



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

THIAGO EUGÊNIO GOMES

**“LÁ VEM A DIRETORA!” – UM ESTUDO FOUCAULTIANO
ACERCA DA SUBJETIVIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES
DE MANAUS**

MANAUS

2020

THIAGO EUGÊNIO GOMES

**“LÁ VEM A DIRETORA!” – UM ESTUDO FOUCAULTIANO
ACERCA DA SUBJETIVIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES
DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa.

MANAUS

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G633I Gomes, Thiago Eugênio
"Lá vem a diretora!" : um estudo foucaultiano acerca da
subjetividade dos diretores escolares de Manaus / Thiago Eugênio
Gomes . 2020
103 f.: 31 cm.

Orientador: Leonard Christy Souza Costa
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Diretor escolar. 2. Análise do Discurso. 3. Subjetividade. 4.
Políticas públicas. I. Costa, Leonard Christy Souza. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM LETRAS

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

MESTRANDA: Thiago Eugênio Gomes



Aos vinte e um dias do mês de dezembro de dois mil e vinte, às 14h (catorze horas), por meio de videoconferência *online*, ocorreu a sessão de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado intitulada **“LÁ VEM A DIRETORA – UM ESTUDO FOUCAULTIANO ACERCA DA SUBJETIVIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES DE MANAUS.”**, apresentada pelo mestrando **Thiago Eugênio Gomes** que concluiu todos os pré-requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Letras, conforme estabelece o regimento interno do Curso. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM), Orientador e Presidente da Banca Examinadora, que foi constituída, ainda, pelo Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza (UFAM) e pelo Prof. Dr. Éderson Luís da Silveira (UFSC). A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a dissertação, passou à arguição pública do mestrando. Encerrados os trabalhos, os examinadores expressaram o seguinte parecer::

• Profa. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM)
Parecer: (☒) Aprovado Nota: 9,2
(☐) Não Aprovado

• Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza (UFAM)
Parecer: (☒) Aprovado Nota: 9,3
(☐) Não Aprovado

• Prof. Dr. Éderson Luís da Silveira

Parecer: (☒) Aprovado Nota: 9,1
(☐) Não Aprovado

Parecer Final: Aprovado, com nota final 9,2.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Janara de Nazaré Gomes. O meu caminho foi pavimentado por seu amor e sacrifício.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Érica Kelly. Minha melhor amiga e parceira nos estudos e na vida.

À Rebeca, minha filha. Quero ser uma boa influência para ela.

Aos meus irmãos, Thayse e Maurinho. Sempre estão dispostos a me ajudar.

Ao meu tio Raimundo, em quem sempre me inspirei para me dedicar aos estudos.

À família da minha esposa, em especial a minha sogra, Dona Neide Amorim. Eles me acolheram e mudaram muito a minha percepção sobre “estar em família”.

Às minhas amigas, Vanessa, Michéli e Maria Perpétua. Foi a boa influência delas que despertou em mim o interesse pela pesquisa acadêmica.

Ao meu orientador, Leonard Souza que me acolheu no momento mais crítico do meu processo de escrita e que soube me encaminhar com muita calma e paciência durante todo o meu mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial à secretária Angélica.

Aos professores Martha Monteiro, Sérgio Freire, Sérgio Armstrong, Herbert Ferreira e Fernanda De Los Rios. Todos eles tiveram influência muito positiva nas escolhas que fiz como profissional de Letras e como aluno de mestrado.

Aos amigos Maurício e Maurílio Sayão, Felipe Cruz, Jeffeson Moraes, Thulio Queiroz, Ângelo Lima e Ádria Gomes. Amizades que construí ao longo da minha vida de estudante.

Às colegas de trabalho que se tornaram amigas depois do expediente, Dailla Menezes, Adriana Guimas, Ponyelen Negreiros, Alessandra Pinheiro e Gíldima Santos.

À minha chefe na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, Rita Esther de Luna. Uma grande incentivadora para que eu passasse pelo mestrado.

Aos amigos Suellen Barros, Filipe Misturini, Luana Lima. Alguns dos meus professores de inglês favoritos.

Aos amigos Kátia Florencio, Rosimeire Freire, Tarcísio e Naza Normando, Michelle Rodrigues, Erilúcia Silva, Graça Borges, Hadassa Damasceno e Gilson Silva. A “pinducagem” nunca termina.

Finalmente, um agradecimento especial à minha psiquiatra Ana Paula Amanajás. Me acompanhou durante todo o meu processo com empatia e profissionalismo.

