

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL – USCS  
PRÓ– REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Fernando Barradas Vessio**

**DECORRÊNCIAS DA MUNICIPALIZAÇÃO DE ENSINO EM SÃO  
CAETANO DO SUL: EM QUESTÃO O COMPARTILHAMENTO DE  
ESPAÇOS**

**São Caetano do Sul  
2019**



**FERNANDO BARRADAS VESSIO**

**DECORRÊNCIAS DA MUNICIPALIZAÇÃO DE ENSINO EM SÃO  
CAETANO DO SUL: EM QUESTÃO O COMPARTILHAMENTO DE  
ESPAÇOS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia**

**São Caetano do Sul  
2019**

### FICHA CATALOGRÁFICA

VESSIO, Fernando Barradas.

Decorrências da municipalização de ensino em São Caetano do Sul: em questão o compartilhamento de espaços / Fernando Barradas Vessio – São Caetano do Sul: USCS, 2019.

124p.

Orientador: Prof. Dr. Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2019.

1. Municipalização do ensino 2. Escola pública 3. Ensino fundamental 4. Compartilhamento de espaço escolar I. Garcia, Paulo Sérgio. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Prof.<sup>a</sup> Dra Ana Silvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 14/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos (Universidade Metodista)





## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às pessoas mais importantes da minha vida, a minha família, afinal, sem elas eu certamente não seria a pessoa e o profissional que sou (filho, esposo, irmão, pai, professor e pesquisador). Concluir o Mestrado exige muito mais que capacidade intelectual, exige dedicação ao extremo, paciência, persistência, reflexão, foco e pessoas compreensivas ao redor.

Nesse sentido, não há como deixar de iniciar este registro sem revelar a importância da minha esposa Débora. Parte fundamental da minha vida há tantos anos, eu não teria crescido tanto sem sua presença no meu dia a dia. Mãe impecável, esposa parceira, batalhadora e disposta a tudo para o bem da nossa família. Gratidão e amor eterno a minha esposa.

Agradeço imensamente aos meus três filhos por me inspirar, me orgulhar e me fazer evoluir. Ao Pedro, por perguntar sobre o andamento da pesquisa, por achar loucura a quantidade de estudos que eu fazia simultaneamente, e por buscar, através destes questionamentos, realizar seu sonho de ser um escritor. Ao Júlio, por tanto querer saber sobre o mundo acadêmico (graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) e assim falar para todos que seu pai havia sido aprovado no processo seletivo e que estava ingressando no Mestrado. Foi um orgulho perceber sua admiração pela minha nova empreitada, e um grande “peso” a mais, afinal, concluir o curso se tornou algo “obrigatório”, eu não aguentaria uma desistência, seria um fracasso. Ao Diego, meu filho recém-nascido, nosso “Pequeno Príncipe”, que não acompanhou efetivamente o andamento do curso, mas que me ajudou a manter o foco e a disciplina para concluir as etapas sem atrasos. Espero que um dia você aprecie este estudo e se orgulhe do seu pai. Amo vocês.

Muito obrigado aos meus pais, Maria de Lourdes e Benedito Antônio (Ditão), pelo amor e formação que vocês me proporcionaram, por me mostrarem na prática o verdadeiro sentido e os valores da instituição “Família”, e também por resistirem com fé às perdas da vida. Admiro e espelho-me em vocês.

Aos meus irmãos, meu amor eterno pela infância inesquecível, um sonho. À minha irmã Mônica, minha motivadora e admiradora, sempre juntos, em tudo. Márcio e Tatiana, eternamente em minhas lembranças e no meu coração, saudades.

Deixo registrado também um agradecimento a todos os mestrandos do programa da Universidade, por se dedicarem e se empenharem durante o curso,



e por finalizarem suas pesquisas, contribuindo a si mesmos com um ganho pessoal e profissional, além de contribuírem também para o desenvolvimento acadêmico em educação na Região do Grande ABC, especialmente para o município de São Caetano do Sul. Destes mestrandos, uma lembrança aos companheiros de estudos da linha de Gestão (Elaine, Renata, Beatriz e Arcy) pelas discussões e reflexões, e, em especial, um grande abraço a dois amigos, Hélder Medina e Alex Sobrinho, por dividirem os desafios e enriquecerem a área de Educação Física com novos estudos acadêmicos.

À colaboradora Érica Loureiro Garrido, pelas sugestões e direcionamentos, e aos entrevistados que se dispuseram a participar, um muito obrigado. Agradeço à USCS e à Secretaria de Educação de São Caetano do Sul pela concessão da bolsa de estudos parcial, aos professores do Programa de Pós-graduação da Universidade pelas aulas e pelo acolhimento durante todo o Mestrado.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, fundamental neste processo, um grande parceiro de pesquisa, detentor de amplo conhecimento na área de educação e de alta capacidade técnica no campo acadêmico.

A Deus.



## RESUMO

O processo de municipalização do ensino público no Brasil, realizado com maior ênfase a partir da década de 1990, contando com algumas leis e decretos, gerou mudanças administrativas e consequências no campo educacional em todo o país. Em São Caetano do Sul, município do Grande ABC Paulista, a partir da municipalização que se iniciou em 2007, duas escolas passaram compartilhar o mesmo espaço (prédio), uma situação inédita e singular no município. Dessas unidades escolares, uma é municipal e atende alunos do ensino fundamental, anos iniciais e a outra estadual e assiste aos alunos do ensino fundamental - anos finais, e ensino médio. Neste contexto, apesar das já existentes diferenças entre os níveis de ensino, essas escolas apresentam realidades bem distintas em termos de infraestrutura escolar, organização pedagógica, formação dos professores, atendimento à comunidade, entre outros. Este estudo analisou a percepção dos atores escolares, gestores, professores, funcionários, alunos e pais sobre o compartilhamento de espaço gerado a partir do processo de municipalização. Para tal, utilizou-se a metodologia qualitativa por meio da abordagem de estudo de caso para coletar dados juntos a alguns atores escolares. Os resultados revelaram a presença de elementos de conflitos causados, sobretudo, pelas equipes gestoras das escolas, entre outras coisas, pela disputa de espaços; de incertezas profissionais, experienciadas por aqueles que viveram o processo de municipalização em relação às garantias de direitos já conquistados, à aposentadoria e às condições de trabalho; de ausência de consenso em relação à municipalização, com posições assumidas, invariavelmente, dependendo de posição do participante no contexto vivenciado, sendo algumas mais positivas e outras mais negativas; de comparações entre os estabelecimentos de ensino, com alguns indícios revelando que a escola municipal apresentava elementos, estruturais e pedagógicos, de maior qualidade educacional; de melhorias, sobretudo na infraestrutura escolar e na manutenção da escola. Todas essas questões foram potencializadas e tiveram maior impacto nos atores escolares devido a um cenário marcado pela ausência de diálogo, de planejamento e de colaboração, principalmente entre as diversas equipes gestoras que atuaram pelas duas esferas desde que o prédio passou a ser compartilhado. Os dados deste estudo podem ser utilizados pelas universidades em cursos de formação de gestores e professores e também por secretarias educação e diretorias de ensino que pretendam realizar o processo de municipalização.

**Palavras-chave:** Municipalização do ensino. Escola pública. Ensino fundamental. Compartilhamento de espaço escolar.



## ABSTRACT

The process of municipalization of public education in Brazil, carried out with greater emphasis since the 1990s, counting with some laws and decrees, has generated administrative changes and educational consequences throughout the country. In São Caetano do Sul, a municipality of the great ABC Paulista, from the municipalization, that began in 2007, two schools started to share the same space (building), a unprecedented and unique situation in the city. One of these unities is administered by the municipal sphere, working with students from elementary school initial years, and another by the state, with students from elementary school, final years, and also high school. In this context, besides the already existing differences between the educational levels, these schools also show quite different realities, concerning school infrastructure, the pedagogical organization, the process of teacher training, the services to the community, among others. This study analyzed the perception of the people involved in this reality, administrators, teachers, employees, students and parents, about the sharing of the space, existed because of the municipalization process. A qualitative methodology was chosen to accomplish this research, by the approach of case study to collect data from the people involved. The results revealed the presence of some conflict elements, caused mainly by the administration of these schools, among others, for the struggle for spaces, for professional uncertainties, experienced for those who lived the municipalization process in reaction to the guaranties of rights already conquered, to the retirement and to the conditions of work; to the absence of consensus concerning the municipalization, with positions taken, invariably, depending on the position of the person into the context. Some are more positive, and some are more negative; of comparisons between the schools, some evidence showing that the municipal school showed elements, structural and pedagogical, with a higher level of quality; of improvements in infrastructure and maintenance of the school building. All of these questions were strengthened and had a bigger impact in the people involved in the process, due to a background defined by the absence of debate, planning and cooperation, specially between the two administrations that acted in the two spheres, since the building started to be shared. The results of this study can be used by Universities in courses of administrators and teachers formation and also by Education Secretaries and Teaching Directories that intend to realize the municipalization process.

**Keywords:** Municipalization. Public school. Elementary school.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Características definidoras da análise de conteúdo .....	70
----------	--	----



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Categorias e subcategorias / entrevistados envolvidos .....	99
Quadro 2	Cronograma do plano de ações 2019 .....	106



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Sexo dos entrevistados .....	72
Tabela 2	Idade dos entrevistados .....	72
Tabela 3	Estado civil dos entrevistados .....	72
Tabela 4	Filhos dos entrevistados .....	72
Tabela 5	Local de moradia .....	73
Tabela 6	Formação acadêmica .....	73
Tabela 7	Área de graduação superior .....	73
Tabela 8	Número de graduações .....	74
Tabela 9	Curso de pós-graduação .....	74
Tabela 10	Tipo de instituição (graduação e pós-graduação) .....	74
Tabela 11	Forma de realização (graduação e pós-graduação) .....	75
Tabela 12	Situação de trabalho .....	75
Tabela 13	Área de atuação .....	75
Tabela 14	Tempo de convívio .....	76
Tabela 15	Sexo dos entrevistados (segundo grupo) .....	76
Tabela 16	Idade dos entrevistados (segundo grupo) .....	77
Tabela 17	Estado Civil dos entrevistados (segundo grupo) .....	77
Tabela 18	Filhos dos entrevistados (segundo grupo) .....	77
Tabela 19	Local de moradia (segundo grupo) .....	77
Tabela 20	Formação acadêmica (segundo grupo) .....	78
Tabela 21	Situação de trabalho (segundo grupo) .....	78
Tabela 22	Área de atuação (segundo grupo) .....	78
Tabela 23	Tempo de convívio (segundo grupo) .....	78
Tabela 24	Perfil pessoal, acadêmico e profissional do entrevistado .....	79



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CF	Constituição federal
CIE-SEE/SP	Sistema de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério
GM	General Motors do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano por município
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
QEDU	Plataforma Virtual de Dados Educacionais
SCS	São Caetano do Sul
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo





## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	27
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	31
<b>2 MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO</b> .....	27
2.1 Municipalização no contexto neoliberal.....	41
2.2 Constituição federal 1988 e a Nova LDBEN/96: dois aportes legais.....	43
2.3 Fundef e Fundeb: equidade financeira.....	45
2.4 Regime de colaboração e a relação entre os entes federativos.....	46
2.5 Municipalização no estado de São Paulo.....	49
2.6 Municipalização em São Caetano do Sul.....	53
2.7 Estudos sobre escolas que coabitam o mesmo espaço .....	56
<b>3 CONTEXTO DA PESQUISA: SÃO CAETANO DO SUL</b> .....	59
3.1 O bairro Prosperidade e a escola LL.....	60
3.2 As escolas e suas particularidades .....	63
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	65
4.1 Objetivo geral .....	65
4.2 Fases do Estudo .....	67
4.2.1 Fase 1: Revisão da literatura .....	67
4.2.1 Fase 2: Entrevistas .....	68
<b>5 RESULTADOS E DISCUSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	71
5.1 Perfil dos entrevistados .....	71
5.2 Dados das entrevistas.....	79
5.2.1 Relação interpessoal .....	80
5.2.2 Infraestrutura escolar .....	82
5.2.3 Serviços .....	85
5.2.4 Administração pública .....	86
5.2.5 Administração pedagógica.....	88
5.2.6 Espaço comum .....	90
5.3 A visão da implantação do processo.....	93
5.3.1 Interesse da comunidade.....	93
5.3.2 Vagas.....	94
5.3.3 Municípios .....	95
5.3.4 Contexto da escola .....	95
5.3.5 Convênio.....	96
5.3.6 Estado e município .....	98
5.3.7 Verbas e investimentos.....	98



5.4 Discussão dos resultados .....	99
<b>6 PRODUTO .....</b>	<b>106</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>122</b>



## MEMORIAL

Minha trajetória profissional na área da Educação foi fortemente influenciada pela minha experiência como ex-atleta da modalidade de *handebol*, uma vez que a decisão por concorrer a uma vaga no curso de Educação Física foi decorrente do fato de estar sempre submerso na esfera esportiva e no ambiente competitivo. Formado em 2003 pela Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA), aos 21 anos, coincidentemente o ano em que fiz meu último jogo oficial como atleta de *handebol*. Já em 2004 concluí o curso de Especialização em Fisiologia do Exercício na Escola Paulista de Medicina pela Universidade Federal de São Paulo. Também em 2004 eu me efetivava como professor de Educação Física e treinador de *handebol* do Colégio Arbos, unidade de Santo André, após dois anos como estagiário, função que conciliei até o ano de 2005 com a de professor de Ginástica Laboral na unidade de Santo André da multinacional Rhodia.

Até o ano de 2006, minha carreira profissional ficou restrita ao *handebol* do Colégio Arbos. Nesta época, inclusive, também nas unidades de São Bernardo do Campo e na recentemente inaugurada unidade de São Caetano do Sul. Porém, em março de 2006, eu me desliguei do Colégio Arbos por uma opção pessoal, fato decorrente do meu ingresso como professor efetivo de Educação Física em duas redes públicas de ensino. Em fevereiro de 2006, entrei na rede pública estadual por meio de um concurso realizado em 2005, e em março do mesmo ano comecei minhas atividades na prefeitura de São Caetano do Sul, por meio de um concurso realizado em 2004. Para maior compreensão deste contexto, é importante registrar que essa foi uma decisão muito difícil, não exatamente por optar pela rede pública em detrimento da particular, mas sim por sair de uma instituição que foi um divisor de águas para a minha formação pessoal e profissional. No lado pessoal, pela oportunidade de estudar neste colégio no meu último ano do ensino fundamental, naquela época, mais precisamente em 1996, ainda era denominado como 8ª série, e, posteriormente, todo o ensino médio. Reitero a importância do Colégio Arbos na minha formação porque a administração do colégio ofereceu-me uma bolsa de estudos para que eu representasse o mesmo nas equipes de *handebol*. Foi uma oportunidade única e, assim, eu conheci outra realidade, outro repertório cultural, e isso me ajuda muito até hoje como profissional e como pessoa.

Até me transferir para o colégio particular, eu era aluno da rede estadual na EE Luiz Martins, uma escola inesquecível, familiar, com ótimos professores e com um ensino de qualidade, mas que, a partir de 1996, atenderia apenas ao ensino fundamental, anos iniciais, devido à reorganização das escolas estaduais realizada em 1995 pelo governo estadual. Coincidências à parte, a minha saída da escola era inevitável, mas o fato de ter me transferido para a rede particular proporcionou-me muitas possibilidades que eu não esperava. A carga de estudos obviamente era maior do que na rede estadual, afinal, a escola particular visava preparar os alunos para os grandes vestibulares, mas eu pude acompanhar os estudos tranquilamente, e isso me fez valorizar minha antiga escola pelos conhecimentos científicos e culturais que me proporcionou, mesmo sendo uma escola pública. Ter vivido essas duas realidades me ajuda diariamente como professor da rede pública, pois consigo utilizar minhas experiências em todas minhas ações.

Desde 2006 minha atuação profissional se divide entre duas escolas: na prefeitura de São Caetano do Sul, na escola EMEF Leandro Klein; e na rede estadual por escolas diferentes (em 2006 na EE Amaral Wagner, em 2007 na EE Amélia dos Anjos e desde 2008 na EE Laura Lopes). Descrevendo cada uma delas, a primeira, a EMEF Leandro Klein é tão especial quanto as outras, mas minha história nessa instituição tem uma particularidade interessante, afinal, eu ingressei como professor no início de sua fundação, em fevereiro de 2006. Com isto, sinto ter um papel muito importante para estrutura da escola, pois sempre fui muito atuante nas decisões e pude, ao longo de toda sua história, participar das suas inúmeras transformações. Em relação às escolas estaduais, a primeira que lecionei foi a EE Amaral Wagner, em Santo André, uma ótima escola que atendia apenas ao Ensino médio e que tinha uma equipe gestora muito respeitada. Como primeiro ano letivo na rede, considero uma realidade ímpar, de fácil adaptação, porém não era minha sede, eu estava apenas “emprestado” via artigo 22<sup>1</sup>, uma vez que minha sede era na EE Amélia dos Anjos, em Embu das Artes.

Contudo, foi nessa escola, EE Amélia dos Anjos, que vivenciei um dois maiores desafios da minha carreira profissional, pois em 2007 eu não consegui me beneficiar do artigo 22 e tive que assumir as aulas na unidade escolar. Desafio por

---

<sup>1</sup>O artigo 22 está previsto na lei nº444 de 27 de dezembro de 1985 de São Paulo. É um caminho legal disponível para o magistério na rede pública do Estado de São Paulo, quando o professor opta por ficar emprestado à outra unidade escolar, para essa opção o servidor deve se inscrever previamente em um determinado período e também obter alguns pré-requisitos.

estar a 45 km da minha residência e da escola que eu acumulava cargo pela prefeitura, em São Caetano do Sul, e também por ser uma escola dentro de um bairro muito pobre de Embu das Artes, em uma comunidade de difícil acesso. A escola fica no Jardim Vista Alegre, um dos bairros mais violentos da região metropolitana de São Paulo. Nesta unidade de ensino, vivenciei tantas experiências, que inicialmente pensei em exonerar meu cargo, pela distância e pela própria violência, pois pessoas relatavam ameaças aos professores, os alunos brigavam excessivamente, pessoas de fora entravam na quadra durante as aulas, e, o mais grave – um assassinato ocorreu na quadra em uma madrugada naquele mesmo ano. Os alunos iam para a escola tendo como primeiro objetivo comer a merenda oferecida, muitos de chinelo e com roupas bem deterioradas.

Passado o impacto inicial, causado principalmente pelo choque de realidades que eu vivia, tive um ano inesquecível, ganhei o respeito dos alunos e da escola, não sofri ameaças, fui um professor presente e, ao sair, em dezembro do mesmo ano, fui muito elogiado pela minha postura e fiquei triste por deixar os alunos. Até hoje penso naquele ano letivo e, frequentemente, me pergunto sobre o futuro daquelas pessoas.

No final de 2007, consegui minha transferência definitiva para a EE Laura Lopes, em São Caetano do Sul, e desde 2008 comecei a lecionar na mesma escola, onde trabalho até os dias atuais. Na época, a unidade escolar passava por uma transformação: a prefeitura municipalizou o ensino fundamental - anos iniciais, e deixou os anos finais do ensino fundamental - anos finais e o ensino médio para a rede estadual de ensino. Desde então, eu acumulo cargos na EE Laura Lopes e na EMEF Leandro Klein, essa última também como coordenador de área desde 2010.

Após concluir o curso de especialização realizado em 2004 e ingressar no ensino público em 2006, eu fiz apenas cursos de formação realizados pelas duas redes, ou por parceiros das mesmas, como a Universidade Positivo, mas não fiz nenhum curso de graduação ou pós-graduação. Foi em 2016, então, que me despertou o interesse pelo Mestrado Profissional em Educação. Naquele momento eu percebi que precisava ingressar novamente no mundo acadêmico e, com isso, ampliar meu conhecimento e também meu repertório profissional. Minha opção pelo segmento de Gestão decorre justamente por ser uma linha na qual eu tenho maior apreço e conhecimento, muito em função da minha atuação como coordenador de área de Educação Física e das discussões realizadas com outros professores do

mesmo campo sobre políticas públicas na cidade relacionadas à área de Educação Física. Espero por fim, prosseguir os meus estudos com o doutorado e pós-doutorado.



## 1 INTRODUÇÃO

O processo de municipalização do ensino público no Brasil, realizado com maior ênfase a partir dos anos de 1990, gerou mudanças administrativas e implicações para o campo educacional em todo o país. Algumas dessas consequências se relacionaram com as questões pedagógicas e outras com as estruturais das escolas. Hoje, após três décadas deste movimento, alguns efeitos podem ser evidenciados, discutidos e contextualizados.

Municipalização, grosso modo, é o termo utilizado para nomear um processo de transferência de responsabilidades de um determinado serviço social da esfera federal ou estadual para a esfera municipal. É também uma estratégia política para reduzir a participação estatal no provimento de serviços.

No campo educacional, um dos objetivos da municipalização do ensino foi a diminuição das desigualdades entre as regiões do país. Como estratégia, o movimento buscava a democratização da escola, facilitando o acesso e a permanência do aluno na mesma.

Para a concretização da municipalização do ensino, foi criada, entre outras coisas, uma estrutura de distribuição dos recursos (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério<sup>2</sup> – FUNDEF; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>3</sup> – FUNDEB) para financiar a educação básica, buscando garantir maior equidade entre os municípios.

No entanto, para uma melhor compreensão do processo de municipalização de ensino e, potencialmente, das consequências do mesmo, se faz necessário um aprofundamento sobre o contexto histórico do movimento, sobretudo das raízes ideológicas dessa articulação, da esfera federal à esfera municipal.

---

<sup>2</sup>Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e era composto por recursos oriundos dos próprios Estados e Municípios. Os entes passaram a contribuir com 15% de alguns impostos já existentes (FPE, FPM, ICMS e IPlexp) para a composição do fundo. Posteriormente, os recursos eram redistribuídos de acordo com o número de alunos matriculados, tomando como base o censo escolar do ano anterior.

<sup>3</sup>FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Substituto do FUNDEF, o fundo entrou em vigor em janeiro de 2007, e, diferente do programa anterior, ele passou a atender toda a educação básica, incluindo o ensino infantil e médio.

É necessário analisar os efeitos da municipalização, independentemente dos resultados, considerando alguns acontecimentos históricos relacionados às influências das políticas internacionais sobre o contexto brasileiro, assim como das leis que foram, aos poucos, garantindo o processo de descentralização.

No Brasil, a política de descentralização na prestação de serviços sociais, adotada fortemente pela União a partir dos anos de 1990, foi influenciada pelas políticas neoliberais. Os processos de descentralização do ensino, todavia, não são recentes e, desde 1772, quando o ensino público foi oficialmente implantado no país, o assunto é discutido.

As raízes, as ideias e os ideais deste processo de descentralização estiveram presentes em várias e diferentes leis brasileiras, entre elas, as Constituições de 1891 e a de 1946, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, entre outras.

Dentro do campo ideológico, Anísio Teixeira, na década de 1950, defendia que os municípios assumissem a organização, a administração e a execução do ensino primário. No entanto, esse cenário ganhou força mais efetiva na década de 1990, com um viés mais político e econômico (neoliberal), diferente do que tinha sido idealizado por Teixeira, um dos maiores educadores brasileiros.

Os avanços das políticas neoliberais trouxeram as bases ideológicas que eram aplicadas na iniciativa privada para serem articuladas e implantadas na esfera pública. Neste contexto, no campo educacional, surgiram, entre outros, dispositivos de controle de qualidade, como sistemas de avaliação em larga escala e seus indicadores, políticas de meritocracia, formas de privatização da educação (política de *vouchers*) e a municipalização da educação básica.

