uma filosofia e uma política” de educação. (PARO, 2010, p. 769).

O poder do diretor escolar não pode ser exercido de forma dominadora, autoritária, pois estaria contrariando o fim democrático da educação. No processo democrático da escola, é fundamental que o diretor escolar reconheça e crie condições para que o educando e os educadores se façam sujeitos dos seus aprendizados.

Apesar das dificuldades e conflitos das escolas coabitadas, precisamos trazer e elucidar o fim democrático da educação, dando voz e ação para os educandos e educadores. Assumir uma gestão compartilhada, que melhore as relações pessoais para buscar um ambiente propício à qualidade do ensino, é a proposta deste estudo de caso. Para alcançar este objetivo, na próxima seção é apresentado o percurso metodológico, com o objetivo de compreender e analisar a realidade estudada.

2.2 Metodologia e instrumentos de pesquisa de campo

O presente caso de gestão utiliza a pesquisa qualitativa para analisar as situações de conflito no regime de coabitação. A pesquisa qualitativa geralmente é definida em contraposição à pesquisa quantitativa. No entanto, Minayo (1996) ressalta que as duas técnicas se complementam:

As pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa (MINAYO, 1996, p.70 apud BONI; QUARESMA, 2005, p.3)

A questão do caso de gestão não implica em uma análise quantitativa do fato estudado, uma vez que o que se pretende é a compreensão mais profunda da realidade, através dos significados e das subjetividades. Por este motivo, a perspectiva qualitativa é a mais apropriada. Para tal abordagem, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, a entrevista e o grupo focal.

A entrevista é a uma técnica utilizada para extrair mais dados da realidade analisada. Haguette (1997) assim define a entrevista: “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.86 apud BONI; QUARESMA, 2005, p.4). A escolha pela entrevista se dá, por esta permitir captar as percepções dos atores envolvidos nesse processo. Conforme ressalta Fraser e Gondim (2004):

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER; GONDIM, 2004, p.140).

As entrevistas foram realizadas com o gestor da escola municipal e a secretária municipal de educação. A escolha destes atores se dá, uma vez que eles são partes envolvidas diretamente na administração e gestão dos espaços, estando diretamente relacionados aos conflitos, na escola, envolvendo a coabitação. É importante relatar a dificuldade da minha atuação, enquanto pesquisadora, por ser gestora, e, nesse caso, também parte envolvida nos conflitos. A realização das

entrevistas ocorreu de forma muito formal, no auditório da escola, por solicitação dos próprios entrevistados.

É importante pontuar que o diretor está passando por um problema político, ao estar lutando pela revisão do plano de carreira de supervisor escolar e diretor. Entretanto, a câmara de vereadores nega a aprovação. Por isso, ele solicitou a exoneração do cargo, mas está em negociação com o prefeito. Segundo as suas palavras: “atualmente sou diretor interino”. Ele está há um ano e cinco meses como gestor e trabalha há mais 10 anos na Escola Municipal Cravos como supervisor escolar. Já a secretária municipal de educação está no cargo também há um ano e cinco meses e atuou como diretora da Escola Cravos durante 10 anos.

Apesar de as respostas terem sido muito diretas e diplomáticas, principalmente as da secretária de educação, elas nos deram algumas pistas sobre a situação da coabitação vivenciada pelas escolas. Nesse sentido, a realização das entrevistas possibilitou perceber como os atores responsáveis pela gestão e administração dos espaços escolares percebem a coabitação e as suas dificuldades. Para tal, foi utilizada entrevista semiestruturada, que possui um roteiro estruturado de perguntas, e permite, ao entrevistado, discorrer melhor e mais abertamente sobre a sua vivência, sem perder o foco do assunto abordado (BONI; QUARESMA, 2005).

Os outros atores fundamentais nesse cenário são os alunos, professores e funcionários, pois são atingidos diretamente pela limitação do espaço escolar e, em alguns casos, estão no centro dos conflitos. Foram feitos três grupos focais: o primeiro com as auxiliares de serviços básicos da escola; o segundo com estudantes; e o terceiro com professores. Todos os grupos focais foram realizados na sede do Clube Primavera, no centro da cidade. O local foi escolhido, uma vez que se trata de um espaço neutro, possibilitando maior liberdade para os participantes.

O primeiro grupo foi composto por três auxiliares de serviços básicos da rede estadual e três da municipal, totalizando seis participantes, todas mulheres – as escolas só possuem dois auxiliares de serviços básicos do sexo masculino; foi feito convite a um deles, mas o mesmo não pode participar. A escolha dos participantes foi baseada em tempo de serviço nas escolas, a servidora com maior tempo de serviço possui 10 anos de atuação, como cozinheira da Escola Municipal Cravos. As demais servidoras possuem de 2 a 4 anos. Embora no início, todas estivessem nervosas – algo normal para uma situação como essa, sendo a primeira vez que

aquelas pessoas participavam de um grupo focal –, no decorrer da atividade, elas ficaram mais à vontade e trouxeram exemplos de situações cotidianas, dando materialidade às vivências do regime de coabitação. Elas demonstraram muito companheirismo e amizade, não deixando transparecer qualquer rivalidade. No entanto, também relataram diferenças de carga horária e de tratamento, por serem de redes distintas.

Para o grupo focal com os estudantes foram convidados quatro participantes do 9º ano do ensino fundamental e quatro do ensino médio. Optamos por essas por serem turmas de transição de uma escola para a outra, 9º e 1º ano, e o 3º ano por estarem finalizando o ciclo estudantil na escola e terem vivenciado por mais tempo a coabitação. No 9º ano o convite foi realizado a quem quisesse participar. No ensino médio, foram escolhidos os representantes de turmas do 1º e 3º ano. No dia de realização do grupo, um representante do 1º ano não conseguiu chegar a tempo, pois teve um imprevisto com a condução. O grupo focal foi, então, realizado com seis meninas e um menino. Os estudantes estavam muito tímidos, mas responderam às questões objetivamente e se posicionaram sobre a coabitação.

O terceiro grupo contou com a participação de professores de ambas as instituições de ensino. Para tanto, optamos pela participação daqueles que estão há mais tempo na escola. Foram convidados quatro professores da rede municipal, sendo duas do fundamental I, e dois do fundamental II, assim como quatro do ensino médio da rede estadual. No dia previsto, faltaram duas professoras do fundamental I, que não justificaram a ausência; o grupo focal foi realizado com seis participantes. Ao contrário dos outros grupos, os professores já abordaram a questão da coabitação logo na fala inicial de apresentação: três professores participantes já trabalham na escola há 20 anos, o que possibilitou uma maior familiaridade com o tema. Tais profissionais ficaram mais à vontade com a pesquisadora. Tabela 5 a seguir apresenta dos participantes nas pesquisas

Tabela 5 - Participantes na pesquisa Qualitativa

Grupo Focal			
	Rede Estadual	Rede Municipal	Total Participantes
Assistente de Serviços Básicos - ASB	3	3	6
Estudantes	3	4	7
Professores	4	2	6
Entrevistas			
Diretor	-	1	2
Secretária Municipal de Educação	-	1	

Fonte: Elaborada pela autora 2018.

Os grupos focais tiveram duração em média de duas horas. O grupo focal com os professor foi o mais longo com 2h 20min. As entrevistas duraram em torno de 30 minutos cada.

Os grupos focais são definidos por Caplan (1990) como “[...] pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas” (CAPLAN, 1990, s.p. *apud* DIAS, 2000, p.3). Sobre este tipo de pesquisa, Lopes (2014) ressalta que:

A pesquisa com grupos focais permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permite também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão (LOPES, 2014, p. 3).

O grupo focal, portanto, nos permite captar as experiências e vivências do grupo. Nesse sentido, é uma ferramenta muito útil e interessante para o presente estudo de caso, uma vez que nos interessa compreender como os alunos e professores vivenciam, percebem e lidam com as questões e dificuldades da coabitação.

As entrevistas e os grupos focais nos auxiliam na compreensão das dificuldades, no entendimento dos conflitos, deixando manifestos os interesses e disputas do regime de coabitação. Foram definidos dois eixos de análise para o desenvolvimento dos grupos focais, a partir de questões consideradas basilares no regime de coabitação.

O primeiro eixo sobre conflitos se baseia em uma avaliação do regime de coabitação. Por meio dele, procuramos perceber como os atores analisam e vivenciam este regime, as situações de conflito que estão presentes no cotidiano escolar, motivos de muitos problemas entre as escolas, e como a gestão pode lidar com isso. O segundo eixo trata dos espaços escolares, uma vez que é a partir destes lugares que surgem algumas das principais questões e dificuldades. Tais eixos foram delimitados, em razão dos relatos apresentados acima sobre a coabitação, em que identificamos esses pontos centrais.

2.3 Nós e eles: oposição e convivência no regime de coabitação

Perceber os impactos e consequências de uma política pública, a municipalização, em uma realidade micro, nos ajuda a compreender como os atores lidam com uma dinâmica que foi colocada para eles, sem aprovação, ou preparo para tal. O regime de coabitação, conforme já apontado, é uma realidade de muitas escolas e, segundo alguns professores que vivenciam essa experiência em outras localidades, há algumas semelhanças, no que se refere à segregação provocada. Tal realidade nos leva a questionar e pensar acerca da necessidade de compreensão e análise sobre como os atores vivenciam e lidam, no seu cotidiano, com esse regime, assim como quais as possibilidades e dificuldades destes indivíduos, e o que poderia ser feito para um melhor aproveitamento da dinâmica escolar.

Uma das questões que já havia sido identificada e foi confirmada com os instrumentos de pesquisa é o conflito e a segregação que são vivenciadas no regime de coabitação. Tal situação é identificada, por todos, como lamentável, e que não deveria existir. Entretanto, é parte do dia a dia das escolas coabitadas. A pesquisa confirmou a clara divisão existente entre os atores que convivem no mesmo espaço escolar, constantemente diferenciados no âmbito da comunidade escolar pelas redes de ensino em que atuam. É comum, nas falas de todos participantes, o uso de palavras para marcar a diferença entre os lados, como “nós” e “eles”, “escola estadual” e “municipal”, “outra escola”. Fica claro que há um grupo que se sente mais legitimamente integrado ao ambiente escolar, e outro que se sente como os *outsiders*, excluídos e não estabelecidos.

Na realização dos grupos focais, os primeiros participantes a comentarem sobre a coabitação foram os integrantes da rede estadual. É perceptível, em suas falas, que eles formam o grupo que mais enfrenta dificuldades com este regime, percebendo-se como os *outsiders* na relação. Os participantes da rede municipal, por sua vez, não identificam problemas e dificuldades na realização de seus trabalhos e estudos, devido à coabitação, e confirmam a situação de *outsiders* dos colegas. A fala da Julieta, aluna do 3º ano do ensino médio, é bastante elucidativa nesse sentido. Segundo ela:

E apesar da gente ser todos do município de Primavera, há meio que uma exclusão pela gente ser da escola estadual, então, parece que a gente é assim, meio excluído, que a gente não depende mais deles, sendo que a gente ainda mora no município, entendeu? (JULIETA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018)

A identificação como *outsiders* não é percebida somente por aqueles que são excluídos, mas também pelos atores estabelecidos. Assim se refere Jasmin, auxiliar de serviços básicos, ao relatar a situação da coabitação. Conforme esta pessoa:

Minha opinião, eu acho que... como vou te explicar, o município acha que vocês são obrigados, que vocês estão de favor, então eu acho que é onde ocorre essa... (JASMIN. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018)

A fala da Jasmin denota qual é o grupo estabelecido e o excluído e, embora ela pertença aos estabelecidos, não se coloca como parte desse grupo, e define o estabelecidos simplesmente como o “município”, sem determinação dos sujeitos. Tal situação evidencia receio ou até medo de identificar essas pessoas, por estarem em uma posição hierárquica superior a ela.

Ainda com relação à identificação dos dois grupos presentes nas escolas coabitadas, o professor Lupino relata que vivencia esta situação em outro município e que já esteve presente dos dois lados, trabalhando como estabelecido e como *outsider*.

Mas eu tenho algumas observações, porque eu estive trabalhando também ao mesmo tempo no Estado e no Município e, às vezes, a gente fica na impressão assim, eles lá são de uma forma, quando a gente tá do lado de cá, a gente fala assim: mas do lado de lá... E a gente chegou a viver um período que nós éramos cinco, seis

trabalhando dos dois lados e a gente conseguia ter comportamentos diferenciados a cada momento que a gente estava, né? É uma situação assim, muito, muito interessante, e, ao mesmo tempo, às vezes eu... eu sempre costumo ficar com uma interrogação, porque na reta final, todos são filhos de Primavera. A escola, ela não pode ter essa divisão, ela não pode ter observações, pensamentos, porque a culminância dela é única, o objetivo fundamental é elevar o cidadão primaverense, mas a gente, nessa trajetória, talvez a gente tenha atitudes, não percebe as nossas, vê as atitudes do aluno, mas há um elo perdido nessa questão. Mas por um outro lado também, lá em Paraíso⁸, vivo a mesma situação, a gente tem a mesma coisa, é a comida pra lá, a sala de professores de um é separado do outro, é um negócio assim.... e outra coisa, a sensação que eu sinto é sempre que o Ensino Médio está no favor do Ensino Fundamental. E olha que eu já tive dos dois lados, mas assim, a escola é do Ensino Fundamental e o Ensino Médio tá pegando carona. Nas duas cidades, eu percebo claramente essa situação (LUPINO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

A colocação do Professor Lupino é muito interessante, pois além do reconhecimento das divisões dos grupos dentro do espaço escolar, o mesmo salienta que já esteve dos dois lados e agiu de forma diferenciada, de acordo com o grupo ao qual pertencia no momento. Elias e Scotson (2000) nos diz que a opinião interna de um grupo coeso tem forte influência sobre o indivíduo, dando caráter de consciência à pessoa. Conforme o pesquisador:

A opinião grupal tem, sob certos aspectos, a função e o caráter de consciência da própria pessoa. Esta, na verdade, sendo formada num processo grupal, permanece ligada àquela por um cordão elástico, ainda que invisível. Quando o diferencial de poder é suficientemente grande, um membro de um grupo estabelecido pode ser indiferente ao que os outsiders pensam dele, mas raramente ou nunca é indiferente à opinião dos seus pares [insiders] - daqueles que têm acesso aos instrumentos de poder cujo controle monopolista ele participa ou procura participar e com quem compartilha, no grupo, um mesmo orgulho, um carisma coletivo comum (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.40).

A mudança de atitude, relatada pelo professor Lupino, é dada pela força da opinião grupal. Além disso, a opinião grupal é tão forte e conecta tanto o indivíduo ao grupo, que o próprio professor acha curiosa e intrigante essa atitude, pois, na sua opinião, não deveria ser assim, não deveria ter essa separação.

⁸ Paraíso é nome fictício para outra cidade também da SRE Juiz de Fora que possui escolas coabitadas.

A identificação dos estabelecidos é mais clara na fala da secretária de educação, que, ao ser questionada sobre a coabitação, aponta o grupo *outsider* e se identifica como o grupo estabelecido na relação:

Eu penso que, muitas das vezes, para nós não, mas eu acho ensino médio, por ser coabitado, eu sinto que parece que eles ficam meio que, eles não se sentem à vontade, por mais que a direção dê essa liberdade, eu sinto que às vezes a pessoa fica meio que insegura em realizar determinadas situações, alguma atividade com receio de tá atrapalhando. O que eu acho que não, assim, eu penso que não deveria existir, mas assim, cada pessoa tem um pensamento diferente. Mas eu não vejo problema isso não, mas eu acho, sinto que existe essa questão, parece assim: eu tô na casa do outro, né? Então eu acredito que às vezes tenha esse receio, que eu acho que é uma barreira que não tenha que existir, né? (GARDÉNIA. Entrevista concedida em 27 de abril de 2018)

Conforme já foi comentado, a entrevista com a secretária municipal de educação foi muito objetiva. Ao ser questionada sobre o regime de coabitação, ela demorou a responder. Percebe-se um cuidado na fala, mas que, ao mesmo tempo, demarca claramente a posição de cada grupo dentro do contexto escolar e o sentimento dela enquanto grupo estabelecido. Podemos perceber tal realidade já na primeira fala: “para nós não”. Nesse sentido, o nós se refere ao atores escolares da Escola Municipal Cravos. Continuando, ela ressalta: “o ensino médio por ser coabitado”. Essa colocação nos chama atenção, pois o regime de coabitação é uma realidade das duas escolas, mas é como se fosse algo sentido somente por um lado. Ela destaca que o ensino médio se sente “na casa do outro”, enfatizando quem é o dono da casa – ou seja, o município. Para finalizar, ela aponta que uma das barreiras da aproximação entre as escolas é a própria forma como o ensino médio se coloca como grupo *outsider* na relação.