*Forthwith this frame of mine was
wrenched
With a woful agony,
Which forced me to begin tale;
An then it left me free.*
Samuel T. Coleridge

RESUMO

O diretor escolar desempenha um papel importante na condução das políticas públicas para a educação. Dele é esperado uma expertise administrativa e uma liderança pedagógica. Para os estudantes, pode ser uma figura de autoridade. Para os professores, um representante dos interesses da Secretaria de Educação na escola. O objetivo deste trabalho é investigar as condições de produção de discursos aos quais os diretores da Rede Municipal de Educação do município de Manaus estão inseridos. Por meio dos conceitos de subjetividade, poder e verdade postulados pelo filósofo francês Michel Foucault (1926 – 1984), convidei cinco diretores e ex-diretores para entrevistas individuais onde eles tiveram a oportunidade de se expressar sobre o provimento da função, a rotina escolar, a relação destes profissionais com outros servidores na secretaria e as possíveis interferências na política partidária na atuação dos gestores nas unidades de ensino de Manaus. Por meio dessas entrevistas, analisei o discurso em diversos documentos legais, trabalhos acadêmicos e os inter-relacionei com as falas dos entrevistados. Com isso, foi possível trazer à tona traços da subjetividade dos diretores e apresentar o ponto de vista de quem precisa transitar entre diferentes espaços de poder, saber e verdade para além de expectativas acerca de competências e habilidades preconizadas para a função.

Palavras-chave: diretor escolar; análise do discurso; subjetividade; políticas públicas

ABSTRACT

The teacher principal has an important role in conducting the public education policy. From him, it is expected administrative expertise and pedagogic leadership. For the students, he could be an authority symbol. For the teachers, he could represent the Education Department interests inside the school. This paper aims to investigate the discourse production conditions where the school principals in Manaus are inserted. Using the concepts of power, knowledge and truth by French philosopher Michel Foucault (1926 – 1984), I invited five principals and ex-principals for individual interviews in which they had the opportunity to express themselves about this function selection processes, the school routine, the relationship with the teachers and the political parties interference in the school principals' actions in Manaus. With these interviews I analyzed the discourses in many official documents, papers and interconnected them with the interviewees' words. Thus, it was possible to bring forth the principals' subjectivity traits and present the point of view of whom who deals with a variety of power spaces beyond expectations regarding competences and abilities for this function.

Key Words: school principal; discourse analysis; subjectivity; public policies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	29
3.1 Um olhar sobre o processo de escolha dos diretores de Manaus	29
3.2 "Vem cá! Deixa eu te ensinar uma coisa!" - o caso da mangueira de gás e outras histórias	44
3.3 O jogo dos diretores	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE	73
APÊNDICE B – ROL DE PERGUNTAS USADAS NAS ENTREVISTAS	76
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	77

INTRODUÇÃO

Maria de Fátima é o único nome de uma diretora da qual me recordo em todo o meu período como estudante. Meu primeiro contato com ela foi quando acompanhei a minha mãe na entrevista para admissão de novos alunos na escola estadual Ângelo Ramazzotti. Ela era uma mulher alta e magra. Os cabelos ondulados e volumosos compunham juntamente com o rosto fino um semblante austero. A minha vista, era alguém que emanava autoridade. Se bem me lembro, a conversa estava mais próxima de um monólogo por parte dela do que um diálogo. A professora Maria de Fátima descreveu a escola, as atividades e reforçou a característica tradicional de uma unidade de ensino gerida originalmente por padres católicos, ainda fortemente relacionada com a paróquia local e onde haviam estudado personalidades de grande relevância social na cidade. Empresários e políticos. A educação, a disciplina e a religiosidade eram pilares aos quais todos, professores, corpo administrativo, pais e estudantes deveriam atentar. Coube à minha mãe meramente concordar com as normas ali expostas.

Após passar no processo seletivo, incluindo uma prova escrita, pude perceber o quanto os meus colegas de sala de aula compartilhavam desta visão eminente sobre a diretora. Sabíamos que dela provinha a palavra final sobre as ações escolares e consequentemente era quem nos julgaria e nos sentenciaria caso nos comportássemos fora dos padrões disciplinares impostos.

Antes de prosseguir, no entanto, não posso ser injusto com a professora Maria de Fátima deixando a entender que vivíamos sob algum tipo de regime autoritário como os descritos em ficções sobre futuros distópicos nos quais os personagens são privados de expressar quaisquer opiniões divergentes sob pena de serem presos ou executados. A rotina na escola era agradável. Meus colegas e eu nos divertíamos bastante durante os intervalos, podíamos correr e brincar de diversas maneiras sem nenhum tipo de repreensão além das relacionadas à nossa integridade física. Gostava das festas e das atividades extraclasse e os traços de religiosidade só eram perceptíveis nas festividades comuns do catolicismo como a Páscoa e o Natal. Eu sentia estar em uma escola organizada e bem estruturada, por vezes, equivalente ao que era oferecido nos colégios particulares da vizinhança. Havia rigorosidade disciplinar sim, especialmente em relação a atrasos na entrada da escola, ao respeito aos professores e a agressões físicas entre os estudantes. Foi justamente no último item que eu materializei todos os temores atribuídos a figura da diretora.

Como escrevi no parágrafo anterior, não éramos proibidos de quase nada. Ainda assim, quando um de nós se envolvia em alguma “traquinagem”, costumávamos alertar de maneira

bem-humorada sobre a possibilidade de punição por esses atos. A frase mais usada era “Lá vem a diretora!”. Afinal, um provável flagrante da professora não causava medo maior do que ser encaminhado para a sala da diretora Maria de Fátima. Eu tive o privilégio (?) de experienciar tal sorte após um caso de agressão entre alunos em que me envolvi. Poderia suportar todas as consequências dos meus malfeitos, menos as que resultassem na convocação dos meus pais como acabou acontecendo. A invocação dos pais causava pavor a qualquer aluno consciente daquilo que somente os progenitores teriam o poder: infringir dor física como método corretivo.