Com o avanço dessas políticas neoliberais, o movimento de descentralização ganhou força, sendo amparado legalmente na esfera administrativa com a aprovação, em 1988, da Constituição federal (CF/88), que proporcionou aos municípios um novo papel na estrutura federativa brasileira, com maior autonomia administrativa e jurídica. Menezes (2001) sinalizou que aqueles que defendiam a descentralização afirmavam que transferir a responsabilidade para os municípios criaria melhores condições, eficiência, agilidade e transparência na prestação de serviços públicos.

Além da CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) foi, também, um dos alicerces da municipalização. Esta legislação indicou,

entre outras diretrizes, a criação de Planos Municipais de Educação (PME). Embora os municípios já possuíssem certa autonomia com a Constituição de 1988, a LDBEN/96 validou essa capacidade dentro do setor educacional, definindo com maior clareza as competências das cidades para a elaboração de seus sistemas próprios de educação.

A CF/88 e a LDBEN/96 foram, reconhecidamente do ponto de vista legal, aparatos fundamentais para a descentralização do ensino no Brasil. Mas tal processo foi também instituído, inicialmente, pela criação do FUNDEF, e depois do FUNDEB, fundos criados para a redistribuição dos recursos financeiros para os municípios. Tal situação potencializou o interesse das cidades pela municipalização e acelerou o número de adesões dos municípios ao processo. Pesquisadores, de fato, sustentam que a municipalização teve como suportes legais importantes o papel da LDBEN/96 e do FUNDEB (SILVEIRA, 2015),

O processo de municipalização avançou em vários estados brasileiros. No estado de São Paulo, o governo paulista, administrado na época (1995) pelo mesmo partido político que administrava o governo federal, o PSDB, era responsável pela maior parte das matrículas da educação fundamental do estado. Foi quando o governo estadual se movimentou e passou a transferir a responsabilidade do ensino fundamental, principalmente dos anos iniciais, para as prefeituras que se interessassem por esse serviço.

Esse processo de municipalização realizado no Estado de São Paulo foi incentivado por um programa criado pela Secretaria de Educação (Programa de Ação de Parceria Estado Município para Atendimento do Ensino fundamental), que previa assistência aos municípios. Além desse incentivo, a criação do FUNDEF potencializou o crescimento de adesões à municipalização, justamente por garantir um aporte financeiro mínimo para os municípios e maior equidade na distribuição desses recursos.

No contexto municipal, várias cidades iniciaram seus processos de municipalização. São Caetano do Sul, entre outras, foi uma das cidades que aderiu a esse processo a partir de 2007, pouco mais de uma década depois do governo paulista começar a incentivar esse processo.

Entre as várias razões que levaram a prefeitura de São Caetano do Sul a municipalizar parte do ensino público, estava o interesse da população local por um atendimento municipal do serviço de educação com qualidade. Porém, é importante

registrar que os munícipes já vinham sinalizando este interesse anos antes do processo de municipalização, ainda em meados da década de 1990. Nesta época, a prefeitura abriu vagas para o ensino fundamental - anos finais, em uma unidade escolar que atendia, naquele momento, apenas ao ensino médio (Centro Interescolar Municipal Prof<sup>a</sup> Alcina Dantas Feijão), e a procura por vagas por parte das famílias foi muito grande.

Com esta procura crescente por vagas, a prefeitura, então, começou gradualmente a abrir mais espaços em novas unidades nos anos posteriores, até que decidiu, em 2007, assumir todo o segmento do ensino fundamental, anos iniciais, e uma parte dos anos finais para atender a demanda. De fato, como sinalizou uma pesquisadora da cidade (GALLO, 2014), havia grande interesse dos munícipes pela municipalização das escolas para, entre outras questões, melhorar a qualidade de ensino das unidades educacionais.

O processo de municipalização melhorou, entre outras questões, a infraestrutura das escolas e o potencial para avanços pedagógicos. Os estabelecimentos de ensino foram revitalizados. Foram criados laboratórios de informática, auditórios, quadras poliesportivas cobertas e, de maneira mais específica, elevadores para atendimento do público com necessidades especiais.

De fato, foi um processo que trouxe várias melhorias em geral para as escolas. No entanto, a municipalização acabou gerando uma situação peculiar: em um mesmo prédio, duas escolas passaram a coabitar – uma municipal, que atende aos alunos do ensino fundamental - anos iniciais, e outra estadual, que assiste os jovens do ensino fundamental - anos finais, e do ensino médio. Esse compartilhamento de espaço entre duas escolas de administrações diferentes mostrou-se um processo singular e complexo para gestores, professores, funcionários, alunos e para a comunidade em geral. Tratam-se de contextos marcados por diferenças na filosofia de ensino, nas formas de atendimento pedagógico, na infraestrutura escolar, na organização das escolas, na composição das equipes (gestores, professores e funcionários), nas formas de trabalho e de contratação, entre outras coisas. Tudo isso acrescido às diferenças já existentes entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como a passagem de professor generalista para especialista, as aulas mais fragmentadas nos anos finais do ensino fundamental, entre outras.

Em tal situação, em que se observa tantas variáveis em termos de filosofia, atendimento, infraestrutura escolar, organização, composição das equipes, entre outros, assenta-se o problema desta pesquisa, qual seja: qual a percepção dos atores escolares – gestores, professores, funcionários, alunos e pais – sobre o compartilhamento de espaço (prédio) gerado a partir do processo de municipalização do ensino na cidade de São Caetano do Sul?

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar essa percepção dos atores escolares mencionados sobre o compartilhamento de prédio gerado a partir do processo de municipalização do ensino na cidade.

Como objetivos específicos pretende-se: 1) contextualizar o processo de municipalização do ensino realizado no Brasil em geral; e em São Caetano do Sul em particular, em específico na unidade escolar Laura Lopes, doravante denominada LL, escolhida como objeto deste estudo; 2) identificar e analisar a percepção dos atores escolares sobre a questão do compartilhamento de espaços entre as duas escolas; 3) elaborar como produto da pesquisa um plano de ações (PA) articulado com intuito de trazer algumas orientações para futuros processos de municipalização na região.

A seleção dessa realidade, composta a partir da municipalização, se prende ao fato de as escolas apresentarem características muito peculiares. Entre elas, a questão de que compartilham o mesmo espaço, possuem o mesmo nome, dividem a mesma comunidade, mas oferecem serviços distintos, realidade diversa de todas as outras escolas da cidade que também foram municipalizadas.

Neste estudo, foram elaborados quatro capítulos. O primeiro apresenta um apanhado histórico sobre a municipalização do ensino no Brasil, inicialmente com uma breve dissertação sobre o ensino público no país desde sua implantação, em 1772, até atualmente. Durante este período, a educação pública brasileira foi se transformando com as reformas a partir das constituições, leis e políticas diretamente ligadas à educação. Hoje, o acesso ao ensino público é um direito de todos, porém, a necessidade de garantir a qualidade de ensino e a permanência tem gerado um grande desafio para o poder público.

Neste mesmo capítulo, a municipalização do ensino é abordada nas três esferas federativas. Partindo da federal, com a política de descentralização adotada pela União, até a esfera municipal, no caso deste estudo, o município de São Caetano do Sul, que ampliou consideravelmente sua rede de ensino a partir de

2007. Também foi abordada a esfera estadual, mais precisamente a trajetória da política da municipalização no Estado de São Paulo.

Por fim, são apresentados alguns estudos de escolas que compartilham o mesmo espaço. Tal situação tem a intenção de se constituir em referências para as discussões dos resultados deste estudo.

O segundo capítulo concentra informações específicas sobre o contexto da pesquisa – a cidade de São Caetano do Sul (SCS) e as escolas selecionadas. Localizado na Região Metropolitana de São Paulo, o município integra o Grande ABC Paulista, um dos principais polos econômicos do Brasil. Detentor do melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do país e do maior Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB) da região, a cidade se destaca pela qualidade de vida.

Dentro deste contexto municipal são apresentados o Bairro Prosperidade, onde está situada a unidade escolar pesquisada, e a descrição do ambiente da escola LL, onde as duas escolas compartilham o mesmo prédio. No primeiro caso, o bairro está localizado na região periférica da cidade, que faz divisa com as cidades de São Paulo e Santo André, mas que se notabiliza devido a sua arrecadação de impostos, pois é habitado por muitas empresas e fábricas, como a Petrobras. No segundo, a escola LL, a única municipalizada da cidade que coabita com uma escola estadual. Trata-se de uma realidade particular, mas com grande complexidade.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a abordagem metodológica, neste caso, a pesquisa qualitativa, a partir da abordagem de estudo de caso (YIN, 2005; GIL, 2009). Ao tratar algumas características do estudo de caso, Freitas e Jabbour (2011) sinalizaram a relevância de um referencial teórico capaz de orientar o problema e os objetivos do estudo.

Por isso, esta pesquisa contou com duas fases distintas que se complementaram. Na primeira, foi realizada uma revisão na literatura, com o objetivo de sustentar os objetivos e possibilitar as discussões. Nesta etapa, também foram analisados alguns documentos ligados à municipalização das escolas: 1) Lei municipal nº 4.454, de 22 de novembro de 2006, 2) um artigo da professora Márcia Gallo (GALLO, 2014); 3) uma publicação, realizada em dezembro de 2009 e divulgada no site do PTB em relação à municipalização de duas escolas estaduais;

4) um relatório técnico realizado pelo Observatório da Educação em 2015, sobre o processo de municipalização (OEDGABC, 2015).

Na segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores que conheciam, participaram ou vivenciaram, de alguma forma, o processo de municipalização e compartilhamento espacial da escola LL, como gestores escolares, professores, funcionários, pais de estudantes, alunos das duas escolas e uma profissional da secretaria municipal de educação.

O quarto capítulo apresenta os resultados do estudo. Nesta parte, são apresentados o perfil dos entrevistados e os dados advindos das entrevistas realizadas com os atores escolares. Apresentam-se, neste capítulo, as principais categorias encontradas no estudo (Relação interpessoal, Infraestrutura escolar, Serviços, Administração pública, Administração pedagógica e Espaço comum)

O último capítulo apresenta a discussão dos resultados, resgatando os dados encontrados (elementos de conflito, disputa de espaços, entre outros) e relacionando-os àqueles já existentes na literatura, resultando em um processo no qual se espera colaborar com a construção de conhecimento na área de educação, em geral, e com os processos de municipalização de ensino, em particular.

Por fim, são apresentados os produtos desta dissertação: um plano de ação, as considerações finais, as referências bibliográficas utilizadas e todos os anexos e apêndices usados, como o roteiro das entrevistas e o termo de consentimento livre e esclarecido para aqueles que foram entrevistados.

## 2 MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

A municipalização da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) realizada no Brasil foi promovida pela União, com maior ênfase após o fim do regime militar, em 1985. Sob fortes influências internacionais e conduzido pela tendência neoliberal<sup>4</sup>, o processo de municipalização do ensino foi idealizado como parte de uma política de descentralização de serviços sociais adotada pelo governo federal. Mediante este contexto e com um forte viés político, a educação pública brasileira entrou em uma nova era, principalmente no campo administrativo.

No entanto, é importante ressaltar que desde 1772, quando o ensino público foi oficialmente implantado no país (ROMANELLI, 1987), até hoje, a estrutura administrativa sobre a educação pública brasileira passou por algumas transformações. Desde então, as relações entre as esferas que já compuseram os regimes políticos do Brasil foram se remodelando entre a centralização e a descentralização.

Assim, o interesse da União pela descentralização da educação pública não pode ser visto como um movimento recente, afinal, desde que o ensino deixou de ser administrado pelos jesuítas, em 1759, e passou ser responsabilidade do governo central, ações e alterações constitucionais já previam a transferência administrativa da educação primária e secundária, inicialmente para as províncias, o que configurava uma descentralização de caráter mais estadual e, posteriormente, para os municípios, que, com maior autonomia, passaram a assumir o ensino, principalmente dos anos iniciais.

Dentro desse contexto histórico, destacam-se alguns momentos importantes da política educacional brasileira que mostram com clareza esses movimentos. Como destaque inicial à Constituição outorgada em 1824, que previa instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Diante da demanda, uma emenda constitucional, Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, retirou a obrigação da União e repassou às províncias as responsabilidades pela instrução primária e secundária.

---

<sup>4</sup>O neoliberalismo pode ser definido como um movimento socioeconômico desenvolvido na década de 1970 com o objetivo de solucionar a crise econômica mundial daquela época. Um conjunto de ideias políticas e econômicas de caráter capitalista, o neoliberalismo defende uma participação mínima do estado na economia, incentivando, assim, o livre mercado.



O Ato Adicional alterava, portanto, a Constituição de 1824, instituindo a Regência Una<sup>5</sup> e possibilitando maior autonomia às províncias com a criação das Assembleias Legislativas Provinciais. Autonomia esta que favorecia uma tendência descentralizadora também do ensino, já que as províncias, com maior poder local, passaram a trabalhar em conjunto com as Câmaras Municipais, procurando atender suas necessidades sobre a educação. Porém, relatórios feitos, a partir de informações documentais compiladas da época, indicaram problemas nessa relação entre as duas instâncias. Como sinalizou Motta (2007, p. 4), em varias regiões do Brasil, os relatórios continham registros de queixas das províncias em relação às Câmaras Municipais, relatos de ingerências, informações inverídicas, lentidão em inspeções, descuido com prédios escolares, funcionários sem instrução, entre outras fragilidades.

Outro momento relevante dentro desse contexto foi a promulgação da primeira Constituição federal pós Proclamação da República, em 24 de fevereiro de 1891. Fortemente inspirada na Constituição dos Estados Unidos da América, o documento previa a descentralização de poderes, que, diante de um regime parlamentar, proporcionava maior poder aos municípios e aos estados, institucionalizando uma divisão de responsabilidades: a União com o ensino superior e com o secundário e os estados com o primário e o profissional.

Anos depois, mais precisamente na década de 1930, diante do novo cenário econômico que acenava naquele momento com a industrialização e que necessitava se reinventar após a crise do café e as sequelas causadas pela quebra da bolsa de valores de Nova York<sup>6</sup>, um movimento novamente tendia para a municipalização – tratava-se do Manifesto dos Pioneiros<sup>7</sup> pela Educação Nova de 1932, que defendia a descentralização do ensino em todo o país.

---

<sup>5</sup>A Regência Una substituiu a Regência Trina em 1835, o poder que antes era dividido entre três integrantes passou a ser concentrado em único governante. O primeiro regente foi Diogo Antônio Feijó, eleito em 7 de abril de 1835, ele administrou o país até 1837.

<sup>6</sup>Também conhecida como “A Grande Depressão”, a quebra da bolsa de valores de Nova York ocorreu em outubro de 1929, quando as ações de muitas empresas norte americanas se desvalorizaram drasticamente, o que gerou um grande número de falências e uma taxa altíssima de desemprego. A queda brusca nos valores das ações ocorreu após milhares de investidores americanos demonstrarem repentinamente o interesse pela venda das ações, movimento este causado pela diminuição de exportações de produtos industrializados e agrícolas por países da Europa, uma tendência oposta do que vinha acontecendo desde o fim da Primeira Guerra Mundial. Contudo, as empresas começaram a aumentar seus estoques, o que causou uma desvalorização de seus produtos.

<sup>7</sup>Conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores e intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro

Ainda próximo desse período, a Constituição de 1946, publicada em 18 de setembro do mesmo ano, trouxe uma nova política tributária que fixava repasses mínimos dos três poderes (União, Estados e Municípios) à educação. Sobre este período, Araújo (2010) refere-se ao municipalismo, que diante do processo de abertura política sobre o Estado Novo, ganhava contornos mais nítidos, assegurando “dispositivos que previam a repartição de rendas e de competências para os municípios” (p. 394).

Em abril de 1957, mais precisamente no Congresso Nacional de Municipalidades, ideias apresentadas por Anísio Teixeira fortaleceram as discussões sobre a municipalização do ensino. Um dos maiores idealizadores da escola pública democrática brasileira do século XX, o educador apresentou propostas mais claras sobre o tema.

Inspirado no modelo educacional norte-americano, Anísio Teixeira sugere aos municípios que assumam a organização, a administração e a execução do ensino primário, deixando para o Estado apenas a supervisão, além de uma participação de Conselhos Locais nas atribuições municipais, que responderiam aos Conselhos Estaduais e a um Conselho Federal respectivamente (AZANHA,1991). Este educador sugere também a criação de um mecanismo para financiamento da educação, com a criação de cotas municipais, estaduais e federais que pudessem suprir os gastos por aluno (AZANHA,1991).

Como sinalizou Azanha (1991), Teixeira tinha o intuito, ao defender a reordenação das responsabilidades entre as esferas, de fortalecer o ensino primário, pois tudo acontecia no município. No entanto, ainda de acordo com Azanha (1991), a visão de Anísio era “um pouco simplista e algo romântica, porque ignorava, deliberadamente, toda a complexidade do jogo político que cerca o traçado de uma política educacional de dimensões tão amplas” (AZANHA, 1991, p. 62). De qualquer forma, é preciso compreender que as ideias de Anísio Teixeira sobre a municipalização são diferentes daquelas promovidas pelos ideais neoliberais de educação.

---

Leão e Cecília Meireles. Lançado em 1932, o documento foi idealizado em 1931, em um congresso promovido pela Associação Brasileira de Educação em Niterói. É considerado um marco para as transformações nas políticas educacionais realizadas no país até então, uma vez que propunha que o Estado atendesse a toda a população e não apenas a uma minoria privilegiada, de forma a contribuir para libertar a sociedade da ignorância e da miséria, assim como para favorecer o ingresso da mesma na era tecnológica e industrial.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Tramitada por mais de dez anos no Congresso, a lei teve um importante papel na criação de sistemas de educação estaduais, pois garantia à União o direito de definir políticas nacionais e também de respaldar os Estados e Municípios em questões técnicas, estruturais e financeiras, assim como garantir os princípios da gratuidade e obrigatoriedade no ensino primário. Embora a LDBEN/61 esboçasse uma tendência à descentralização, a lei não reconhecia o município como um ente federativo, fator este que restringia a autonomia do poder municipal.

Em 1971, foi promulgada uma nova LDBEN/71 (Lei n. 5.692), em 11 de agosto do mesmo ano. O artigo 58 desta legislação indicava uma tendência que ganharia força alguns anos depois. Havia a previsão de “progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau” (BRASIL, 1971, documento online-np).

Outras ações, embora isoladas, já vinham sendo realizadas também nos anos 1970, porém eram exclusivas às regiões pobres e subdesenvolvidas do país. Tratava-se do programa “Pró-município”, que, sob as diretrizes do Banco Mundial, tinha como objetivo atuar na melhoria da educação e, ao mesmo tempo, incentivar a municipalização (SANTOS FILHO, 1992).

Sintetizando este contexto inicial de descentralização do ensino, destaca-se que tal processo não é algo recente e suas raízes e ideias estão presentes em diferentes leis. No entanto, poucas diretrizes neste sentido foram, de fato, criadas até a instituição da Constituição federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

## **2.1 Municipalização no contexto neoliberal**

As discussões sobre o processo de municipalização, como já sinalizado, não são recentes, contudo, é inevitável não associar o crescimento pelo interesse e pela própria concretização do processo com a influência neoliberal, disseminada no Brasil nas últimas décadas do século XX.

A política neoliberal, que por algumas décadas esteve apenas no campo filosófico, nas obras de Hayek e Friedman<sup>8</sup>, se fortaleceu como uma resposta à crise

---

<sup>8</sup>Friedrich Hayek e Milton Friedman foram os autores de obras consideradas referências da doutrina neoliberal. Hayek lançou, em 1944, “O caminho da servidão”, um marco teórico do movimento, já

econômica dos anos 1970. O movimento foi considerado uma necessidade do bloco dominante que era encabeçado por Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha. Somase a este contexto um suposto esgotamento da política do *welfare state*<sup>9</sup>, que foi difundida em países da Europa e também nos Estados Unidos, vista como fundamental para o restabelecimento político, econômico e social após a Segunda Guerra Mundial, e que era defendida por muitos pela sua importante representação social e intervenção econômica estatal.

Vale destacar que o Brasil não viveu diretamente as políticas do Estado de bem estar social (*welfare state*) e, sim, incorporou algumas de suas estratégias de proteção social, sobretudo para os trabalhadores, como o seguro saúde, por exemplo.

Divergente da política do *welfare state*, o neoliberalismo é enraizado no capital, na competitividade e no investimento privado como forma de reduzir a responsabilidade e a dependência do Estado na prestação de serviços e na regulamentação do mercado, estimulando, assim, o livre mercado, o que, em tese, propiciaria melhor qualidade na prestação de serviços.

Críticos ao movimento neoliberal e ao impacto que o mesmo gerou no dia a dia das pessoas, Dardote e Laval (2016) referem-se ao movimento como “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações e a todas as esferas da vida” (DARDOTE; LAVAL, 2016, p. 7). Inevitavelmente, a presença da iniciativa privada avançou em vários segmentos da sociedade e da vida das pessoas, em detrimento da presença estatal, e, com isso, alterou significativamente a atuação do Estado e seu papel na relação com a população.

Essa nova atuação do Estado atingiu todas as áreas, em específico as sociais, onde uma das estratégias foi inserir a iniciativa privada na prestação de serviços públicos. Ball (2004) define o papel do Estado neste cenário neoliberal, em conformidade com White (1998), como “avalista” e que o mesmo passou a governar “à distância”, uma vez que incentiva o livre mercado, fomenta o tecnicismo e a competitividade e passa a fazer o papel de avaliador ou controlador. Já Marrach

---

Friedman publicou as obras “Capitalismo e Liberdade” e “Liberdade de Escolher”, obras lançadas nos anos de 1960.

<sup>9</sup>*Welfare state*: denominação em inglês de “bem estar social”, uma política econômica adotada por muitos países após a II Guerra Mundial. Baseado no pensamento Keynesiano, o modelo colocava o Estado como regulador da economia e como principal responsável pelo provimento de serviços sociais à população.

(1996) foi mais incisiva na sua crítica, referindo-se a essa minimização na participação do Estado nas prestações dos serviços sociais como uma tendência que representa “uma regressão do campo social” (MARRACH, 1996, p. 42).

As políticas neoliberais avançaram na área social, em geral, e na educação, em particular. Bases ideológicas aplicadas na iniciativa privada e encorpadas pelo conceito de gestão gerencial foram, aos poucos, integradas às culturas educacionais e escolares. Mecanismos de controle de qualidade, como sistemas de avaliação em larga escala, indicadores educacionais e políticas de meritocracia, entre outras já presentes no mundo das empresas, adentraram o campo educacional e institucionalizaram protocolos de classificação das escolas, de narrativas, de qualidade total, entre outras.

Com o estreitamento das relações entre empresas e Estado, a privatização da educação, a influência de agências financiadoras nas políticas educacionais, a municipalização da educação básica e a ideia de racionalização de recursos financeiros são algumas consequências da tendência neoliberal na educação (SOUZA; FARIA, 2004), que avançou em vários países, tais como Chile, Brasil, entre outros da América Latina (GENTILI, 1996).

Neste contexto de avanço das políticas neoliberais no Brasil, o movimento de descentralização/processo de municipalização do ensino ganhou força com dois importantes suportes legais: a Constituição federal de 1988 (CF/88) e a criação da nova LDBEN/96.

## **2.2 Constituição federal 1988 e a Nova LDBEN/96: dois aportes legais**

A nova Constituição federal, a CF/88, promulgada em 5 de outubro de 1988, proporcionou aos municípios um novo papel na estrutura federativa brasileira, sobretudo com maior autonomia administrativa e jurídica. Embora a autonomia jurídica represente um importante pressuposto para descentralização, o Poder Judiciário limitado e a falta de representatividade dos municípios no Senado colocam em discussão sua condição como ente federativo (SILVEIRA, 2015). Entretanto, é relevante afirmar que, de fato, o município passou a ter um maior espaço para atuação e seu potencial dentro dessa relação com as outras esferas federativas foi ampliado, ainda que as cidades carecessem de recursos suficientes para executar as novas funções.