O diretor da Escola Municipal Cravos também destaca o caráter complicado das relações no regime de coabitação, embora reconheça que não deveria ser assim:

Olha, oh Lucélia, eu vou lhe ser franco, aluno é aluno não importa, aluno é aluno e ponto. Só que muitas vezes, assim, é meu sentimento é... parece assim meio, muitas das vezes, parece assim meio conturbado para uma escola que coabita com a outra. Parece fácil, aos olhos de quem, muitas da vezes visita, a gente, né, que compreende a escola como uma só, e eu acho que ela tem que ter essa visão mesmo, que a escola tem que ser uma coisa só. Só que

em muitas situações a gente vê que não é bem assim no dia a dia, entendeu? Mas o ideal realmente é que tenha essa visão que a escola, a instituição, né, é tudo uma coisa só, não tem como a gente dividir, não é? Porque eu acho que não tem nada a ver, o ideal é que seja mesmo... é o que sempre falo, até no populacho mesmo, é o junto e misturado, educação é uma coisa só, muitas vezes, o sistema faz com que a gente tenha que ver essa diferença, dar essa diferença. Mas a gente não sente isso enquanto educador, a gente não pensa assim, isso é fato mesmo. Eu acho assim, igual eu na gestão agora, eu tento assim, sabe, realmente conviver, entendeu? Eu acho que o ideal é isso, não tem que ter essa separação. (FLORÊNCIO. Entrevista realizada em 19 de abril de 2018)

Ao iniciar a sua explicação, o diretor deixa transparecer a segregação que existe no regime de coabitação. Ele chega até a usar a palavra “divisão”, como sendo esta uma marca deste regime. Mas ao lembrar do discurso idealizado, racional, de que não pode haver essa barreira na educação, ele muda sua fala e termina também com um ideal de educação que não é vivenciado na prática.

Ao analisar a relação entre estabelecidos e *outsiders*, no contexto do regime de coabitação, nos perguntamos por que um grupo formado por moradores da mesma cidade, que habitam o mesmo prédio escolar, se sente superior ao outro? A mesma indagação está presente na comunidade de Winston Parva, conforme as análises de Elias e Scotson (2000):

Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, "cor" ou "raça" entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional - em suma, quanto a sua classe social. As duas eram áreas de trabalhadores. A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.21).

Na comunidade de Winston Parva, a diferença grupal era marcada pelo tempo de residência no lugar. No regime de coabitação essa demarcação não é dada por um grupo ser mais antigo que o outro, pois antes da municipalização, a escola era toda estadual. A diferença grupal é marcada por outras questões. A fala da secretária de educação, da auxiliar de serviços básicos e da estudante demonstram que a posse do prédio escolar é um fator importante para explicar esta conjuntura, mas não é somente isso. A professora Ísis destaca que já trabalhou em outra escola da SRE/JF, na cidade de Sereno, que vivia em regime de coabitação.

No entanto, a posse do prédio era do Estado, mas havia os mesmos problemas das escolas Municipal Cravos e Escola Estadual Flores. Segundo ela:

É porque assim, essas idas e vindas da gente aí, aí fui parar em Sereno, e é engraçado que em Sereno, a escola Barão é do estado, mas parece que a gente tá emprestado também, porque o que acontece: O município, eles que ficavam no sistema de coabitação, depois construíram um prédio novo pra eles que também foi interditado e, assim, um mega de um espaço, piscina olímpica e tá tudo interditado, e eles tiveram que voltar pra escola antiga, mas é estranho, porque assim, quem era os donos da casa, era o estado, era a gente, mas parecia também que a gente tava emprestado, a gente ficava num prediozinho apertado assim também, e que tinha todas essas dificuldades também, tá? Porque tudo a gente dependia da prefeitura, transportes escolar, enfim (ÍSIS. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

Para além da posse do prédio escolar, a diferença grupal no regime de coabitação pode ser explicada, também, por um grupo ser mais numeroso que o outro. A rede municipal, por exemplo, possui um número maior de alunos, professores e funcionários. Portanto, no processo de municipalização, o Estado emprestou e, em alguns casos, doou o prédio para o município, o que pode ter transmitido um sentimento de posse para o grupo mais numeroso, já que precisam utilizar a um maior número de espaços.

A configuração entre estabelecidos e *outsiders*, vivenciada pelas escolas em coabitação, é dada pela tentativa de um grupo, que se julga superior, manter a sua relação de poder e, para tal, utiliza-se de mecanismos para depreciar e excluir o outro grupo. No regime de coabitação, é possível perceber a manifestação desta dinâmica de poder entre estabelecidos e *outsiders*, através das situações de conflitos vivenciados pelos atores escolares.

2.3.1 Conflitos

A posição superior de um grupo a outro vai além de um sentimento; ela está presente nos gestos, atitudes e no próprio espaço escolar; ocasionando conflitos na realização das atividades, na dificuldade de acesso aos espaços e na convivência em si entre os atores escolares. Na tentativa de manter a sua situação como estabelecido, o grupo mais coeso utiliza de mecanismos para manter a sua suposta

superioridade, ressaltando as suas características, ao mesmo tempo em que deprecia as características do outro grupo. Conforme Elias e Scotson (2000):

Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se com o que parece ser uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos-*outsiders*: o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [praise gossip], no caso dos que o observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas [blame gossip] contra os suspeitos de transgressão (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.20).

A fofoca é um poderoso mecanismo, que possibilita a coesão e a preservação da identidade grupal dos estabelecidos, assim como a exclusão e estigma dos *outsiders*, para que estes reconheçam seus lugares. A fofoca opera em torno de temas que possam engradecer um grupo, a fofoca elogiosa, e em cima de imagem e assuntos que possam denegrir e afirmar a anomia dos *outsiders*. Assim relatam Elias e Scotson (2000) sobre o uso da fofoca entre os grupos dos aldeia e do loteamento:

Acima de tudo, desenvolveram como arma uma “ideologia”, um sistema de atitudes e crenças que enfatizava e justificava sua própria superioridade, e que rotulava as pessoas do loteamento como sendo de categoria inferior. Construída em torno de alguns temas estereotipados, sua ideologia de status disseminou-se e foi mantida por um fluxo constante de fofocas, que se agarrava a qualquer acontecimento da “aldeia” que pudesse ajudar a engradecer a comunidade “aldeã” e a qualquer acontecimento, entre as pessoas da outra zona, capaz de reforçar a imagem negativa do loteamento (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.68).

Na relação entre estabelecidos e *outsiders*, vivenciado pela Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores, também percebemos, através dos relatos de conflitos da coabitação, a utilização do mecanismo da fofoca depreciativa como articuladora para estigmatizar um grupo. Nos relatos apresentados pelas auxiliares de serviços básicos da Escola Estadual Flores, é demonstrada a tentativa de colocar e taxar um grupo como desordeiro, como no caso em que uma funcionária da Escola Flores foi acusada de ter desligado o freezer para sabotar a festa do ensino fundamental:

Aconteceu um lance que desligaram o interruptor, desligou o freezer, acusaram eu e a Verônica, especificamente e diretamente a Verônica de ter desligado por causa que ia ter uma festa, por causa de política e ela ia boicotar uma festa que era das crianças que eles estavam fazendo (ROSA. Grupo Focal realizado em 06 de abril de 2018).

Na verdade, o problema havia sido ocasionado pelos próprios alunos da Escola Municipal Cravos, conforme explica Verônica, auxiliar de serviços básicos da Escola Estadual Flores:

[...] e depois onde que ela [diretora da Escola Municipal Cravos] foi ver que, a culpa era dos alunos dela mesmo, que eles desligaram o interruptor lá no geral, que foi onde não gelou o suco, mas antes disso, ela acusou a gente na rua, a gente nem sabia. No caso, a gestão anterior, né Rosa? Que fez isso (VERÔNICA. Grupo Focal realizado em 06 de abril de 2018).

A outra auxiliar de serviços gerais, Dália, também relata um episódio em que a direção da Escola Municipal Cravos foi falar com a direção da Escola Estadual Flores que os alunos do ensino médio haviam usado o auditório e destruíram as cadeiras, assim como sujaram todo o espaço. Eis a fala da funcionária:

Acontece alguma coisa e eles já falam foi o ensino médio, tem esse problema, outro dia aconteceu um problema lá, os alunos nem foram lá no auditório, mas automaticamente, ele foi lá reclamar com você que tinha sido o ensino médio quem foi, os alunos não foram naquele dia, estava data, tudo bonitinho, quem foi, mas eles não olharam a data, e a turma que foi e o professor que estava lá e eles já foram entendeu, sempre dá um conflito, gera um conflito uma pequenina coisa gera aquele conflito (DÁLIA. Grupo Focal realizado em 06 de abril de 2018).

A auxiliar de serviços gerais da Escola Municipal Cravos, Angélica, explica que o fato ocorreu, devido a um problema que a escola municipal está enfrentando, que é a falta de funcionários:

Hoje, por exemplo, aconteceu um fato a respeito do auditório, porque as crianças destruíram o auditório, todas as cadeiras estão destruídas, eles conseguiram arrancar aquela parte preta, eles destruíram a carteira, deixou tudo sujo. Mas também, é o que a gente vai à frente e volta atrás, por que aquilo ficou sujo? Aquilo não foi um dia só, porque eles fizeram aquilo aos pouquinhos, falta de funcionário, eles querem que dois fazem o serviço de quatro, quando eles entraram no auditório e se depararam com aquela destruição se chocaram aí foram o que? Acusou. Mais fácil acusar do que ir

procurar onde está o erro né (ANGÉLICA. Grupo Focal realizado em 06 de abril de 2018).

Em ambos os casos relatados, o problema havia sido ocasionado por pessoas da própria Escola Municipal Cravos, mas percebemos o estigma já presente sobre a Escola Estadual Flores como sendo a desordeira – é sobre ela que recaem as fofocas depreciativas que reforçam esse estereótipo. Além das acusações, há relatos também da exclusão na participação de alguns eventos, como no café da manhã de páscoa, em março de 2018, realizado pela Escola Municipal Cravos. A funcionária Verônica relata o episódio:

Porque as vezes, por alguns fatos que seja até pequeno, mas eu sou muito bisbilhoteira e reparo muito. Igual aquele café da manhã que nós tivemos no município, da páscoa, eu gostaria que o município juntasse com o estado naquele café da manhã, porque nós também fazemos parte, todo mundo junto ali um grupo, entendeu? Às vezes algumas coisas tipo essa eu não concordo, entendeu? Pelo fato de nós funcionários, a gente combinar tão bem entre nós, pela diretora ser uma grande profissional, não questionando o diretor municipal que eu gosto muito, mas eu achava que poderia ter mais um vínculo, uma coisa mais gostosa sabe? E a gente poderia ter participado desse café da manhã, ainda mais que era simbolizando a páscoa (VERÔNICA. Grupo Focal realizado em 06 de abril de 2018).

A servidora da Escola Estadual Flores ainda comentou que os alunos reclamaram com elas e que a mesma chegou a comentar com o diretor da Escola Municipal Cravos, mas não houve o convite. No dia do café, o horário de intervalo das duas escolas foi realizado separado, para que os alunos do ensino médio não participassem do café da manhã com o ensino fundamental.

A exclusão de um grupo se dava não só na participação dos eventos, mas era feita até na separação da merenda. A quantidade de alimentos distribuída para cada turno é feita pela vice diretora da Escola Municipal Cravos e, de acordo com a auxiliar de serviços básicos da mesma escola, o turno da manhã, mesmo sendo mais numeroso, recebia uma quantidade menor de alimentos para o preparo:

Até mesmo na hora de, antes, ano passado... até na divisão da alimentação eu via diferença, quando era de manhã, a alimentação era menos, na parte da tarde, divisão, colocava mais, por que aquilo? Ah, por que se tem mais aluno de manhã que tem a tarde? Essa daqui vivia pedindo, me dá mais um pouquinho disso, me dá mais um

pouquinho daquilo, porque vai faltar, eu achava aquilo muito triste...
(ANGÉLICA. Grupo Focal realizado em 06 de abril de 2018).

A servidora Angélica relata que a quantidade de alimentos, entregue na cozinha para preparo da merenda, não era distribuída de acordo com a quantidade de alunos por turno. Ao contrário, o turno da tarde possuía um quantitativo menor de alunos, no entanto, a quantidade de alimentos destinada a ele era maior. Ela ainda reforça que as colegas de trabalho viviam pedindo para retirar mais alimentos para o turno matutino. Quando questionada sobre essa distribuição desigual de alimentos, a sua resposta foi categórica: “De manhã tinha o ensino médio e na parte da tarde não tem o ensino médio, então a parte da tarde era toda recheada” (ANGÉLICA. Grupo Focal realizado em 06 de abril de 2018).

No entanto, essa relação de acusações e exclusão não é recebida pacificamente pelo grupo *outsiders*. Elias e Scotson (2000) comentam que as tensões são inerentes em um sistema de luta de poder, e que os *outsiders* exercem pressões para a redução dessa desigualdade:

Muitas questões diferentes podem expor às claras as tensões e conflitos entre estabelecidos e outsiders. No fundo, porém, todas são lutas para modificar o equilíbrio do poder; como tal, podem ir desde os cabos-de-guerra silenciosos que se ocultam sob a cooperação rotineira entre os dois grupos, num contexto de desigualdades instituídas, até as lutas francas pela mudança do quadro institucional que encarna esses diferenciais de poder e as desigualdades que lhes são concomitantes. Seja qual for o caso, os grupos outsiders (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais. (ELIAS; SCOTSON, 2000 p.37)

Os *outsiders* utilizam de alguns mecanismos para manter resistência e alterar a relação de forças. No regime de coabitação, também percebemos essa situação, conforme relata a estudante Maia da Escola Municipal Cravos, ao mencionar sobre a rivalidade entre eles:

Mas por exemplo, os alunos do ensino médio, vamos supor, o interclasse deles é separado da nossa, ah, como se fosse assim, os passeios deles, eles têm festas, ah, não sei explicar, como se fosse assim. Até porque, eles já têm mais conhecimento que a gente, já passou pelo que a gente já passou no ensino fundamental, acho que

é isso. Não sei se eu expliquei muito bem, mas... Então, acho que convidar já não é o problema, porque qualquer coisa convida o ensino médio, e eu acho que o ensino médio a mesma coisa, por exemplo, o Ensino Médio já tem a gincana e o fundamental nem todo ano tem, então o fundamental fica meio que mexido assim, pelo ensino médio ter e o fundamental não ter (MAIA. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2018).

A estudante Maia relata que se sente incomodada pelas atividades que uma escola faz, e a outra não participa. Lamenta que os alunos são convidados a assistirem e não a participarem em conjunto. Embora os alunos tenham declarado que não há rivalidade entre eles, percebemos, na fala da Maia, que há uma competitividade entre as escolas, e que os estudantes também sentem essas disputas. As atividades desenvolvidas chamam a atenção, mostram que uma escola é mais organizada, realiza mais trabalhos e atividades pedagógicas que a outra. Este é um mecanismo utilizado pelos *outsiders* para tentar desmentir as fofocas depreciativas e para tentar alterar as relações de poder.

Outro caso de resistência se deu quando a professora de matemática da Escola Municipal Cravos estava usando a quadra para que as meninas ensaiassem para a dança de baliza para o desfile de 7 de setembro, e os alunos do ensino médio entraram na quadra para ter aula de educação física. A própria professora Deise relata o ocorrido:

Mas eu já passei um desconforto com o estado. Ao contrário, tá? Eu lembro, foi ano passado. Eu estava na quadra, ensinando, tá? Ensinando as balizas. E estava tudo arrumadinho, e elas estavam num cantinho. E me incomodou tanto, porque foram os meus alunos. Tinha aula de educação física, foram meus antigos alunos do nono ano, que estavam no primeiro ano. A professora chegou, ela ficou muito sem graça, a própria professora, ela não sabia o que fazia, não tô acusando ela, tô dizendo que realmente, ela ficou sem ação, tá? E eles invadiram a quadra, e eu poderia ter ficado ensaiando, porque eu estava no canto perto das salas novas. Eram quatro meninas e. então, não ia ocupar o espaço inteiro da quadra. Mas eles fizeram questão de pegar a bola, de tampar, até que eu saí, mas eu sai tão amuada naquele dia, mas com tanta raiva, que vou pegar esse menino dentro de sala, porque foi horrível, tá? Foi horrível. E eu senti que a professora ficou sem ação, e foi minha aluna, pior ainda, porque ela foi minha aluna. Então ela sabia o que eu fazia, ela apitava, que eu ia segurar a bola, mas eles agiram como... Isso foi horrível. Foi pavoroso e eu fui, nossa senhora, deixa eu sair porque senão vai pegar nessas crianças e vai machucar essas meninas com a bola, aí saí correndo. Mas fiquei muito aborrecida, aí fui pro sol, num lugar horrível, né, quer dizer. Poxa, tinha espaço ali, pra mim e pra eles (DEISE. Grupo Focal realizado em 13 de abril de 2018).