É interessante pontuar a percepção de autoridade que tinha ao observar a professora Maria de Fátima andando pelos corredores do Ângelo Ramazzotti. Ao mesmo tempo em que a temia pela rigurosidade, eu reconhecia e atribuía a ela a qualidade da escola como um todo. De certo modo, esse olhar criou em mim um modelo de diretor muito relacionado à organização e rigidez no controle dos processos administrativos e disciplinares, bem como o exercício de uma liderança pedagógica frente a toda a comunidade escolar. Carreguei este modelo comigo quando assumi o cargo de professor de inglês na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus.

Logo nos primeiros dias da escola, vi os alunos ameaçando uns aos outros com o mesmo “Lá vem a diretora!” da minha infância. Entretanto, as comparações com o modelo de direção escolar estabelecido em minha mente se restringiram a isso. A realidade se mostrava bem diferente da minha memória. Havia muita indisciplina na escola, por vezes causada pela ausência constante de professores e da falta de atividades alternativas para os alunos sem aula. Os professores, por sua vez, reclamavam constantemente da carência de material escolar e outros recursos para apoio didático. O laboratório de informática, a biblioteca e o auditório eram subutilizados e não havia clareza na orientação pedagógica a ser seguida pela equipe docente. Me questionava como tudo aquilo poderia acontecer sem nenhuma atitude da diretora para solucionar esses problemas. Passei então a observar com atenção o cotidiano da escola.

A equipe administrativa da unidade era pequena. Uma pedagoga, uma secretária e uma estagiária. Estas ficavam responsáveis pelos processos burocráticos dos estudantes e dos professores. A diretora, por outro lado, cabia o preenchimento de formulários de prestação de contas de recursos financeiros oriundos do Estado e da Associação de Pais e Mestres a qual presidia. Ela também precisava supervisionar a preparação da merenda escolar e estar atenta a pequenas demandas de manutenção como a troca de lâmpadas e o conserto de tomadas e aparelhos de ar condicionado. A ela eram encaminhados os pais para reuniões individuais, bem como conversava com os professores quando estes buscavam tratar de assuntos pessoais. Por vezes, a diretora se dirigia a algum setor da Secretaria Municipal de Educação seja para verificar

questões de natureza estrutural da escola ou para participar de reuniões de coordenação das políticas educacionais da Rede Municipal. A ausência dela era comum a ponto de alguns professores fazerem comentários jocosos ao avistá-la na escola.

Nas reuniões de planejamento com o corpo docente, parecia haver pouca margem de negociação quanto ao calendário de atividades pré-estabelecido pela Secretaria. Isso dificultava o diálogo com os professores que se mostravam frustrados uma vez que o dia de planejamento era o único momento em que todos podiam discutir sobre o trabalho pedagógico com a presença da diretora. Eu sentia que tanto nós professores quanto a própria diretora se encontravam solitários nas respectivas funções, ainda que trabalhando no mesmo local diariamente. Ainda assim, o meu modelo de diretora escolar preponderava e isso me levava a acreditar na possibilidade daquela realidade ser como era por estar condicionada às habilidades administrativas e pedagógicas da gestora. Em outras palavras, a diretora só não conseguia conciliar as responsabilidades do cargo porque não possuía as competências necessárias para tal.

Muitos dos meus colegas partilhavam da mesma impressão. Não apenas na escola onde trabalhava como também em outros espaços de encontro de professores. Nas oficinas de formação continuada – em que professores de escolas de toda a Rede se reúnem para discutir questões pedagógicas – era corriqueiro ouvir sobre a impossibilidade de desenvolver as atividades apresentadas naquela ocasião por causa da falta de material, tempo e a quantidade excessiva de alunos em sala de aula. É sabido que o calendário escolar e a disposição de recursos na escola não são definidos exclusivamente pelo diretor. Muitas das vezes, ele sequer é consultado acerca do cronograma de ações da Secretaria ou tem as demandas logísticas da escola atendidas, tampouco controla o número de alunos matriculados. Apesar disso, sobre ele recaía toda a “culpa” pelo eventual fracasso do desempenho escolar. Baseado na similaridade dos relatos dos professores, concluí que essa visão do “diretor incompetente” era uma construção coletiva, assim como algumas das possíveis soluções normalmente apontadas, por exemplo, instituir a chamada “hora cívica” como meio de conscientizar os estudantes sobre o respeito à instituição e aos professores. Este ponto de vista foi também o meu por um tempo. Até que alguns anos depois, a participação em ações externas aos muros da minha escola me fez conhecer outras perspectivas.