Defensores da descentralização sustentavam que, neste formato, ao

[...] se transferirem para a ponta do sistema a responsabilidade pela execução dos programas estar-se-ia criando as condições para uma maior eficiência e, conseqüentemente, maior agilidade e transparência na prestação de serviços públicos (MENEZES, 2001, p. 60).

Especificamente para o campo educacional, a nova constituição determinou que cada estado e/ou município investissem 25% de seus recursos oriundos de impostos em educação. Um avanço para o país, afinal, foi esse pressuposto legal que proporcionou a institucionalização de uma política pública de financiamento da educação no país como um dos caminhos para estruturar o ensino público, mesmo que essa porcentagem não suprisse as condições desiguais apresentadas em cada estado ou município brasileiro.

Porém, mesmo com *status* federativo fortalecido e com os municípios sendo obrigados a destinar parte de seus recursos à educação, a adesão pela municipalização do ensino ganhou efetividade e passou a crescer apenas alguns anos depois, já em meados dos anos de 1990, quando o Brasil passava por reformas administrativas, cujo movimento foi denominado Reforma do Estado Brasileiro<sup>10</sup>.

Vale destacar que essas reformas foram calcadas em um modelo gerencial<sup>11</sup> de tendência neoliberal, cujo movimento foi encabeçado, em meados da década de 1990, pelo então ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira.

No contexto dessas reformas, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi um dos alicerces da municipalização, pois sugeria, entre outras diretrizes, a criação de Planos Municipais de Educação (PME).

Embora os municípios já possuísem uma relativa autonomia prevista pela CF/88, a LDBEN/96 validou essa capacidade dentro do setor educacional, uma vez

---

<sup>10</sup>Reforma do Estado Brasileiro: também denominada Reforma Gerencial do Estado ou Reforma da Gestão Pública, teve início em 1995 com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado. O plano foi executado em nível Federal no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, o plano buscava adequar a administração pública praticada no país a um modelo moderno baseado no gerencialismo.

<sup>11</sup>Modelo gerencial: modelo pautado no conceito de gestão, que passou a ser disseminado fortemente com o neoliberalismo no Brasil a partir dos anos de 1990. O modelo buscava eficácia, qualidade e descentralização, e se opunha ao modelo administrativo realizado até então, caracterizado pela burocracia e centralização.

que propiciou uma definição mais clara em relação à competência dos municípios para elaboração de seus sistemas próprios de educação.

Sintetizando, como cita Saviani (1999), a Constituição federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, formaram os pilares centrais que permitiram o avanço do movimento de municipalização no Brasil, pois, neste contexto, abriram o caminho, entre muitas questões, para que o governo federal incentivasse tal processo no cenário nacional.

### **2.3 Fundef e Fundeb: equidade financeira**

Embora a CF/88 e a LDBEN/96, reconhecidamente, foram, do ponto de vista legal, aparatos fundamentais para a descentralização do ensino, outra ação do Governo federal que ganhou protagonismo nesse processo foi a criação do FUNDEF instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, e pelo Decreto n.º 2.264/1997. O fundo foi substituído em 2007, pelo FUNDEB, estabelecido pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007, e pelo Decreto n.º 6.253/2007.

O FUNDEF potencializou o interesse pela municipalização, já que o mesmo propunha um mecanismo de redistribuição dos recursos financeiros para os municípios, acelerando, portanto, o número de adesões. Silveira (2015), reforçando o papel da LDBEN/96 e também dos fundos (FUNDEF e FUNDEB), sinalizou que essas bases legais que foram criadas foram fundamentais para o desencadeamento efetivo da municipalização.

Em vigor desde 1998, o FUNDEF garantia uma redistribuição financeira aos municípios com maior equidade, uma vez que um valor mínimo preestabelecido por aluno matriculado na rede municipal era repassado à cidade, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior.

O Ministério da Educação (MEC), em 1996, indicou que o fundo buscava também diminuir as desigualdades, reorganizando a distribuição dos recursos financeiros, o que, conseqüentemente, seria um incentivo aos municípios para assumirem o ensino fundamental da esfera estadual. Todavia, o FUNDEF não foi um protagonista unânime em todas as regiões. No Estado de São Paulo, por exemplo, o Programa de Ação de Parceria Estado-Município, de 16 de fevereiro de 1996, (Decreto n.º 40.673), dividiu com o fundo a responsabilidade pela migração.

Laczynski (2004) ao analisar a influência do fundo no processo de municipalização no Estado de São Paulo, mostra que muitos convênios foram realizados sob a vigência apenas do Programa de Ação de Parceria Estado-Município, ainda sem os recursos do FUNDEF.

Do ponto de vista da equidade, o FUNDEF pode ser considerado um mecanismo necessário, porém, não isento de divergências. Uma das críticas a esse fundo se relacionava ao repasse de verbas aos municípios, pois aqueles que tinham alta arrecadação e poucos alunos matriculados em sua rede acabavam recebendo menos, já que o retorno do dinheiro estava atrelado à quantidade de estudantes. No outro extremo, todavia, existiam municípios que arrecadavam pouco, mas possuíam muitos estudantes matriculados. Esses acabavam, portanto, contribuindo menos e recebendo mais.

Em uma análise mais ampla e de perspectiva federal, o fundo abrangia o país como um todo e garantia um valor mínimo para ser investido em educação, independentemente da localização. Neste sentido, é possível afirmar que o FUNDEF, como política redistributiva brasileira, impulsionou o processo de descentralização do ensino para as prefeituras e, neste contexto, muitas aderiram ao processo de municipalização.

Vale destacar, por fim, que, para além do FUNDEF, em muitos casos tal adesão ao processo de municipalização ocorreu, como indicado por Mota (2007), de forma autoritária induzida pelo Governo federal com o intuito de transferir responsabilidades e encargos financeiros para os municípios.

#### **2.4 Regime de colaboração e a relação entre os entes federativos**

A aprovação da Constituição federal de 1988 configurou uma nova dinâmica entre os poderes. Neste contexto, elevou o município, embora com limitações, a uma importante posição como ente federativo dentro de um formato tridimensional mais ajustado entre as esferas municipal, estadual e federal. Porém, o *modus operandi* que regia as estratégias nesta relação, entre elas as de repasse de recursos financeiros e de suportes administrativos, expôs o mecanismo de descentralização a algumas críticas, direcionadas, sobretudo, ao planejamento referente à logística e às características geográficas do país.

Araújo (2010) refere-se a essa relação tridimensional como sendo, entre outras coisas, predatória para os municípios. A autora indica que:



Essa nova configuração do federalismo brasileiro trouxe duas enormes complicações para a engenharia institucional e política do país: a primeira relativa ao tamanho e heterogeneidade da Federação brasileira, constituída, em sua maioria, por estados e municípios que sobrevivem com repasses dos fundos de participação, e a segunda relativa à falta de clareza e regulamentação do que consistiria o regime de colaboração (ARAÚJO, 2010, p. 753).

Em relação a essa segunda questão, descrita por Araújo (2010), o regime de colaboração é um mecanismo previsto em lei (artigo 211 da Constituição federal de 1988 e reforçado no artigo 10 da LDBEN/96) que, em sua concepção, indica ações conjuntas entre os estados e os municípios para, entre outras coisas, dividir as responsabilidades na oferta do ensino fundamental, compartilhar as decisões sobre os sistemas de ensino e realizar o planejamento educacional entre as esferas federativas (SOUZA; FARIA, 2004).

A relação entre os entes federados, dentro dessa perspectiva de colaboração, deveria ser regulamentada a partir da ideia de construção de um projeto de desenvolvimento nacional, com a distribuição de forma mais justa do poder, da autoridade e dos recursos, assim como garantir a independência entre os mesmos (ARAÚJO, 2010). Neste sentido, para garantir a efetividade deste regime de colaboração, Cury (2002) já havia sinalizado a necessidade da criação de uma legislação específica, que pudesse superar a centralização federal e a guerra fiscal entre as esferas subnacionais e que institísse responsabilidades compartilhadas para cada ente federado.

Sem tal legislação sobre as responsabilidades dos entes federados, como indicado por Cury (2002), a educação básica tem passado, aos poucos, a ser transferida aos municípios (municipalização), sem que os mesmos tenham condições administrativas adequadas para o desenvolvimento de um ensino público de qualidade.

Neste sentido, a municipalização tem afetado, segundo Cunha (2006), com maior impacto e força o terceiro setor<sup>12</sup>. O autor, ao analisar as pesquisas de Mestrado e Doutorado que tinham como seus objetos de estudo a municipalização, revelou uma relação com forte tendência vertical entre os entes federativos, afetando mais os municípios “na medida em que tais políticas centralizam as

---

<sup>12</sup>Terceiro setor é uma das denominações utilizadas por autores ao se referirem à esfera municipal dentro do contexto hierárquico na relação com as outras esferas federativas, estadual e federal.

decisões, ao mesmo tempo em que descentralizam a execução dos serviços e as responsabilidades” (CUNHA, 2006, p. 8).

Os municípios, neste processo de municipalização e pela ausência de uma legislação específica sobre o regime de colaboração, tiveram de enfrentar questões de ordem de manutenção das escolas, de melhorias de infraestrutura escolar, de um acréscimo em suas folhas de pagamento, da aquisição de materiais didáticos, da criação de um sistema de ensino, entre outras. Tais demandas eram apenas uma pequena fração das exigências não previstas por políticos e gestores da área da educação e, em muitos casos, desproporcionais à capacidade estrutural de muitas cidades.

Neste contexto, outras incertezas e dificuldades também ocorreram, por exemplo, o convênio a ser realizado entre o estado e o município para, entre outras ações, realizar a transferência de funcionários sem um regime colaborativo institucionalizado por uma lei complementar, o que trouxe uma nova dinâmica nas relações trabalhistas. Diferenças salariais, diferenças de estatutos e regimes empregatícios (estatutário ou celetista), relação entre funcionários das duas esferas na mesma escola, sistemas de avaliação, aposentadoria, perda de aulas nas atribuições de aula, entre outras questões, apareceram tornando o processo ainda mais complexo.

Esta série de situações, em sua maioria de ordem administrativa, gerou um ambiente desconhecido nas escolas municipalizadas, sendo que algumas foram mais influenciadas do que outras. Porém, embora os pressupostos que justificam a municipalização sejam reconhecidos e válidos, seria leviano afirmar que, ao municipalizar, as esferas superiores não tenham previsto que dentro desses novos cenários, formados pelas escolas, comunidades e pelas prefeituras locais, o convívio de inúmeras variáveis poderia proporcionar ao ambiente das escolas uma dinâmica institucional suscetível a conflitos, uma vez que passaram a ser compostas por profissionais vinculados a esferas distintas.

Além da questão da ausência de legislação sobre o regime de colaboração, outros interesses passaram a fazer parte do ambiente educacional. Com a população mais próxima daqueles que gerenciam as políticas, o prefeito, vereadores e o secretário de educação, o controle social sobre os serviços prestados foi ampliado. Mas, ao mesmo tempo, aumentaram também os interesses políticos sobre a educação.

A influência política na educação não é uma realidade encontrada exclusivamente na esfera municipal. Historicamente, o campo político sempre esteve presente e possivelmente interferiu em decisões na esfera estadual e também federal, o que não deve ser visto, necessariamente, como uma prática cujas ações não são planejadas, organizadas e que não visam o bem coletivo. Porém, decorrente da autonomia local, as relações políticas se fortaleceram internamente nos municípios, e, para tal, os mesmos passaram a ampliar a quantidade de cargos comissionados e de confiança, distribuídos, muitas vezes, sem critérios técnicos, apenas por inclinações políticas e não coletivas.

Essas estratégias de distribuição de cargo são possíveis e de difícil fiscalização por parte das esferas superiores. Tais práticas podem ocorrer, como sinalizou Gallo (2014), por exemplo, na composição das equipes gestoras das escolas, pois acarretam várias situações problemáticas, como a saída de diretores a cada mudança política “interrompendo programas e projetos; a permanência, por muitos anos, de pessoas sem competências para a gestão escolar e até a utilização dos cargos como moeda política” (GALLO, 2014, p. 94).

Sintetizando, a instituição do regime de colaboração (CF/88) sem, todavia, uma lei específica que regulamente as responsabilidades de cada ente federado no processo de municipalização da educação no Brasil tem imputado aos municípios a maior parte do ônus do processo. Uma situação que tem afastado muitas cidades, como São Caetano do Sul, de municipalizar todo o ensino fundamental.

## **2.5 Municipalização no estado de São Paulo**

Diferente da maior parte do Brasil, os municípios paulistas eram responsáveis por uma parcela muito pequena da educação fundamental, que se concentrava, por sua vez, de forma maciça sob a responsabilidade do governo estadual. Em 1996, das 5.805.480 matrículas referentes ao ensino fundamental das redes públicas, apenas 726.941 (12,53%) eram vinculadas aos municípios, enquanto 5.078.539 (87,47%) ao estado (LACZYNSKI, 2004). Diante dessa realidade e com a política de municipalização em aceleração, como os municípios se portariam diante de tamanha complexidade a partir de suas especificidades estruturais? Como lidariam, portanto, com as demandas herdadas?

Para elucidar tais questionamentos, é interessante fazer uma análise histórica e contextualizar fatos e tendências de algumas gestões do governo paulista.

Inicialmente, é importante ressaltar que a política paulista de descentralização da educação começou a aparecer antes mesmo da LDBEN/96 e do próprio FUNDEF, ainda no governo Franco Montoro (1983-1986/MDB), porém de forma muito embrionária.

O governo de Montoro atuou na descentralização por meio de parcerias, programas de merenda e de material escolar, além de transformações também nas Delegacias de Ensino e no Conselho de Escola, transformando-o em órgão deliberativo.

Nos dois governos seguintes, sob os comandos de Orestes Quércia (1987–1990/PMDB) e Luiz Antônio Fleury (1991-1994/PMDB), os avanços práticos foram pequenos em relação à descentralização.

No governo Quércia foi realizado o Programa de Municipalização da Educação do Estado de São Paulo, com o Decreto nº 30.375/89, de 13 de setembro de 1989, que também avançou pouco e se manteve na mesma esteira de práticas anteriores, quando os municípios de pequeno e médio porte dependiam do executivo estadual e, com isso, aumentava o poder de barganha do Estado. Martins (2003) sinalizou que esse programa foi “operacionalizado via convênio e aprofundou os laços clientelistas construídos ao longo da história político– administrativa do estado” (MARTINS, 2003, p. 533).

Já sob o mandato de Fleury, a ação mais próxima que convergia para a descentralização foi a criação do Programa de Reforma da Escola Pública, mais conhecido como Escola Padrão, com o Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. O programa previa maior autonomia administrativa à escola, como, por exemplo, a instituição do caixa de custeio como mecanismo para oferecer maior autonomia financeira.

O movimento de descentralização em São Paulo ganhou corpo de fato na primeira gestão do então governador Mário Covas (1995-1998/PSDB). Sob a coordenação da então secretária de educação do estado, Tereza Roserley Neubauer da Silva, foi lançado, em 21 de novembro de 1995, o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, com o Decreto nº 40.473. Um dos objetivos deste novo modelo foi adequar as escolas à faixa etária dos jovens. Neste contexto, os anos iniciais do ensino fundamental passaram a utilizar um prédio (escola) diferente daqueles dos anos finais.

Sobre o programa, Neubauer (1996) afirma:

Este modelo, uma vez implantado, permite a otimização de recursos pedagógicos, equipamentos didáticos, material de instrução adequado a cada faixa etária, programas específicos de aperfeiçoamento de pessoal e maior homogeneidade dos alunos, proporcionando ganhos favoráveis à melhoria da qualidade do ensino (NEUBAUER, 1996, p. 73).

Entre 1995 e 1998, neste novo modelo de reorganização das escolas, 864 tinham sido fechadas, e parte dos professores precisaram se remover de suas sedes para cidades com poucas escolas estaduais, um contexto em que foi necessária a ajuda da administração municipal para realocar os alunos (ADRIÃO, 2008). Nos municípios pequenos, com poucas escolas estaduais e com poucas salas, o programa pode “ter causado dificuldade de acesso e locomoção para a população usuária, tendo em vista a reorganização imposta” (ADRIÃO, 2008, p. 84).

Adrião (2008) também sinalizou que o programa gerou salas de aula mais volumosas e uma participação forçada de muitos municípios no ensino fundamental, afinal passaram a ceder salas/prédios ao estado ou a assumirem de vez as responsabilidades por um determinado segmento. De acordo com a autora “quebrou-se, ao meio, a escola de oito anos e pulverizou-se, pelo interior do estado, uma infinidade de arranjos institucionais para garantir a oferta, pelos municípios, do ensino fundamental” (ADRIÃO, 2008, p. 94).

No mesmo sentido, de transferência do ensino aos municípios, o Governo estadual lançou o Programa de Ação de Parceria Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental, em fevereiro de 1996. Este programa incentivou a parceria com alguns municípios, e, no mesmo ano, o Governo estadual firmou mais de 40 convênios (LACZYNSKI, 2004).

Dentro de um regime colaborativo já previsto na CF/88, o programa previa assessoria aos municípios em questões técnico-administrativas, recursos humanos, materiais e financeiros, supervisão, fortalecimento do poder local, avaliação dos sistemas municipais de educação, entre outras ações. Por outro lado, contrariando a Secretaria de Educação, a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) resistia às ideias do programa, pois entendia que o mesmo prejudicava a categoria de professores em termos das conquistas trabalhistas (NEUBAUER, 2014).

Em 1998, outro decreto (nº 43.072, de 4 de maio de 1998) do Governo estadual reforçou o movimento de municipalização do ensino público, assegurando a continuidade do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município

mediante transferência de alunos, recursos humanos, materiais e de recursos do FUNDEF, o qual havia sido criado recentemente pelo Governo federal.

Em paralelo a tantas incertezas, parte dos municípios paulistas, como Ilha Solteira, Jundiaí e Santos, em março de 1996, e outros 43 municípios, a partir de junho do mesmo ano, começaram a assumir as responsabilidades pela educação básica, especialmente do ciclo I (assim denominado na época), que era composto por séries (1ª série à 4ª série). Responsabilidades essas que eram na sua maioria da esfera estadual, mas que, em poucos anos, passaram a ser das cidades, em uma considerável inversão de papéis (MARTINS, 2002).

Quanto aos números de adesões à municipalização, Martins (2002) sinaliza que:

[...] os municípios passaram a assumir a responsabilidade pelas matrículas de 1ª à 4ª série, saltando de 12% para 44% a sua participação no conjunto de matrículas, no período de 1996 a 2001, enquanto a rede estadual caía de 77% para 44% (MARTINS, 2002, p. 3).

No mesmo estudo, Martins (2002) ainda observa que as adesões à municipalização nos primeiros cinco anos variaram de acordo com o porte das cidades. Inicialmente, no primeiro ano, a adesão foi em sua maioria composta por municípios de porte maior (com população acima de 100.000 habitantes). Depois, as cidades consideradas médias e pequenas (até 10.000 e de 10.000 até 100.000 habitantes, respectivamente) passaram a aderir em maior número nos anos seguintes. Dentro de um parâmetro mais amplo, segundo dados do CIE-SEE/SP<sup>13</sup>, em 2013, das 4.943.148 matrículas referentes ao ensino fundamental público, cerca de 50% delas estavam vinculadas às redes municipais de ensino, números bem diferentes daqueles já apresentados neste estudo relacionados ao ano de 1995.

Neubauer (2014) afirma que esse processo de municipalização no Estado de São Paulo, assim como outros realizados em outros estados, foi, de fato, potencializado pelo FUNDEF. Porém, a autora defende a importância do Programa de Parceria realizado pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), do qual ela era a responsável, e atribui a grande expansão do movimento de municipalização nos anos de 1990 à forma como a administração conduziu o programa.

A autora também tece algumas críticas quanto às políticas adotadas pelo governo paulista na década de 2000, sobretudo pela descontinuidade no processo

---

<sup>13</sup>CIE- SEE/SP: Sistema de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

de municipalização da rede estadual, mantendo-a muito inflada, uma vez que o estado permaneceu atendendo alunos nos três segmentos (anos iniciais, anos finais e ensino médio).

Como justificativa para a municipalização e para a crítica que a autora fez em relação à descontinuidade do movimento, Neubaurer (2014) ainda exalta os dados do IDEB 2011 de municípios paulistas, que ficaram entre os melhores desempenhos do país.

Em contrapartida, deve-se registrar que, talvez, essa seja uma realidade específica de parte dos municípios do estado de São Paulo, já que, na média nacional, as escolas municipais do país, inclusive as da capital paulista, tiveram índices no IDEB 2011 inferiores às estaduais, cerca de 4,7 contra 5,1 nos anos iniciais do ensino fundamental, e 3,8 contra 3,9 nos anos finais, o que pode, de alguma forma, questionar a eficácia do ensino realizado pelas esferas municipais.

Por fim, vale destacar que os municípios fizeram escolhas diversas quanto ao processo de municipalização. Em alguns casos, como em São Bernardo do Campo, eles optaram por municipalizar somente os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto em outras cidades, como São Caetano do Sul, o processo de municipalização começou a ocorrer em 2007 e teve características peculiares tributárias nas políticas públicas e educacionais locais, o que possibilitou que a rede incorporasse todas as escolas de ensino fundamental - anos iniciais, e 10 escolas dos anos finais.

## **2.6 Municipalização em São Caetano do Sul**

Até o ano de 2007, a cidade contava com apenas quatro escolas municipais e 21 estaduais para atender a demanda do ensino fundamental na rede pública. Porém, seguindo a mesma tendência de cidades da região do Grande ABC e procurando atender o interesse da população local, a prefeitura municipal, na época sob a gestão do prefeito José Auricchio Jr, iniciou um processo de municipalização gradativa do ensino, começando pelo ensino fundamental - anos iniciais, seguindo por parte dos anos finais.

Gallo (2014) cita o interesse dos munícipes sul-caetanenses pelo ensino público municipal antes mesmo da rede municipal de ensino inaugurar a primeira escola de ensino fundamental. Neste sentido, a autora revelou o desejo da comunidade local pela municipalização como uma justificativa para a inclusão de

vagas de ensino fundamental - anos finais, no Centro Interescolar Municipal Prof<sup>a</sup> Alcina Dantas Feijão, naquela época uma autarquia e uma escola da cidade muito procurada por alunos.

Neste período, nos anos 1990, a escola atendia exclusivamente o ensino médio e era uma referência no Grande ABC pelo ensino de qualidade, mas passaria “a oferecer vagas para o ensino fundamental, procurando atender aos anseios da população que, ciente da qualidade de ensino no nível médio, na época denominado 2º Grau, reivindica a ampliação também para o 1º Grau” (GALLO, 2014, p. 89-90).

Neste sentido, de ampliação das vagas, a prefeitura estendeu o atendimento de ensino fundamental inaugurando, em 1997, a primeira escola municipal de ensino fundamental, com o nome de Ângelo Raphael Pellegrino.

Seguindo com o processo de ampliação da rede municipal, a prefeitura entregou, em dezembro de 2003 e fevereiro de 2006, mais duas unidades: a Segunda Escola Municipal de Ensino Fundamental (SEMEF<sup>14</sup>) e a EMEF Leandro Klein, respectivamente.

Embora o anseio popular tenha sido um dos fatores que levou a prefeitura a ampliar o atendimento pelo ensino fundamental, inaugurando escolas e também municipalizando outras unidades, é evidente que o fator financeiro desencadeou politicamente esse movimento. Afinal, a prefeitura passou a receber um valor maior do FUNDEB, já que ampliou o número de alunos matriculados em sua rede de ensino.