A Professora Deise relata o episódio e associa a imagem dos alunos à de arruaceiros, baderneiros. Ao utilizar a palavra “invadiram”, ela já denota o sentido do fato. E talvez os alunos não se importassem mesmo com este estereótipo, como ressaltam Elias e Scotson (2000, p.158): “A rejeição era exatamente o que esses jovens esperavam, e as expressões de irritação e raiva daqueles que os rejeitavam eram o que mais lhes dava prazer”. O mau comportamento e a agressividade foi a arma utilizada para afastar o estabelecido, com medo de talvez não fazerem a aula de educação física por causa do ensaio.

A situação conflituosa da quadra relatada acima é característica de muitos conflitos, em que os espaços escolares são pontos centrais. Como o desconforto que a Professora Ísis sentiu ao utilizar o auditório:

No meu caso, até não chego a chamar de conflito, eu chamo de desconforto, porque eu já tinha agendado o auditório pra passar um filme pros meus alunos, aí eu cheguei lá na secretaria e falei: eu vim, sou eu que abro o auditório ou você que abre pra mim? Aí falaram assim pra mim: ué, mas você vai usar o auditório? É o Ensino Fundamental que vai usar. Professor. Eu falei: Mas eu agendei, meu nome tá lá. Ah tá. Então assim, não havia necessidade. Não tinha um conflito, mas é um desconforto, né? Poxa vida, isso não é nosso? (Ísis. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2018).

No relato, podemos perceber que um estabelecido tenta utilizar de sua posição para demarcar seu poder e tentar dissuadir a professora, pois o auditório seria utilizado para o ensino fundamental. Entretanto, a professora se mantém firme em sua posição e contra argumenta, dizendo que havia agendado as atividades em questão.

A secretária de educação defende que, atualmente, não pode dizer nada sobre os conflitos, pois não está dentro da escola. No entanto, admite que quando ela era diretora da Escola Municipal Cravos, cargo que ocupou por 10 anos, havia problemas com a gestão anterior. Segundo ela:

Oh Lucélia, hoje eu não sei, porque eu não tô muito aqui, mas quando eu estava, tô falando na direção, o único conflito que a gente tinha, um exemplo que a gente sabe que era algumas questões de indisciplina. Na minha época, eu tinha muito problema com essa questão, por causa de uso de celular, entendeu? Que às vezes a gente batia nessa tecla e lá já era um tanto que liberado. Então, mais é nessa questão mesmo que eu passei por essa situação, não sei

hoje, porque eu não estou na direção, né? Então eu não estou aqui direto, não sei como funciona, mas eu, enquanto gestora, aqui na época era um dos problemas que eu tinha era essas questões de disciplina mesmo (GARDÊNIA. Entrevista realizada em 27 de abril de 2018).

A fala da secretária é marcada por uma distinção clara entre as partes e demonstra até um distanciamento, quando ela utiliza a palavra “lá” para se referir ao ensino médio. E relata que os conflitos eram advindos das dificuldades de compartilhamento de regras comuns entre as partes.

Para o diretor da Escola Municipal Cravos, não há conflitos entre as escolas, somente alguns desentendimentos, que são facilmente resolvidos:

Não, sinceramente assim, se eu for falar como gestor e como educador dentro da escola também, eu não vejo assim. Eu acho assim, pode haver divergências ao longo de um período por uma coisa ou por outra, mas nada que não se sente, que não se chegue ao um consenso, nada disso (FLORÊNCIO. Entrevista realizada em 19 de abril de 2018).

Ainda de acordo com o diretor, os desentendimentos são ocasionados, em sua maior parte, pelo compartilhamentos dos espaços comuns. A fala do diretor, ao apontar que não há conflitos entre as escolas e que estes são facilmente resolvidos, vai de encontro ao que os outros atores escolares afirmaram. Tal situação nos leva a acreditar que a formalidade e o fato de a entrevistadora ser diretora e parte envolvida nos conflitos não permitiu que ele se sentisse à vontade para falar, pois, em um momento anterior, ele havia afirmado que a coabitação não era tão simples como se pensava e, logo depois, retornou ao discurso idealista.

Os exemplos de conflitos relatados pelos atores escolares do regime de coabitação demonstram que estes são originados por uma falha na comunicação, falta de planejamentos e por uma disputa de poder entre as escolas. E neste conflito, os grupos mobilizam alguns mecanismos, como a fofoca depreciativa, elogiosa e a agressão, para manterem a suposta superioridade ou para resistirem e tentarem desequilibrar o grupo dominante. Além disso, os espaços aparecem, nesse contexto, como símbolo de disputas e um mecanismo de dominação de um grupo.

Na próxima seção, iremos analisar a importância dos espaços no regime de coabitação. Buscamos compreender como os espaços são mobilizados nos conflitos e disputas de poder e de que forma eles afetam os atores escolares.

2.3.2 Dificuldades em dividir o mesmo espaço e de gerir o tempo

Na fala de todos os atores escolares entrevistados, um dos pontos mais críticos da coabitação é a utilização e divisão dos espaços, que aparece também como causador de muitos conflitos entre os grupos. Para entender a importância que os espaços escolares possuem para o aprendizado, é preciso compreender a arquitetura escolar para além da sua materialidade. Segundo Frago e Escolano (1995):

A arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso, que institui, na sua materialidade, um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia, que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.26).

Um prédio escolar, por si só, já carrega muitas expressões culturais e ideológicas e, ao analisá-lo dentro de um contexto de coabitação, os símbolos e a arquitetura deixam latente muitos discursos de segregação. Tal realidade pode ser vista, por exemplo, no caso da proibição de acesso a determinados locais, relatado pela aluna Julieta, do 3º ano do ensino médio: “É o que tem... o lugar que eu mais fico assim é na sala de aula ou no pátio, porque é o único lugar que a gente pode circular, né?” (JULIETA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018). A fala da Julieta é reforçada pela da colega Violeta:

Foi o que a Julieta falou, a questão de assim, a gente tá no horário de aula, a gente não frequenta muito, a gente fica mais no lado do Ensino Médio e na hora do intervalo, a gente não... acho que a maioria dos alunos do Ensino Médio não fica muito do lado do Fundamental (VIOLETA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

A restrição a alguns espaços internaliza, nos estudantes, que há uma divisão forte na escola. Nesse sentido, os jovens identificam os espaços que pertencem a cada grupo, como ressaltado pela Violeta: “lado do ensino médio” e “lado do fundamental”. A arquitetura escolar denota, para eles, a materialidade de um discurso: a divisão. Os espaços escolares também exercem medida disciplinadora

sobre os indivíduos e transmitem muitos estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto:

A “especialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do poder. Essa “especialização” organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um continente de “poder” (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.27).

Podemos observar, através da espacialização e de muitos signos, o sentimento que eles transmitem e como afetam o desenvolvimento pedagógico na escola, como no relato da Professora Lyli da Escola Estadual Flores:

Só voltando na questão da coabitação, eu acho uma injustiça enorme, acho sim, porque deixa a gente à deriva. Nós não temos muitas vezes opções de trabalhar de forma diferente com eles, não só por a gente tá hoje nessas salas, realmente não é agradável, mas, antes, mesmo antes, quando nós tínhamos salas, ficava delicado, a questão do não mexe aí porque não é nosso, não faz isso porque não é nosso. Quem foi o último a entrar na sala? Quem deixou quebrar aquilo ali? Aí fica uma discussão horrível, porque eu já cheguei na sala da aula, e aluno falar: quebraram o negócio do ar condicionado. Nossa senhora, quem foi? Porque fica aquela questão de nós professores, nós somos responsáveis e aí fica complicado, então a coabitação é sim pisar em ovos (LYLI. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

Conforme a Professora Lyli relata, a espacialização das salas de aulas transmite valores e sentimentos aos atores escolares. Nesse sentido, demarca uma relação de poder, daqueles que se consideram donos, para aqueles que utilizam de “favor”. Podemos observar isso também em outro exemplo dado pela mesma professora:

Porque eles (alunos) mesmos já falaram: ah, a minha cadeira tá assim. Pedi o aluno pra arrumar a cadeira, ele ajeitar a cadeira, fazia aquele som, aí ele virou e falou assim: ah, mas a cadeira é velha, a do município é boa, então eu já ouvi isso diretamente (LYLI. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

O chamado currículo oculto é apresentado através de diversos signos na escola: a utilização das cadeiras em estado precário para um grupo de alunos é

internalizado por eles como se fossem com as coisas piores, transmitindo valores, relação de exclusão e poder dentro do ambiente escolar. Para compreender melhor a importância da arquitetura escolar e a forma como ela é vivenciada e internalizada pelos alunos, a aluna Violeta, do 1º ano, relata como sentiu a passagem do ensino fundamental para o ensino médio:

É porque, em cima ali, o prédio é do município e como é coabitado, o estado ocupa só uma parte e, em relação a esse negócio de obra, porque não tem espaços pras salas do município pro ensino médio, então tem muita diferença, igual, assim no município, igual esse negócio de sair e ir no banheiro, não pode ir toda hora, não que podia ano passado toda hora, mas a gente ia muito mais e hoje assim, esse ano não pode ir tanto, por causa de não dar confusão, por causa das obras também, essas coisas, por causa da sala do terceiro ano que fica lá fora. É uma, foi uma diferença muito grande (VIOLETA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

A transição da aluna de uma etapa de ensino para outra, dentro do mesmo prédio escolar, é marcante. Nesse contexto, a espacialização se apresenta de forma mais intensa, através da separação, uso dos espaços e, até mesmo, da liberdade de o estudante vivenciar o ambiente escolar. Tal realidade nos chama atenção para a forma como a arquitetura escolar está influenciando e internalizando diversos valores que a escola deveria combater, ao invés de reforçar.

A arquitetura escolar também serve de abrigo a importantes símbolos culturais, que impactam a vida coletiva. Frago e Escolano (1995) citam, por exemplo, como o relógio no ambiente escolar significa tantas coisas:

O relógio colocado na escola, que perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração. A arquitetura serve, mais uma vez, de suporte de um dos signos culturais de maior impacto na organização da vida coletiva (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.44).

Na escolas em regime de coabitação, os professores identificaram alguns símbolos e signos que produzem efeitos na vida dos atores, demarcando relações e identidade, conforme aponto o professor Lupino.

Uma outra situação, que era muito delicada, é a programação. Você tá dando prova e aí não foi informado e tem uma festa. Ai tá todo mundo ali, e seu aluno tá ali fazendo prova, tá nem aí. E às vezes,

viés ao contrário. Hoje mesmo era dia do simulado, óh, não vai ter sinal, porque tá fazendo simulado. Então o viés só tem uma volta? Não tem o vai e vem? Então hoje eu não tenho sinal pra mim, porque o outro precisa ficar em silêncio pra fazer o simulado. Mas aí o dia que eu quiser fazer uma festinha do pai da criança, aquela coisa toda, eu não preciso nem avisar pro outro, porque eu sou o dono do espaço, por isso que eu digo, a carona né, outro tá aqui de carona, tá aqui de favor. Então, esse é o desconforto (LUPINO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

Além de demarcar a divisão dos tempos, o sinal na escola exerce um papel na realidade das escolas coabitadas, ao demonstrar o privilégio de um grupo, que pode controlá-lo, de acordo com as suas necessidades. Além do sinal, os cartazes também são símbolos que criam uma identificação dos estudantes com os seus espaços. A professora Lyli ressalta que os alunos do ensino médio não possuem espaço para fixar os seus trabalhos e só enxergam cartazes do ensino fundamental:

[...] porque já que não tem um colégio legal, não tenho como tá atuando de verdade, num ambiente propício à minha faixa etária, toda uma situação que não existe... porque eu sempre brinco com eles, eles fazem questão de olhar determinado desenho e falar: nossa é um desenho de criança, e é um desenho de criança. Não tá na etapa dele, a gente não pode muitas vezes colocar um trabalho, ou alguma coisa assim que é nossa (LYLI. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

Esses são exemplos de como os símbolos, que configuram o currículo oculto, são capazes de influenciar o coletivo. A exposição de cartazes de só uma faixa etária da escola influencia na percepção, na identidade do estudante com o seu espaço, na sua criação de subjetividades com aquele local. Nesse sentido, tal concepção influencia em sua capacidade de se reconhecer enquanto ator pertencente àquele prédio e àquela escola. O espaço carrega, em si, uma noção subjetiva, uma construção psicológica que fazemos dele e, portanto, mais do que espaço, construímos um lugar:

O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p. 61).

No entanto, os autores ressaltam que o problema surge quando falta espaço ou tempo, ou mesmo quando há proibição e restrição de acesso a estes. Conforme afirmam Frago e Escolano (1995):

Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhe dessem sentido fazendo deles um lugar (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.61).

O impedimento a espaços e a dificuldade de transformá-lo em um lugar se torna manifesta na fala da Julieta, aluna da Escola Estadual Flores:

Pra mim, a maior dificuldade que nós temos é o espaço. Porque como a gente não tem salas, porque as salas, elas não podem ser cedidas esse ano pro Ensino Médio, aí a gente tá tendo que improvisar um espaço e tá sendo bem difícil manter o controle, isso tudo (JULIETA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

A problemática com espaços é tão sentida pela aluna que, na sua fala inicial de apresentação, quando foi solicitado que dissessem como é estudar na escola, a mesma aluna respondeu: “Eu acho que o ensino é muito bom, apesar da nossa estrutura do Ensino Médio tá meio abalada” (Julieta. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018). Essa dificuldade com os espaços já não é sentida pelos alunos do ensino fundamental, conforme resalta Amarílis, aluna do 9º ano: “Pra mim, na minha opinião, no ensino fundamental, eu não vejo nenhum problema” (Amarílis. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

A limitação dos espaços está presente também na fala da Professora Lyli da Escola Estadual Flores:

Eu já atuei em outras escolas, inclusive no Rio, que já era coabitada, porque não é só uma proposta de Minas, mas em várias outras escolas, parece que em todo o território, há uma prática, e sim, encontro vários problemas sim nisso, porque eu como observadora, eu vejo que não há espaços definidos e fica muito complicado. Sem territórios definidos, ter de verdade uma noção de identidade da escola, acho que é isso (LYLI. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

A dificuldade de ter os terrenos delimitados afeta o relacionamento dos atores escolares com o espaço, criando uma dificuldade de transformar este espaço em lugar, pois não há o sentimento de pertencimento a ele. O significado da arquitetura escolar, percebido pelos atores escolares, e a forma como eles produzem

sentimentos e identificação com os mesmos, demonstra que o espaço não é algo neutro: “O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social” (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.64).

Nós atribuímos significados ao espaço, com base em nossa vivência individual, mas também na experiência grupal, ao lidar com os símbolos e relações sociais dentro dele. Podemos observar isso na fala da Professora Lyli:

[...] a gente fica meio que pisando em ovos também, porque nós estamos do outro lado da cerca e se vai usar alguma coisa, por exemplo, eu tive que tomar banho aqui ano passado que eu ficava o dia todo e eu ficava com medo, porque eu tinha que usar o banheiro e a pessoa tinha que abrir pra mim e aí, um dia, eu tomei choque no banheiro, e aí eu falei: não vou tomar mais banho aqui, mas aí não queria reclamar, porque de ah, tá tomando banho aqui e tá reclamando de alguma coisa, enfim, nós ficamos também pisando em ovos, questão pessoal, né? (LYLI. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018)

A dificuldade de expressar os seus questionamentos e dúvidas, com relação à utilização dos espaços, denota o sentimento e a relação que a professora estabelece com o mesmo. É forte, na fala dela, a separação entre os lados, através de uma caracterização bastante expressiva: “cerca”. Um marco entre territórios e um sentimento grupal que, como iremos ver, também aparece na fala de outros atores escolares. Para o diretor da Escola Municipal Cravos, a cada ano, a escola sofre mais com a falta de espaços:

Só que a cada ano que passa, o que a gente percebe é que a nossa escola tá pequena. A gente acha, às vezes, meio redundante ficar falando todo ano... ihh gente precisa aumentar a escola, aquela questão toda. Mas a gente acaba observando que falta espaços pra gente... (FLORÊNCIO. Entrevista realizada em 19 de abril de 2018).

Ainda de acordo com o diretor, o espaço mais disputado, atualmente, são as salas de aulas, e a única opção que ele vê, para a escola, seria a construção de 2º andar, por meio de construções verticais. Para a secretária municipal de educação, no entanto, tirando a demanda do ensino médio, o espaços da escola atendem bem:

Eu acho que hoje ele está um pouquinho comprometido, em função de não estar podendo oferecer para vocês as salas, de vocês ter

essa logística de vocês, em relação à grade, né? Mas assim, eu acho que tirando hoje, essa situação, eu não vejo problema não (GARDÊNIA. Entrevista realizada em 27 de abril de 2018).

A secretária de educação, assim como outros participantes da Escola Municipal Cravos, não relatam nenhum problema com os espaços. Nesse sentido, o problema levantado por eles é o reconhecimento das dificuldade de espaço que a Escola Municipal Cravos vem passando.

Podemos perceber que a arquitetura escolar carrega expressões e signos do regime de coabitação, que são internalizados pelos atores escolares. Os símbolos presentes demarcam a separação entre as escolas e também identificam aqueles que possuem mais poder de uso sobre o espaço escolar. Essa diferença é sentida, principalmente, pelo grupo *outsider*, que têm dificuldades em estabelecer uma relação de identidade e de pertencimento ao lugar.