A vivência com servidores dos mais diferentes setores da Secretaria, aliado a novas leituras que abordam conceitos de políticas educacionais e administrativas, expandindo assim a minha área de interesse para além da sala de aula e das questões correlatas, me trouxeram inquietações com relação a este modelo de diretor guardado em minha memória e também sobre

a gestão escolar como um todo. Passei a questionar se a culpabilização dos diretores e do próprio modelo de “diretor competente” estavam embasados em fatos ou não passavam de fruto de um discurso idealizado, constituído da memória afetiva e de experiências e expectativas pessoais. Seriam os diretores autônomos o suficiente para garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na escola ou a atuação deles estava limitada por decisões superiores, desconsiderando por vezes a opinião ou ainda o contexto da comunidade escolar onde se localizavam? Estas perguntas serviram como ponto de partida de uma investigação acerca da gestão escolar e das políticas educacionais por trás dela.

Comecei estudando sobre as políticas públicas para a educação e quais as responsabilidades do diretor diante delas. Coincidentemente ao período que iniciei o Ensino Fundamental (Início dos anos 1990), as políticas educacionais passaram por muitas transformações em âmbito nacional. Posso mencionar como sendo os principais pontos das novas estratégias para esta área o planejamento de ações de caráter participativo, com estados, municípios, sociedade civil e empresas colaborando juntamente com o governo federal na elaboração de estratégias, objetivos e metas para a educação. A modernização dos procedimentos administrativos para gerir recursos financeiros e de pessoal passa a buscar ainda mais o modelo corporativo de gestão, desburocratizado, descentralizado e com instrumentos de controle para a avaliação do alcance das metas e elaboração de estratégias futuras. É esperado ainda que o planejamento e a execução de ações sejam flexíveis e considerem as especificidades dos locais onde serão aplicados. Esses pontos espelhariam os compromissos assumidos pelo Brasil em conferências como a Declaração de Nova Délhi, em 1993, e a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 (OLIVEIRA, 2015). Seria uma perspectiva mais democrática em contraposição ao excessivo papel burocrático e centralizador do Estado observado nas décadas anteriores (IBDEM). Nesta perspectiva, se espera que o diretor reproduza estas práticas no âmbito escolar, na expectativa de que ele assumirá uma postura de mediação entre as políticas públicas e o contexto da comunidade escolar a qual representa. Por um lado, a função de diretor é valorizada, mas por outro lado ele é imbuído de uma responsabilidade que requer outros conhecimentos além daqueles diretamente relacionados às práticas didáticas.

Pesquisadores da área concordam que a gestão da educação deve possuir valores democráticos, plurais e que as comunidades escolares, representadas pelos diretores, possuam autonomia na promoção das políticas públicas. Entretanto, a forma como os organismos internacionais, os governos e a própria sociedade enxergam a escola é motivo de críticas. Uma delas é o suposto viés economicista dos governos no planejamento e na destinação dos recursos para a educação, privilegiando questões de infraestrutura como construção de salas de aulas,

aquisição de material didático e compra de equipamentos em detrimento de investimentos na qualificação e remuneração dos profissionais docentes (FONSECA, 2015). No que diz respeito a ação do diretor, tanto o Estado quanto a sociedade o enxergariam como um administrador semelhante ao do modelo fabril: o responsável por coordenar os meios e os funcionários para a produção de um item mercadológico. Nesta visão, se o diretor souber usar os recursos financeiros de forma adequada e tiver autoridade para garantir que os professores façam o seu trabalho (Que partindo do senso comum seria ensinar), é certo que haverá eficiência na fabricação do produto: os alunos. O problema aí estaria em desconsiderar o aspecto pedagógico por trás da gestão escolar e a subjetividade dos atores envolvidos, em especial a dos professores e dos estudantes, que possuem uma relação ativa de partilha e construção de conhecimento em oposição a relação que um operário tem com um objeto inanimado em uma fábrica (PARO, 2010). O professor e o estudante aprendem um ou o outro, além de possuírem conhecimento e experiência concernentes à realidade deles para participar do estabelecimento de políticas educacionais. Já o produto industrial é resultado direto da ação do trabalhador que por sua vez cumpre uma função determinada por superiores, sem que ele tenha qualquer influência na elaboração dos meios de produção (IBDEM).

Ainda que exista críticas, organismos como o Banco Mundial têm influência sobre as políticas públicas para educação. Por meio de empréstimos e convênios geralmente destinados para o financiamento de infraestrutura estes órgãos tornam-se credores do Estado e impõem uma agenda de reformas que inclui planos de reestruturação das políticas educacionais do governo em questão (BRUNO, 2015). Para tal, fundações de apoio – em grande parte relacionadas à bancos ou empresas privadas – são indicadas para auxiliar as Secretarias de Educação na concepção de estratégias inovadoras para a área, reproduzindo a compreensão da otimização dos processos administrativos escolares como sendo fundamental para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Este é o objetivo dos programas de apoio a educação promovidas pela Fundação Itaú Social e que possui convênio com governos estaduais e municipais, incluindo Manaus/AM.