O investimento realizado em educação, no ano de 2007, foi de 35% do orçamento municipal, superando, portanto, em 10% o previsto pela Constituição federal de 1988, de no mínimo 25%. Foi neste contexto que a prefeitura municipalizou dez escolas estaduais com a justificativa de que esse processo beneficiaria em torno de 6.500 alunos da cidade que pertenciam à rede estadual, ofertando mais vagas e também práticas educacionais mais modernas (SÃO CAETANO DO SUL, 2007).

Esse processo foi regulamentado pela Lei municipal nº 4.454, de 22 de novembro de 2006, que garantia a celebração do convênio com o Governo estadual, através da Secretaria Estadual de Educação.

---

<sup>14</sup>SEMEF: inaugurada em 2003 no mandato do então prefeito Luiz Olinto Tortorello, a escola foi renomeada em 2013 como EMEF Luiz Olinto Tortorello, uma homenagem ao ex- prefeito (1989–1992, 1997–2000 e 2001–2004).



Gallo (2014), ao citar fatores que interferiam no processo de municipalização, indicou que, além do retorno do dinheiro oriundo do FUNDEB e do interesse dos pais pelo aumento de vagas no ensino público municipal, outros fatores relevantes foram “a constatação da falta de qualidade de ensino nas escolas da rede estadual, bem como as greves dos profissionais dessa rede em busca de melhores salários e condições de trabalho” (GALLO, 2014, p. 92).

Ainda em 2007, a prefeitura inaugurou mais duas escolas, a EMEF Elvira Carmela Maria Paolilo Braido, sendo a primeira de período integral de São Caetano do Sul, e a EME Vicente Bastos, esta última atendendo fundamental, anos finais e ensino médio. Posteriormente, em um período de três anos, mais escolas foram municipalizadas. Em 2009, as unidades Eda Mantoanelli e Anacleto Campanella passaram a integrar a rede municipal. Em 2010 foram fundadas e instaladas em prédios revitalizados a EMEF Professor Olyntho Voltarelli Filho e a EMEFM Arquiteto Oscar Niemeyer, essa última, inclusive, atendendo ao ensino médio, fortalecendo, portanto, a distribuição de vagas aos municípios também neste segmento, cuja responsabilidade nem mesmo seria da prefeitura.

O processo de municipalização elevou, pelo menos no que se refere às questões de infraestrutura, o potencial para os avanços pedagógicos das escolas. As unidades foram revitalizadas, ganharam também laboratórios de informática modernos, quadras poliesportivas cobertas, auditórios e outras adequações, como elevadores para atendimento do público com necessidade especial em unidades que não tinham acesso.

No entanto, o discurso sobre o processo de municipalização, que indicava que todos os alunos seriam atendidos pelas escolas municipais no ensino fundamental na cidade, anos iniciais e finais, não foi consolidado, apesar das indicações realizadas pela prefeitura na época (PTB/2009).

A administração municipal adotou como estratégia, a absorção do ensino fundamental (anos finais) de forma gradativa, municipalizando parcialmente este segmento e inaugurando novas escolas para atender tal demanda. Neste contexto, em uma dessas unidades de ensino municipalizada, o processo gerou uma situação nova para o município, singular e complexa. Passaram a coabitar no mesmo prédio duas unidades escolares com atendimento de alunos em níveis diferentes.

Uma escola, a municipal, passou a atender os alunos de ensino fundamental - anos iniciais, e a outra, sob administração estadual, no mesmo local, atende os anos

finais e ensino médio. Muitos alunos desta realidade em específico, não seguem seus estudos na rede municipal, se transferem para a rede estadual ao finalizarem os anos iniciais, mantendo-se assim no mesmo local, ao invés de se deslocarem para bairros distantes.

A decorrência do processo de municipalização de ensino nesta cidade, especificamente nesta questão do compartilhamento de espaço é precisamente o objeto de estudo deste trabalho.

## **2.7 Estudos sobre escolas que coabitam o mesmo espaço**

As secretarias de educação municipais, juntamente com as diretorias de educação estaduais, têm se utilizado de processos de coabitação ou compartilhamento de espaço entre instituições no intuito de, entre outras coisas, evitar gastos e realizar algum tipo de parceria, incluindo o processo de municipalização das escolas.

A coabitação ou compartilhamento de escolas é, geralmente, decidido em nível superior (Secretarias e Diretorias), todavia, tais decisões acabam por afetar os gestores escolares, os professores, os funcionários, os alunos e seus familiares e a comunidade local. Um processo de transformação que, invariavelmente, atinge vários atores escolares.

Meirelles e Amaral (2012) indicaram que não é raro o compartilhamento de espaços entre escolas estaduais e municipais, ou até mesmo da mesma rede de ensino. Em termos de dados, havia, em 2011, 9.812 instituições de educação básica coabitando no mesmo espaço (CENSO ESCOLAR, 2011). Eram 6,2% das escolas públicas no Brasil. Muitos desses processos foram desencadeados pela municipalização do ensino.

No contexto do Grande ABC, um estudo do Observatório da Educação (2015) sinalizou que a cidade de São Caetano do Sul era a única que dispunha de uma escola na situação de coabitação entre as esferas municipal e estadual. Os outros municípios (Santo André, São Bernardo, entre outros) dispunham de tal situação, no entanto, em uma única rede (municipal ou estadual).

De acordo com o artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, este tipo de parceria é pertinente e, neste contexto, prevê que os estados e os municípios estabeleçam suas formas de colaboração na oferta do ensino

fundamental, garantindo a distribuição das responsabilidades, incluindo a questão dos recursos financeiros disponíveis.

No entanto, como sinalizou Cury em entrevista à revista *Gestão Escolar*, o problema “é que, por ser ampla, a lei acaba permitindo tanto experiências pertinentes como algumas absurdas” (AMARAL; MEIRELLES, 2012, online). Existem escolas de esfera estadual e municipal coabitando no mesmo prédio, onde situações de disputa emergem provocando uma separação do espaço físico, em alguns casos com a utilização de grades ou divisórias, o que pode impossibilitar que alunos de uma unidade escolar utilizem o laboratório ou a biblioteca da outra unidade de ensino.

Por constranger os estudantes, que não podem andar livremente em sua própria escola, tais conflitos entre as equipes gestoras de escolas que compartilham o mesmo prédio acabam, no final das contas, prejudicando o atendimento dos alunos que, em muitos casos, ficam impossibilitados de usar todas as áreas da unidade de ensino (OBDGABC, 2015).

Em um caso descrito por Batista (2017), no Paraná, tornou-se visível a presença de vários conflitos entre as gestoras das duas escolas que compartilhavam o mesmo espaço, criando um clima de desarmonia entre as instituições e dividindo até mesmo a comunidade, pois o fato de as direções das escolas não estabelecerem um clima de harmonia e trabalho colaborativo acabou afetando os professores, funcionários, alunos, pais e comunidade como um todo, situação que somente a partir do diálogo foi, aos poucos, sendo superada.

Neste contexto de escolas compartilhadas, onde é comum a presença de um clima hostil, Lück (2011) indicou que uma análise prática dos pontos de atrito entre as pessoas pode auxiliar os gestores nas reflexões e na busca por soluções para os conflitos.

Meirelles e Amaral (2012) indicaram, com o intuito de simplificar os problemas e os conflitos entre duas escolas que compartilham o mesmo espaço, a presença de uma agenda e de um calendário comum, assim como reuniões quinzenais para melhorar a comunicação e também atividades de formação conjunta envolvendo professores e funcionários.

Ainda neste sentido de trazer melhorias para este tipo de escola, podem ser também organizadas, em conjunto, reuniões para a melhoria da infraestrutura

escolar, ou seja, dos laboratórios de ciências e dos de informática, da biblioteca, da quadra de esportes, entre outros.

A questão da infraestrutura, de fato, é crucial para o desenvolvimento dos alunos, considerando que estudos já sinalizaram sua relevância para a formação e para o desempenho dos jovens (GARCIA et al, 2014; GARCIA, 2016; GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017). Especificamente, na cidade de São Caetano do Sul, uma pesquisa (GARCIA, 2014) também havia indicado a relevância da infraestrutura para a aprendizagem dos alunos de ensino fundamental.

Pode-se inferir, sintetizando esses estudos sobre as escolas que compartilham o mesmo espaço, que parece ser notória a questão do conflito entre as pessoas que vivenciam o local. Todavia, também parece ser aparente que o diálogo e ações conjuntas podem amenizar o clima desarmônico.

### 3 CONTEXTO DA PESQUISA: SÃO CAETANO DO SUL

A cidade de São Caetano do Sul (SCS) está localizada na região metropolitana do Estado de São Paulo, mais precisamente no Grande ABC Paulista, região formada por sete cidades (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra) que, juntas, ocupam 828,7 km<sup>2</sup> (IBGE, 2016), sendo que quase metade, cerca 400 km<sup>2</sup>, está sob proteção ambiental. O Grande ABC possui uma população estimada pelo IBGE (2017) em 2.756.406 de habitantes.

As dimensões territoriais do município de SCS são pequenas, se comparadas às outras cidades da região, possuindo um pouco mais de 15 km<sup>2</sup>, fazendo divisa com São Bernardo do Campo, Santo André e São Paulo, cidades fundamentais para economia do Estado.

Com uma população estimada em 159.608 habitantes, SCS possui um Produto Interno Bruto de R\$ 11.762.744, alcançando a posição de 48º PIB do Brasil. Vale destacar que o município está localizado em uma das regiões mais ricas do país, detentora do terceiro polo econômico do país e segundo do Estado de São Paulo.

São Caetano do Sul foi fundada em 28 de julho de 1877 por imigrantes italianos. O município foi emancipado política e administrativamente do distrito de Santo André no ano de 1948. Ele possui apenas 15 bairros (Barcelona, Boa Vista, Centro, Cerâmica, Fundação, Jardim São Caetano, Mauá, Nova Gerty, Olímpico, Oswaldo Cruz, Prosperidade, Santa Maria, Santa Paula, Santo Antônio e São José), fato que favorece o desenvolvimento de uma cultura bairrista de seus habitantes.

Essa pequena quantidade de bairros facilita também uma maior participação dos munícipes nas questões políticas e administrativas da cidade, uma vez que, em tese, podem cobrar melhor qualidade dos serviços públicos prestados, mostrando, portanto, um envolvimento mais próximo nas questões locais, evidentemente fortalecido por um estreitamento entre os atores da relação moradores/gestores públicos.

O município, embora seja destaque no cenário nacional por deter o maior IDH-M 2000 e 2010, ocupa uma pequena porcentagem territorial da região, quase inexpressível em relação à totalidade que a compõe, um dado que deve ser

destacado. Da população estimada, em torno de 160 mil, 139.158 são residentes alfabetizados, segundo dados do IBGE do ano de 2016.

No campo da educação, o município conta com escolas públicas e privadas que, juntas, atendem 37.032 alunos na educação básica (CENSO ESCOLAR, 2016). A maior parte desses alunos, 24.652, o que representa 66,56% do total, frequenta as escolas municipais e estaduais da rede pública, sendo que, de 13.858 matrículas relacionadas ao ensino fundamental, anos iniciais e finais, 83% delas são vinculadas à rede municipal.

A rede pública disponibiliza para o ensino fundamental na cidade o total de 30 escolas, sendo 20 delas municipais e 10 estaduais. Os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) estão sob a responsabilidade exclusiva do município, já os anos finais e o ensino médio estão divididos entre as duas administrações, sendo a maior parte dos anos finais com a esfera municipal e a maior parte do ensino médio com a estadual.

Neste contexto, é relevante destacar a qualidade do ensino público municipal da cidade, que atingiu um Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB), em 2017, acima da média das escolas públicas de todo o estado de São Paulo. As escolas municipais atingiram 7,5, nos anos iniciais, e 6,6 nos anos finais do ensino fundamental, enquanto as escolas estaduais alcançaram 6,2 e 4,7, respectivamente. Essa superioridade fica mais acentuada ainda se comparada com a média nacional, onde os anos iniciais atingiram 5,3 e os finais 4,2.

Em relação à infraestrutura das escolas, a cidade de São Caetano do Sul apresenta condições acima da maioria dos municípios de sua região, o que se constitui uma vantagem para auxiliar os professores na criação de atividades para os alunos (GARCIA, 2014).

Sintetizando, a cidade de São Caetano Sul possui elevados índices sociais, econômicos e educacionais, apresentando escolas municipais e estaduais que atendem alunos de ensino fundamental, anos iniciais e finais.

### **3.1 O bairro Prosperidade e a escola LL**

Localizado na região periférica da cidade, mais precisamente entre a linha férrea e o Rio Tamandateí, o Bairro Prosperidade possui um formato geográfico único, se comparado com os outros de São Caetano do Sul.

Sem prédios residenciais, afinal, se localiza sobre gasodutos da Petrobras, o bairro possui um baixo número de moradores, menos de 3.000, e é formado na sua maioria por famílias já tradicionais do local. Tudo, literalmente falando, gira no entorno da Praça da Riqueza que, diante da tradicional Paróquia Nossa Senhora da Prosperidade, remete aos frequentadores uma sensação interiorana.

Essa característica geográfica do bairro, onde as principais ruas foram nomeadas com referências ao nome do mesmo, como Rua da Fortuna, Rua dos Diamantes e outras, levam como destino final a praça central, que possui um formato arredondado, formando, assim, um modesto, mas importante, centro comercial.

O bairro é composto de muitas fábricas e empresas de médio porte e por prestadores de serviço. O terminal de armazenamento e de transferência da Petrobras e parte da fábrica da General Motors se destoam dessas empresas por suas dimensões. Como uma espécie de polo industrial do município, os locais mais afastados da praça central são dominados por galpões, caminhões e trabalhadores, muitos deles uniformizados, mostrando, assim, o perfil da região.

Por essas características predominantemente industriais, o Bairro Prosperidade é muito importante para a economia da cidade. Porém, historicamente ele é percebido pelos moradores como um bairro não favorecido pela administração municipal.

Simões (2005), ao publicar uma pesquisa que tinha como objetivo a caracterização do bairro, cita, através de entrevistas, essa percepção de alguns moradores em relação à atuação da prefeitura municipal sobre o bairro. O mesmo estudo mostrou também que os moradores compensam esse possível descaso do poder público e um isolamento espacial condicionado pela sua localização geográfica com uma relação muito harmoniosa e próxima entre eles.

Outra característica marcante do bairro é a dura convivência dos moradores com a possibilidade de enchentes em temporadas muito chuvosas. O nível do bairro, em relação ao Rio Tamanduateí, é muito baixo, principalmente nas ruas próximas à Avenida dos Estados, e isso sempre contribuiu para a concentração de água na região. Atualmente, os relatos de enchente local são menos frequentes e menos agressivos que em outras épocas, mas em inúmeras situações o bairro se encontrou “debaixo d’água”, como no dia 19 de março de 1990, quando a defesa civil precisou retirar professores e alunos da escola pesquisada neste estudo utilizando botes.

O bairro foi disputado até meados do século passado por Santo André e São Caetano do Sul, em função do seu potencial industrial. Após inúmeros desdobramentos judiciais e também uma redução de sua área, o mesmo passou oficialmente a fazer parte de São Caetano do Sul, no dia 13 de abril de 1967, uma conquista para os moradores que, na época, relatavam insatisfação com a administração andreense (SIMÕES, 2005).

Inúmeras indústrias com grande potencial de investimento estavam sediadas no bairro nos anos de 1960, entre elas Confab, Tecelagem Lino, Situbos, Brasilit, Usina São José e Quimbrasil, empregando, assim, muitos moradores locais. Esses, por sua vez, tinham naquela época uma “vida comunitária muito intensa e atuante, marcada pela rivalidade entre os clubes de futebol União Jabaquara e Vila Prosperidade e pelos movimentos religiosos, que culminaram com a construção da Igreja da Vila Prosperidade” (VOZES DA VIZINHANÇA, 2003, p. 248).

Atualmente, o Bairro Prosperidade possui aproximadamente 2.800 habitantes (CENSO, 2010), com cerca de 20% da população local se encontrando na faixa etária de 0 até 14 anos. São em torno de 550 habitantes nesta faixa, atendidos nas escolas do poder público municipal e estadual.

No bairro existem quatro instituições públicas que realizam o atendimento: EMI Gastão Vidigal Neto, inaugurada em outubro de 1989, e EMEI Romeu Fiorelli, fundada em julho de 1968, que juntas atendem exclusivamente ao ensino infantil, sendo a primeira de forma integral, e também a EMEF LL e a EE LL, essas duas atendem ao fundamental e ao ensino médio.

No contexto deste bairro, a escola LL, objeto principal deste estudo, é um importante patrimônio da cidade, fundamentalmente para os moradores do bairro Prosperidade, pois, com quase meio século de história, é a única escola do bairro que atende o ensino fundamental e médio, o que faz da unidade quase que uma passagem obrigatória na trajetória escolar das pessoas que vivem nas proximidades, geração após geração.

Em 1967, a prefeitura desapropriou uma área de 1.300 metros quadrados de um terreno pertencente à família da senhora Laura Lopes para construir uma escola, inicialmente com o objetivo de atender somente a educação infantil, uma creche.

A senhora Lopes, que de forma honrosa deu origem ao nome mais conhecido da escola, foi moradora do bairro por 40 anos. A família levou muitos anos para pagar os lotes onde futuramente seria construída a escola. Nascida na Espanha no



dia 30 de abril de 1885, imigrou com os pais para o Brasil em 1922, se instalando no bairro apenas em 1927, onde ficou muito conhecida pelo seu temperamento genioso e, principalmente, por ser uma excelente parteira.

Depois de construída e inaugurada, a escola passou a ser administrada pela Secretaria Estadual de Educação, através do Decreto nº 51.334, de 29 de janeiro de 1969, atendendo todo o ensino hoje denominado fundamental e médio. Tais mudanças refletiram também no nome da escola, primeiro como Ginásio Estadual da Vila Prosperidade, depois Colégio Estadual da Vila Prosperidade, até utilizar o nome de LL. Depois de mudanças, em 1999 se tornou Escola Estadual LL, nome ainda utilizado hoje pela administração estadual da escola.

Em 2007, a prefeitura da cidade iniciou o processo de municipalização do ensino e a Escola LL passou a ter uma realidade formada por duas escolas, coexistindo em comum no mesmo prédio, com o mesmo nome, porém administradas por esferas diferentes: a EMEF LL atendendo aos anos iniciais do ensino fundamental, e a EE LL assistindo aos anos finais e também ao ensino médio.

### **3.2 As escolas e suas particularidades**

As duas escolas, duas realidades distintas, são administradas por duas esferas diferentes, uma municipal e outra estadual. Elas coexistem em um mesmo ambiente, o que envolve duas secretarias de atendimento ao público, duas equipes gestoras, dois corpos docentes e discentes e dois quadros de funcionários, entre outros.

Os anos iniciais do ensino fundamental estão, depois da municipalização, sob a responsabilidade municipal, enquanto os anos finais e o ensino médio ficaram para a esfera estadual, tornando-se um contexto interessante e importante como objeto de estudo.

Nesta escola, em muitas situações, os alunos, moradores da redondeza, terminam o ensino fundamental - anos iniciais, atendidos na escola municipal e, sem a opção de continuarem na esfera municipal, pois não querem frequentar escolas em outros bairros, passam a se matricular na escola estadual, que atende o ensino fundamental - anos finais.

Essas duas escolas, que coexistem juntas no mesmo espaço físico, no entanto, apresentam realidades muito diferentes, além daquelas referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, tais como professor generalista e

especialista, aulas mais fragmentadas no ensino fundamental - anos finais, entre outros. Tal situação representa para o mesmo município formas de atendimentos muito diversas, em relação, por exemplo, à uniforme escolar, merenda, organização docente e de gestão escolar, infraestrutura, absenteísmo docente, entre outros.

Destaca-se, por fim, que este presente estudo não pretende realizar qualquer tipo de comparação entre as escolas. Visa-se somente a compreensão de tal realidade a partir da percepção dos atores escolares.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A municipalização apresentou marcas de dificuldades e de incertezas para muitas cidades brasileiras (São Paulo, entre outras) que buscaram sua implantação nas últimas décadas. Um processo que ainda não se consolidou em todo o país.

Na cidade de São Caetano do Sul, este cenário complexo de municipalização também esteve envolto em dificuldades, incertezas e limitações. Neste contexto, dez escolas foram municipalizadas, todas as vagas do ensino fundamental - anos iniciais da cidade, foram assumidas pela administração municipal. No entanto, uma dessas dez escolas, a escola LL, acabou ficando em uma situação singular, pois passou a abrigar dois níveis de ensino (ensino fundamental e médio), com responsabilidades das esferas municipal e estadual.

Este estudo está centralizado no processo de municipalização que ocorreu na cidade de São Caetano do Sul, mais especificamente na escola LL, que, em 2007, foi parcialmente municipalizada, passando a atender os alunos na esfera municipal dentro do ensino fundamental - anos iniciais, e na estadual dentro do ensino fundamental - anos finais e ensino médio, tudo em um mesmo espaço escolar.

Este estudo traz como objetivos:

### 4.1 Objetivo geral

Analisar a percepção dos atores escolares, gestores, professores, funcionários, alunos e pais, sobre o compartilhamento de espaço (prédio) gerado a partir do processo de municipalização do ensino na cidade de São Caetano do Sul.

Para atender essa demanda geral, três objetivos específicos foram estabelecidos:

1. Contextualizar o processo de municipalização do ensino realizado no Brasil, em geral, e em São Caetano do Sul, em particular, especificamente na unidade escolar escolhida como objeto de estudo.
2. Identificar e analisar a percepção dos atores escolares sobre a questão do compartilhamento de espaços entre as duas escolas.
3. Elaborar como produto da pesquisa um plano de ações (PA) articulado com intuito de trazer algumas orientações para futuros processos de municipalização na região.

A seleção dessa realidade, composta a partir da municipalização, se prende ao fato de a mesma apresentar características muito peculiares, destoando das outras escolas da cidade que também foram municipalizadas. Neste contexto, após o processo de municipalização, as duas escolas passaram a dividir o mesmo prédio, o mesmo nome, a mesma comunidade, oferecendo serviços muito distintos.

É preciso ressaltar, no entanto, que este estudo busca constatações e não comparações entre as administrações ou entre as escolas, pois se compreende a singularidade de cada uma no contexto educacional.

Este estudo foi desenvolvido com a utilização da pesquisa qualitativa, que é propícia para a compreensão de ambientes, de eventos e de fenômenos (FLICK, 2009). Trata-se de tomar como ponto de partida a subjetividade do fenômeno e a necessidade de um aprofundamento no que se refere às questões que envolvem o objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa, que ganhou destaque em estudos nos campos sociais a partir de meados do século XIX, tem como uma de suas características o pesquisador como instrumento fundamental na coleta e na análise de dados, assim como um contato prolongado com o ambiente a ser estudado (GODOY, 1995).

Neste sentido do pesquisador como instrumento, ressalta-se que o mesmo, no presente estudo, atua como professor de educação física e tem contato direto com as duas realidades escolares desde ano de 2008. Tal situação possibilita ampliar as observações de forma mais detalhada sobre um local já conhecido e vivenciado. Apesar de tal familiaridade, no entanto, o rigor científico foi tomado como princípio básico deste estudo.

Dentro da abordagem qualitativa, o delineamento adotado se atrela ao estudo de caso, pois se tem a pretensão de estudar o fenômeno dentro de seu ambiente natural, de forma a preservar seu caráter unitário e a profundidade que o mesmo necessita para ser compreendido (GIL, 2009).

Yin (2015), ao se referir à importância do estudo de caso em diferentes campos, indica o mesmo com a característica de um método. Já para Gil (2009) trata-se de um delineamento em que “são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos” (GIL, 2009, p. 6). Mas ambos autores se referem a essa abordagem com relevância, sobretudo em pesquisas contemporâneas nas áreas de ciências humanas e sociais.