Para compreender melhor a colocação da divisão dos espaços, é necessário que retomemos ao episódio da divisão de turnos, já relatado acima. No próximo subitem, iremos analisar os espaços da escola e entender o conflito que está movimentando a escola.

2.3.3 Croqui do Conflito

Porque a minha professora tá pra cá, o outro professor tá pra lá, quando eles vem eles fazem isso (V), ao invés de fazer assim (A). Então não tem possibilidade, então qual é o testemunho que eu dou? De que é assim mesmo, é afastado mesmo (NARCISO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

A fala do Professor Narciso relata como é feita a entrada de alunos, professores e funcionários nas escolas. E demonstra que a divisão vivenciada no regime de coabitação vai além dos discursos: ela está materializada nos gestos e nos espaços. Iremos fazer um tour imaginário pelo ambiente, de forma a entender a colocação dele.

A Escola Municipal Cravos fica ao final de uma rua sem saída: a primeira imagem com a qual nos deparamos, ao entrar na rua, é a entrada da escola. Ao olhar para o prédio escolar, você vê, primeiramente, o portão da Escola Cravos e, ao lado, uma placa com o nome desta. No lado esquerdo, há um prédio anexo amarelo, de uso da Escola Flores. No entanto, só se saberá que é de uso desta, se alguém

informar, pois não há placa, nem faixa, nada que indique que ali também funciona outra escola.

A Escola Estadual Flores e a Escola Municipal Cravos recebem, em média, 50% dos seus alunos da zona rural, que chegam no transporte escolar e aguardam do lado de fora, junto com os outros, pela abertura dos portões. Às 7 horas, o sinal toca, e os estudantes podem entrar na escola. Se for este do ensino médio, a sua entrada será feita por um pequeno portão verde, de 1 metro de largura, ao lado esquerdo da rua. Se for do ensino fundamental, a entrada será feita pelo portão maior, com 3 metros de largura, que fica de frente para a rua. A distância entre os dois portões é de 15 metros, aproximadamente. A citação do Professor Narciso narra exatamente essa entrada nas escolas, que, ao invés de convergirem em um mesmo portão, são divergentes e demarcam a divisão presente neste espaço.

Os estudantes do ensino médio entram e, ao lado esquerdo, estão localizadas as três salas de aula utilizados pelas turmas. Atualmente, devido às obras no espaço (nº 23 na planta apresentada a seguir), o local que era uma varanda, e será transformado em uma secretaria, está sendo usado para abrigar a turma do 3º ano. A outra sala de aula está funcionando onde era o laboratório de informática, sendo que os computadores estão desligados e são colocados no fundo da sala, que só possui um ventilador de teto. A terceira sala abriga a turma do 2º ano e funciona onde antes era secretaria da escola; não há ventiladores, e o armário dos professores ainda está dentro da sala, por falta de espaço para o mesmo. Nenhuma das salas possui quadro de avisos e nem espaço para colocar os trabalhos dos alunos. As carteiras utilizadas pelos alunos foram doadas de outra escola e estão em situação precária. A secretaria e a sala da direção estão funcionando nos banheiros, que foram provisoriamente desativados.

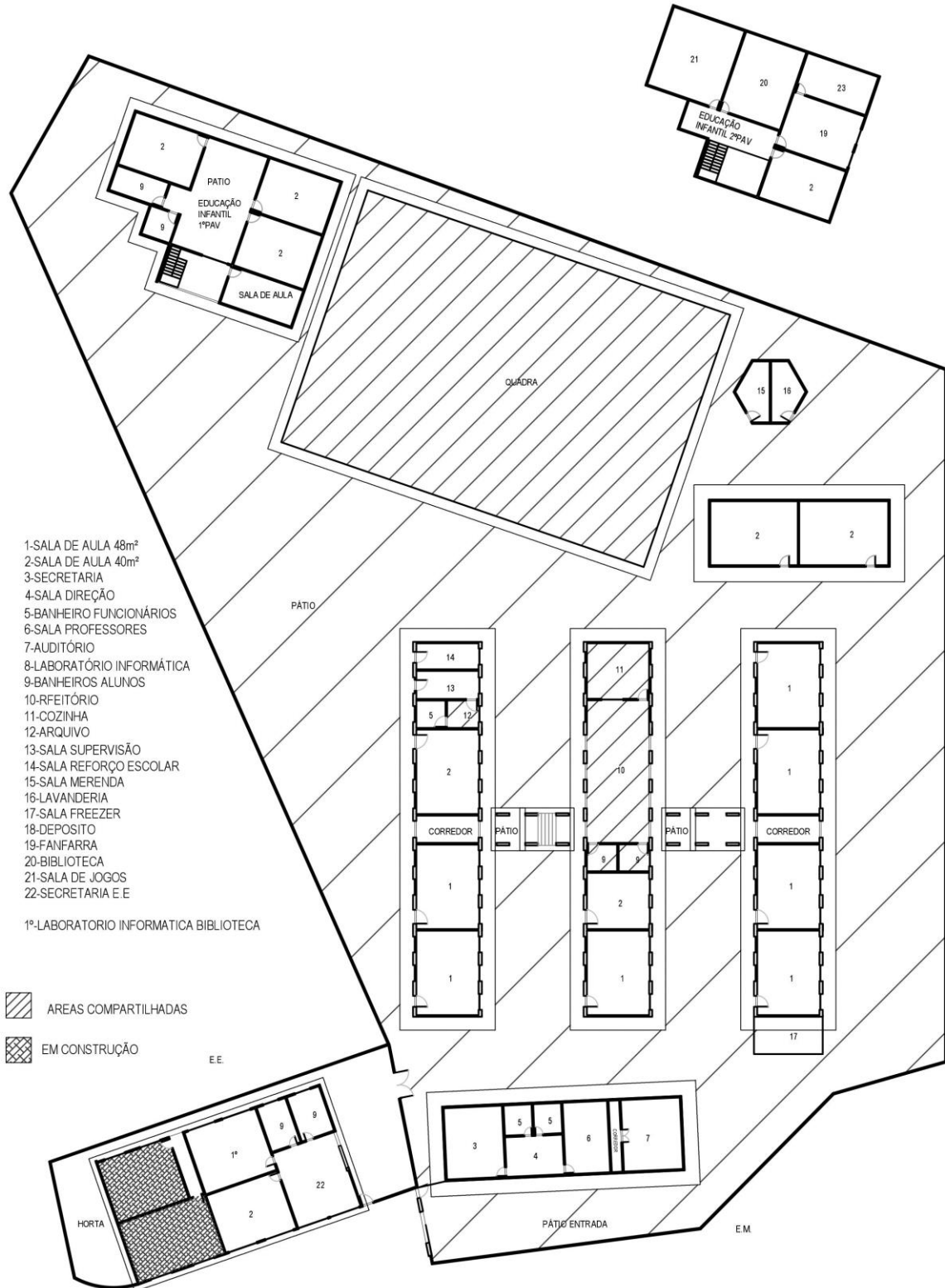
Os estudantes do ensino fundamental passam pelo pátio da entrada, em frente à secretaria da Escola Cravos, e seguem pelo corredor ao lado do auditório, que possui dois murais de vidro de ambos os lados – com avisos e informações do ensino fundamental. Em seguida, se dirigem às salas de aulas, que estão localizadas nos três pavilhões e nos anexos ao lado da quadra. O sinal, que fica dentro da secretaria da escola municipal, é tocado por funcionários desta e a escola estadual não tem acesso a ele. No período da noite, não há sinal para a turma da EJA, pois a secretaria municipal é trancada.

Às 9:30 h, é tocado o sinal para o intervalo. Os estudantes do ensino médio, ao sair das salas, passam por um pequeno pátio, que possui um portão, que dá acesso aos outros espaços da escola. Os estudantes seguem pelos corredores, repletos de murais de quadro branco com trabalhos dos alunos do ensino fundamental; e passam pelas salas de aula, também de uso deles, todas de piso branco, climatizadas, com carteiras novas e um quadro branco maior, centralizado, e dois quadros brancos, menores, nas laterais, para colagem de avisos.

O refeitório possui duas mesas de cimento, de 6 metros de comprimento cada, com dois bancos de cimento de cada lado. Alguns alunos pegam o prato e vão sentar no pátio, que possui bancos de madeira espalhados pelos pavilhões. Os banheiros feminino e masculino, assim como o bebedouro, são compartilhados por ambas escolas, e ficam no refeitório, que é um dos espaços preferidos dos alunos.

Além do refeitório, a quadra e o auditório também são dois espaços compartilhados pelos estudantes e professores das escolas. O auditório, com capacidade para 50 pessoas, possui data show, aparelho de som, ar condicionado, e todas as caldeiras são acolchoadas. O prédio denominado de “azul” fica ao lado da quadra: são dois andares que, no turno vespertino, abriga às turmas de educação infantil, no 1º andar; e no turno matutino, algumas turmas do fundamental no 2º andar. Neste andar, há também uma sala denominada “sala da fanfarra”, para ensaio da banda da fanfarra, que ocorre após julho. Durante a semana, a camerata utiliza o espaço para alguns ensaios. A sala possui uma pequena divisão interna, onde ficam armazenados os instrumentos. Ao lado da sala da fanfarra, está a biblioteca e, depois, a sala de jogos, que, de acordo com o diretor, atualmente está sendo usada pela psicopedagoga. Nenhum destes espaços citados são compartilhados com a Escola Flores. No final do turno, às 11:25 horas, os alunos saem pelo mesmo portão que entraram e retornam aos seus transportes ou às suas casas. A imagem seguinte, da planta baixa das escolas Municipal Cravos e Estadual Flores, permite uma visualização e compreensão dos espaços escolares.

Figura 2 – Divisão dos Espaços da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores (2018)



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A área de uso da Escola Estadual Flores (pavimento E.E. na imagem) está concentrada no prédio do lado esquerdo da entrada principal. São três salas, um laboratório de informática, dois banheiros e uma secretaria. A Escola Municipal Cravos utiliza todos os demais espaços (assinalado na imagem como E.M), havendo 13 salas de aula, uma secretaria, sala de professores, sala de direção, laboratório de informática, biblioteca, sala de jogos, sala da fanfarra, sala de supervisão, sala de reforço, banheiros de funcionários, sala de freezer e depósito de merenda. Os espaços compartilhados são, em sua maioria, de uso comuns dos estudantes. O pátio e refeitório são usados diariamente no horário do intervalo, sendo este o espaço de maior interação entre os alunos de ambas escolas. A quadra de esportes é usada na aula de Educação Física e para apresentação de atividades. Já o auditório, de modo menos frequente, é utilizado para palestras e aulas que necessitam de Datashow. A quadra e o auditório são os espaços mais disputados entre as escolas, pois são os únicos para realização destas atividades. Os funcionários compartilham somente a cozinha, para preparo da merenda, e a sala de arquivo permanente.

Desde 2016, com o funcionamento da parte administrativa da Escola Estadual Flores, o prédio escolar que abriga as duas escolas vem sendo demarcado por uma divisão clara dos espaços entre as escolas. No entanto, como podemos verificar na imagem acima, a ocupação dos espaços pela Escola Estadual Flores é bem menor que a da Escola Municipal Cravos. Os espaços de uso comum, entre as escolas, são os de movimentação dos estudantes, como refeitório, quadra, auditório, banheiro e pátio, que não teriam como não serem compartilhados. A separação do espaço escolar reforça a ideia de divisão entre as escolas e a sub utilização dos mesmos pela Escola Estadual Flores dificulta a identidade dos atores escolares com o espaço escolar em si.

No final do ano 2017, devido à pressão da comunidade, o ensino médio transferiu o funcionamento das suas turmas integralmente para o turno matutino. No entanto, enquanto aguarda a finalização da obra, está improvisando espaços para funcionamento das salas de aula e da parte administrativa da escola. Essa situação está muito marcada na fala dos entrevistados, como na da Angélica, a auxiliar de serviços básicos da Escola Municipal Cravos:

As dificuldades? Para mim foi vocês ficarem lá naquele bequinho, me desculpe a palavra, mas parece um... Alojamento, aquilo para mim foi o fim, aquilo para mim, aquilo me doeu, ver aquelas crianças daquela forma, porque eles não merecem, eles não merecem ficar daquele jeito (ANGÉLICA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

A servidora faz referência ao fato de os alunos do 3º ano estarem estudando em um espaço improvisado, na varanda do prédio. Verônica, auxiliar de serviços básicos da Escola Estadual Flores, continua:

Eu também não gostaria, até porque, né, a escola é grande e tem um número grande de salas. No início, foi uma dificuldade muito grande para gente conseguir carteiras, para tirar os armários, para fazer a secretaria, entendeu? E a secretaria aí né, no banheiro, se for para falar tudo, eu falo. Para ir para o banheiro, entendeu? As duas salas, tanto a da secretaria, como a da diretora, no banheiro. Não é uma coisa aconchegante, não pode ficar lá dentro tomando um cafezinho que você sabe que ali tem uma privada, então essa parte eu não gostei. Não gostei que eles fizessem isso, mas graças a Deus já que nossas salas vão ser construídas, que seja o mais rápido possível para a gente passar por esse momento que isso eu não gostei também, concordo com a Angélica (VERÔNICA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

Ela relata que, no início do ano, as obras ainda nem haviam começado, mas o ensino médio funcionaria de manhã. Nesse sentido, não havia salas nem carteiras para os alunos, sendo necessário improvisar espaços, enquanto aconteciam as obras. O que se observa é uma resistência também desse grupo em permanecer, mesmo não tendo condições favoráveis e não sendo da vontade da gestão escolar municipal. Este tumulto todo não está só relacionado a uma questão de espaço, mas a uma questão de luta política e poder:

E eu mesmo falo com as pessoas que briguei muito quando eles não queriam ceder as salas, porque eu fui até ao prefeito e reclamei, falei, questionei, porque quem ia perder eram os alunos entendeu? Nós temos alunos inteligentíssimos na nossa escola, graças a Deus, você imagina o aluno ia perder menos três aulas ou quatro aulas de matemática e, com isso, a gente conseguiu estar construindo lá, porque os pais vieram até o prefeito e o prefeito ouviu e a Lucélia também e entendeu, porque senão, pelo município, o município não liberava nem essa obra, muito menos as salas, por isso, uma das dificuldades que eu acho é isso, é o poder político que sobe na cabeça das pessoas, infelizmente na parte do município, o poder sobe entendeu? No estado, graças a Deus, nós não temos isso, né, querida? (VERÔNICA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018)

É interessante observar que a Verônica relata que cobrou e que, junto com a pressão da comunidade, as salas estão sendo construídas pelo prefeito. Mas, ao mesmo tempo, diz que se dependesse do “município” não conseguiria. Aqui, novamente, vemos sujeitos indefinidos para os atos; o município, para ela, não é dado pelo figura do prefeito que ajudou, mas por outro atores, que se negaram a ceder as salas.