Essa compreensão enxerga o diretor como o principal mobilizador das boas práticas administrativas na escola. Para isso, ele deve desenvolver uma série de competências que perpassam diferentes níveis de atuação, da gestão dos recursos financeiros à gestão dos funcionários e o engajamento dos pais no cotidiano da escola. É possível notar a lógica de administração corporativa adaptada para a escola quando nos aprofundamos na leitura dessas competências. O estabelecimento de ensino é setorizado de modo a destacar os processos específicos de cada segmento. A partir disso, as atividades da escola são avaliadas e estratégias

para o aprimoramento dos processos são planejados. Por fim, a escola acompanha os resultados das ações e faz ajustes pontuais conforme a repercussão das estratégias no cotidiano escolar e na aprendizagem dos estudantes. LÜCK (2009), exemplo, segmenta as atividades do diretor em tipos de gestão: (1) gestão de resultados educacionais; (2) gestão democrática e participativa; (3) gestão de pessoas; (4) gestão pedagógica; (5) gestão administrativa; (6) gestão do clima e cultura escolar; (7) gestão do cotidiano escolar. Cabe então ao diretor liderar estas práticas em uma relação de parceria com os demais atores da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e demais funcionários da escola.

Eu particularmente não vejo problema algum na participação de fundações oriundas da iniciativa privada no desenvolvimento de políticas públicas para a educação. Ainda que se baseiem em métodos e práticas corporativas nas atividades da escola, essas fundações refletem valores previstos na legislação e nos documentos orientadores da área dentre elas, a importância da gestão democrática e da autonomia da comunidade escolar na escolha do diretor e na administração dos recursos, a priorização dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e a promoção de atividades extracurriculares para o desenvolvimento global com vistas para o futuro convívio em sociedade. Os pesquisadores consultados para este capítulo corroboram com esses valores, apesar de questionarem o interesse de órgãos de origem privada em influenciar o Estado quanto às decisões sobre legislação e empenho de recursos nas áreas em que atua. ARANHA (2017) demonstra em pesquisa que os documentos norteadores do Programa de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus reproduzem as diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que por sua vez materializam ideais neoliberais e abrem espaço para uma influência maior de instituições privadas na escola pública. OLIVEIRA et al (2015) corrobora com esta análise.

As leituras que fiz foram muito importantes para responder meus questionamentos iniciais acerca dos diretores. Os textos deixam claro o esforço (Ao menos do ponto de vista legislativo e de orientação) do Estado para a modernização da gestão escolar. Seja por movimento próprio ou motivado pela participação de instituições da iniciativa privada, a busca pelo progresso nas práticas pedagógicas e administrativas dos diretores estão em essência de acordo com os fundamentos democráticos e pedagógicos defendidos por pesquisadores da área. Contudo, a realidade apresenta obstáculos para a materialização de uma escola com autonomia e gestão participativa previstas nos documentos orientadores oficiais. A visão industrial sobre os processos educacionais ainda muito arraigado na sociedade, bem como a interferência da política partidária influenciam a destinação dos recursos prioritariamente para segmentos de infraestrutura das escolas, ignorando os contextos locais, a qualificação adequada e a

remuneração dos profissionais envolvidos. Assim, o diretor tende a atuar como um mero administrador de recursos financeiros, distanciado das atividades pedagógicas da escola e compreendendo o trabalho sob uma lógica de mercado, onde os professores são operários que devem trabalhar a cabeça dos estudantes conforme ordenamento superior. Uma prática que vai de encontro aos valores anotados nos textos que norteariam as políticas públicas para a educação.

Enquanto algumas dúvidas foram respondidas, outros questionamentos passaram a permear a minha mente. A primeira dela foi uma percepção do apagamento do diretor enquanto sujeito. Os textos parecem estudar o diretor a partir da função dele e não da pessoa que a ocupa. Nas minhas leituras, notei que sempre há uma análise crítica sobre os pressupostos pedagógicos e administrativos das escolas tendo a função do diretor como ponto de partida. Mas esse diretor não possui um rosto, ou seja, tem a subjetividade omitida. Ele parece sempre agente passivo de boas ou más práticas e das políticas públicas (LÜCK, 2009 e PARO, 2010). A segunda, em decorrência da primeira, gostaria de saber como as circunstâncias subjetivas podem vir a reger o trabalho do diretor frente as orientações da Secretaria de Educação. E ainda, como o diretor se relaciona politicamente intra e extramuros escolares e como ele transita em meio a estruturas de poder que se constituem e se reconstituem periodicamente?

Trazer à tona a subjetividade dos diretores escolares passa então a ser um dos pontos de investigação desta minha pesquisa. O recorte é composto por diretores de escolas municipais vinculados à Secretaria de Educação de Manaus, Amazonas. A análise dos dados coletados é baseada nos estudos discursivos do filósofo francês Michel Foucault. Ao estudar os aspectos subjetivos, espero vislumbrar ao menos alguns dos discursos que formam as escolhas e as atitudes das “Marias de Fátima” na gestão das escolas públicas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mencionei ao término do capítulo de apresentação que tenho a intenção de investigar aspectos da subjetividade dos diretores de escolas municipais de Manaus e que para isso, usarei como base os conceitos de Michel Foucault. A escolha por esta linha teórica tem a ver com a minha própria percepção acerca da atuação dos diretores: a de que há uma visão predominantemente “funcional” deles.

Ao menos na Secretaria Municipal de Manaus¹, se pensa, se discute os diretores a partir da função, da posição que eles ocupam na escola, de tal modo que o discurso quando eles são tematizados é dirigido para as expectativas sobre a atuação deles. Eu, pelo contrário, entendo que os diretores (enquanto indivíduos) agem a partir de inúmeros contextos os quais eles podem ou não ter algum tipo de controle. Ao tomar conhecimento dos textos do filósofo francês, encontrei um pressuposto teórico alinhado com a percepção pessoal que descrevi.