Ao descrever algumas características do estudo de caso, Freitas e Jabbour (2011) indicaram a importância de um referencial teórico estruturado capaz de orientar as questões e o problema estudado. Os autores ainda sinalizam que, ao buscar comprovar ou revogar seus objetivos, o estudo de caso possibilita, como recurso, um aprofundamento em diversas fontes de provas, como dados de observação direta, entrevistas sistemáticas, além de pesquisas realizadas em documentos de domínio público ou privado.

Este estudo contou com duas fases para sua concretização. Na primeira, foi realizado uma revisão na literatura para potencializar as futuras discussões e contribuir com o avanço da Ciência. Nesta fase, foram analisados também documentos ligados à municipalização das escolas. Na segunda etapa, foram entrevistados sujeitos que estavam, ou ainda estão, envolvidos na realidade pesquisada. Desta forma, as fases se complementaram na busca de elucidar os objetivos propostos neste estudo.

## **4.2 Fases do Estudo**

Destaca-se que essas fases ocorreram concomitantemente umas com as outras, a fim de garantir ao pesquisador um olhar mais sistêmico sobre a questão problema.

### **4.2.1 Fase 1: Revisão da literatura**

Para compor a revisão literária da pesquisa foi necessário um aprofundamento bibliográfico no que se refere à municipalização do ensino no Brasil. Baseado em autores que já publicaram sobre o tema, buscou-se inicialmente, nessa fase, estudos que propiciem uma compreensão histórica que seja capaz de esclarecer as influências políticas e administrativas federais/estaduais sobre este movimento que veio a ocorrer na área educacional.

Neste contexto, dados foram coletados nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, do Scielo – *Scientific Electronic Library Online* e de periódicos da Capes. Além disso, periódicos de educação (Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, entre outros) foram consultados.

Nesta fase também foram analisados alguns documentos pertinentes e que facilitam a compreensão do processo. Foram apreciadas: a Lei municipal nº 4.454, de 22 de novembro de 2006, que garantia a celebração do convênio com o governo

estadual, através da Secretaria Estadual de Educação; um artigo sobre o processo de municipalização descrito pela professora Márcia Gallo (GALLO, 2014); uma publicação, realizada em dezembro de 2009 e divulgada no site do PTB (o partido do prefeito na época) para anunciar a municipalização de duas escolas estaduais; e um relatório técnico realizado pelo Observatório da Educação em 2015, sobre o processo de municipalização (OEDGABC, 2015). Essas informações foram importantes para a construção do processo de municipalização da cidade de São Caetano do Sul.

Esta fase da pesquisa se constitui, portanto, no embasamento teórico do estudo, fundamental para contextualização do fenômeno, especificamente neste caso do âmbito político/administrativo, exercido pelo poder público, e organizacional, formado pelos atores que convivem sob realidade da unidade escolar estudada. Ao mesmo tempo, propicia uma compreensão sobre a legislação local que deu sustentação ao processo de municipalização.

#### **4.2.1 Fase 2: Entrevistas**

Nesta fase da pesquisa foram realizadas entrevistas com pessoas que estavam ou já estiveram envolvidas com o contexto escolar já descrito no presente estudo. Tal situação teve o objetivo de descrever a percepção desses atores em relação ao fenômeno estudado.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com equipes gestoras, professores, ex-professores e funcionários das duas escolas, assim como pais e ex-alunos que estudaram em ambas.

Participaram deste estudo dois funcionários (inspetores de alunos), uma mãe de aluno, três ex-alunos, uma ex-vice-diretora, uma ex-coordenadora e uma ex-professora. Também participou uma especialista em educação da cidade, que atuou diretamente do processo de municipalização. No total, participaram 10 integrantes.

Neste contexto, buscou-se coletar dados sobre o perfil desses entrevistados, a participação e a percepção dos mesmos sobre o processo de municipalização desta escola.

Quanto ao perfil dos participantes, as informações coletadas foram as seguintes:

- Pessoais:
  - Sexo,

- Idade,
- Local de moradia,
- Estado civil,
- Formação acadêmica:
  - Formação,
  - Grau de escolaridade,
  - Área de formação,
  - Pós-graduação,
  - Instituição.
- Profissionais:
  - Área de atuação,
  - Experiência profissional,
  - Jornada de trabalho.

Quanto ao processo de municipalização, a partir de uma introdução (ver Apêndice A – Entrevista) foram coletadas informações sobre a percepção do entrevistado quanto ao ambiente escolar, às dificuldades enfrentadas especialmente no novo contexto, aos desafios e aos benefícios para a formação dos alunos identificados com as mudanças da municipalização.

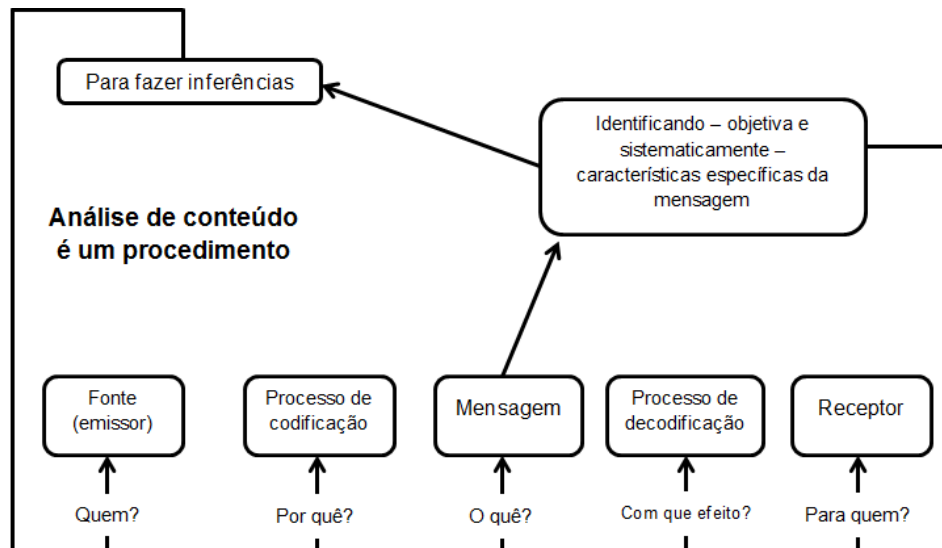
O conjunto de dados coletados neste estudo foram apreciados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, sobretudo aqueles orientados por Bardin (1977) e Franco (2012) no campo da pesquisa.

Franco (2012) indicou que o ponto de partida para toda e qualquer análise de conteúdo é a mensagem. Tal entidade pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental, entre outras, pois ela sempre expressa um significado e um sentido.

A mesma autora indicou também que o pesquisador que pretende realizar a análise de conteúdo necessita considerar a relação existente entre a emissão da mensagem, as condições contextuais, as expressões verbais e o objetivo do discurso (FRANCO, 2012).

Franco (2012) organizou as características definidoras de análise de conteúdo, como pode ser visto na Figura 1:

Figura 1 – Características definidoras da análise de conteúdo



Fonte: Franco, 2012, p. 25.

Neste caso, a autora sinaliza evidenciando a mensagem como ponto de partida para a análise de conteúdo. A partir disso, perguntas necessitam ser respondidas (O que se fala? Se escreve? Qual intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?) (FRANCO, 2012).

Quanto à organização da análise, Bardin (1977) sugere uma pré-análise, onde o pesquisador realiza a operacionalização do que será analisado, sistematizando as ideias iniciais, com o intuito de planejar o andamento e o desenvolvimento da apreciação dos dados.

Depois desta fase de pré-análise ocorre, então, a exploração do material, onde o pesquisador, munido das análises e das hipóteses, inicia a exploração propriamente dita. Uma fase relevante para a busca de padrões de similaridades e diferenças nos dados analisados.



## **5 RESULTADOS E DISCUSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados deste estudo são apresentados em duas etapas. Primeiramente, é realizada uma exposição dos dados referentes ao perfil dos entrevistados com a utilização de tabelas (1 a 24) e, posteriormente, são revelados os resultados das entrevistas.

A partir da realização das entrevistas (no total de dez), nove delas com pessoas envolvidas diretamente na realidade e outra com uma profissional, especialista em educação que atuou na implantação da municipalização por parte da secretaria de educação do município, foi possível conhecer mais detalhadamente as nuances do processo com diferentes percepções.

### **5.1 Perfil dos entrevistados**

O perfil dos participantes desta pesquisa é apresentado em três grupos. O primeiro é composto por seis entrevistados, entre eles estão ex-coordenadores, ex-gestores, ex-professores, funcionários e representantes da comunidade, identificados como ENTREVISTADO-A, B, C, D, E e F.

O segundo é formado por três entrevistados que são ex-alunos da escola tanto na esfera municipal quanto na esfera estadual (ENTREVISTADO-G, H e I). O terceiro é composto apenas por um entrevistado, uma representante da Secretaria Municipal de Educação (PROFISSIONAL-SE).

Essa separação das informações do perfil ocorreu apenas para a obtenção de um maior entendimento, considerando as múltiplas fontes entrevistadas. No entanto, na discussão dos resultados, os dados de todas as entrevistas são relacionados com o intuito de ampliar as compreensões e atingir os objetivos propostos neste estudo.

#### **Primeiro Grupo**

No primeiro grupo (ex-coordenadores, ex-gestores, ex-professores, funcionários e representantes da comunidade), os dados são expostos nas tabelas 1 e 2 e revelam, respectivamente, as informações sobre o sexo e a idade dos entrevistados.

Tabela 1 – Sexo dos entrevistados

Masculino	16,66%
Feminino	83,33%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Observa-se na Tabela 1, indicada neste estudo, que a maioria dos entrevistados do primeiro grupo, precisamente 83,33%, pertencia ao sexo feminino, enquanto 16,66% ao masculino. A Tabela 2 revela a idade dos entrevistados:

Tabela 2 – Idade dos entrevistados

Entre 41 e 50 anos	16,66%%
Entre 51 e 60 anos	49,98%
Acima de 61 anos	33,33%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Nesta amostra, a média de idade era de 56 anos. Neste contexto, a maior parte dos entrevistados se encontrava entre os 51 e os 60 anos, o que corresponde a 49,98% do total, enquanto 33,32% estavam acima de 61 anos e apenas 16,66% entre 41 e 50 anos.

As Tabelas 3 e 4 mostram o perfil familiar dos entrevistados:

Tabela 03 – Estado civil dos entrevistados

Divorciado (a)	16,66%
Casado(a)/União	83,33%
Estável	

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

As informações mostram que a maioria dos entrevistados, 83,33% deles, se declarou casado ou em uma união estável, e 16,66% afirmaram ser divorciados. A Tabela 4 mostra o número de filhos dos participantes:

Tabela 04 – Filhos dos entrevistados

Têm filhos	83,33%
Não têm filhos	16,66%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Quanto ao número de filhos, os dados mostram que a maior parte dos componentes, 83,33%, possuía filhos, enquanto 16,66% não possuía. A Tabela 5 revela informações que correspondem ao local de moradia dos entrevistados:

Tabela 5 – Local de moradia

São Caetano do Sul	50%
São Paulo	16,66%
Cidade da Região Metropolitana	16,66%
Outras cidades	16,66%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Verificou-se que a maioria dos entrevistados, 50% deles, residia em São Caetano do Sul, cidade onde se localiza o objeto de estudo da pesquisa. Os outros 50% estavam distribuídos no município de São Paulo, em cidades da região metropolitana da capital e em Sorocaba.

As tabelas 6, 7, 8, 9,10 e 11 sintetizam o perfil acadêmico dos entrevistados:

Tabela 6 – Formação acadêmica

Até o ensino médio	33,32%
Ensino superior completo	66,64%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Os dados mostram que todos os entrevistados possuíam o ensino médio completo, sendo que 33,33% dos mesmos cursaram apenas o ensino médio e os demais possuíam, no mínimo, um curso de graduação completo.

Tabela 7 – Área de graduação superior

Outras áreas	25%
Áreas ligadas à Educação	75%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Segundo os entrevistados, 75% dos que possuíam ensino superior completo declararam serem graduados em cursos ligados à área da Educação. Entre eles, foram mencionados os cursos de Pedagogia, Letras e História, sendo que deste grupo todos possuíam formação em Pedagogia. Dentre os ligados a outras áreas, destaca-se o curso de Tecnologia da Informação. A Tabela 8 mostra os dados do número de graduações realizadas:

Tabela 8 – Número de graduações

Uma graduação	25%
Duas ou mais graduações	75%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Os dados revelam que a maior parte dos que possuíam ensino superior cursaram, também, no mínimo mais uma graduação, em alguns casos, cursos ligados à própria área da Educação ou em áreas próximas, como Psicologia. A Tabela 9 revela as modalidades dos cursos de pós-graduação encontradas entre os entrevistados:

Tabela 9 – Curso de pós-graduação

Especialização	75%
Mestrado e doutorado	25%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Dos entrevistados que possuíam o ensino superior completo, todos declararam ter também cursos de pós-graduação, sendo que 75% destes cursaram especialização e 25% concluíram mestrado ou doutorado, em formações ligadas à área da Educação, como Docência para Ensino Superior, Deficiência Intelectual e Tecnologia Voltada para a Educação. A Tabela 10 mostra os dados do tipo de instituição em que os entrevistados são formados:

Tabela 10 – Tipo de instituição (graduação e pós-graduação)

Pública	0%
---------	----

Privada	100%
---------	------

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Todos os participantes deste estudo realizaram seus cursos de formação inicial em universidades e faculdades privadas. A Tabela 11 mostra a forma de realização dos cursos:

Tabela 11 – Forma de realização (graduação e pós-graduação)

EAD	0%
Semipresencial	20%
Presencial	80%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Os dados presentes nas tabelas 10 e 11 mostram que nenhum entrevistado graduado cursou uma instituição pública, seja municipal, estadual ou federal, todos se graduaram em instituições privadas, sendo que 80% declararam ter realizado os cursos de forma presencial, enquanto apenas 20% de forma semipresencial, e nenhum estudou na modalidade à distância.

As tabelas 12 e 13 caracterizam o perfil profissional dos entrevistados:

Tabela 12 – Situação de trabalho

Desempregado	0%
Aposentado	33,33%
Empregado	66,66%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Tabela 13 – Área de atuação

Área da Educação	100%
Outras áreas	0%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

De acordo com as informações das tabelas 12 e 13, verificou-se que a grande maioria dos entrevistados, 66,66% do total, estava empregada. Nenhum se declarou desempregado no momento da entrevista, enquanto 33,33% encontravam-se aposentados. Todos que estavam empregados atuavam na área da Educação, seja

como inspetor de aluno, professor ou coordenador pedagógico. Daqueles que já se aposentaram, todos atuaram em maior parte de suas carreiras profissionais na área da Educação, como professor, coordenador ou gestor escolar.

A Tabela 14 mostra o tempo de convívio de cada entrevistado no local estudado:

Tabela 14 – Tempo de convívio

A	45 anos
B	37 anos
C	18 anos
D	14 anos
E	11 anos
F	6 anos

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Notou-se que apenas um dos entrevistados vivenciou o local escolhido como objeto de estudo por menos de dez anos, enquanto três deles vivenciaram este ambiente entre 11 e 18 anos. Destacam-se, neste contexto, os entrevistados A e B, que conviveram durante muito tempo no local, contudo, o tempo médio de vivência foi de aproximadamente 21 anos.

### **Segundo Grupo**

O segundo grupo era formado por ex-alunos que estudaram nas duas esferas, municipal e estadual. Os dados expostos nas tabelas 15 e 16 revelam, respectivamente, informações sobre o sexo e a idade dos entrevistados.

Tabela 15 – Sexo dos entrevistados (segundo grupo)

Masculino	33,33%
Feminino	66,66%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Conforme o que pode ser observado na Tabela 15, nota-se que a maioria dos entrevistados, 66,66%, pertencem ao sexo feminino, enquanto a minoria, 33,33%, ao masculino. A Tabela 16 traz informações sobre a idade dos participantes:

Tabela 16 – Idade dos entrevistados (segundo grupo)

Entre 21 e 30 anos	33,33%%
Abaixo de 20 anos	66,66%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Percebe-se que a maior parte dos entrevistados se encontrava abaixo dos 20 anos, o que corresponde a 66,66% do total, enquanto 33,33% estavam entre 21 e 30 anos. A média de idade dos entrevistados desta amostra era de 19 anos.

As tabelas 17 e 18 mostram o perfil familiar dos entrevistados:

Tabela 17 – Estado civil dos entrevistados (segundo grupo)

Casado(a)/união estável	0%
Solteiro (a)	100%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Tabela 18 – Filhos dos entrevistados (segundo grupo)

Têm filhos	0%
Não têm filhos	100%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

As informações mostraram que 100% dos entrevistados se declararam solteiros, nenhum se declarou casado ou em uma união estável. Todos os entrevistados declararam também que não possuíam filhos. A Tabela 19 revela informações que correspondem ao local de moradia dos entrevistados:

Tabela 19 – Local de moradia (segundo grupo)

São Paulo	33,33%%
São Caetano do Sul	66,66%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Notou-se que a maioria dos entrevistados, 66,66% deles, residia em São Caetano do Sul, cidade onde se localiza o objeto de estudo da pesquisa. Os demais participantes, 33,33%, no município de São Paulo. A Tabela 20 sintetiza o perfil acadêmico dos entrevistados:

Tabela 20 – Formação acadêmica (segundo grupo)

Ensino médio completo	33,33%
Ensino superior em curso	66,66%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Os dados mostram que todos os entrevistados possuíam o ensino médio completo, sendo que 33,33% dos mesmos cursaram apenas até o ensino médio e os demais estavam cursando algum curso superior no momento da entrevista, como Direito e Comércio Exterior. As tabelas 21 e 22 caracterizam o perfil profissional dos entrevistados:

Tabela 21 – Situação de trabalho (segundo grupo)

Desempregado	0%
Empregado	100%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Tabela 22 – Área de atuação (segundo grupo)

Área da Educação	0%
Outras áreas	100%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Segundo as informações das tabelas 21 e 22, nota-se que todos os entrevistados estavam empregados. Eles atuavam como atendente, auxiliar contábil e autônomo. A Tabela 23 mostra o tempo de convívio de cada entrevistado no local estudado:

Tabela 23 – Tempo de convívio (segundo grupo)

G	11 anos
H	11 anos
I	11 anos

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.



Verificou-se que todos os entrevistados conviveram 11 anos no ambiente estudado nesta pesquisa, realizando todo o ensino fundamental - anos iniciais e finais, além do ensino médio.

### **Terceiro Grupo**

Neste terceiro grupo está somente a profissional da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul, atuante no processo de municipalização do ensino da cidade. As informações da tabela 24 sintetizam o perfil, pessoal, acadêmico e profissional da entrevistada.

Tabela 24 – Perfil pessoal, acadêmico e profissional da entrevistada

Sexo	Feminino
Idade	60 anos
Graduação	Pedagogia
Mestrado e Doutorado	Língua Portuguesa
Função atual	Supervisão de ensino
Tempo de serviço na Educação	28 anos
Convívio interno no ambiente estudado	0 anos

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

A profissional entrevistada que atuou diretamente no processo de municipalização da cidade é conhecedora profunda deste movimento e do desdobramento administrativo que foi gerado na escola pesquisada neste estudo. Contudo, é relevante destacar que a entrevistada (PROFISSIONAL-SE) não possui vivência no contexto escolar analisado.

## **5.2 Dados das entrevistas**

As análises realizadas com os dados das entrevistas possibilitaram a criação de algumas categorias. São elas: Relação interpessoal, Infraestrutura escolar, Serviços, Administração pública, Administração pedagógica e Espaço em comum.

### 5.2.1 Relação interpessoal

Na categoria denominada Relação interpessoal, alguns depoimentos revelaram situações referentes ao relacionamento cotidiano dos profissionais (equipes gestoras, professores e funcionários de apoio) de ambas as administrações e também da relação dentro da própria comunidade. Dentro desta categoria, as referências mais significativas foram distribuídas em três grupos ou subcategorias: Equipes gestoras (1), Funcionários e professores (2) e Pessoas da comunidade (3).

No primeiro caso, quanto às Equipes gestoras (1), os entrevistados mencionaram relações conflituosas entre as equipes de ambas as administrações (municipal e estadual) desde o início do processo de municipalização. Um dos entrevistados sinalizou que havia “uma disputa hegemônica muito grande e um ambiente hostil e separatista” e que “se vivia um *apartheid*” (ENTREVISTADO-D) quando a convivência começou entre os grupos.

No mesmo sentido, outro participante deste estudo afirmou que a situação não era “harmônica” entre as pessoas e se tornava mais conflituosa quando a questão em discussão era utilização dos espaços comuns. Esse profissional indicou, nesta questão, que “nem sempre as duas esferas, as duas escolas enxergam determinado assunto, determinado problema da mesma forma” (ENTREVISTADO-E) e tais discordâncias eram motivos de conflitos e discussões que perduraram durante meses.

Outro participante relatou que havia presenciado vários conflitos relacionados à organização de eventos, como a festa junina, e que tal situação acabou gerando um clima de rivalidade e competição entre as duas escolas: “duas gestões que não conversavam não, mais competiam do que conversavam” e que “era uma questão de gestão mesmo, porque a gestão era quem determinava muitas coisas que poderia terminar com aquele conflito ou, levar aquele conflito até ficar mais forte” (ENTREVISTADO-A). Em contrapartida, outro participante (ENTREVISTADO-H) indicou nunca ter visto “problema” e que entre ambas as administrações havia “um contato entre elas para que isso não acabasse acontecendo”.

Na segunda subcategoria, Funcionários e professores (2), os depoimentos foram um tanto diferentes e contrários às percepções mais negativas citadas no grupo anterior. Alguns relatos indicaram a existência de algumas parcerias e de cooperação mútua.

Um participante sinalizou que havia um interesse das pessoas “de que a coisa desse certo, dos funcionários, eu não digo nem assim da gestão” (ENTREVISTADO-C). Neste sentido, outro entrevistado indicou situações onde funcionários de uma determinada administração ajudavam à outra, mesmo sem a permissão de sua respectiva equipe gestora: “muitos se sentiam assim às vezes até constrangidos, eles queriam ajudar e às vezes acabavam fazendo alguma coisa meio que escondidinho” (ENTREVISTADO-D).

Outros dois participantes (ENTREVISTADOS– A e F) citaram ações entre as equipes de coordenação pedagógica das duas esferas, sobretudo com troca de informações sobre os alunos quanto às questões pedagógicas e comportamentais, assim como em relação ao acesso a documentos, laudos médicos e outros. Segundo esses entrevistados, essas ações contribuíram para o desenvolvimento dos alunos, principalmente em função das dificuldades geradas pela transição, do ensino fundamental - anos iniciais (municipal), para o fundamental - anos finais (estadual).

Um destes participantes (ENTREVISTADO-A) relatou que eram trocadas informações importantes sobre determinados alunos (questões comportamentais, médicas e familiares), e isso auxiliava o trabalho pedagógico. No mesmo sentido, o acesso aos prontuários também era compartilhado, processo que facilitava as intervenções pedagógicas. Corroborando com essa afirmação, um entrevistado (ENTREVISTADO-F) sinalizou que “quando a gente recebeu aluno para o sexto ano, a gente já sabia até de algumas possíveis dificuldades que ele tinha, e no que a gente já precisava estar trabalhando, por ter contato com a coordenação”.

Este mesmo participante (ENTREVISTADO-F) também indicou que, por estarem próximos, compartilhando o mesmo prédio, tal situação facilitava o contato com as famílias dos alunos que estavam saindo do ensino fundamental - anos iniciais, e que estavam à procura de vaga para os anos finais. Essa questão, segundo o mesmo depoente, funcionava também como uma espécie de propaganda: “a gente tinha uma possibilidade de conversar com as mães para que eles ficassem no estado”.