Na fala dos professores, o conflito pelas disputas de espaços, e a resistência à mudança de turno é mais declarada, conforme aponta a Professora Deise da Escola Municipal Cravos:

Tanto que quando vocês citaram o espaço que vocês estão trabalhando, isso eu não tenho nada com isso, não sei como que tá hoje, sou aposentada no estado, mas eu, por exemplo, acho um absurdo, ter uma escola naquele tamanho, numa cidade pequena, como Primavera, e a noite não ter nada, vai acabar agora em julho que me falaram, e vocês lá naquela sala. Mas vão fazer sala nova? Mas vamos ficar... mas ai me falaram, mas é a comunidade, então não fica falando mal aí do estado, nem do prefeito, nem de ninguém, porque quem decidiu que ia ser dessa forma foi a comunidade, em reunião, tô errada ou tô certa? Tudo bem que o estado quer que acabe com a noite, mas porque não aproveitar aquele espaço até essas salas ficarem prontas? Porque esses alunos serem prejudicados por causa de algumas leis do estado, não leis da prefeitura, porque eu soube que é por causa de carga horária, tá errado ou tá certo? (DEISE. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018)

A posição da Professora Deise sobre a inutilização dos espaços à noite é também corroborada pelo Professor Delfínio da Escola Estadual Flores:

Isso eu perguntei a diretora, por que que não poderiam estudar a noite esse período até tá pronta as salas? Ah, mas a população não quis, porque meu filho não pode estudar à noite. Meia dúzia de alunos, garotos, menores. Todo mundo estudou a noite aqui, porque que não pode agora? Então, em cima disso aí, tá o estado, assim, também, aí, nessa conclusão, nós estamos trabalhando numas salas horríveis, apertado, sem condições nenhuma, mas tem que fazer isso porque... (DELFINIO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

Ambos os professores compreendem que as aulas do ensino médio poderiam ter começado no turno noturno, primeiro porque a escola é subutilizada com o funcionamento de somente uma turma da Educação de Jovens e Adultos, que terminará em julho do corrente ano, e segundo porque, no turno da manhã, o ensino

médio está funcionando de forma precária. Ainda com relação a discussão de turnos, a Professora Ísis da Escola Estadual Flores explica a posição da comunidade, ao brigar pelo funcionamento do ensino médio no turno matutino:

Nós vivemos numa faca de dois gumes, e que faca de dois gumes é essa? Justamente essa questão da carga horária. Ou o aluno ficaria de manhã, tendo as 5 aulas normais, ou ele ficaria a noite, com 4 aulas de 45 minutos. Então a gente viu também que a perda pra esse aluno é muito grande. Os nossos alunos, eles já chegam com várias dificuldades, como que ele vai competir em grau de igualdade com um menino que estuda numa escola que, além de ter os 5 tempos normais, ele também faz cursinho? Já seria uma perda pro aluno nesse sentido. Então, acredito que a comunidade tenha pensado dessa forma, quando eles resolveram pra turma estudar de manhã. Agora, eu também vi, e agora a gente volta a falar de política né. Poderia ter sido feito de outra forma. Vocês usaram o argumento, vocês falaram que já estão na escola a mais tempo, não tinha possibilidade, quer dizer, não precisava, mas parece que na verdade, eles não queriam era nos ver de manhã (ÍSIS. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

A Professora Ísis expõe a preocupação com a redução da carga horária do turno noturno, que ocorreu a partir da resolução SEE nº 2.842/2016, e as perdas que a mesma traz para os alunos (MINAS GERAIS, 2016). Ao mesmo tempo, a professora também declara que houve uma má vontade política em tentar resolver as coisas da melhor forma. A Professora Deise rebate o argumento da Professora Ísis, de que eles não queriam o ensino médio no turno manhã. Segundo ela, na verdade, o motivo seria outro:

Não, não é isso. O Ensino Fundamental ele está caindo. Por que ele está caindo? Estão vindo crianças com muita dificuldade de adaptação familiar, problemas seríssimos, estrutura mesmo, né? Então o quê que tá acontecendo? Os professores de 6º ao 9º estavam com excesso de alunos, porque as salas são pequenas, 40x40, 35x35. Então o que acontecia, a gente tava dando aula pra muitos alunos, com muitas dificuldades, não conseguimos nos adaptar, porque tava acontecendo reprovação. Então nós chegamos ao diretor e pedimos. Olha o conflito, Porque o professor de 1º ao 5º ano tem 15 alunos e eu tô com 42, 38, 39. Ué, esse aluno tinha que vir TOP. Gente, mas isso não acontecia, por causa mesmo da estrutura, tá Ísis, foi um pedido dos professores que eles dividissem mais as nossas turmas, fizessem essas turmas heterogêneas, mas não com tanta dificuldades, porque não estava conseguindo. E aí não sobrou salas para vocês [Ensino médio] (DEISE. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

Observa-se a preocupação da professora, em tentar dissuadir um possível mal entendido, com relação à negação de salas para o ensino médio. Ao mesmo tempo, temos um conflito manifesto entre os próprios segmentos da Escola Municipal Cravos, entre o fundamental I e o fundamental II. Mas também percebemos que não há, por parte do grupo estabelecido, uma preocupação com a educação como um todo, havendo preocupação somente até o 9º do ensino fundamental.

A rejeição, apontada pela professora Deise, também é compartilhada pela servidora Dália da Escola Municipal Cravos:

Eu acho que a questão da direção mesmo, eu acho que essa questão assim, eu acho sinceramente que esse conflito gerou num momento que quis passar o terceiro ano para de manhã, eu acho que a direção do município não queria que isso acontecesse, mas acho que construindo a sala, vai diminuir bastante (DALIA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

E a servidora Rosa, da Escola Estadual Flores complementa:

Aí eu acho que já não era o terceiro, ela queria que colocasse o estado todo o a noite, que aí eles não teriam mais contato com ninguém do estado, porque, no caso, seria tudo à noite, a noite o município não tem nada a noite, então quer dizer, eles só funcionam de manhã e à tarde e à noite funcionando o estado, a separação estava feita (ROSA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

Por mais que tivesse uma justificada plausível, o que ficou visível, para os atores, foi uma rejeição e a tentativa de uma exclusão do grupo *outsiders*. Ao resistir e permanecer no turno matutino, a direção municipal e a secretária de educação não demonstraram boa vontade para vencer as dificuldades de espaço, que foram colocados para os *outsiders*. O Professor Lupino aponta para aquilo que aparenta ser, de fato, a problemática e o conflito desta situação de distribuição de turno:

Olha só, tem horas que eu fico me perguntando e na minha visão era falta de entendimento entre partes, porque eu não posso entender que uma escola que tem um prédio anexo (prédio da educação infantil 2º andar), que às vezes tem material guardado, ou é utilizado pra uma aula de música, pra guardar instrumento de fanfarra, temporariamente, até que se resolvesse, entre eu deixar um filho meu, primaverense, estudando numa varanda e eu acolher ele lá, numa sala daquela ali, então será que não se enxerga a perda? Será

que o aluno tá ganhando ali do lado de fora, e eu vendo a sala lá lotada de instrumento da fanfarra, de uniforme, seja de material, merenda. O prédio tá lá, a verdade é que em algum momento, ele fica ali, com chave, trancado. Até porque, num outro momento, nós utilizamos aquelas salas hoje como sala de aula, e aí em outro momento pode, e agora não pode, né? Então eu fico entendendo assim, é um medir forças né? Vamos medir força e eu tendo solução e tendo como solucionar e eu não vejo, não consigo enxergar a perda que o cidadão que é a ponta desse iceberg, que ele tá perdendo que ele está deixando. Porque eu não tenho dúvida, uma aula hoje, e hoje eu estive exatamente falando desse tema, porque a gente tava fazendo um projeto sobre conflito de cidade rural e de cidade urbana, e o aluno trouxe a questão da escola rural e da falta de estrutura, e é exatamente a turma que estava naquela varanda, vinha deles, porque ninguém é bobinho, todos eles percebem que é essa guerrinha, que é política, ela acontece (LUPINO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

O Professor Lupino remete à utilização das salas do 2º andar do prédio da educação infantil, pois no ano passado, quando a escola esteve em reforma, estes espaços foram utilizados como salas de aula. O professor Narciso da Escola Municipal Cravos, que já foi secretário municipal de educação, enfatiza a questão dos espaços apresentado por Lupino:

E quando isso ocorreu, igual o Lupino tá falando isso daí, é um absurdo. Aquele prédio (educação infantil), nós temos duas salas grandes lá. Uma que é uma sala montada de jogos, que no momento ela poderia ser desmontada, que não causaria nenhum dano. Nós temos a outra sala que tem todo o material e mais, nós temos o almoxarifado de mais de 80 m² com espaço, que tem espaço que você poderia guardar, porque esse almoxarifado, ele tem um escritório, ele tem uma cozinha e ele tem mais três salas. Então, não está todo ocupado, nunca esteve, porque, quando a gente fez o almoxarifado, a gente já fez com essa intenção, pra você ter um espaço grande, pra que você pudesse, numa emergência, ter como guardar. Então se tivesse a boa vontade, nós não teríamos que passar isso, porque eu, sinceramente, quando eu olho, eu nunca fiz nenhum comentário sobre isso, tamo fazendo aqui, porque é a pesquisa, sabe? Mas é uma coisa que toda vez que eu entro na Cravos, eu fico um pouco triste de ver aquelas crianças, os meus colegas, trabalhando numa situação daquelas, porque não é só as crianças, são os colegas que estão lá, é a direção que tá lá, é todo mundo que tá ali, tá naquela situação e eu acho que isso é o que a Deise falou. Infelizmente, nós estamos na rabeira da sociedade, porque, usando até um termo chulo, porque a sociedade ela é hipócrita, ela não reconhece a educação como sendo o meio, um dos principais meios possíveis de você mudar uma sociedade, ela não reconhece isso e aí nós temos esses percalços aí (NARCISO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

Os professores apontam que o problema maior da mudança de turno é uma má gestão dos espaços. Mas vai além disso, ficou nítido, para os atores de ambas as escolas, que o problema maior do conflito, relatado acima, não era a falta de salas de aulas, pois a Escola Municipal Cravos ampliou, em um único ano, mais 5 turmas. Para uma cidade pequena, em que o contingente populacional se mantém pouco variável, sabemos que tal medida não se justifica. O que os estabelecidos queriam é que o ensino médio voltasse a funcionar à noite, em uma demonstração de: como os *outsiders* não sabem o seu lugar? A permanência dos *outsiders* foi vista como uma afronta. Nesse sentido, um fator central nesta disputa é a utilização dos espaços escolares, de forma a marcar o poder entre as partes.

Mas por que não há uma verdadeira gestão dos espaços e dos conflitos? O que impede o compartilhamento? Por que, na verdade, ocorrem tantos conflitos no regime de coabitação? O que dificulta o acordo entre os gestores escolares?

2.3.4 Quem manda mais?

A resposta para as indagações, colocadas no final da seção anterior, são dadas pelos próprios atores escolares. Quando questionados, foi unânime a resposta ao motivo dos conflitos: PODER.

O que está por trás das situações de conflito é a relação de poder entre estabelecidos e outsiders, em que a exclusão e o estigma são mecanismos utilizados para manter a superioridade dos estabelecidos e demonstrar aos *outsiders* o “seu lugar”. Mas essa posição de poder não é estática; a instabilidade de poder é intrínseca aos conflitos relatados e facilmente percebível por todos atores escolares. Foucault (1995, p. 242) nos explica que “[...] só há poder exercido por 'uns' sobre os 'outros'; o poder só existe em ato...”. Portanto, o poder existe no reconhecimento do outro como sujeito e na relação que se estabelece de uns com os outros. Dessa forma, o autor define o exercício do poder como o modo de ação de uns sob os outros.

O exercício e a importância do poder é declarado pelos sujeitos da escolas coabitadas. Eis a fala da Angélica, auxiliar de serviços básicos da Escola Municipal Cravos:

A pessoa quando ela tem o poder ela acha que pode fazer o que ela quer né, ela está com o poder na mão, então ela pode fazer isso ou aquilo com a pessoa, eu acho que é por causa do poder eles vão oprimindo o outro, o que eles puderem fazer para massacrar, porque a política, acaba envolvendo a política, porque a escola é pública e por ser pública envolve o que? Os políticos, e lá todo mundo usa a política, eles não pensam na criança, eles não pensam no bem do professor, do funcionário, eles pensam em si próprio, então o poder faz com que eles vão oprimindo o outro, eu acho assim (ANGÉLICA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

Observamos como a relação de poder marca o ambiente escolar analisado. Tal exercício é claramente demonstrado na fala da funcionária, que também identifica a situação política local como parte deste. Como as escolas coabitadas estão localizadas em uma pequena cidade mineira, as disputas políticas locais também estão presentes dentro do ambiente escolar. O cargo de diretor escolar é comissionado; portanto, seu provimento ocorre por indicação do prefeito. Dessa forma, não passa por um processo de eleição e escolha da comunidade, o que contribui para os conflitos políticos partidários dentro da escola. A fala da Professora Ísis da Escola Estadual Flores corrobora com a opinião acima, eis:

O que falta é só essa abertura, porque parece que quando uma pessoa assume uma posição, aí ela quer mostrar que quem manda aqui sou eu. Aí não existe essa abertura de: vamos sentar? Porque não pensa no comum, a cabecinha do tamanho de um caroço de azeitona. Não pensa no que é melhor para a comunidade, para o seu aluno, pensa só no que eu... eu.... eu... (ÍSIS. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

O exercício do poder e a ação de demarcar quem realmente comanda, qual é o lado mais forte, estão presentes nas relações, dificultando um diálogo mais aberto entre as partes, principalmente entre os gestores. No entanto, também é sabido que não há relação social sem o exercício de poder, sendo ele permeado por toda sociedade. Na descrição a seguir, o Professor Lupino da Escola Estadual Flores cita uma situação em que ficou claro, para ele, o exercício de poder de uma parte sobre a outra:

Logo que foram pintadas as salas, a direção do Ensino Fundamental, na época eu perguntei se havia permissão, chegou lá dentro das salas e na época era lá no auditório e falou: Oh, fulano e fulano e fulano, descola da parede, porque a sala foi pintada. E eu penso, no meu ponto de vista, que isso, você tem que ir ao outro gestor e: olha,

nós recebemos a escola e tal, passa pros alunos que deve ser, né? Aviso: porque vai ter uma festividade dentro do município: diretora, você me permite que eu faça, não. Aí não, vamos lá na sala falar pra todo mundo (LUPINO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018).

Situações como esta, vivenciada pelo Professor, são comuns e foram confirmadas pelos outros professores do grupo focal. O Professor Lupino identifica que os lugares são marcados por uma hierarquia de poder. Na sua percepção, o fato de o diretor adentrar e se dirigir diretamente aos alunos, sem prévia comunicação ao outro lado, é uma afronta às relações hierárquicas e uma manifestação clara de sobreposição de poder.

Embora existam diferenças entre funcionários e alunos, muitos dos conflitos são identificados pelos atores como uma disputa de poder entre os gestores. A funcionária Dália da Escola Estadual Flores diz isso claramente em sua fala:

Acho que tem aquela picuinha, é uma picuinha, e de repente não é, como disse a Angélica, é o maior lá querendo implicar com o maior de cá, entendeu? Nem os alunos tem nada a ver, é só as cabeças, os chefes, é um conflito, é o chefe, entendeu? Querendo jogar em cima do outro chefe (DÁLIA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

A disputa e briga entre gestores não é perceptível somente para professores e funcionários. Os alunos também relataram que identificam essa situação e ressaltam que embora haja conflitos entre alunos, eles não se dão devido à coabitação, mas sim por conta de dificuldades de convivência comuns à faixa etária, conforme coloca Julieta:

Eu não vejo muito isso por parte de alunos, às vezes até por um diretor falar uma palavra mal falada, alguma coisa e a gente se sente meio excluído, mas esse negócio de rivalidade entre os alunos eu não vejo, uma vez ou outra que sai uma briga entre alunos, mas às vezes nem porque é de ensino médio, mas porque é rinha desde pequeno. (JULIETA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

A aluna Julieta identifica, como atores geradores de conflitos, os gestores. De acordo com ela, as brigas entre estudantes são antigas que não estão, necessariamente, relacionadas a coabitação. A fala da Julieta reforça que as disputas de poder, entre os gestores, são perceptíveis por toda a comunidade escolar.

É inegável a disputa de poder entre estabelecidos e *outsiders*, uma vez que as relações sociais são marcadas por aqueles que tendem a manter a sua superioridade e aqueles que tentam inverter essa situação. No regime de coabitação, em que não há situações igualitárias de uso do espaço escolar, essa situação se torna ainda mais tensionada. E embora admitindo a existência dessa relação, é alarmante e preocupante as consequências destas disputas para os demais atores escolares, principalmente para os alunos.

Na próxima seção, iremos ver que, apesar de todas as dificuldades apontadas, dos conflitos, tensões e restrições aos espaços, os atores escolares identificam pontos importantes e positivos no regime de coabitação da Escola Municipal Cravos com a Escola Estadual Flores.

2.3.5 Reconhecimento do outro

Reconhecer as potencialidades do regime de coabitação das duas escolas é um fator importante e muito significativo, diante do histórico de criação desta política educacional e de todas as dificuldades que ela trouxe para as diversas partes. Além disso, tal iniciativa pode ser responsável por pautar ações para a melhoria de convivência, a partir deste estudo de caso.

Na parte administrativa, há ganhos e contribuições deste regime: o número de funcionários dentro da escola é maior, havendo divisão das tarefas entre eles. E além disso, há uma ajuda da prefeitura, com recursos materiais. Gardénia, secretária de educação, ressaltou como ponto positiva a parceria entre funcionários. Eis a fala:

Lucélia, essa parceria que existe, até questão de profissionais, né? Que existe de tá ajudando na parte de limpeza, na questão de alimentação, de preparo dos alimentos ali, eu acho que é um ponto positivo, né? Essa parte de forma de interagir aí, eu acho interessante. (GARDÉNIA. Entrevista realizada em 27 de abril de 2018).

A parceria que a secretária afirma são das auxiliares de serviços básicos, que dividem os serviços da escola, principalmente das funcionárias do Estado. Como as áreas utilizadas pela Escola Estadual Flores são menores, as funcionárias colaboram na limpeza e preparo da merenda para todos. A contribuição da prefeitura, com suporte material, foi lembrada pela Estefânia da Escola Municipal Cravos:

Eu acho que o estado não conseguiria se manter fora do município, porque eu acho que não teria verba o suficiente, porque a verba que vem não é o suficiente para estar, o estado precisa desse suporte do município. Em algumas razões, claro que tem essa, esse conflito e tudo, mas o estado, eu acho que não teria, por exemplo, se fosse uma escola separada, porque querendo ou não, com tudo, com tudo, a prefeitura dá um suporte para o estado, isso é fato, então a gente tem que fazer o possível pra todos viverem em união mesmo (ESTEFÂNIA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

A ajuda ressaltada pela Estefânia se refere à colaboração da prefeitura com a Escola Estadual Flores no cardápio escolar, a partir da oferta de um cardápio mais variado, materiais de limpeza, transporte e, quando necessário, até de materiais de escritório. Essa ajuda é de suma importância, pois a política de repasse de verbas do Estado de Minas Gerais, para as escolas, é baseada no número de alunos e, portanto, como a escola possui um quantitativo pequeno de estudantes, a verba é reduzida. Atualmente, com a crise financeira enfrentada pelo governo estadual, tal auxílio é ainda mais necessário.