Foucault (2006) compreende a subjetivação como algo que emerge a partir da relação do indivíduo (qualquer que seja) com outras instâncias externas a ele.

No texto “Vida dos Homens Infames”, ao justificar o interesse em retomar a leitura de documentos franceses de ordens de prisão dos séculos XVII e XVIII, ele afirma que tem a intenção de trazer à tona a existência de pessoas comuns (p. 203 – 232). Pessoas que nasceram, cresceram, viveram e morreram sem que a História, enquanto área do conhecimento, prestasse a atenção por causa da amplitude irrelevante destas vidas para a investigação das transformações sociais e econômicas neste recorte histórico. Não fossem os documentos oficiais com o registro de denúncias, reclamações ou até mesmo súplicas, os rastros desses indivíduos seriam apagados tão logo os corpos fossem sepultados. De igual modo, se outras pessoas não tivessem descrito quem seriam estes alvos de imputação criminal, de desleixo com o cuidado da família, de comportamento imoral etc., não se teria a menor ideia de como estes anônimos eram ou agiram ao longo da breve passagem terrena que tiveram. Seja por si mesmos ou por seus feitos, os indivíduos anônimos jamais teriam a capacidade de se fazerem notar. Foi o encontro deles com os mecanismos de poder ativados por discursos de outrem que os deu forma – forma esta que nunca dependeu de autorização prévia ou da participação deles para a constituição dos registros.

¹ Gostaria de deixar claro que ao falar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, me refiro a toda a estrutura dela: escolas; funcionários; divisões administrativas e de infraestrutura; setores de gestão e apoio pedagógico etc. Entendo que para muitos isso possa parecer óbvio, mas se conversarmos com professores da Rede Municipal sobre a SEMED, certamente uma quantidade significativa deles falará sobre a sede administrativa desta Secretaria, se referindo a ela como uma instituição separada daquela que eles acreditam compor.

O Estado francês instituiu à época um instrumento de controle social, a prisão. O registro dos presos era feito por alguém a quem coube a responsabilidade de descrever os internos individualmente, identificando os respectivos crimes. Em um dos documentos, o oficial descreveu a personalidade um sujeito chamado Mathurin Milan, internado no hospital Chareton em 31/08/1707, acusado de agiotagem e incluiu no texto relatos sobre a vida e o comportamento do suspeito, talvez com o intuito de reforçar a culpa do homem (FOUCAULT, 2006). Ele afirmou que “sua [do suspeito] loucura sempre foi a de se esconder de sua família, (...) de vaguear seu espírito por estradas desconhecidas (...)” (p. 204). É a instituição estatal que conta com uma série de procedimentos para prender criminosos e um oficial a quem é atribuído o dever de documentar a pessoa e o crime a ela imputada (a partir do que se sabe sobre o acusado) que determinam a subjetividade de Mathurin Milan.

A combinação do poder (do Estado e de quem dele recebe autorização) e do saber (produto de um conhecimento jurídico e subjetivo), neste caso representados pela prisão e pelo oficial que registra, é que nos diz quem foi tal homem e o que fez. Ademais, a versão sobre Mathurin Milan que obtivemos dos documentos é aquela elaborada pelo Estado (considerando a prisão e o oficial como membros de um só corpo). Não há outra fonte de informação ou ainda qualquer declaração do próprio prisioneiro que conteste o que dele é afirmado. Portanto, tomamos por verdade somente o que é dito do sujeito. Assim, é possível inferir que o conteúdo do texto foi considerado verdadeiro à época por se tratar de documento oficial, emitido por uma instituição pública.

Um homem chamado Mathurin Milan que viveu entre os séculos XVII e XVIII, detido por agiotagem e que (aparentemente) possuía histórico de problemas familiares, um anônimo cuja vida foi efêmera demais para que seus feitos impactassem o curso da história significativamente passa a existir, tem a subjetividade revelada para nós. A subjetividade toma forma então por meio de ao menos três outras instâncias e que fazem parte dos conceitos de Foucault aos quais me proponho a estudar: o poder; o saber; a verdade.

Eu acredito que a forma como a subjetividade de Mathurin Milan foi exposta pode ser comparada com a subjetividade do professor quando esta é interposta com os mesmos conceitos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e mais precisamente a partir de 2006, qualquer pessoa só pode exercer a profissão de professor em escola de ensino regular pública e privada se obtiver um diploma de Ensino Superior em um dos diversos cursos de licenciatura (Art. 62). Isso significa que o Estado, por meio de uma legislação específica, identifica quem pode e quem não pode ser professor. Temos então uma manifestação estatal de poder.