No terceiro caso, Pessoas da comunidade (3), dois entrevistados fizeram referências ao comportamento da comunidade local em seus depoimentos, possibilitando ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado.

A comunidade era formada na grande maioria por moradores do próprio bairro que passaram a registrar percepções negativas em relação às administrações, estadual ou municipal, e, às vezes, as duas simultaneamente. Um dos participantes (ENTREVISTADO-F) indicou que em alguns casos os pais reclamavam de uma ou da outra administração. Em suas palavras “as mães reclamavam da parte do município ou às vezes o pessoal reclamava para eles da parte do estado”.

Um participante sinalizou que, com base em seu profundo conhecimento em relação à comunidade, o “bairro é dividido” e que existia um sentimento de preconceito mútuo, “tanto do aluno que é do município, quanto do estado, eu vejo e sinto esse preconceito”. Ele continua indicando que “a maioria acha que o estado não é tão bom, e os alunos do estado, acham também que a prefeitura não é tão boa” (ENTREVISTADO-B).

O mesmo entrevistado relatou haver, ainda, por parte da comunidade, um preconceito em relação às duas administrações ao afirmar que “tem mães que não querem colocar os filhos no estado ou na prefeitura pra estudar aqui porque acham que não é tão bom, às vezes vai para uma escola que não é tão boa quanto a nossa, mas eles acham que aqui não é bom, então o próprio morador tem preconceito” (ENTREVISTADO-B).

### **5.2.2 Infraestrutura escolar**

A categoria Infraestrutura Escolar concentra referências ligadas às questões de materiais, de estruturas e de serviços, assim como alterações e aquisições dos mesmos. Esta categoria foi organizada, de acordo com a análise de dados, em três grupos: Tecnologia (1), Merenda e uniforme (2) e Comparações estruturais (3).

No primeiro grupo, Tecnologia (1), alguns entrevistados indicaram que ocorreram melhorias e maiores investimentos na escola após a municipalização. Um dos participantes (ENTREVISTADO-C) citou que no processo de municipalização houve “uma injeção de novas tecnologias” no ensino fundamental - anos iniciais, e que os aparatos da tecnologia estavam mais presentes na escola: “agora, as crianças usam *tablets*”.

Neste contexto, os alunos do estado não foram beneficiados com os equipamentos eletrônicos. A escola também não foi agraciada com uma sala de informática, que se traduzia em um espaço equipado com computadores montado para os alunos do município: “o ensino médio e o fundamental II, eles não poderiam

estar usufruindo, e dentro do mesmo espaço, a sala ficava ociosa, e os alunos não podiam usar” (ENTREVISTADO-D).

Ao mesmo tempo, este mesmo participante (ENTREVISTADO-D) observou que os alunos da esfera municipal também não podiam utilizar os ambientes equipados da estadual.

No mesmo sentido, outro participante (ENTREVISTADO-G) indicou que na escola estadual “não tinha quase material à disposição, como material de informação, livros e fontes de pesquisa”. Ele também revelou que acabaram existindo comparações entre a nova sala de informática e os novos computadores e aqueles que pertenciam ao estado, que, em geral, estavam em mais precários para a utilização.

No segundo grupo, Merenda e uniforme (2), um grupo de participantes (4) mencionou a questão do uniforme escolar, que, ainda hoje (2019), é fornecido pela prefeitura para os alunos da rede municipal de ensino.

O ENTREVISTADO-D indicou que nos primeiros anos após a municipalização, a prefeitura também doava o uniforme para os alunos que pertenciam à administração da rede estadual, mas que, com o passar do tempo, esse benefício acabou. Neste contexto, ele indicou que não mais recebia tal vestimenta: “não deram mais uniforme, relaxou total”, demonstrando que esta é uma questão que parece ser sensível também para os jovens alunos.

Outro participante (ENTREVISTADO-G) foi mais incisivo em suas colocações, relatando que tinha a sensação de que, com o passar dos anos, os alunos passavam a ser menos considerados: “a nossa importância foi caindo, então até o sexto ano a gente tinha acesso a tudo, desde uniforme até material, aí, depois disso, parece que tudo foi caindo”. Neste relato percebe-se o estranhamento em relação às mudanças e à passagem de uma escola para outra.

No entanto, outro jovem (ENTREVISTADO-H) demonstrou uma percepção mais amena em relação às mudanças. Ele afirmou que preferia o uniforme antigo da escola estadual, quando o mesmo ainda não era gratuito: “pra ser sincero eu preferia o de antes”.

Embora o direito ao uniforme gratuito tenha ficado restrito aos alunos da escola municipal, o mesmo entrevistado reconheceu o impacto social deste programa da prefeitura, pois “para algumas pessoas, por exemplo, que não tem

renda ou algo assim, a parte de municipalizar foi um benefício muito grande porque os uniformes começaram vir de graça”.

Além do uniforme escolar, a prefeitura, durante os primeiros anos, também doava outros materiais (*kits* escolares com papel, canetas, cadernos, entre outros) para os alunos da esfera estadual, que deixaram de ser enviados para a escola com o passar do tempo. O ENTREVISTADO-D indicou que havia “não só o uniforme, mas tinham os *kits* também que chegavam, e chegavam para todos, depois não chegavam mais”.

Além dos *kits* e dos uniformes, o ENTREVISTADO-D recorda que ovos de Páscoa, que antes eram concedidos a todos, passaram a serem entregues apenas aos alunos da administração municipal: “no começo tinha para todos eles, depois não teve mais, era só da prefeitura, não tinha para os alunos do estado, mesmo eles estando na mesma escola, inclusive muitos deles eram irmãos, primos”. Os relatos do ENTREVISTADO-D indicam que, embora a prefeitura tenha adotado, pelo menos no início, uma política de maior equidade, com o passar dos anos as diferenças começaram ficar mais evidentes, e chega a constatar que pessoas da mesma família que frequentavam o mesmo ambiente escolar passaram a ter acessos e direitos distintos.

Ainda neste contexto, dois entrevistados expuseram a questão da merenda escolar. Um dos participantes (ENTREVISTADO-I) relatou que, ao passar para a administração estadual, nos anos finais do ensino fundamental, deixou de comer a merenda, alegando que na escola municipal a “comida era mais gostosa, eu comia a merenda, e depois que eu mudei para o estado, eu parei de comer”.

Outro participante (ENTREVISTADO-F) não fez referência à qualidade da alimentação diretamente, mas sim ao processo de produção da mesma. Ele sinalizou que “a princípio era feito só pela parte municipal, que atendia tanto o município quanto o estado” e que através de um acordo “o estado repassava verba para o município”, porém, a partir de 2012, a merenda passou ser produzida de forma separada: “tínhamos um funcionário para a merenda do estado e outros dois funcionários da merenda do município”.

Em relação ao terceiro grupo, Comparações estruturais (3), no que tange às questões relacionadas à estrutura física do prédio, um dos participantes (ENTREVISTADO-B) sinalizou que “a prefeitura é muito melhor estruturada na questão de infra”. No entanto, tal opinião foi divergente de outro depoente

(ENTREVISTADO-C) que indicou que “pra mim não houve essa mudança de estrutura, porque a única coisa que ocorreu foi que o primeiro andar ficou destinado à EMEF e o segundo andar todo ao estado”.

Outro participante (ETREVISTADO-G), por sua vez, ao se referir às duas realidades, não somente sobre o aspecto estrutural, mas também sobre os recursos e os acessos, afirma que existiam diferenças: “parece que eu vivi em dois mundos diferentes dentro do mesmo lugar”.

### **5.2.3 Serviços**

Na categoria Serviços foram agrupados dados advindos das entrevistas em dois grupos. Um deles denominado de Manutenção (1) e outro chamado de Limpeza (2).

No primeiro caso, Manutenção (1), a maior parte dos entrevistados relatou que os serviços de manutenção do prédio melhoraram após o processo de municipalização. Um dos participantes (ENTREVISTADO-C) revelou que “a prefeitura tem um cuidado maior” e atribuiu esse fato ao tamanho da rede municipal, quando disse que “é uma rede com um número muito menor de escolas, então eu acho que a coisa flui melhor”.

O mesmo entrevistado observou também, em relação à manutenção, que “pra fazer uma pintura, se precisa reparar alguma torneira, se precisa trocar uma porta, a prefeitura é mais ágil, o trâmite no estado é mais demorado”.

No mesmo sentido, outro participante (ENTREVISTADO-D) sinalizou que “quando a gente tinha algum problema, eu entendia que rapidamente a gente conseguia uma solução. Se fosse uma escola só estadual, levaria mais tempo”. A sinalização indica que os problemas eram mais rapidamente solucionados pela prefeitura do que pelo estado.

Outro entrevistado (ENTREVISTADO-A) relevou uma particularidade interessante no contexto da municipalização. Ele citou uma situação ligada à manutenção, por exemplo “quebrou essa janela, você é do município, se você pedir pra trocar as janelas eles vêm, eu do estado peço, eles não vêm, então eu peço pra você chamar”. Tal situação indica que na percepção de alguns entrevistados os trâmites eram mais rápidos quando associados à prefeitura.

No segundo caso, Limpeza (2), três entrevistados fizeram observações referentes a esta questão. Um participante (ENTREVISTADO-D) revelou que tinham

muitas reclamações por parte dos funcionários sobre suas funções e atribuições, especialmente entre os funcionários da limpeza. Neste particular, segundo o mesmo depoente “a própria limpeza era uma briga danada toda hora, porque um pegou o pano do outro, porque um pegou a vassoura de não sei quem, porque um tinha que lavar o tal banheiro e o outro não, porque tinha só dois funcionários de um lado e dez funcionários do outro”.

Outro entrevistado (ENTREVISTADO-A) comentou sobre a quantidade de funcionários, afirmando que “enquanto o estado tinha poucos funcionários, o município tinha muitos funcionários”, e que isso afetou a distribuição das atribuições, uma vez que a limpeza das áreas comuns era dividida, ficava metade para cada administração. Ele mesmo revelou que “só que tinha dois funcionários aqui e vinte ali, um pessoal ficava ocioso e o outro se matando pra fazer a parte dele”.

Outro participante (ENTREVISTADO-F) disse que em vários momentos de suas falas que as duas administrações se reuniam para rever os combinados em relação à “limpeza da escola, porque realmente fica meio estranho, em relação aos produtos de limpeza, em relação aos funcionários”.

#### **5.2.4 Administração pública**

A categoria “Administração pública” agrupa referências diretamente ligadas às duas administrações, no caso deste estudo, a Prefeitura de São Caetano do Sul e o Governo do Estado de São Paulo. Elas foram organizadas em: Municipalização (1) e Controle e Direitos (2).

Quanto à questão da Municipalização (1), mais da metade dos entrevistados possuem opiniões diferentes. Alguns entrevistados (ENTREVISTADOS– C, G, H e I) se posicionaram a favor da municipalização da escola. No entanto, outros (ENTREVISTADOS– A, B) consolidaram posições contrárias ao processo.

Um dos participantes (ENTREVISTADO-G) justificou sua posição afirmando que na prefeitura, quando houve a mudança, passou a ter mais oportunidades: “a gente tinha acesso a computadores, a todos os tipos de livros”. No mesmo sentido, outros entrevistados, I e H, que apoiaram a municipalização, revelaram que a administração municipal deveria estender o processo até o nono ano do ensino fundamental - anos finais. O primeiro afirmou que deveria “separar o municipal do estado, ou municipalizar pelo menos o fundamental II”, e o segundo que “seria interessante municipalizar até o nono ano”.



O ENTREVISTADO-C justificou seu posicionamento em prol da municipalização, indicando que a contiguidade é importante na formação das crianças: “para ser dado uma continuidade do que vem do fundamental I”.

Por outro lado, aqueles que foram contra a municipalização tiveram posicionamentos diferentes. O ENTREVISTADO-A justificou afirmando que a “prefeitura não respeita a liberdade de cátedra”, no caso dos professores.

Alguns entrevistados, três, mencionaram a municipalização comparando as escolas municipais com as já municipalizadas do município. Um deles (ENTREVISTADO-B) disse conhecer muitos diretores, e, por isso, afirmou que “quando a escola é municipal, tudo é feito de forma diferente da municipalizada, eles têm mais vantagens”.

No mesmo sentido, outro depoente (ENTREVISTADO-C) até reconhece que a prefeitura investiu na escola depois da municipalização, porém, afirma haver uma diferença entre a escola a municipal e a municipalizada: “eu acho que a prefeitura injeta muito mais tecnologias, inovações e progressos na municipal do que na municipalizada”. O mesmo participante ainda reforça sua percepção ao afirmar que “as meninas dos olhos da administração pública são escolas municipais e não as municipalizadas”.

No segundo grupo, Controle e Direitos (2), dois entrevistados compararam as duas administrações, prefeitura e governo, e mencionaram a facilidade de uma e a dificuldade do outro quanto ao controle e aos direitos garantidos pelas duas esferas. Para isso, basearam-se no tamanho das “máquinas públicas” municipal e estadual.

Um participante (ENTREVISTADO-H) cita que “pelo fato de São Caetano ser pequeno, pra prefeitura na parte de educação, seja um pouco mais fácil dar um respaldo maior, um controle maior sobre o que acontece”, e que isso proporciona um “ensino mais puxado, mais presente”. Já outro entrevistado (ENTREVISTADO-A), ao comentar sobre o governo estadual, afirma ser “impossível gerir quase seis mil escolas”, enquanto a prefeitura municipal tem de dar conta de apenas 21 .

Alguns participantes realizaram depoimentos em relação ao convênio realizado entre a prefeitura e o governo do estado, uma situação que permitia a atuação de funcionários, professores ou gestores da rede estadual na administração municipal. Neste particular, um dos entrevistados (ENTREVISTADO-A) revelou um fato ocorrido logo que a escola foi municipalizada. Segundo ele, a diretora da rede estadual na época aderiu ao convênio e ficou apenas como diretora da rede

municipal, porém, essa situação durou apenas seis meses. Quando a diretora “se deu conta de que não teria os mesmos benefícios que um diretor municipal, que ela estava apenas emprestada, ela não achou justo” e, neste caso, preferiu desistir do convênio, uma vez que na rede estadual “ela tinha uma situação mais segura, já que ela era uma diretora efetiva, enquanto no município era apenas uma designação”.

O mesmo depoente (ENTREVISTADO-A) indicou também um fato importante ocorrido em um dos anos letivos em que atuou na rede municipal como contratado. Ele citou que a dificuldade era bem maior para usufruir o direito de abonar (tirar um dia de descanso) na prefeitura: “as vezes que eu pedi, que eu precisava realmente abonar, nenhuma delas foi concedida”. Por outro lado, para ele “no estado eu vou abonar amanhã, tudo bem, às vezes você nem avisa, seria interessante avisar, mas se você não avisar também não teria problema algum, você assina sua abonada, no dia seguinte você retorna”. Esses relatos mostram algumas das diferenças entre as duas redes e possibilitam compreender um pouco sobre o contexto administrativo de ambas as esferas.

Ainda em relação ao convênio, outro participante (ENTREVISTADO-F) observou que a prefeitura acrescentava um valor no salário dos funcionários que aderiam ao convênio, e que muitos realizaram tal adesão por este motivo. No entanto, para este entrevistado, a “adesão não era benéfica”.

Pode-se verificar, nesta categoria Controle e Direitos, as incertezas geradas pelo processo, entre outras coisas, sobre os funcionários, fossem eles da esfera municipal, estadual ou conveniados (emprestados para a prefeitura).

### **5.2.5 Administração pedagógica**

Na categoria Administração pedagógica, foram associadas informações referentes às questões pedagógicas: Sistema de ensino (1), Currículo e formação (2) e Atuação profissional (3).

No caso do Sistema de ensino (1), ocorreram comparações entre o que já estava consolidado na esfera estadual e as novas instaurações realizadas pela esfera municipal. Dois participantes deste estudo citaram o sistema de notas e a média de aprovação dos alunos da escola municipal como algo positivo, um benefício, em relação à estadual. Um dos entrevistados (ENTREVISTADO-B) afirmou “que o peso da nota ajuda bastante”, enquanto outro participante (ENTREVISTADO-C) indicou que “a média do município era maior que do estado, o

estado tinha uma média cinco e o município uma média sete”, e que por esse motivo seu filho “estudava mais, se dedicava mais para ter o mínimo de média que era o sete”.

Outros quatro entrevistados compararam os sistemas de ensino e citaram que a prefeitura exigia mais e era mais rigorosa com os alunos. Um participante (ENTREVISTADO-H) percebeu a diferença entre os sistemas e afirmou “que o da prefeitura é um pouco melhor”. Outro entrevistado (ENTREVISTADO-E) disse que o ensino municipal “é um pouco mais puxado” e atribuiu essa percepção ao tamanho do município.

Já na percepção de outro depoente (ENTREVISTADO-I), no estado “os professores não pegam firme”, o mesmo indivíduo ainda recorda que no “municipal a gente não podia ter consulta de prova, no estado a gente tinha, era tudo bem mais fácil”. Em contrapartida, um participante (ENTREVISTADO-C), indicou que a municipalização não trouxe “um salto de qualidade”, uma vez que “alguns déficits de aprendizagem acompanharam” e continuaram mesmo quando os alunos passaram para o município.

Embora os relatos anteriores possam indicar diferenças entre os sistemas de ensino, três entrevistados realçaram o papel dos alunos nesse processo. Um deles (ENTREVISTADO-I) acredita que os alunos deveriam cobrar mais da escola estadual: “tudo bem que a gente aluno tem um pouco de culpa, por não insistir também”. Para outro indivíduo (ENTREVISTADO-C), “quem faz a escola é o aluno”. No mesmo sentido, outro participante (ENTREVISTADO-B) entende que “o aluno faz boa parte do aprendizado, então, se o aluno é bom aluno, ele é bom na prefeitura ou no estado”.

No segundo caso, a questão do Currículo e formação (2), dois entrevistados mencionaram depoimentos de professores do estado que participaram do convênio com a prefeitura e que, portanto, conheceram o currículo da prefeitura e o processo de formação dos professores.

Um dos entrevistados (ENTREVISTADO-D) indicou que os professores “comentavam que o ensino (da prefeitura) era meio engessado” e que eles “não tinham como escapar muito”. Outro entrevistado (ENTREVISTADO-A) corrobora com o relato anterior e reforça essa percepção em relação ao possível engessamento do currículo municipal. Ele disse também que a formação dos professores nos primeiros anos de municipalização era muito “simplesinha”, e que

“na hora de você trabalhar um conteúdo, e você entrar em um processo de pesquisa, de elaboração, era um pouquinho pobre”. O mesmo entrevistado ainda afirmou que, ao engessar o currículo, a prefeitura de São Caetano “não respeita a liberdade de cátedra” e que o currículo “era muito limitado”, o que gerava falta de liberdade: “era muito tarefeiro, era muita quantidade, mas era pouco de conhecimento”.

No terceiro caso, Atuação profissional (3), alguns entrevistados citaram a atuação dos professores e funcionários das duas esferas. Um deles, (ENTREVISTADO-B), afirmou existir “professores bons na rede municipal e na rede estadual”, assim como “aqueles que não são tão bons quanto”.

Outro participante (ENTREVISTADO-F) sinalizou que nas duas esferas “tinham profissionais excelentes”, mas também observou que alguns “deixavam a desejar”. Já outro entrevistado (ENTREVISTADO-E) sinalizou não existir uma diferença na qualidade dos profissionais: “não tem uma distinção por ser uma escola municipalizada ou não”. E para justificar tal posicionamento, o mesmo entende que o que pode interferir é o interesse do educador em “querer algo melhor pro seu aluno ou não”.

Para outro depoente (ENTREVISTADO-I), os professores do municipal “são melhores”, porém, o mesmo atribui essa percepção de organização da prefeitura a um certo abandono do estado em relação às escolas. No mesmo sentido, outro indivíduo (ENTREVISTADO-A) afirmou que na esfera municipal “o funcionário, o professor é mais presente” e que isso se deve ao “compromisso que a instituição exige dele” e não exatamente “um compromisso da pessoa, do professor”.

Outro participante deste estudo (ENTREVISTADO-C) observou que a esfera municipal possuía mais funcionários na equipe técnico-pedagógica: “você tem um orientador (educacional), que consegue fazer um trabalho mais ali persistente em cima daquele aluno”. Esse relato indica que a composição do quadro de profissionais da esfera municipal era maior do que a estadual, o que pode favorecer a melhoria da educação, em geral, e a formação do aluno, em particular.

### **5.2.6 Espaço comum**

A categoria Espaço comum agrupa referências relacionadas à utilização dos espaços comuns pelas duas esferas. Para tal, as informações foram organizadas em três grupos: Pátios e intervalos (1), Divisão de ambientes (2) e Outros espaços (3).

No primeiro grupo, Pátio e intervalos (1), três entrevistados realizaram referências aos intervalos que eram realizados em horários diferentes para evitar que os alunos das duas escolas se encontrassem. Um dos participantes (ENTREVISTADO-H) afirmou que nunca teve problemas com esse possível encontro de alunos no pátio e nos intervalos, e ainda percebia positivamente essa possibilidade: “eu acho até interessante o convívio de todos, eu acho que de certa forma é importante”.

No mesmo sentido, outro entrevistado (ENTREVISTADO-F) sinalizou que os horários eram separados e que “cada segmento ficava com seus funcionários na hora” do intervalo. Outro depoente (ENTREVISTADO-I), no entanto, relatou que não teve problemas quando era aluno do ensino fundamental - anos iniciais, porém, quando passou para o ensino fundamental - anos finais, e depois para o ensino médio, percebeu várias situações problemáticas, em especial em relação aos estudantes mais velhos: “era uma falta de respeito, em relação às bombas” que os alunos mais velhos soltavam no pátio, assustando a todos, principalmente os menores.

Outro entrevistado (ENTREVISTADO-G) relatou a sensação de medo que tinha em relação ao pessoal do ensino médio: “eram mais altos, eram pessoas completamente diferentes”. Ele também observou que, mesmo com horários separados nos intervalos, a utilização dos banheiros do pátio era comum a todos.

Outro participante (ENTREVISTADO-A) também sinalizou a existência de conflitos nesse sentido. Profissionais da equipe gestora municipal sempre questionavam em relação ao uso dos banheiros do pátio. Esse participante reproduziu algumas falas da gestora da escola municipal: “não vou deixar os meus alunos descerem para o banheiro porque os seus estarão aí”, e “os seus alunos vão intimidar os meus”.

Quanto ao segundo grupo, Divisão de ambientes (2), três entrevistados fizeram observações em relação aos acordos, realizados entre as duas gestões, para evitar o contato entre os alunos. Um entrevistado (ENTREVISTADO-D) indicou que foi definido “uma escada para ser usada somente para o estado e a outra tinha que ser utilizada somente pela prefeitura”.

Outro participante (ENTREVISTADO-G) observou que, nesse contexto, “não existe uma cerca exatamente que impeça essa passagem” ou “uma barreira física”,

e que existia, através de acordos realizados entre as direções (diretores) apenas “uma delimitação visual” para controlar o tráfego dos alunos.

Já outro entrevistado (ENTREVISTADO-A) relatou conflitos gerados nas mediações das secretarias e das salas das diretorias. Embora separadas em salas diferentes, contudo, muito próximas, o acesso às mesmas era realizado por um espaço comum, por um único corredor. O entrevistado disse que “a atitude da diretora com alguns alunos incomodava o estado”, assim como “a atitude da diretora do estado com alguns alunos nos atendimentos incomodava por causa do barulho, por causa do trânsito”.