Outro ponto assinalado e confirmado por todos os entrevistados, foi a convivência. Para eles, o regime de coabitação permite uma relação com maior número de pessoas e também com realidades distintas, pois além de etapas de ensino diferentes, as escolas apresentam questões administrativas diferenciadas, e a coabitação permitiu esse contato. No entanto, eles ressaltaram que ainda há problemas nos relacionamentos entre os diversos atores escolares, e que a relação precisa ser estreitada.

As auxiliares de serviços básicos disseram que o funcionamento das duas escolas, em conjunto, possibilitou que elas conhecessem o trabalho das colegas e criassem laços de amizade, como apontou Angélica, da Escola Municipal Cravos:

Eu acho que é uma forma de todos nós convivermos, a gente consegue conhecer mais o outro, convive melhor, eu acho isso tudo muito bom, a convivência, eu acho que se fosse para ficar separado, eu não conviveria com Rosa, Dália e Verônica, a gente não ia ter acesso a vocês, não ia nem conhecer o trabalho de vocês, assim a gente pode ter acesso ao trabalho de vocês, ver como funciona. Eu acho que o ponto positivo é a gente estar mesmo juntas, para ter mais união, para ser unido, de que adianta a gente ter um colégio e ficar aquela separação, eu acho que a gente tinha que ter mesmo mais união e, eu acho que a união é o que prevalece (ANGÉLICA. Grupo focal realizado em 06 de abril de 2018).

Embora elas não declarassem, ficou latente um certo desconforto, com relação à carga horária que os funcionários do município possuem, se comparado ao estado. No entanto, as servidoras afirmaram que o convívio entre elas é muito bom, e que sempre estão dispostas a ajudar umas às outras.

Os professores reforçaram a possibilidade da convivência como potencialidade da coabitação, embora afirmem que ainda há algumas barreiras que precisam ser transpostas, como o compartilhamento da sala de professores, que deveria ser comum a ambas as escolas. Além disso, percebem um certo distanciamento dos alunos com os professores, quando os jovens mudam de etapa de ensino e vão para a Escola Estadual Flores. Os professores do ensino médio relataram que não há um reconhecimento deles enquanto professores, por parte dos alunos do ensino fundamental. São questões que eles acreditam que precisam ser mais trabalhadas. Por outro lado, eles também valorizam a convivência propiciada pela coabitação, que permitiu uma maior proximidade do ensino fundamental com o médio, conforme destaca o Professor Narciso: “[...] como ponto positivo, é o sentido de você ter a proximidade, ter esse olhar, já começar a preparar o aluno pra ele se preparar pro Ensino Médio” (NARCISIO. Grupo Focal realizado em 13 de abril de 2018). Isso também serve de estímulo para alunos e professores, por incentivar que os estudantes continuem os estudos.

O diretor da Escola Municipal Cravos também identifica a convivência entre os atores escolares como uma das possibilidades da coabitação. De acordo com Florêncio:

Ah, eu acho que tem, olha eu acho principalmente nas relações humanas, eu vejo assim, eu acho importante essa questão do professor tá ligado com o outro, não é? Até porque, é outro segmento, né? É outra modalidade de ensino, então eles trocam ideias, são amigos, são parceiros, né, eu acho isso muito importante, e o que eu acho ainda mais relevante, nesta questão da coabitação, é a integração dos alunos no dia a dia dentro da escola, eu acho isso muito importante, por exemplo, agora vocês têm turno definido né? Basicamente, o turno da manhã, né, tá atendendo ao médio todo e nosso fundamental uma parte dele, uma grande parte dele fica nesse horário. Então, eu acho muito bonito ver os jovens, adolescentes e, às vezes, até crianças mesmo interagindo umas com as outras, eu acho isso muito bonito, eu acho que tem que ser assim (FLORÊNCIO. Entrevista realizada em 19 de abril de 2018).

O compartilhamento e convivência de professores, assim como a integração entre alunos, são potencialidades deste regime, que permite o desenvolvimento de muitas atividades e, assim, o desenvolvimento pedagógico em potencial da instituição.

A permanência do ensino médio no turno matutino, colocado pelo diretor Florêncio, também foi levantada pelos alunos, que enfatizaram as oportunidades proporcionadas pela coabitação. Segundo a aluna Maia, do ensino fundamental: *“como o Nardo disse, já sabe mais que a gente e pode tirar uma dúvida com o pessoal do Ensino Médio, a gente apresenta trabalho, pode chamar também o pessoal do Ensino Médio pra poder ver, assistir com a gente e outras coisas”* (MAIA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos que os conflitos da coabitação, deflagrados em sua maior parte pelos gestores, atingem a eles. Embora os alunos ressaltem que não há conflitos entre eles, devido à coabitação, percebemos que há rivalidade entre os estudantes, devido à diferença de etapa de ensino e das atividades realizadas pelas escolas. Mas, para além disso, os próprios estudantes enxergam pontos fortes na coabitação, como a convivência, participação e a colaboração. Isso nos remete ao projeto educacional, em que a construção material do homem deve ser realizada em uma relação horizontal de liberdade, conforme apontado por Paro (1994):

Esse relacionamento, para se manter na esfera do humano, para não se degradar ao nível da relação entre coisas (âmbito da necessidade), precisa ser caracterizado pela colaboração e pelo reconhecimento do caráter humano dos indivíduos envolvidos (âmbito da liberdade). (PARO, 1994, p.441)

Se o fim educacional se dá no reconhecimento de sujeitos de educandos e educadores, e os estudantes estabelecem, identificam e prezam por essas condições, é dever dos gestores proporcionar uma relação democrática no âmbito escolar, para o fortalecimento dessas relações.

No grupo focal, um dos observadores pediu a permissão para fazer o seguinte questionamento aos alunos: *“Se fosse pra vocês decidirem, cada um falar a sua opinião, vocês preferiam as escolas juntas ou separadas?”* (OBSERVADOR B. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018). Foi unânime a resposta de todos: “Juntas”. A aluna Érica, do ensino fundamental, explicou a sua opção: *“Eu preferia*

juntas, até porque os alunos têm que aprender a conviver com pessoas diferentes, mais idade, menos idade, eu acho que seria melhor ser junto.” (ERICA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018)

Não só a Érica, mas muitos outros estudantes, reforçaram a questão do aprender a conviver, ideal tão propagado por nós educadores. Às vezes, nos esquecemos que esta prática tem que ser trabalhada entre todos os atores educacionais. A aluna Julieta, do ensino médio, ao justificar a sua resposta, também reforça a convivência e aponta a possibilidade de uma maior contribuição entre as partes. Eis a fala dela:

Eu acho que poderia ser junta sim, tanto o pessoal do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, poderia aproveitar os espaços que a escola tem e alguns programas que tem a oferecer, assim como o Ensino Médio, várias vezes, oferece várias palestras e essas coisas, o Ensino Fundamental também pode oferecer, e a gente pode participar de ambas as partes (JULIETA. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

A fala de Julieta aponta para outro potencial das escolas coabitadas. O fato de termos duas gestões em um mesmo espaço, com visões e propostas de trabalho diferentes, pode contribuir para mais atividades e projetos. Ou seja, para um enriquecimento pedagógico maior, que beneficia diretamente os estudantes. Além disso, também permite o envolvimento de um número maior de pessoas, conforme diz o aluno Naldo, do 3º ano do ensino médio:

As duas escolas juntas também é melhor, até porque, é, exclui muitos os conflitos, até porque as duas juntas, todo mundo aprende a conviver, uma hora ou outra, todo mundo vai aprender o conceito de convivência. Também, os projetos podem ter uma visão maior de pessoas de fora, porque se fosse escola separada também, a quantidade de alunos no municipal é maior, menor na estadual, então os projetos, por exemplo, teriam uma quantidade de público menor, teria menos visão, no caso o Ensino médio, e a quantidade de alunos também. Então, as duas escolas juntas, fazendo projetos juntos, tem maior público, tem também... tudo, na minha opinião, seria melhor (NALDO. Grupo focal realizado em 12 de abril de 2018).

O estudante ressalta que a coabitação possibilita um envolvimento maior de pessoas, familiares, ou seja, há uma participação da comunidade como um todo nas atividades. Além disso, segundo ele, a separação tende a prejudicar a participação, principalmente do ensino médio, pois possui um número menor de alunos. Aqueles

que são o objetivo maior educacional, os alunos, enxergam os pontos positivos e as potencialidades da coabitação e optam pela convivência e pelo aprendizado junto com o outro. Diante deste cenário, é necessário que os gestores alinhem os meios para alcançarem tais fins educacionais. Nessa perspectiva, não pode um dirigente estar desalinhado com a política de sua instituição.

Dessa forma, o regime de coabitação pode ser valorizado pelos pontos positivos que foram levantados pelos entrevistados, havendo parceria entre prefeitura e estado, na contrapartida de materiais e funcionários, e na convivência maior com realidades administrativas diferentes. Tais realidades podem potencializar o trabalho pedagógico e até administrativo das instituições, a partir de trocas de sugestões. E, principalmente, na convivência dos estudantes.

Na próxima subseção, analisaremos a gestão, no contexto da coabitação. Por que ainda é tão difícil uma gestão compartilhada, e quais os sentidos e caminhos que o gestor precisa alinhar para alcançar a educação?

2.3.6 Desafios da gestão em um regime de coabitação

“Falta gestão na mesa gente”
(LUPINO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018)

Para os atores escolares, a maior dificuldade, no regime de coabitação, são as disputas e desentendimentos entre os próprios gestores. Assim, as questões como compartilhamento dos espaços, desenvolvimento de atividades pedagógicas e a própria convivência escolar perpassam pela gestão. Em uma instituição cujo fim deve ser o processo pedagógico e o desenvolvimento humano do educando, como gerir os conflitos e espaços para que este objetivo seja alcançado?

Compreender o papel do diretor escolar, nesse cenário, é fundamental. Hoje em dia, são muitas as atribuições e responsabilidades que o gestor concentra em suas mãos. E as responsabilidades administrativas e burocráticas, do próprio Estado, fazem com ele seja visto em uma posição autoritária, responsável por tudo. Paro (2010) ressalta que a lógica mercadológica, presente em nossa sociedade, contribui para essa visão do diretor:

No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão, a questão da direção é entendida como o exercício do

poder de uns sobre outros. Por isso se destaca sempre a figura do diretor, do chefe, daquele que enfeixa em suas mãos os instrumentos para “mandar” em nome de quem detém o poder. (PARO, 2010, p.774).

Essa visão do diretor está presente no imaginário de todos e também foi apontada pelos entrevistados. No regime de coabitação, esse perfil do diretor autoritário dificulta, ainda mais, as relações entre as partes, pois reforça o poder pessoal, o ego dos líderes, e afasta a educação do seu fim maior, que é o processo pedagógico e a formação humana.

Para aproximar a escola do seu fim, é necessário adequar os meios. Para tal, o diálogo e o reconhecimento de educando e educadores, enquanto sujeitos, precisam estar presentes, de forma que alcancemos o fim democrático, que caracteriza o empreendimento educacional. E na visão democrática, o papel do diretor também ganha outro significado. Nesse sentido, o poder presente nas relações não é de dominação, mas de concordância, conforme aponta Paro (2010):

Já do ponto de vista democrático, a autoridade tem outra significação. Embora se trate de uma relação de poder – visto que há a determinação de comportamento de uma das partes pela outra —, a autoridade democrática supõe a concordância livre e consciente das partes envolvidas. (PARO, 2010, p.774)

O reconhecimento e a relação horizontal, entre diretores, funcionários e alunos, são essenciais para estabelecimento do ideal democrático, que possibilita uma descentralização do poder das mãos de uma única pessoa. Paro (2010) aponta como sugestão a criação de um colegiado diretivo, em que as responsabilidades e o poder de decisão sejam compartilhados por outras pessoas dentro da escola. Sabemos que, para que isso ocorra, é necessário uma legislação que institua e oriente as regras de funcionamento do colegiado diretivo. No entanto, temos, na escola, outros meios e canais para que uma gestão democrática possa se efetivar. Mas de que forma uma gestão democrática pode ajudar as escolas coabitadas?

Nas escolas em regime de coabitação, uma das principais dificuldades apontadas pelos entrevistados diz respeito às disputas de poder entre os próprios gestores. Esse “joguinho” de quem manda mais acaba por prejudicar a comunicação entre eles, o planejamento das atividades, o compartilhamento dos espaços e a própria convivência entre todos.

Para alcançar o fim educacional e possibilitar melhor aproveitamento das condições de coabitação, é preciso que a gestão seja democrática. Nesse sentido, compreendemos que isso implica em dar voz e abertura aos atores escolares e aos coletivos, de forma que realizem negociações, proponham atividades e deliberem em conjunto sobre as regras de convivência e utilização dos espaços. Ao envolver mais pessoas nas negociações, a disputa de poder se torna mais difusa, os interesses coletivos se elucidam e o fins educacionais se sobrepõem.

O professor Lupino, ao retomar o assunto da distribuição dos espaços, aponta diretamente para cerne do problema entre gestores:

Quer ver, acredito que nunca as partes dessa coabitação sentaram pra falar assim, olha vamos discutir o espaço? Porque se a gente tá coabitado, pensando no aluno que é de Primavera, o ideal é isso. Vamos sentar as partes, olha nosso espaço é esse, esse e esse. Como que a gente vai alocar todos pra gente perder o mínimo possível? Porque se a gente já tem uma defasagem de uma turma de 15 alunos, tendo estrutura, imagina quando você pega 30, 32 e coloca numa varanda? (LUPINO. Grupo focal realizado em 13 de abril de 2018)

O professor apontou para aquilo que foi confirmado pelo próprio diretor da Escola Municipal Cravos: que não há planejamento entre os gestores, e que as partes nunca sentaram para organizar as atividades escolares. O diretor relata que o planejamento, entre os gestores, deveria ser algo a ser praticado:

Eu acho que uma das questões assim era que a gente buscasse, ao meu ver assim, que a gente buscasse é traçar momentos de datas comemorativas, é..é.. eventos como datas especiais, como dia das mães, dia dos pais, comemorações que são mesmo de calendário, que elas fossem trabalhadas juntas, isso, eu penso que seria muito interessante para a escola, né? Já que elas dividem, né, todas as duas escolas, já que elas dividem o mesmo espaço, esses eventos, então eu acho que seria muito interessante que a gente procurasse fazer uma análise durante o ano dessas datas e que a gente procurasse apresentar alguma festividade nesse sentido, que a gente fizesse mais junto, acho que seria muito interessante para todas as duas escolas, né, que procurasse fazer essas comemorações mais juntinho, é o que eu acho e talvez falte pra gente, e aí eu justifico que é o dia a dia, muitas vezes precisa desse planejamento, a gente precisaria sentar logo no início do ano, olha eu vou fazer uma feira de ciências, então vai de repente combinar com a sua, entendeu? Assim, mesmo uma coisa de estar junto, né, de dividir espaços, uma vez que a gente divide realmente esses espaços mais comuns, como quadra, auditório, como tantos outros espaços que a gente pode dividir (FLORÊNCIO. Entrevista realizada em 19 de abril de 2018)

O diretor considera que as escolas podem alinhar mais as festividades e outros trabalhos em comuns, e que isso até então ainda não foi feito. Ele cita, ainda, a organização em conjunto do calendário escolar, que também necessita de uma elaboração em comum. Ou seja, há falta de diálogo, de alinhamento e de entrosamento dos gestores para organizar os espaços, as atividades e a convivência em comum.

A falta de diálogo e de planejamento entre os gestores, apontada pelos entrevistados, é dificultada pelos conflitos vivenciados entre as partes no regime de coabitação. Os problemas e disputas geram uma competitividade e uma disputa de poder, conforme já demonstramos. E embora os entrevistados identifiquem os gestores como os principais agentes causadores dos mesmos, no cotidiano da escola, muitas vezes, são os próprios funcionários e estudantes que trazem esses problemas e incômodos para a gestão resolver, pois têm, na figura do diretor, a autoridade máxima da escola.

No entanto, em alguns casos, eles inflamam os desentendimentos, de forma a acirrar a rivalidade entre as escolas, o que dificulta um acordo mais amigável entre as partes. Outro ponto, que também tem influência na relação entre os gestores, é a competitividade que se criou entre as escolas e que não é bem vista pelos mesmos. Em muitas atividades exercidas pelas escolas, como as datas comemorativas, gincanas, desfile de sete setembro, surgem comentários do tipo: a Escola Estadual estava mais organizada, mais bonita; a Escola Municipal Cravos realizou tais atividades; a Escola Estadual Flores não irá realizar? Essa competição é vista como disputa de poder, uma vez que um procura aparecer mais que o outro. No entanto, se, de fato, os gestores estivessem aberto ao diálogo e à realização de um planejamento em comum as atividades poderiam se tornar mais integradas e bonitas.