O poder, para Foucault, não é um instrumento de repressão ou de dominação – do Estado ou de elites sócio-econômicas (FOUCAULT, 2019). Em “Ditos e Escritos IV” (2006), ele pondera o entendimento comum na França de que o poder representaria a dominação do Estado por meio dos seus aparelhos como a polícia e o exército. Já em “A Microfísica do Poder” (2019), o filósofo aponta a discordância de sua teoria de poder das visões proeminentes à época: a visão jurídica (da Direita) e a visão de aparelhos de estado (do Marxismo). A principal crítica era que estas somente se ocupavam de denunciar o poder “no ‘outro’, no adversário” (p. 42), enquanto Foucault se interessava pelas “técnicas e táticas” envolvidas no jogo do poder (IBDEM). O impulso de proibir ou autorizar algo, de coerção por meio da força (violenta) é para o filósofo francês uma concepção extrema do termo. O poder, antes de tudo, faz parte do bojo das relações sociais e consiste em um sistema complexo de enfrentamentos cujas posições de dominação se alternam ou se reforçam. É algo produtivo e pode ser manejado para contemplar desejos e objetivos pessoais dos envolvidos: há mecanismos de coerção identificáveis tanto no pai que compra um brinquedo para que o filho se comporte quanto no filho que age de determinadas maneiras para chamar a atenção do pai e obter algo em troca. Sendo assim, o diploma universitário não necessariamente estabelece alguém como professor. Há exemplos de licenciados que jamais exerceram a profissão por motivos variados, entre eles, o desejo de estudar e atuar noutra atividade laboral. Do ponto de vista legal, são professores, mas o poder como argumento meramente jurídico não é capaz de determinar todos os aspectos da subjetividade de um professor.

A concepção de que o professor seja “alguém que possui um diploma de licenciatura não parece ser a da maioria das pessoas”. É provável o conceito mais comum ser algo próximo de “um professor é aquele que ensina algo a alguém”. Partindo desta premissa, posso afirmar que a subjetividade do professor se forma a partir de uma série de conhecimentos e condutas que são reconhecidas como próprias de alguém que está a “ensinar algo a alguém”. Isso amplia o conceito de “ser professor” para além do previsto na LDB. O artista marcial que se dedica a repassar as técnicas do seu estilo de luta, o *chef* experiente que orienta um grupo de interessados em desvendar os segredos da culinária amazonense ou um músico que se propõe a ensinar os primeiros acordes de um violão são chamados de “professores” tanto quanto um professor de educação física, de inglês ou de geografia seria. A aplicação do termo “professor” é relativa. O saber comum relacionado ao “ser professor”, não.

Utilizo o termo “saber” apartado do conceito de uma série de conhecimentos estruturados em torno de algum fenômeno empírico como, por exemplo, a linguagem. Esta definição corresponderia a uma possibilidade de compreensão do termo como sinônimo de

“disciplina”, algo que Foucault afirma não ser o objeto de análise das investigações que empreende. Ele explana em “A Arqueologia do Saber” (1997) que ele não tem o saber como objeto institucionalizado, mas sim como um conjunto de enunciados, de ações positivas que permitem aos sujeitos dizer o que dizem e, assim, desvelar as possibilidades discursivas, o quanto se aproximam e o quanto se distanciam entre si (p. 226; 234). Aqui usarei o vocábulo “saber” como possibilidades de enunciação que o sujeito é capaz de produzir a partir de uma determinada posição ou função. Apenas ressalto que essas possibilidades são indefinidas e tem mais a ver com a ação do sujeito diante de uma certa situação do que com uma série de regras linguísticas propriamente ditas, um jogo do que pode ou não pode ser dito. Ainda em “A Arqueologia do Saber” (1997, p. 237), Foucault define que seus estudos têm por objetivo:

“(…) revelar as práticas discursivas em sua complexidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferente das regras lógicas e linguísticas de construção (...))”

Tento esclarecer esse ponto pois quando alego haver um saber específico para a identificação do “ser professor”, não me refiro a um conjunto disciplinar de saberes, haja vista que a maior parte das pessoas não seria capaz (e nem tem esta obrigação) de reconhecer saberes específicos sobre qualquer área a ponto de julgar que um discurso do sujeito professor seja “verdadeiro” (Discurso sobre “verdade” mais à frente) e, por conseguinte, evidência de uma subjetividade.

Creio haver alguns traços discursivos que posso apresentar como indícios da subjetividade de um professor. Um deles seria o posicionamento destacado do público que também poderia correlacionar a uma posição de domínio, de poder para com estas pessoas. Essa posição o dá a prioridade de fala que pode ou não ser objeto de contestação a depender da relação professor-aluno estabelecida previamente. O conteúdo da fala, por sua vez, denota um encadeamento discursivo perceptível por meio de enunciados conceituais e práticos de causa e efeito. Há ainda o traço semiótico: a vestimenta (adequada ao local ou ao que se propõe ensinar); o comportamento (há sempre a expectativa de recato, a meu ver); e os instrumentos de ensino (assim como a vestimenta, pertinentes ao objeto de estudo). Provavelmente há ainda outros traços, mas o intuito aqui é tão somente exemplificar as condições de enunciação disponíveis como meio de distinguir a subjetividade de um professor.