Por fim, no último grupo, Outros espaços (3), dois entrevistados citaram o uso do estacionamento em seus depoimentos. Um deles (ENTREVISTADO-C) relatou conflitos por conta do uso do estacionamento da escola, uma vez que o estado destinava o espaço para o uso dos alunos, entre outras coisas, para as atividades culturais. Segundo o entrevistado, quando o prédio passou a ser compartilhado, a direção da esfera municipal sinalizou, de forma contundente, que “aqui é o estacionamento e é o professor que vai pôr o carro”.

Reforçando esse relato, outro participante (ENTREVISTADO-D) sinalizou que quando a escola era somente estadual “não existia estacionamento, porque o espaço era do aluno”, mas que, ao se municipalizar, o local se transformou em um estacionamento, por exigência da escola municipal, que, inclusive, pleiteou a demarcação de vagas exclusivas para as duas direções. O entrevistado indicou também outras dificuldades associadas à utilização das vagas do estacionamento, pois “vários professores com vários horários, entravam e saíam toda hora, era uma briga, muitos tinham que deixar o carro na rua, porque não conseguiam conciliar tudo”.

Além desta questão conflituosa relacionada ao estacionamento, três entrevistados comentaram alguns entraves em relação às aulas de Educação Física, especificamente por conta dos espaços da quadra e do pátio. Um deles (ENTREVISTADO-A) relatou que “às vezes o município programava alguma coisa para fazer no pátio e conflitava com o professor de educação física que ia descer pra usar”. Situação que muitas vezes causava desconforto para aqueles que estavam presentes.

Outro participante (ENTREVISTADO-B) também indicou situações semelhantes de desconforto quando os alunos do estado estavam em aula vaga e

eram impedidos de usar o pátio da escola, pois estudantes do município estavam em aula de educação física.

O ENTREVISTADO-F, observou que cada grupo tinha seus horários e “quando era horário deles, não era o nosso, e a gente não invertia”. O mesmo sinalizou que “houve várias situações que a gente chegou à conclusão que precisaria ter mesmo duas quadras, pra dividir o espaço, porque ficava às vezes complicado”.

Além dos conflitos em relação ao estacionamento, à quadra de esporte e ao pátio, outras situações conflituosas também ocorreram em relação à utilização de outros espaços comuns. Um entrevistado (ENTREVISTADO-D) sinalizou que havia certa preocupação com a utilização do anfiteatro. Segundo ele, apesar de existir a necessidade de agendamento prévio para seu uso, muitas vezes a escola municipal desrespeitava tal agenda “independente dos nossos professores terem agendado, a preferência era sempre pra prefeitura”.

### **5.3 A visão da implantação do processo**

As análises realizadas com uma profissional que atuou na implantação da municipalização por parte da secretaria de educação do município (PROFISSIONAL-SE) possibilitaram detalhar ainda mais a compreensão sobre o processo de municipalização realizado na cidade e também na escola objeto desta pesquisa.

A análise desses dados possibilitou o agrupamento das informações em: Interesse da Comunidade, Vagas nas escolas, Municípios, Contexto da Escola, Convênio, Estado e Município e Verbas e Investimentos.

#### **5.3.1 Interesse da comunidade**

A categoria Interesse da comunidade agrupa referências realizadas pela entrevistada (PROFISSIONAL-SE) associadas aos anseios da população do município quanto ao atendimento pela educação pública municipal.

A entrevistada afirmou que os pais da comunidade local ficaram muito entusiasmados e felizes quando o processo de municipalização começou a ser executado, pois os mesmos entendiam que “a qualidade da rede era considerada pelo município mesmo como melhor” (PROFISSIONAL-SE).

No depoimento, a profissional indicou que, no processo de municipalização do ensino fundamental - anos iniciais, a prefeitura teve que assumir também o ensino

fundamental - anos finais em determinadas escolas. Ao assumir essa parcela de alunos no meio do ciclo, a secretaria identificou muitos problemas de aprendizagem nos alunos do estado, principalmente em relação à alfabetização, pois o nível das crianças, nesta questão, não era adequado e foi necessário criar grupos de reforço escolar para melhorar esta situação. Neste sentido, a depoente indicou que “colocamos professores alfabetizadores para as crianças, pra poder equiparar, nivelar na verdade, nivelar um pouquinho pra eles poderem prosseguir nos seus estudos” (PROFISSIONAL-SE).

Ao ser questionada sobre as diferenças entre o ensino municipal e estadual, a participante realizou observações relevantes: “é outro sistema, outra forma de organização, a organização do estado é por ciclo, o nosso é regime anual, então é diferente, a média é maior”. No mesmo sentido, ela destacou a questão da reprovação: “nós temos essa questão de aprovação e reprovação, claro que a reprovação é a última coisa que a gente espera” (PROFISSIONAL-SE).

### **5.3.2 Vagas**

A categoria Vagas reúne informações extraídas referentes ao número de vagas que a prefeitura disponibilizava antes e depois da municipalização para os municípios e a dificuldade em atender a todos naquela época.

A entrevistada afirmou que um fator determinante para que a municipalização do ensino ganhasse força foi a demanda, pois havia “uma procura muito grande por nossa rede”, uma vez que, naquele momento, a rede era composta por apenas quatro escolas municipais que atendiam ao ensino fundamental, contudo: “não tinha mais lugar disponível na cidade pra estar atendendo o município” (PROFISSIONAL-SE).

No mesmo sentido, a entrevistada também revelou que, antes da municipalização, havia uma lista de espera de, aproximadamente, três mil alunos aguardando por uma vaga na rede municipal, e que todo esse trâmite era acompanhado de perto pela justiça, no caso, o Ministério Público.

Ao ser questionada sobre impacto financeiro para a prefeitura e sobre o aumento de repasse de verbas com o crescimento das matrículas, a entrevistada relevou que tudo estava dentro do planejado:

Na verdade na época não tinha assim nem essa preocupação com verba, na verdade a preocupação era que, era muita procura, os pais, sempre que



tinham a oportunidade, de falar com a administração, pediam vaga. E é assim, era muita gente procurando, não tinha como atender, e aí acabamos atendendo por isso. Se eu te falar que por questão de verba era a preocupação, não era, era questão de atender o munícipe, porque era muita procura, todo mundo queria fazer parte da rede (PROFISSIONAL-SE).

### **5.3.3 Munícipes**

Na categoria Munícipes foram reunidas referências realizadas pela entrevistada (PROFISSIONAL-SE) que enfatizam, sobretudo, a preocupação da administração municipal em atender exclusivamente os anseios desses moradores.

A participante relatou que a administração municipal entendia que era necessário respeitar o munícipe: “na verdade, cumpriu-se com o dever de atender” e, neste sentido, houve um retorno relevante ao contribuinte com um serviço público de qualidade: “todos os munícipes nossos, na hora que nós falamos, porque nós fizemos reunião com os pais, e nós falávamos como ia ser a partir da municipalização, quais eram as regras do município, ou seja, o regime organizado pelo município, todos os pais aceitavam assim sem problema” (PROFISSIONAL-SE).

A entrevistada realçou a importância dos munícipes terem vagas nas escolas, justificando que a municipalização tinha de atender ao morador e não aos alunos que eram de outras cidades: “porque a gente também não tinha como ficar investindo verba em não morador na época, então é difícil, a gente precisava primeiro satisfazer as nossas necessidades” (PROFISSIONAL-SE).

### **5.3.4 Contexto da escola**

A categoria Contexto da escola agrupa informações específicas sobre a escola pesquisada neste estudo e o contexto em que está inserida, como o bairro e as condições para prosseguimento nos estudos.

Em relação ao objeto de estudo em específico, e como justificativa para coexistência de duas escolas em um mesmo prédio após a municipalização, a entrevistada relatou que “só tinha essa escola lá no bairro, e aí a gente também não podia deixar quem não fosse morador de lá sem escola, porque era de 1º ao 5º que nós tínhamos municipalizado. Porque era injusto, e aí o que aconteceu, nós firmamos junto com o estado essa parceria deles cederem umas salas pra gente” (PROFISSIONAL-SE).

Ao ser questionada sobre os motivos que levaram a prefeitura a não municipalizar o ensino fundamental - anos finais, desta unidade escolar, principalmente por ser a única do bairro, a participante indicou o fato de muitos alunos não serem moradores da cidade: “o fundamental II, como você mesmo notou, era muito aluno de fora, era muito” (PROFISSIONAL-SE).

Ainda sobre a realidade da escola, a entrevistada observou que a parceria “deu certo, porque a gente tá lá desde 2006, até agora nunca tivemos problemas, entre a equipe deles, tanto a gestora deles quanto a da nossa” (PROFISSIONAL-SE).

Sobre o prosseguimento nos estudos dentro da rede municipal, do fundamental - anos iniciais para os finais, a entrevistada (PROFISSIONAL-SE) garantiu que todos os municípios que estão na rede municipal possuem essa garantia, inclusive os alunos da escola objeto deste estudo. Ela sinalizou que a prefeitura concede aos municípios que anseiam continuar no ensino municipal, e que residam distante de uma unidade da rede, o direito ao transporte gratuito: “Têm transporte, porque tem a distância, e desde aquela época eles já sabiam, quando nós municipalizamos, ficou muito bem claro também para os pais que assim, quando chegassem ao 6º ano eles iriam direto para uma escola municipal” (PROFISSIONAL-SE).

Embora a administração municipal tenha concedido esse direito de transporte aos municípios, muitos alunos preferiam ficar na escola estadual. De acordo com a entrevistada, tal fato ocorre “porque pra ele é mais próximo de casa”. Ela citou ainda que algumas características do bairro funcionavam como obstáculos. Por exemplo: “o bairro parece que é um anexo, não é fácil o transporte pra lá e pra cá, então tem quem realmente prefere continuar” (PROFISSIONAL-SE).

### **5.3.5 Convênio**

A categoria Convênio, a partir da perspectiva da entrevistada, agrupa informações sobre funcionários e professores que optaram ou não pela parceria, e sobre as condições, direitos e garantias.

A entrevistada (PROFISSIONAL-SE) revelou que alguns funcionários e professores da esfera estadual de várias escolas aceitaram o convênio e passaram a trabalhar para a administração da municipal: “tem um grupo de professores que permaneceu [no convênio], acho que os professores nível I e parte do fundamental

II, principalmente professores de Artes e Educação Física”. Ela indicou também que os professores que aceitaram “tinham a possibilidade de sair quando quisessem e nós também de romper com eles se houvesse, assim, alguma coisa grave, mas nunca aconteceu” (PROFISSIONAL-SE).

Embora o convênio tenha sido realizado com parte dos professores, a maior parte, que era do ensino fundamental - anos finais, mas que podia atuar no fundamental I como especialista (em Artes, Educação Física, Laboratório de Ciências e Inglês), não o aceitou. Segundo a entrevistada, professores “tiveram que ser removidos porque eles não quiseram, eles eram de 6º ao 9º, e como nós municipalizamos de 1º ao 5º, então acabou que alguns profissionais tiveram que voltar pra sua sede ou mudar de sede, mas, quem quis ficar, ficou sem problema nenhum” (PROFISSIONAL-SE).

De acordo com a entrevistada (PROFISSIONAL-SE), um dos fatores que fez com que maioria dos professores se opusesse ao convênio foi a insegurança legal, um receio quanto às mudanças, sobretudo em relação às garantias e direitos que o estado já tinha: “essa história de ficar um tempo fora, de interferir na hora da aposentadoria, então alguns acabaram saindo”.

A entrevistada relatou, em relação aos professores que “a gente tentou o mínimo pra não prejudicar o professor, então por isso que o estado ficou com o 6º ao 9º, a gente fez esse acordo pra não prejudicar os professores”. A prefeitura precisava de prédios para absorver todo o nível fundamental de ensino na época, inclusive os anos finais, então, preferiu não assumir todas as escolas, optando por absorver os municípios deste segmento aos poucos e, assim, “de forma gradativa acabamos dando conta de atender o município, que era o nosso objetivo, era o município mesmo” (PROFISSIONAL-SE).

A entrevistada indicou também que foram municipalizadas dez escolas de ensino fundamental - anos iniciais simultaneamente. No entanto, quando os alunos finalizavam este nível de ensino, a comunidade pressionou para que os jovens tivessem acesso também às escolas municipais no fundamental - anos finais. Um processo em que “gradativamente a gente foi absorvendo de 6º ao 9º e, mesmo assim, acabou não dando conta. Isso aconteceu em 2006, e em 2010 nós precisamos municipalizar mais duas escolas pra poder atender” (PROFISSIONAL-SE).

### **5.3.6 Estado e município**

Nesta categoria, a entrevistada realçou a relação entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação. Ela revelou que as relações eram amistosas entre as duas entidades, e tal situação se tornou um elemento facilitador do processo de municipalização. Segundo ela (PROFISSIONAL-SE), “a diretoria de São Bernardo sempre foi muito parceira com a gente, São Paulo também, a Secretaria de Educação, então a gente nunca teve assim problemas”. No entanto, a entrevistada ressaltou que era evidente que o Estado tinha muito interesse em municipalizar, afinal o mesmo estava “sobrecarregado”, por ser “muito grande para eles” administrarem, e que essa parceria “favorecia tanto eles quanto nós, por conta de atender os nossos munícipes”.

Um ponto muito destacado pela entrevistada (PROFISSIONAL-SE) se relacionou à origem dos alunos das escolas quando as mesmas foram municipalizadas. Ela indicou que “mais de 80% era de fora do município, nossos alunos ali próximos não conseguiam escolas, grande parte dos nossos alunos do município acabavam em escolas particulares”. Essa declaração indica que antes da municipalização uma grande parcela das vagas das escolas estaduais de São Caetano era preenchida por alunos de fora da cidade, principalmente dos bairros mais periféricos que fazem divisa com Santo André e São Paulo.

Nesse sentido, a participante sinalizou que o trabalho foi na direção de indicar aos não moradores que prosseguissem seus estudos em escolas próximas de suas residências, situação que não foi apreciada por muitos alunos e familiares.

Ainda dentro deste contexto, a entrevistada sinalizou que a municipalização gerou consequências negativas para as instituições particulares de ensino da cidade. Ela indicou que “quem não gostou muito na época foram as escolas particulares, elas sentiram bastante, porque a gente absorveu todo mundo” (PROFISSIONAL-SE). Muitos alunos da rede privada acabaram indo para a esfera municipal.

### **5.3.7 Verbas e investimentos**

Nesta última categoria, Verbas e investimentos, a entrevistada (PROFISSIONAL-SE) fez referências atreladas às questões do financiamento do ensino público municipal. De acordo com ela, a prefeitura “sempre investiu mais do que deveria, que o mínimo estipulado pela lei federal, então ela sempre investiu um

pouco mais”. No mesmo sentido, enfatizou que a administração municipal arcava, inclusive, com cursos que não eram de sua responsabilidade, mantendo “cursos que não deveriam nem fazer parte mais, que é da responsabilidade e competência do estado, que nem o Alcina<sup>15</sup> com médio”, mas que ainda atendem, pois há “um interesse do munícipe”.

A entrevistada valorizou a municipalização e destacou os benefícios para alunos e profissionais da rede pública estadual, conveniados ou não, uma vez que por um determinado período, a prefeitura forneceu uniforme para os alunos e um bônus mensal (quantia em dinheiro) para professores do estado que lecionavam até o nono ano. A entrevistada relatou que neste contexto “todo mundo gostava mesmo, havia investimento nas escolas municipais, mas também bastante nas escolas estaduais, e depois, também, na época que se municipalizou, se revitalizou todas as dez escolas, passou a ter a mesma estrutura que as nossas escolas (PROFISSIONAL-SE).

#### 5.4 Discussão dos resultados

Nesta parte do trabalho busca-se realizar um cruzamento das informações encontradas e as evidências existentes na literatura. Tal situação objetiva ampliar a compreensão do problema de pesquisa.

O Quadro 1 a seguir expõe as categorias e subcategorias criadas a partir das informações extraídas.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias / entrevistados envolvidos – 2018

CATEGORIAS	RELAÇÃO INTERPESSOAL	INFRAESTRUTURA ESCOLAR	SERVIÇOS	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	ADMINISTRAÇÃO PEDAGÓGICA	ESPAÇO COMUM
SUB CATEGORIAS	Equipes Gestoras	Tecnologia	Manutenção	Municipalização	Sistemas de ensino	Pátio e intervalos
	Funcionários e Professores	Merenda e uniforme	Limpeza	Controle e direitos	Currículo e Formação	Divisão de ambientes
	Pessoas da Comunidade	Comparações estruturais			Atuação profissional	Outros espaços

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Os dados possibilitaram uma compreensão ampla do problema de pesquisa. Foi possível compreender algumas articulações, tensões e incertezas a partir de desafios e de dificuldades enfrentadas por aqueles que viveram o contexto de um

<sup>15</sup> O Alcina é uma das escolas da cidade (Professora Alcina Dantas Feijão).

processo de municipalização que consolidou, em um mesmo prédio, duas instituições escolares.

A partir da análise de múltiplas situações atreladas às questões de relação interpessoal, de infraestrutura escolar, de serviços, da administração pública e da pedagógica e do espaço comum, elementos mais sensíveis e, de certa forma, perdidos no tempo, vieram à tona e possibilitaram a construção de argumentos científicos e do produto desta dissertação.

Foram encontrados, em geral, a partir deste estudo, elementos de conflitos, de disputa de espaços, de incertezas, de ausência de consensos, de comparações e de melhorias, em um contexto marcado pela ausência de planejamento daqueles que estavam presentes nas escolas, e de colaboração, em alguns casos.

Destacam-se, em primeiro lugar, os conflitos situados na relação interpessoal. Desafios mais sensíveis estiveram associados à presença de conflitos e de situações de desarmonia entre os gestores das duas instituições. Essas situações conflituosas e antagônicas acabaram por perturbar os grupos tanto na tomada de decisão quanto nas ações de planejamento comum que deveriam ser realizadas.

Batista (2017) havia identificado uma situação muito similar em uma escola compartilhada de Campo Mourão, no Paraná. Ao relatar o ambiente escolar coabitado por duas escolas desde o ano 1999, o autor relatou conflitos entre as duas diretoras, que, em uma situação particular, chegaram a retirar o microfone uma da outra enquanto discursavam em um evento para a comunidade.

A postura das gestoras, segundo o autor, induziu um clima desarmônico e até mesmo uma divisão na comunidade. No entanto, após esse início conflituoso, as duas gestoras começaram, a partir do diálogo, a realizar ações para amenizar a desarmonia (passaram a se cumprimentar, dividir despesas, parceria na realização de eventos e até reforma no prédio). Essas pequenas iniciativas passaram a ter impactos positivos no ambiente escolar e foram fundamentais para a mudança de comportamento das pessoas (BATISTA, 2017).

Amaral e Meirelles (2012), descrevendo o convívio de escolas compartilhadas, destacaram que, em alguns casos, a disputa entre as duas administrações é tão intensa que gera uma cisão entre as escolas, às vezes com a presença de grades e de divisórias para separação de ambientes. Esses autores sinalizaram também que esta situação de compartilhamento de espaços não é rara no Brasil, já que dados de

2011 do Censo Escolar mostraram que 6,2% das escolas públicas brasileiras tinham esta condição.

Na escola analisada foram identificadas situações semelhantes às descritas por Batista (2017) e Amaral e Meirelles (2012) em sua realidade escolar, no entanto, de forma mais profunda e com uma maior riqueza de detalhes que possibilitam compreender o fenômeno do compartilhamento de espaços, pois as análises desses autores ficam situadas quase que exclusivamente na questão dos conflitos e são superficiais para a compreensão da totalidade do fenômeno.

Neste caso, os conflitos iniciais por disputa de espaços, entre outras coisas, separaram as diretoras em lados opostos, imbuídas muito mais da intenção de realizar críticas uma sobre a outra do que com o intuito de agir colaborativamente em prol dos alunos. Por outro lado, é necessário registrar, no entanto, que algumas ações isoladas realizadas por alguns funcionários e coordenadores pedagógicos tinham o intuito de aproximar as pessoas.

Essa situação nos leva a uma reflexão mais ampla, como o fato de que o Regime de Colaboração necessita aperfeiçoar as questões legais, conforme indicou Cury (2002). O autor apontou para a necessidade urgente de uma lei complementar que sinalize novos caminhos, entre os estados e os municípios, para este processo. No entanto, diante deste quadro encontrado no presente estudo, ressalta-se outro tipo fundamental de colaboração – a que ocorre entre as pessoas, elemento fundamental para o processo de municipalização em que escolas tenham que compartilhar o mesmo espaço.

Desta forma, além de um planejamento sobre as questões financeiras, do atendimento da demanda de alunos, do orçamento municipal, da organização pedagógica e administrativa, da normatização da jornada dos profissionais da educação e da adaptação dos alunos, é preciso dispensar atenção para planejar o processo de colaboração entre as pessoas e junto com elas, pois são elas que deverão colocar em prática as particularidades da municipalização em uma mesma unidade escolar.

Em segundo lugar, destaca-se a questão da disputa por espaços na escola onde foram observadas outras situações de conflitos, sobretudo no pátio, nos banheiros, nas aulas de educação física, na utilização do anfiteatro, no estacionamento e nas questões de limpeza das áreas comuns, entre outros.

No pátio e nos banheiros ocorriam situações de indisciplina por parte dos alunos do ensino médio, que assustavam os jovens do ensino fundamental - anos iniciais utilizando, por exemplo, bombas e fogos de artifício. Alguns alunos relataram casos de medo e de ansiedade, em um contexto marcado por preocupações das equipes gestoras das duas escolas em relação à segurança dos jovens.

Embora os intervalos ocorressem de forma separada, cada esfera em um horário e com seus respectivos funcionários na supervisão, encontros eventuais de alunos mais novos com os mais velhos eram inevitáveis nas áreas comuns da escola. Apesar, também, de as duas escolas utilizarem pavimentos separados para as aulas em sala (com a presença de banheiros exclusivos), o pátio, os bebedouros e demais banheiros no piso térreo eram de uso comum e, neste caso, não possuíam barreiras físicas para separar os alunos. Outras situações de constrangimento (um aluno amedrontando o outro) também aconteciam nas trocas de aulas, a caminho da quadra e do laboratório, e no trânsito de alunos no contraturno devido ao reforço escolar ou outras atividades diferenciadas. Tais encontros, muitas vezes, causavam desconforto para os alunos e para as escolas.

Em relação à educação física, outras situações de conflitos ocorreram. A utilização dos espaços das quadras ou do pátio para as aulas era objeto de disputa entre as duas escolas, que não contavam com uma agenda comum, situação que poderia ser minimizada com o diálogo, com a criação de uma programação prévia entre as duas esferas, principalmente entre os profissionais de Educação Física.

A utilização do anfiteatro também gerou alguns conflitos. Apesar de existir um procedimento para uso do espaço, algumas vezes esse agendamento era desrespeitado pela escola municipal, sobretudo quando esta tinha algum evento diferenciado, como a visita da Secretária de Educação, por exemplo. .

O uso do estacionamento também causou conflitos, pois o espaço, que era utilizado para realização de atividades práticas ou para outros fins pedagógicos pela escola estadual, após a municipalização passou a servir de local para os veículos, com vagas demarcadas.

Por fim, na questão da limpeza, observou-se que as atribuições geraram muita discussão e conflitos devido à ausência de distribuição de tarefas de forma justa para as duas esferas em um contexto que provocava questionamento por parte dos funcionários, já que alguns estavam, supostamente, sobrecarregados, enquanto outros se encontravam subaproveitados.



Em terceiro lugar, salienta-se as questões relacionadas às incertezas e preocupações vividas pelas pessoas em relação às situações trabalhistas. Na rede estadual, o funcionário tinha regime de trabalho estatutário. Já na rede municipal eles eram celetistas. Ao municipalizar, a partir da utilização do convênio, gerou-se o convívio de funcionários com vínculos empregatícios diferentes e, com tal situação, incertezas quanto ao acordo (convênio), às garantias de direitos já conquistados, à aposentadoria, entre outros. Tais dúvidas, possivelmente, tenham limitado o número de profissionais que se dispuseram a ser conveniados.