No próximo capítulo, apresentamos algumas propostas para contribuir para a melhoria da convivência das escolas coabitadas Municipal Cravos e Estadual Flores. Para tanto, serão criadas ações para uma gestão compartilhada, contemplando os principais pontos levantados pelos entrevistados, como: a elaboração em conjunto do calendário escolar; planejamentos das atividades festivas; melhor gestão dos espaços escolares; estreitamento do relacionamento entre os funcionários; e minimização das disputas de poder entre os gestores. Além disso, é necessário

pontuar ser fundamental que a gestão reconheça educandos e educadores enquanto sujeitos do processo educacional.

3 POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DO REGIME DE COABITAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL CRAVOS E ESCOLA ESTADUAL FLORES

Ao longo do estudo, pudemos perceber quais as dificuldades que as escolas coabitadas enfrentam, assim como analisar os depoimentos dos atores escolares sobre este regime e identificar pontos positivos e possibilidades de melhoria do trabalho educacional para as escolas. Com base nessas reflexões, neste capítulo propomos ações que podem ajudar a lidar melhor com os conflitos e com a convivência dos atores escolares. Identificamos, nas fala dos entrevistados, pontos que precisam ser feitos para atingir o objetivo de uma gestão compartilhada. São eles: elaboração em conjunto do calendário escolar; planejamentos das atividades festivas; estreitamento do relacionamento entre funcionários; melhor gestão dos espaços escolares; e minimização das disputas de poder entre os gestores.

A primeira ação apresentada tem como objetivo aproximar as equipes gestoras e definir um calendário único para as escolas, através de reuniões que envolvam os membros de ambas as escolas. A criação de um calendário único irá facilitar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, festivas e melhorar o uso dos espaços compartilhados.

A segunda ação tem como proposta a reunião deliberativa entre os conselhos escolares. Os conselhos escolares possuem representantes de todos segmentos da escola, e a deliberação dos assuntos da coabitação, por eles, irá contribuir para uma gestão mais democrática, em que não pese as decisões individuais dos diretores. Além disso, o compartilhamento dos espaços também deve ser decidido pelos conselheiros.

A terceira ação prevê a formação de um grêmio unificado. Além de contribuir para uma aproximação entre os estudantes, tal iniciativa contribuirá para uma gestão mais democrática e conjunta das escolas.

A quarta e última ação é o oferecimento de um *workshop* de treinamento emocional para profissionais das duas escolas, em conjunto. Nesse sentido, acreditamos que a ação, com os profissionais em conjunto, aproximará os laços e a convivência.

3.1 Incluir para decidir

Os gestores possuem papéis centrais no regime de coabitação. Essa responsabilidade do gestor está muito baseada na forma como o mesmo é percebido dentro do ambiente escolar, como figura a quem cabe todas as decisões. Percebemos que essa imagem agrava muitos conflitos entre as escolas coabitadas. Por isso, o PAE tem como objetivo a descentralização e democratização da gestão escolar. Para tal, pretende-se favorecer a inclusão dos outros atores no processo decisório e na melhoria da convivência escolar.

Ao longo do estudo, pudemos perceber quais as dificuldades que as escolas coabitadas enfrentam; analisar os depoimentos dos atores escolares sobre este regime; e identificar pontos positivos e possibilidades de melhoria do trabalho educacional das escolas. Com base nessas reflexões, neste capítulo, propomos ações que podem ajudar a lidar melhor com os conflitos e com a convivência dos atores escolares. As propostas aqui apresentadas são exequíveis, tendo algumas já sido iniciadas, e estão direcionados aos sujeitos escolares.

Embora a coabitação envolva as duas escolas e seus respectivos gestores, não nos cabe propor ações para a administração municipal. Entretanto, podemos mudar nossa forma de agir, de tal modo que impacte em ambas as gestões. Portanto, as ações aqui apresentadas tem como objetivo possibilitar uma gestão compartilhada e mais democrática.

Foi relatado, pelos entrevistados, que as disputas de poder entre os gestores gera conflito e dificulta o desenvolvimento de atividades em conjunto. Portanto, uma forma de minimizar as disputas, os egos, e deixar claro que o fazer educacional não deve ser baseado em decisões individuais e autoritárias, é permitir que os sujeitos se envolvam e participem das tomadas de decisões das duas escolas. Para tal, as propostas visam fortalecer e ampliar os canais de participação existentes na escola.

A elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) foi baseada nas análises dos problemas identificados e nas sugestões apresentadas nos grupos focais dos professores, estudantes, auxiliares de serviços básicos, bem como nas entrevistas com o gestor da Escola Municipal Cravos e com a Secretária Municipal de Educação.

A apresentação do PAE será feita com base na técnica 5W2H, uma ferramenta administrativa simples, prática e poderosa, muito utilizada por gestores em planos de ação. Segundo Periard (2009):

O **5W2H**, basicamente, é um checklist de determinadas atividades que precisam ser desenvolvidas com o máximo de clareza possível por parte dos colaboradores da empresa. Ele funciona como um mapeamento destas atividades, onde ficará estabelecido o que será feito, quem fará o quê, em qual período de tempo, em qual área da empresa e todos os motivos pelos quais esta atividade deve ser feita. Em um segundo momento, deverá figurar nesta tabela (sim, você fará isto em uma tabela) como será feita esta atividade e quanto custará aos cofres da empresa tal processo. (PERIARD, 2009, p.1)

Na técnica 5W2H, há sete perguntas, que pretendem deixar claro: o que será feito, por quê, por quem, como, quando, aonde e quanto custará. Dessa forma, todas as ações ficam claramente expostas, sendo delimitados prazos, locais definidos e agentes responsáveis. Todas as ações que propomos serão apresentadas através desta ferramenta, que também facilita a visualização dos objetivos. Serão apresentadas propostas de quatro ações, que tem como objetivo possibilitar uma gestão compartilhada entre as escolas coabitadas, a fim de melhorar a convivência entre os atores escolares.

Na próxima seção, apresentamos a primeira ação: unificação do calendário escolar. Por meio dela, pretendemos aproximar e facilitar a comunicação das escolas.

3.2 Calendário letivo unificado

A sugestão, quanto ao alinhamento e desenvolvimento das atividades em conjunto, esteve presente na fala dos professores, estudantes, funcionários e do diretor da Escola Municipal Cravos. Foi também identificado que é imprescindível, para tal, a elaboração de um único calendário escolar para ambas escolas.

O calendário unificado possibilitará que os diretores alinhem os trabalhos e a dinâmica do espaço escolar. Além disso, tal ação permitirá que as festividades e atividades escolares, que atualmente ocorrem em datas separadas, possam ser trabalhadas em conjunto. O Quadro 2 apresenta detalhes da ação a ser desenvolvida.

Quadro 2 – Calendário letivo unificado da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores

Objetivo: criar um calendário único para as escolas						
O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
Elaboração de um calendário comum às duas escolas	Propiciar a realização das atividades em conjunto, possibilitar uma gestão mais democrática.	Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores	Anual	Conselhos Escolares	Reunião para elaborar o calendário em conjunto, alinhando as atividades em comum.	R\$ 70,00 (lanche) R\$ 20,00 (folhas, tinta, para impressão, do calendário, e envelope)

Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração do calendário escolar comum deverá ser realizado através de uma reunião com conselhos escolares de ambas escolas. Os diretores da Escola Estadual Flores e Escola Municipal Cravos deverão agendar uma data, no mês de novembro de cada ano, período que a Secretaria Estadual de Educação divulga a resolução sobre a organização do calendário escolar de todo estado, para convocarem os conselhos escolares, com o objetivo de preparar o calendário comum. A convocação da reunião se dará por convite individual, realizado pelas secretárias das respectivas escolas e entregue com antecedência aos membros. A reunião deverá acontecer no final do mês de novembro, no auditório escolar.

Como membros efetivos dos conselhos escolares, os diretores devem conduzir a reunião e apresentar as legislações e orientações governamentais sobre o calendário escolar. Deverão ser acordadas as datas das comemorações festivas e as atividades escolares que ocorrerão em conjunto, comuns a ambas escolas.

Os materiais necessários para a realização da ação será: papel, tinta de impressora, envelope e lanche. O total previsto de gasto é de R\$ 90,00, que será custeado pelas próprias escolas.

3.3 Reunião deliberativa dos conselhos para uso dos espaços escolares

Uma das dificuldades de convivência do regime de coabitação, apontada pelos entrevistados, foi a luta de poder entre diretores. Lembramos que as relações sociais são marcadas por disputas de poder entre os indivíduos. A ação proposta tem como objetivo descentralizar as tomadas e decisões sobre a coabitação das mãos dos diretores, trazendo os representantes da comunidade para participar, a fim de que o processo se torne mais democrático e menos desigual.

A reunião deliberativa, com os conselheiros, poderá contribuir, também, para um dos pontos mais polêmicos da coabitação, que é a divisão e compartilhamentos dos espaços. A decisão dos usos dos espaços, sob a responsabilidade dos conselheiros, tende a tornar os acordos mais justos, já que os conselhos possuem representantes de toda a comunidade escolar e podem analisar a demanda de ambas as escolas igualmente.

A proposta da reunião deliberativa será apresentada ao diretor da Escola Municipal Cravos como um meio para aproximar as escolas e como um canal de deliberação para as questões da coabitação. O Quadro 3 a seguir sintetiza a apresentação da proposta.

Quadro 3 – Reunião deliberativa dos Conselhos Escolares para uso dos espaços escolares

Objetivo: reuniões para deliberar sobre assuntos da coabitação de forma democrática						
O Quê?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO ?	QUEM?	COMO?	QUANTO ?
Reunião deliberativa sobre uso dos espaços escolares, como biblioteca, quadra, auditório, salas de aula.	Há uma má divisão dos espaços e alunos estudando em lugares precários.	Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores	Semestral	Conselhos Escolares	Reunião para decidir sobre compartilhamento dos espaços escolares comuns e aqueles que poderão vir a ser compartilhados	R\$ 70,00 (lanche) R\$ 10,00 (folhas, tinta para impressão do calendário e envelope)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A reunião deliberativa ocorrerá semestralmente, sempre no início do ano letivo, no fim do mês de fevereiro e no 2º semestre, na terceira semana do mês de dezembro. A reunião do final do ano tem como foco uma avaliação das atividades e

convivência entre as escolas, assim como a deliberação sobre o uso dos espaços para o ano seguinte. Em fevereiro, um novo encontro entre os conselheiros deverá ser realizado, para ajustes necessários e possíveis questões que surjam.

A proposta é que os conselheiros analisem o uso dos espaços que já são compartilhados entre ambas escolas, como quadra, auditório, refeitório, e possam deliberar sobre a utilização comum da biblioteca, sala de jogos, sala de professores e salas de aula.

A convocação das reuniões ficará sob a responsabilidade de cada escola, que deverá fazer a entrega do comunicado pessoalmente aos membros, em envelope, com data, horário e local. Os encontros serão realizados no auditório da escola e sempre à noite, de forma a facilitar a participação de todos. Além disso, um lanche será oferecido, para maior confraternização entre os membros. Os custos serão repartidos entre as escolas, sendo os materiais necessários: papel, envelope, tinta para impressora para o convite e lanche. Para tanto, será gasto o valor total, para cada reunião, de R\$80,00.

3.4 Grêmio unificado

A criação de grêmio estudantil não é uma novidade na realidade escolar. Trata-se de um órgão de representação estudantil autônomo, estabelecido pela Lei Federal nº 7.398, de novembro de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades estudantis de 1º e 2º graus, e assegura, aos estudantes, o direito de se organizarem em Grêmios. Tais órgãos se fazem presentes em muitas escolas (MINAS GERAIS, 2014b).

O grêmio é um importante canal de participação política, exercício da democracia participativa e defesa dos direitos. É nesta instância que os jovens entram em contato, na prática, com estes conceitos e atuação política. A cartilha sobre criação e importância do grêmio estudantil, elaborada pelo Governo de Minas Gerais, assim apresenta a importância do grêmio para as escolas:

Em síntese, os tempos atuais requerem o envolvimento dos jovens nas questões e demandas que hoje se apresentam – há, na escola, um espaço que deve ser ocupado pelos estudantes, onde eles possam, exercendo sua cidadania, colaborar e melhorar a sua comunidade. O Grêmio Estudantil pode constituir-se laboratório de ricas experiências socializadoras, promovendo e aglutinando, como

representação estudantil, ações que expressem os anseios e interesses dos alunos, participando da construção de uma escola de qualidade. (MINAS GERAIS, 2014b, p.13)

O grêmio apresenta importância não somente para os próprios alunos, como para toda comunidade e, principalmente, para a gestão escolar. Por meio dele, temos um canal de representatividade dos estudantes, que compartilham a luta, pressionam e assumem as tomadas de decisões, em conjunto com a gestão, em defesa dos direitos estudantis.

Nas escolas coabitadas, o grêmio estudantil unificado poderá ser um grande aliado para a gestão, nas tomadas de decisões, na defesa dos direitos estudantis, questionando as decisões políticas e cobrando melhorias. Embora não seja uma novidade e esteja previsto nas legislações, o grêmio estudantil na Escola Estadual Flores foi fundado somente em março de 2018, depois de um longo processo de preparação, discussão e formação com os jovens. A Escola Municipal Cravos não possui grêmio estudantil. Por isso, a proposta é criar o grêmio estudantil unificado, que possibilite e incentive o protagonismo juvenil dos estudantes.

O grêmio unificado também contribuirá para a realização de atividades estudantis em conjunto, aproximando a convivência entre atores escolares. O Quadro 4 apresenta as etapas da ação de criação do grêmio.

Quadro 4 – Grêmio unificado da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores

OBJETIVO: criar uma entidade de representação para todos os estudantes						
O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
Assembleia geral para apresentação da proposta	Os alunos percebem as escolas divididas, problemas distintos. É necessário Unificar a convivência e os desafios	Auditório	Março	Direção, supervisão, grêmio estudantil da Escola Estadual Flores	Convocação para reunião	R\$20,00 (cartazes e comunicados)
Inscrição das Chapas	Organização do processo eleitoral	Secretaria e supervisão das escolas	2ª semana de março de 2019	Comissão eleitoral e estudantes	Ficha de inscrição de chapas	R\$10,00 (impressão e folha A4)
Apresentação dos candidatos e divulgação das propostas	Promover e participação democrática	Auditório	3ª e 4ª semana de março de 2019	Comissão eleitoral e estudantes	Debates e campanha eleitoral	R\$ 100,00 (cartazes e materiais de divulgação)
Eleição	Valorizar e promover a participação dos estudantes.	Sala de reforço escolar	Última semana de março	Comissão eleitoral e estudantes	Cédulas	R\$ 30,00 (impressão das cédulas)
Posse do Grêmio	Estimular a representatividade e estudantil, participação no cotidiano escolar.	Quadra	Primeira semana de abril de 2019	Direção, comissão eleitoral e estudantes	Cerimônia de posse, com presença da direção de ambas escolas, servidores e estudantes	R\$ 700,00 (lanche para confraternização)

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Na primeira semana de março de 2019, após início do ano letivo, as direções das escolas deverão convocar uma assembleia geral para apresentar e estimular o protagonismo juvenil dos estudantes, através da criação de um grêmio unificado. Será explicado o funcionamento do período eleitoral e formada a comissão eleitoral, representada por estudantes e professores de ambas as escolas. Na semana seguinte, será iniciada a inscrição das chapas. Posteriormente, iniciaremos o período de divulgação, debates e campanhas das chapas inscritas. Nesta etapa, os estudantes ficarão livres para fazer a propaganda das chapas e haverá um debate, organizado pela comissão eleitoral, no final deste período. A eleição será realizada em todos os turnos, sendo que a preparação para a eleição será feita pela comissão eleitoral, composta por dois professores e 4 estudantes de ambas as escolas. Além disso, ela também contará com o apoio dos diretores e supervisores escolares.

Encerrada a eleição, será feita a divulgação da chapa eleita e a posse do grêmio. A solenidade deverá ser realizada na quadra da escola, com a participação de todos estudantes e funcionários. Logo após, será servido um lanche para confraternização e comemoração.

Os gastos previstos para essa ação serão compartilhados entre as duas escolas. Além disso, os materiais necessários serão: papéis, cartolinas, tinta para impressão e lanches. Os servidores das escolas ajudarão em todas as etapas.

Acreditamos que a participação mais ativa do grêmio, nas tomadas de decisões e participação das atividades, entre as escolas, trará benefícios não só para os gestores, mas para toda a comunidade escolar. Por isso, é importante que o protagonismo juvenil seja reforçado e incentivado. Nesse sentido, uma das formas de a gestão fazer isso é ampliar os canais de participação, estando sempre em comunicação e diálogo aberto com eles. Além disso, é fundamental que ela também proporcione liberdade, para que exerçam os papéis e o poder político que possuem.