Essas observações permitem dimensionar o caráter complexo e multifacetado de um processo de municipalização, sobretudo quando duas escolas passam a compartilhar o mesmo prédio. A favor ou contra o processo, é preciso considerar uma multiplicidade de visões. Ao analisar a realidade dessas escolas que coabitam, situações peculiares emergem, como o fato de dividirem o mesmo prédio e atuarem juntos funcionários com direitos e deveres diferentes, uns da rede estadual, outros da municipal e outros conveniados, situação que, pela ausência de diálogo, gerava incertezas, entre outras coisas, em relação às questões de trabalho.

Em funções onde as atribuições dependiam de um trabalho em conjunto, áreas comuns, por exemplo, a limpeza, a supervisão e a manutenção de banheiros, dos pátios, dos corredores e da quadra, ambientes onde transitavam alunos e funcionários das duas esferas, as atribuições necessitavam ser muito planejadas pelas duas equipes gestoras, pois no mesmo quadro existiam funcionários com remunerações e cargas semanais de trabalho diferentes, além de particularidades, como materiais e condições fornecidas por cada esfera administrativa.

Por exemplo, existiam incertezas relacionadas às questões da licença prêmio e da falta abonada. No primeiro caso, tratava-se de um direito concedido apenas aos funcionários estatutários, do estado. No segundo, a questão era que a Secretaria Municipal de Educação tinha regras mais rígidas para a concessão do benefício do abono do dia.

Pode-se salientar que uma atuação em um ambiente de tantas incertezas pode, possivelmente, levar as pessoas a um quadro de ansiedade e de estresse, uma situação que pode ser amenizada, em parte, por meio do diálogo e do debate.

Em quarto lugar, destaca-se a questão da ausência de consenso em relação à municipalização do ensino, com grupos a favor e contra o processo. Tais posições assumidas, muitas vezes, estavam atreladas à ausência de informação e de diálogo.

As pessoas apresentaram percepções diferentes, dependendo de sua posição no contexto da realidade experienciada.

Vale destacar que a profissional da prefeitura responsável pela implantação da municipalização apresentou uma percepção muito mais positiva do processo, justamente pela vivência e pelo conhecimento administrativo que possui. No entanto, diversa dos outros grupos que estavam situados no contexto escolar, onde as percepções eram mais ramificadas e algumas até mesmo mais negativas.

Em quinto lugar, destacam-se as questões referentes às comparações entre as duas instituições. Tal situação ocorreu pois muitos alunos que terminavam o ensino fundamental - anos iniciais prosseguiram seus estudos na mesma escola nos anos finais. Os pais também acompanhavam essa passagem e, inevitavelmente, confrontavam (comparavam) o atendimento e outras demandas pedagógicas.

Entre essas comparações, foi sinalizado que a prefeitura tinha um ensino mais “puxado” (de padrão mais elevado) no que se referia às questões pedagógicas, devido à média de notas ser mais alta, que ela não possuía ou admitia o regime de progressão continuada, que tinha um sistema de recuperação e de reforço escolar para os alunos com problemas de aprendizagem, indicações que constavam em documento da Secretaria de Educação (SÃO CAETANO DO SUL, 2007).

Ainda na questão da comparação entre as escolas, uma situação saliente indicava que a rede municipal oferecia melhores condições humanas (em termos de qualificação de professores e maior número de funcionários) e materiais (tecnologias, uniforme, entre outros) do que a esfera estadual. Essas questões parecem ir ao encontro do que Gallo (2014) sinalizou que interferiu no início do processo de municipalização em São Caetano do Sul: a falta de qualidade nas escolas estaduais, as greves dos profissionais e as condições de trabalho.

Por fim, destaca-se a questão das melhorias, sobretudo na infraestrutura escolar e na manutenção das escolas. Os dados indicam que, após a municipalização, houve um forte investimento em adequações de estrutura por parte da prefeitura nas escolas municipalizadas. O objetivo da Secretaria de Educação era minimizar as diferenças estruturais entre as escolas ligadas à rede, seja municipal ou municipalizada, permitindo que todas tivessem infraestrutura parecida. Algumas unidades de ensino, entre outras coisas, foram revitalizadas, receberam ferramentas tecnológicas, bibliotecas, laboratórios de ciências. A municipalização gerou

benefícios inclusive para a escola estadual, pois a prefeitura tinha estendido melhorias e programas também para ela. Entre os benefícios citados, no início do processo havia uniforme gratuito para os alunos e uma bonificação financeira (acréscimo de salário) para os professores, mas que deixaram de existir após o primeiro ano de convênio.

Tais iniciativas, realizadas pela prefeitura da cidade em relação às melhorias na infraestrutura escolar, se constituíram em ações essenciais no intuito de melhorar a escola e aproximar as realidades físicas e sociais. Um processo que possibilitou, por parte dos pais, um maior controle social da instituição.

A melhoria na infraestrutura escolar com o processo de municipalização tem também outras consequências, pois estudos já sinalizaram que a infraestrutura, em geral, e a presença de laboratórios de ciências e bibliotecas, em particular, são elementos decisivos para o desempenho do aluno (MENEZES FILHO, 2007; BIONDI; FELÍCIO, 2007).

No contexto do Grande ABC, estudos (GARCIA, et al, 2014; GARCIA, 2016; GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017) já tinham sinalizado a importância da infraestrutura escolar para a formação das crianças e dos jovens. Garcia (2014), no município de São Caetano do Sul, tinha revelado que a infraestrutura exerce um papel fundamental na aprendizagem dos alunos de ensino fundamental.

Sintetizando, este presente estudo apresenta elementos empíricos que possibilitam uma compreensão mais profunda sobre o processo de municipalização de uma escola da cidade de São Caetano do Sul. Os dados indicaram a presença de conflitos, sobretudo entre as equipe gestoras, de disputa pelos espaços da escola, de incertezas dos atores escolares, de ausência de consensos, de comparações e de melhorias na infraestrutura escolar.

## 6 PRODUTO

Mediante os dados coletados e analisados neste estudo, a partir das entrevistas realizadas com pessoas participantes da realidade escolar pesquisada e uma representante da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul, foi construído o produto deste trabalho. Trata-se de um plano de ações (PA) articulado com o intuito de trazer algumas orientações para futuros processos de municipalização em escolas que tenham de compartilhar o espaço.

Busca-se, com este plano, dois objetivos:

- Socializar o tema e enriquecer as discussões sobre os processos de municipalização do ensino na região do Grande ABC, em geral, e na cidade de São Caetano, em particular, sobretudo quanto aos desafios e dificuldades que tais movimentos podem gerar.
- Propor ações, como um curso para os dirigentes locais e regionais, para fomentar o diálogo entre as esferas como um caminho para minimizar as dificuldades enfrentadas em realidades similares.

O PA é composto por quatro etapas, que são elaboradas de forma integrada, visando trazer subsídios para melhorar os processos de municipalização e reduzir impactos negativos que podem ser gerados com a criação de novas realidades escolares.

O Quadro 2 sintetiza o cronograma do plano de ações (etapas, período, participantes, duração e ações previstas)

Quadro 2 – Cronograma do plano de ações 2019

<b>Etapas</b>	<b>Período</b>	<b>Participantes</b>	<b>Tempo</b>	<b>Ação prevista</b>
Etapa 1	Abril/2019	Representante da Diretoria Regional e da Secretaria Municipal de Educação	2 h	Reunião com representantes da Diretoria de Ensino e da Secretaria Municipal de São Caetano
Etapa 2	Maio/2019	Supervisores de ensino e representantes das duas esferas	2h	Reunião com os supervisores e equipe gestoras
Etapa 3	Junho/2019	Supervisores de ensino das	6 h	Curso para os

		duas esferas		supervisores das duas esferas
Etapa 4	Agosto – Outubro /2019	Supervisores e representantes das duas esferas	2 h	Avaliação do curso junto aos participantes

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

### Descrição das etapas

**Etapa 1:** Reunião com representantes da Diretoria de Ensino – Regional de São Bernardo do Campo (D.E-SBC) e da Secretaria Municipal de São Caetano do Sul (SEEDUC).

- Objetivo: apresentação dos dados encontrados no presente estudo.

Nesta etapa, o pesquisador reúne-se com representantes das duas administrações e apresenta a pesquisa: a abordagem, os objetivos, o contexto da pesquisa, o papel do pesquisador e uma síntese dos resultados.

Procura-se, nesta etapa, sensibilizar os representantes das duas esferas para os futuros processos de municipalização que possam ocorrer na cidade de São Caetano do Sul.

Tempo previsto: 2 horas.

**Etapa 2:** Reunião com os supervisores de ensino e representantes das duas esferas:

- Objetivo: apresentar os dados encontrados neste estudo.

Em reunião com envolvidos, o pesquisador procura nesta etapa apresentar sua pesquisa, realizar uma discussão profunda sobre os resultados obtidos e propor uma formação específica.

Tempo previsto: 2 horas.

**Etapa 3:** Reunião com os supervisores de ensino das duas esferas:

- Objetivo: ministrar um curso sobre municipalização do ensino.

Procura-se, nesta etapa, ministrar um curso sobre a municipalização, baseado nos aspectos teóricos e elementos encontrados nesta pesquisa. Contudo, busca-se mostrar pontos positivos e negativos sobre a municipalização, com base no contexto deste trabalho, e propor uma reflexão aos dirigentes quanto ao tema, trazendo subsídios importantes para futuros processos de municipalização na

região.

Tempo previsto: 6 horas.

**Etapa 4: Avaliação do curso**

- Objetivo: avaliar o curso, verificando se os objetivos foram atendidos.

Nesta etapa, procura-se coletar dados junto aos participantes, por meio de um instrumento, para verificar se os mesmos se apropriaram com profundidade sobre o tema e se o curso atendeu os objetivos previstos.

Tempo previsto: 2 horas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o processo de compartilhamento de espaço predial, gerado pelo processo de municipalização do ensino na cidade de São Caetano do Sul, a partir da percepção dos atores escolares (gestores, professores, pais, entre outros) envolvidos no cenário e de uma profissional que atuou diretamente na municipalização.

Foram encontrados elementos de conflitos, acentuados, sobretudo, pela ausência de diálogo entre as equipes gestoras das escolas, devido, entre outras questões, à disputa de espaços no pátio, nos banheiros, para as aulas de educação física, no uso do anfiteatro, no estacionamento e nas questões de limpeza das áreas comuns. Tais situações desarmônicas atingiram até mesmo a comunidade escolar.

O estudo também tornou visíveis as incertezas experienciadas por aqueles que viveram o processo de municipalização, entre outros aspectos, no que diz respeito às garantias de direitos já conquistados pelos profissionais, à aposentadoria e às condições de trabalho. Um quadro complexo gerado pela municipalização.

Foi evidenciada também uma ausência de consensos em relação à municipalização do ensino, com pontos de vista assumidos, invariavelmente, dependendo de posição do entrevistado no contexto vivenciado, algumas mais positivas e outras mais negativas.

Emergiram, por meio deste estudo, elementos de comparações entre as escolas, com alguns indícios revelando que a escola municipal apresentava características estruturais e pedagógicas, que possibilitam maior qualidade educacional.

Ficou evidenciada a questão das melhorias, sobretudo na infraestrutura e na manutenção escolar, em um processo que, no início, também foi estendido para a unidade de ensino estadual, como, por exemplo, a oferta de uniforme gratuito aos alunos, bônus para os professores, entre outros.

Além dessas questões, este estudo revelou que parte das consequências geradas pelo processo de municipalização nesta escola foi potencializada por um contexto marcado pela ausência de diálogo, de planejamento e de colaboração, principalmente entre as diversas equipes gestoras que atuaram pelas duas esferas desde que o prédio passou a ser compartilhado.

De fato, uma das contribuições deste estudo atrela-se à recomendação, aos municípios que estão imbuídos do desejo de municipalizar, para que as esferas administrativas, estado e município, criem mecanismos para um planejamento entre as equipes gestoras, incluindo elementos de diálogo efetivo e de colaboração, entre as pessoas.

Por fim, salienta-se que mesmo na cidade de maior IDH-M do Brasil (anos 2000 e 2010), o processo de municipalização apresentou um quadro complexo (conflitos, disputas, incertezas, ausência de consensos, comparações e melhorias) que deve ter causado muita irritação, angústia, ansiedade e estresse entre aqueles que vivenciaram o início do processo de municipalização da escola.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 79 - 98, jan/abr, 2008.

AMARAL, A.; MEIRELLES, E. **Coabitação**: escolas dividem o mesmo espaço por conveniência. 2012. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/325/coabitacao-escolas-dividem-o-mesmo-espaco-por-conveniencia>>. Acesso em: 02/11/2018.

ARAÚJO, G. C. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 389 - 402, jan/abr, 2010.

ARAÚJO, G. C. Constituição, federação e propostas para o novo plano nacional de educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749 - 768, jul/set, 2010.

AZANHA, J. M. P. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos avançados**, v. 5, n. 12, p. 61 - 68, ago, 1991.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1105 - 1126, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, G. **Escolas param de brigar e ganham prêmio de R\$ 2mil**. Disponível em: <<https://i44.com.br/noticias/2017/11/09/escolas-param-de-brigar-e-ganham-premio-de-r-2-mil/>>. Acesso em: 02/11/2018.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. **Atributos Escolares e o Desempenho dos Estudantes**: uma Análise em Painel dos Dados do SAEB. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. **Censo escolar 2016**. Instituto Nacional de estudos e pesquisa (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: março/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 21/11/2018.

BRASIL. **Ato Adicional de 1834**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm)>. Acesso em: 17/11/2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 21/11/2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 14/11/2018.

BRASIL. **LDBEN de 1961**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 05/11/2018.

BRASIL. **LDBEN de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. **LDBEN de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm)>. Acesso em: 10/11/2018.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 10/11/2018.

CUNHA, M. C. **A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil**. *In*: 29<sup>a</sup>

Reunião Anual da Anped – Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, Caxambu, Anped, 2006.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set, 2002.

CURY, C. R. J. **O regime de colaboração no Brasil**: desafios e dificuldades. Palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FLICK, U. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa**: boas práticas e sugestões. Estudo e Debate, v. 18, n.2, p.7– 22, 2011.

FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA. **A História do Bairro Prosperidade**. Disponível em: <<http://www.fpm.org.br/HistoriaBairros/List>>. Acesso em: 12/04/2017.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977

GALLO, M. Descentralização e municipalização do ensino: o caso de São Caetano do Sul. **Quipus**, ano III, n. 1, p.83-97, dez.2013/mai. 2014.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, p. 153-75, 2014.

GARCIA, P. S. Infraestrutura escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. **Roteiro UNOESC**, v. 41, p. 587-608, 2016.

GARCIA, P. S. *et al.* A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da região do grande abc paulista. **Revista Ibero– americana de estudos em educação**, v. 9, p. 614-631, 2014.

GARCIA, P. S. ; PREARO, L. C. **Avaliação de Educação Escolar no Grande ABC Paulista**: Múltiplas análises. São Paulo: UNI, 2016.

GARCIA, P. S.; GARRIDO E. L.; MARCONI J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do Grande ABC paulista. **Holos**, Natal, v. 33, p. 139-154, 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9– 49.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**: Fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas. 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1977

HAYEK, F. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

IBGE. **São Caetano do Sul**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estado-geociencias.html?t=destaques&c=3548807>>. Acesso em: 23/04/18.

LACZYNSKI, P. A influência do FUNDEF no processo de municipalização do ensino fundamental no estado de São Paulo. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, n. 38, p.1-32, 2004.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, v.4.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: CELESTINO A. S. et al. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez editora, 1996, p. 42-56.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.77, p. 28-48, 2001.

MARTINS, A. M. A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p. 527-549, ago, 2003.

MARTINS, A. M. **O processo de municipalização no Estado de São Paulo: mudanças institucionais e atores escolares.** Disponível em: <26reuniao.anped.org.br/trabalhos/angelamariamartins.rtf>. Acesso em: 08/01/2018.

MENEZES, R. M. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.74, p. 58-71, dez, 2001.

MENEZES FILHO, N. **Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil.** São Paulo: Instituto Futuro Brasil/IBMEC, 2007.

MOTA, A. B. R. **A história da municipalização do ensino no Brasil.** In: Anais da Jornada do HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT2%20PDF/A%20HIST%D3RIA%20DA%20MUNICIPALIZA%C7%C3O%20DO%20ENSINO%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20HIST%D3RIA%20DA%20MUNICIPALIZA%C7%C3O%20DO%20ENSINO%20NO%20BRASIL.pdf)>. Acesso em: 08/01/2018.

NEUBAUER, R. Reorganização das escolas estaduais paulistas: novo modelo pedagógico, ciclos e municipalização. In: NEGRI, B.; TORRES, H.G.; CASTRO, M.H.G. **Educação básica no estado de São Paulo: avanços e desafios.** São Paulo: SEADE/FDE, 2014. p. 243-271.

NEUBAUER, R. Estados e municípios parceiros na educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v.10, n.3, jul/set, 1996.

PTB. **Prefeitura de São Caetano ampliará municipalização de escolas em 2010.** Disponível em: <<https://ptb.org.br/prefeitura-de-sao-caetano-ampliara-municipalizacao-de-escolas-em-2010>>. Acesso em: fevereiro/2018.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SANTOS FILHO, J. C. O Recente Processo de Descentralização e de Gestão Democrática da Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p. 219-241, mai/ago, 1992.

SÃO CAETANO DO SUL. **Secretaria Municipal de Educação** Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretarias/educacao.html>>. Acesso em: 13/02/ 2017.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei Municipal nº 4.454**, de 22 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/detalhe.php?ind=935&acao=B&thisOffset=8930>>. Acesso em: 16/11/2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Vozes da vizinhança**: os bairros de São Caetano por seus moradores. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória SCS, 2003.

SÃO CAETANO DO SUL. **Prefeitura Municipal SCS Municipalização 2007**. Disponível em: <<HTTP://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/interna.php?site=1&conteudo=28>>. Acesso em: 07/03/2018

SÃO PAULO. **Plano de Gestão da Escola Estadual Laura Lopes**. Quadriênio 2015-2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 51.334**, de 29 de janeiro de 1969. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1969/decreto-51334-29.01.1969.html>>. Acesso em: 15/11/2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 40.673**, de 16 de fevereiro de 1996. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40673-16.02.1996.html>>. Acesso em: 21/11/2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 30.375**, de 13 de Setembro de 1989. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-30375-13.09.1989.html>>. Acesso em: 23/11/2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 34.035**, de 22 de outubro de 1991. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.html>>. Acesso em: 23/11/2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 40.473**, de 21 de novembro de 1995. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40473-21.11.1995.html>>. Acesso em: 23/11/2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 43.072**, de 4 de maio de 1998. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-43072-04.05.1998.html>>. Acesso em: 23/11/2018.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p.119-136, dez, 1999.

SILVEIRA, V. P. O direito educacional e a municipalização do ensino fundamental regular: pressupostos, condições e vantagens. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, v.10, n.1, jul, 2015.

SIMÕES, R. B. **O Bairro Prosperidade no contexto da regionalidade**. São Caetano do Sul: USCS, 2005.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.925-944, out/dez, 2004.

STINGHEN,C. **Duas escolas dividem o mesmo prédio em Joiville**. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/09/duas-escolas-dividem-o-mesmo-predio-em-joinville-3873577.html>>. Acesso em: 20/11/2018.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WHITE, S. **Interpreting the “third way”**: a tentative overview. Dept. of Political Science, MIT, Cambridge: MA, 1998.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista com pessoas envolvidas na realidade escolar estudada atualmente ou não (gestores, professores, funcionários, pais, alunos e uma profissional da Secretaria de Educação).



UNIVERSIDADE  
MUNICIPAL DE SÃO  
CAETANO DO SUL



Prezado (a) colega:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

### I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Ano de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Anote a cidade onde você mora. Cidade: \_\_\_\_\_
4. Estado civil: ( ) Casado(a)/União estável ( ) Solteiro(a)  
( ) Divorciado(a)/Separado(a) ( ) Viúvo
5. Tem filhos: ( ) Não ( ) Sim
6. Se sim, quantos: ( ) Um ( ) Dois ( ) Três ( ) Mais de três



**II – INFORMAÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA**

7. Você possui (pode ser assinalado mais de um item):  
 Ensino fundamental completo     Ensino médio completo  
 Ensino superior completo: Qual (is) curso (s)?  
 Ensino superior em andamento: Qual curso?  
 Não fiz ou não completei curso de graduação
8. Em que tipo de instituição você faz ou fez seu curso superior?  
 Pública federal                       Pública estadual  
 Pública municipal                       Privada                       Não se aplica
9. De que forma você realiza ou realizou o seu curso superior?  
 Presencial     Semipresencial     À distância     Não se aplica
10. Possui pós-graduação:  Não             Sim             Cursando
11. Em caso positivo, qual?  
 Especialização (mínimo de 180 h)  
 Mestrado             Doutorado  
 Não fiz ou não completei curso de pós-graduação
12. Se você fez ou faz pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui: \_\_\_\_\_

**III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA PROFISSIONAL**

13.  Não trabalha por opção     Desempregado(a)  
 Aposentado(a): área de atuação durante a carreira: \_\_\_\_\_
14. Se empregado(a): Qual área de atuação? \_\_\_\_\_
15. Tempo que exerce a mesma função: \_\_\_\_\_
16. Há quanto tempo está no mercado de trabalho: \_\_\_\_\_
17. Atua como estagiário: \_\_\_\_\_
18. Anote sua jornada semanal total de trabalho / estágio: \_\_\_\_\_

**Questões**



---

---

c) Quais as dificuldades você poderia descrever diante deste contexto?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

d) Quais possíveis benefícios você identificou após o processo de municipalização?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

e) Na sua concepção, essa nova configuração de responsabilidades entre as administrações municipal e estadual gerada pela municipalização proporcionou uma qualidade de ensino para os alunos que estudaram em ambas?

---

---

---

---

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE  
MUNICIPAL DE SÃO  
CAETANO DO SUL



**Título da pesquisa:** Similaridades e diferenças entre duas escolas públicas que coexistem em um mesmo edifício: uma realidade pós municipalização do ensino

**Nome do orientador:** Paulo Sérgio Garcia

**Nome do pesquisador:** Fernando Barradas Vessio

1. **Natureza da pesquisa:** O(a) senhor(a) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar os efeitos do processo de municipalização da Escola Laura Lopes, sobretudo similaridades e diferenças entre as duas unidades.
2. **Participantes da pesquisa:** Gestores, professores e funcionários das duas escolas, assim como pessoas da comunidade local.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que o pesquisador Fernando Barradas Vessio utilize informações obtidas nesta entrevista para elaboração de sua Dissertação de Mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

4. **Sobre a entrevista:** Esta será gravada o áudio, com o objetivo de o pesquisador não interromper falas do(a) entrevistado(a) para anotações ou apontamentos. O pesquisador desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome do(a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à gravação feita e às informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em CD e uma cópia ficará em posse do pesquisador, que será arquivado pelo período de 5 anos a contar do término da pesquisa.
  
5. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.
  
6. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre as Orientações Curriculares de São Caetano do Sul, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, na qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
  
7. **Pagamento:** O(a) entrevistado(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### **Consentimento livre e esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que

recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Orientador:** Paulo Sérgio Garcia – Telefone para contato: (11) 97221– 2271

**Pesquisador:** Fernando Barradas Vessio – Telefone para contato: (11) 98442– 4874

**Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS**

Campus Centro – Rua Santo Antônio, 50 – Centro

CEP: 09521– 160. São Caetano do Sul – SP

Telefone: (11) 4239– 3354