O grêmio também pode contribuir de forma exitosa para uma aproximação entre os estudantes. O grêmio da Escola Estadual Flores, neste ano, propôs a organização de um campeonato interclasses para julho de 2018. Já houve reunião da entidade estudantil com os gestores de ambas escolas, que aceitaram muito bem a proposta. Também foi decidido, pelo grêmio, que a Escola Estadual Flores participará, em conjunto com a Escola Municipal Cravos, da festa junina.

Parece-nos promissor o desempenho de grêmio unificado para o regime de coabitação entre as escolas.

3.5 Ampliar o relacionamento entre os servidores da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores

A divisão marcante, no espaço escolar, do regime de coabitação da Escola Estadual Flores e da Escola Municipal Cravos, também está presente nas relações sociais entre os atores destas instituições. Além do calendário unificado, que proporcionará o desenvolvimento das atividades escolares em conjunto, aproximando estudantes e professores, percebemos que há a necessidade de uma ação que aproxime mais os funcionários de ambas as escolas, para permitir maior integração e convivência entre eles.

Nesse sentido, uma das ações propostas é o oferecimento de atividades em comum para os profissionais de ambas as escolas. Esses treinamentos serão ministrados por profissionais contatados pela direção da Escola Estadual Flores que solicitará auxílio aos parceiros da escola como assistência social e a ONG Onda Solidária. A intenção é que o *workshop* permita aproximação, estreite os laços e amplie a convivência entre os funcionários. O detalhamento da ação está exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Relacionamento entre servidores da Escola Municipal Cravos e Escola Estadual Flores

O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE ?	QUANDO ?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
Treinamentos e <i>workshop</i>	Devido as dificuldades de relacionamento entre os profissionais, possibilitar maior convivência e integração.	Na Escola	Semestral	Direção, supervisores e convidados	Através de <i>workshops</i> e treinamentos oferecidos aos profissionais da escola.	R\$ 400,00 lanche e R\$ 100,00 cartolinas, canetas, impressões

Fonte: Elaborado pela autora.

O *workshop* será ofertado ao menos duas vezes por ano, um em cada semestre, e deverá contar com apoio externo de profissionais. Será combinado, com os diretores, as datas e posteriormente comunicado, através de avisos, aos professores e funcionários. A direção da escola será responsável pelo contato com

os profissionais, e também irá ceder o espaço para a realização do mesmo. Os gastos previsto a princípio são de materiais de escritório e lanches, R\$ 500,00, serão divididos entre as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em junho de 2014, quando assumi a direção da Escola Estadual Flores, cheguei em uma realidade muito inusitada para mim. Primeiro, porque não havia trabalhado antes nesta instituição, uma vez estava vindo de outra escola, por indicação, para assumir a direção. Ademais, além de toda a novidade de um cargo que nunca antes havia ocupado, me foi apresentada uma situação muito específica: o regime de coabitação.

Sabemos que o processo de municipalização trouxe uma transformação muito grande na dinâmica e nas relações sociais na escola. O grupo, antes considerado como estabelecido, da antiga escola estadual, repentinamente se encontrou instável, sem saber para onde ir e como seria o futuro. Novos membros chegam no espaço escolar, agora pertencentes a outra esfera administrativa. A escola estadual se torna municipal, e uma nova administração escolar se faz presente. Os antigos funcionários, pessoas que possuíam uma história com aquela instituição, uma identidade com a Escola Estadual, se sentiram desabrigados, excluídos, *outsiders*. Além disso, os novos funcionários municipais tinham que ocupar o espaço e os cargos que antes eram de outros. Nenhum dos lados pediu para estar nessa situação, já que tal realidade foi consequência de uma política pública nacional, que teve este desenlace em muitas escolas.

Ao olhar para o passado nos parece mais claro compreender como essa relação foi construída, e percebemos, também, a força de transmissão dos padrões entre os *outsiders*, pois a maioria das pessoas, que vivenciaram o processo de municipalização e o início da coabitação, já não estão mais presente na escola, por terem se aposentado ou saído de tal espaço. Entretanto, permanecem os padrões e sentimentos para os novos atores. Assim foi para mim, quando cheguei e encontrei a relação entre *outsiders* e estabelecidos, e fui identificada e pressionada a agir como uma *outsider*. A perpetuação desses padrões exige uma análise mais profunda, que não foi possível realizar neste momento.

Essa configuração entre estabelecidos e *outsiders* provavelmente é encontrada em muitas outras escolas coabitadas, não sendo imediatamente identificada por agentes externos. Pois, embora haja oposição entre os atores, o cotidiano é de convivência entre os mesmos. Um olhar atento, pelo uso e

compartilhamento dos espaços escolares, demonstrará as diferenças e situações de conflitos, vivenciadas pelos atores em regime de coabitação.

Os conflitos não colocam os atores escolares como inimigos e não consideramos como um problema a ser superado. Entendemos que as disputas sempre estarão presentes nas relações sociais em quaisquer circunstâncias. E ao analisá-los, foi possível identificar as razões que os geraram e compreender como os atores escolares lidam com essas situações. Confirmamos, também, como o espaço escolar é central nessa relação, e como ele é mobilizado nas disputas de poder. Além disso, foi possível perceber como o entendimento, entre gestores, é importante para a convivência entre todos.

Percebemos, ainda, que a relação entre estabelecidos e *outsiders* é marcada por uma forte disputa de poderes, entre diretores no regime de coabitação. Por outro lado, também verificamos que apesar de todas as dificuldades de compartilhamento dos espaços e situações conflituosas, o regime de coabitação apresenta muitos pontos positivos, como a colaboração entre município e estado, e a convivência com pessoas de esferas administrativas diferentes, o que torna o ambiente escolar mais rico de experiências.

Nesse sentido, as ações propostas visam minimizar o embate entre diretores, buscando uma gestão compartilhada, através da inclusão de mais atores escolares nas tomadas de decisões e nas realizações de atividades nas escolas. Além disso, buscamos proporcionar momentos de aproximação e convívio entre os atores escolares. Acreditamos que o entendimento e aproximação das escolas torne o regime de coabitação uma experiência positiva e de muitas potencialidades para todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 389-402, jan./abr. 2010 Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28238>>. Acesso em: 22 set. 2017.

AZANHA, J.M. P. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados** [online], São Paulo, v.5, n.12, p.61-68, maio/ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200005>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Fundef e o Professor**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>>. Acesso em: 23 mar.2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 dez.2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p.68-80, jul./ dez. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 20 nov. 2017.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p.1-12, ago. 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. (Tradução de Vera Ribeiro).

FERRARI, M. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Revista Nova Escola** [online], 01 out.2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>>. Acesso em: 03 out. 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L; RABINOW, P. Michel **Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro DP&A, 1998.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S.M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Bahia, v. 14, n. 28, p.139-152, maio/ ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 20 nov. 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama. **Cidades – Santana do Deserto** [online]. Brasília, DF, 2016. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/santana-do-deserto>>._Acesso em: 20 out. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, fev.2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica :Censo Escolar -1998. Brasília, DF: INEP, 1999. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>>. Acesso em: 29 out.2017.

LOPES, B. E.M. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p.482-492, ago. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/30290/16545>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução nº 3.660, de 1 de dezembro de 2018. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências**. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <<http://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/01/RESOLUCAO-SEE-N-3-660-DE-1-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MINAS GERAIS. Lei nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016. **Dispõe sobre ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em: 18 abr.2018.

MINAS GERAIS. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Secretaria Executiva do Tribunal. Superintendência de Controle Externo Diretoria de Matérias Especiais. Coordenadoria de Auditoria Operacional. **Relatório de Auditoria Operacional Educação – Ensino Médio**. Belo Horizonte, MG, 2014a. Disponível em: <<http://www.tce.mg.gov.br/img/2016/Relatorio%20de%20Auditoria%20Operacional.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Desenvolvimento da Educação Básico. **Cartilha - Grêmios Estudantis**. Belo Horizonte, MG, 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CARTILHA_GREMIO_ESTUDANTIL_WEB.pdf>. Acesso em: 01 jun.2018.

MINAS GERAIS. Secretaria Estado de Educação. **Manual do secretário de escola**. Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em: <<http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/images/stories/docs/pagamento/Documentos/manual-do-secretario-de-escola.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Inédita, 2001.

MINAS GERAIS. Lei nº 12.768, de 22 de janeiro de 1998. **Regulamenta o artigo 197 da constituição do estado, o qual dispõe sobre a descentralização do ensino, e dá outras providências**. Belo Horizonte, MG, 1998. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=12768&ano=1998>>. Acesso: 11 set.2017.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 500, de 13 de maio de 1998**. Parecer organização dos Sistemas Municipais de Ensino Belo Horizonte, 29 maio 1998.

OLIVEIRA, R.P. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. In BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.253-259.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. Lisboa: Assírio & Alvim; 2006. (Coleção Obras de Fernando Pessoa).

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2018.

PARO, V.H. Gestão da Escola Pública: alguns Fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n.179/180/181 p.395-46, jan./dez.1994. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1177>>. Acesso em: 15 maio. 2018

PERIARD, G. O que é o 5W2H e como ele é utilizado? **Sobreadministração** [blog] – Administração, 2009. Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/o-que-e-o-5w2h-e-como-ele-e-utilizado/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

SARMENTO, D.C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1363-1390, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27285.pdf>>. Acesso em: 26 fev.2018

RESENDE, M.H. S. **O processo de municipalização do ensino no Estado de Minas Gerais**. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=356>>. Acesso em: 13 set. 2017.

ROSAR, M. de F. F. Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. 1995. 348f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000099717>>. Acesso em: 20 ago. 2017

SILVA, M.J.D. O conflito social e suas mutações na teoria sociológica. **Qualit@s Revista eletrônica**, Capina Grande, v.1,n.2, p.1-12, jul./dez. 2011.

VEIGA, L. da; COSTA, B. L. D.; FORTES, F. B. C. T.P. Contexto socioeconômico e descentralização financeira no ensino fundamental em MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXIII, 1999. **Anais...**Caxambu: ANPOCS, 19 a 23 de outubro de 1999. Disponível em: <www.bvshistoria.coc.fiocruz.br/lildbi/docsonline/5/5/155-99GT0233.doc>. Acesso em: 11 dez. 2016.

APÊNDICE A- ROTEIRO ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES

A entrevista será realizada com: diretor, vice-diretor e secretária municipal. E com a especialista e secretária da escola estadual.

Agradeço a participação e auxílio para a realização da minha pesquisa, as informações aqui coletadas são para utilização no mestrado em gestão do PPGP/CAEd. A entrevista tem como objetivo captar a sua opinião e percepção sobre o regime de coabitação vivenciado pela Escola Estadual Dyrce José da Silva e Souza e a Escola Municipal Juscelino Kubitschek. Como você sabe, coabitação é o nome dado ao regime no qual que duas esferas administrativas, municipal e estadual atuam no mesmo espaço físico. Eu irei conduzir a pesquisa com perguntas direcionadas ao tema. O gravador será utilizado, pois é necessário à pesquisa que as falas estejam gravadas para que não se perca os assuntos abordados. Gostaria que você assinasse, por gentileza, o termo de consentimento da entrevista. As falas aqui coletadas serão utilizadas para trabalho científico e o seu nome será preservado na divulgação do mesmo. Ressalto que o meu papel aqui é como entrevistadora e pesquisadora, portanto, não estou aqui para julgar nem opinar. Sinta-se à vontade para falar e colocar a sua opinião e percepção, inclusive sobre partes que diz respeito a minha gestão.

Obrigada.

Lucélia do Valle Monteiro.

Pergunta quebra gelo

Quando iniciou o regime de coabitação nessa escola?

Bloco 1- Avaliação da Coabitação

- 1) Qual a sua experiência com o regime de coabitação?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com as escolas em coabitação?
- 3) Como avalia o regime de coabitação?
- 4) Quais as maiores dificuldades da coabitação?
- 5) E os pontos positivos?

Bloco 2- Espaço Escolar

- 6) Quais os espaços são compartilhados entre as escolas? Quais espaços são mais disputados? Por que?
- 7) Como são definidas as regras para uso dos espaços compartilhados?
- 8) Quais as dificuldades para o desenvolvimento de atividades escolares em espaços compartilhados?
- 9) Qual espaço escolar é mais difícil o compartilhamento? Por que?

Bloco 3- Conflito

- 10) Como é a convivência entre os atores escolares?
- 11) Quais conflitos que ocorrem devido a coabitação? Os que ocorrem com mais frequência são com quais (professores, alunos, funcionários)? Por que?
- 12) Você poderia relatar um conflito que te marcou ou que foi mais difícil de resolver.
- 13) Como são desenvolvidas as atividades em conjunto das escolas? Quais são essas atividades?
- 14) Como é o clima de trabalho entre as duas escolas?

Bloco 4- Gestão

- 15) Como as questões envolvendo a coabitação são resolvidas entre os gestores?
- 16) Você já participou de alguma reunião, encontro entre as duas escolas para desenvolvimento de atividades em comuns? Quais? Como elas são realizadas?
- 17) Com que frequência essas reuniões ocorrem? Participam outras pessoas como professores, conselhos, alunos?
- 18) Como são definidas as regras de convivência escolar para os alunos?
- 19) Como avalia a atuação dos gestores nas questões envolvendo a coabitação?
- 20) Por fim, em sua opinião, o que precisaria ser melhorado no regime de coabitação?

APÊNDICE B - GRUPO FOCAL COM ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Apresentação: Boa noite, sejam todos bem vindos, muito obrigada pela presença e auxílio que vocês estão me dando para a execução da pesquisa. Nós estamos reunidos para realizar o grupo focal que é uma técnica de pesquisa que tem como objetivo captar as percepções, impressões e opiniões de diversas pessoas sobre um assunto. Como vocês podem observar na sala está uma pessoa que irá acompanhar a reunião, é o observador do nosso grupo, ele irá observar o nosso grupo e anotar pontos importantes para a pesquisa. A mediadora do grupo, eu, irei apresentar algumas perguntas que estão separadas por blocos e vocês irão opinar sobre o assunto. Estão sobre a mesa dois gravadores, pois é necessário à pesquisa que as falas estejam gravadas para que não se perca os assuntos abordados. Não se preocupem porque os dados aqui coletados são para uso científico e os nomes de vocês não serão identificados na publicação do trabalho. É importante que todos vocês participem, opinem, e que evitem a conversa paralela e falar junto com o colega. O assunto aqui abordado é sobre a coabitação da Escola Estadual Dyrce José da Silva e Souza e da Escola Municipal Juscelino Kubitschek. Coabitação é o nome dado ao regime no qual que duas esferas administrativas, municipal e estadual atuam no mesmo espaço físico. Ressalto que o meu papel no grupo é como mediadora e pesquisadora, portanto, não estou aqui para julgar nem opinar. Sintam-se a vontade para falarem e colocarem as suas opiniões e impressões, inclusive sobre partes que diz respeito a minha gestão.

Obrigada.

Lucélia do Valle Monteiro.

Para começar gostaria que vocês se apresentassem, dizendo nome, cargo e a quanto tempo vocês trabalham ou estudam na escola com regime de coabitação.

Roteiro para discussão

- 1- Como vocês avaliam o regime de coabitação?
- 2- Quais as maiores dificuldades em viver coabitado com outra escola?
- 3- E os pontos positivos?
- 4- Como é o uso dos espaços na escola? Qual espaço é mais disputado?
- 5- Vocês já tiveram alguma dificuldade em utilizar algum espaço da escola?
- 6- Há alguma regra ou acordo para uso dos espaços?
- 7- Como é a relação de vocês com alunos e professores da outra escola? E com a direção?
- 8- Quais as situações de conflitos que existem devido a coabitação? Já aconteceu com alguma de vocês? Como foi?
- 9- Na opinião de vocês quais são os motivos dos conflitos?
- 10- Como são resolvidos os conflitos?
- 11- Como vocês avaliam a atuação dos gestores para resolver os problemas e conflitos da coabitação?
- 12- O que poderia ser feito para melhorar a convivência e amenizar os conflitos da coabitação?

ANEXO A – EMAIL SOBRE ESCOLAS COABITADAS

Bom dia, prezados

Meu nome é Lucélia, estou gestora na E.E.FLORES, na cidade de Primavera -SRE Juiz de Fora.E estou cursando o mestrado em Gestão e Políticas Públicas parceria SEE/MG com CAEd/UFJF. O tema do meu estudo é sobre escolas em regime de coabitação, estou precisando dos dados atualizados do número de escolas no Estado de Minas Gerais que vivem em regime de coabitação. Já tentei contato com a diretoria de Patrimônio SEE e me informaram que não possuem um consolidado e que teria que tentar em cada regional. Portanto, gostaria de solicitar o apoio e a colaboração de vocês para que pudessem me enviar o número de escolas em regime de coabitação da regional. Desde já agradeço a ajuda.

Atenciosamente,

Lucélia do Valle Monteiro
Diretora