Retomo o caso de Mathurin Milan para uma nova comparação. Havia uma ordem legal a descrever as características do crime de agiotagem – se não houvesse, tal ação não constaria no texto oficial. No entanto, é provável que o denunciante tenha constatado práticas discursivas que indicavam que Mathurin Milan abusava das necessidades financeiras e da confiança das pessoas para tirar vantagem pecuniária ainda que ele (o denunciante) desconhecesse o teor da Lei. O “saber” do crime de agiotagem era identificável em Mathurin Milan aos olhos do denunciante que pode ou não ter sido uma das vítimas.

A probabilidade de o denunciante não ter conhecimento do que seria o discurso de quem pratica a usura não invalida a noção de domínio de saber foucaultiano que apresento. Neste caso, o saber se referiria à traços característicos de prática de crime: um sujeito tirar vantagem do outro, lhe causando dor ou prejuízo. Caberia então ao Estado relacionar esta denúncia a tipificação criminal pertinente.

O conjunto de poderes e saberes é capaz de ajudar a apontar a subjetividade de Mathurin Milan e de um professor. Gostaria então de tratar da última instância da subjetividade que servirá de alicerce para a minha pesquisa: a relação do sujeito com a verdade.

Novamente sinto a necessidade de marcar o corte foucaultiano para a análise da verdade que proponho neste meu texto. De maneira geral, a investigação sobre a verdade é o exame dos jogos de verdade. Em “Ditos e Escritos IV”, a expressão “jogos de verdade” é esclarecida como “um conjunto de regras de produção de verdade. (...) é um conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que não pode ser considerado, em função de seus princípios e de suas regras de procedimento, como válido ou não, vencedor ou perdedor” (p. 725). A verdade aqui é instrumento de coerção discursiva, um conjunto de enunciados capaz de produzir efeitos de verdade, ou seja, é muito mais uma manifestação de poder do que uma iluminação transcendental do sujeito em relação à uma verdade considerada incontestável. A sociedade, por meio de mecanismos dos mais diversos (políticos, institucionais etc.), estabelecem os discursos que podem ou não ser considerados verdadeiros, os organiza em métodos e procedimentos e ainda determina aqueles que detém a capacidade de avaliar o que seria verdadeiro (FOUCAULT, 2009). Isto é, a verdade também não possui aqui o valor da verdade do método científico, do acesso à verdade por meio da experimentação, da comprovação (FOUCAULT, 2006).

Um sujeito pode se apresentar como professor, se colocar em posição de dominância, usar termos característicos do discurso pedagógico, proferir uma série de enunciados que não poderiam ser comprovados pelo método científico e ainda assim produzir um efeito de verdade naqueles que o escutam, que o acompanham. Então temos um discurso que pode ter valor de

verdade a depender de quem o proclama ou de quem o recebe. Um professor de artes marciais com o devido conhecimento e experiência reconhece quando se ensina uma técnica de maneira equivocada a ponto de causar um acidente. Do mesmo modo um chef é capaz de avaliar se a condução de uma receita segue os padrões de higiene e as medidas exatas dos ingredientes para evitar desperdícios. O músico versado compreende quando determinado acorde é desenvolvido obedecendo a certas regras de ensino pré-estabelecidas. Por outro lado, o público leigo pode acolher o discurso como verdade e esse fato produzirá resultados, quaisquer que sejam.

A relação do sujeito com a verdade em que acredita também se encontra no escopo dos jogos de verdade. Ao se auto inquirir, ele (o sujeito) pode se considerar apto para atuar como professor: possui formação acadêmica adequada; foi contratado para desempenhar a função; e julga ter domínio intelectual sobre o objeto da cátedra. Esta verdade compreende o “cuidado de si” que Foucault pondera estar no centro da discussão sobre a relação do sujeito consigo mesmo. Neste caso, o professor se preparou, cuidou de si mesmo, e por isso, constituiu para si uma verdade que terá como efeito eventual o ensino dos outros. Em “A Hermenêutica do Sujeito” (2006), Foucault compara a noção platônica de ocupar-se consigo para ocupar-se com os outros com a noção de ocupar-se de si para si próprio. Na primeira, o sujeito teria uma obrigação, uma vocação de salvar os outros por meio da própria salvação. Na segunda, a salvação alheia seria uma consequência eventual, ou, nas palavras de Foucault, “A salvação dos outros é como uma recompensa suplementar à operação e à atividade de salvação que obstinadamente exercemos sobre nós mesmo” (p. 237). Esta auto verdade (e o que ela for capaz de produzir) será regulada pelos mecanismos sociais de produção e sanção da verdade.

Nos parágrafos anteriores, tentei descrever as condições de produção de um discurso que possibilitaria a identificação da subjetividade de um professor. Apresentei argumentos calcados em duas instâncias foucaultianas distintas, porém conexas: o poder e o saber. A combinação destes dois conceitos em Foucault resultaria num terceiro (a verdade) e seria capaz de produzir variados tipos de “verdades” referentes a o que se entenderia por “ser um professor”: a institucional, que certifica o sujeito sobre um determinado conhecimento; o social, os discursos que compõem as “práticas de um professor” reconhecíveis entre os demais sujeitos, sejam eles especialistas ou não; falei ainda de uma verdade construída pelo próprio sujeito e será fator preponderante na ação (o que diz, o que faz) dele ao ocupar o lugar de fala de um professor. Ao usar a expressão “lugar de fala”, não tenho a intenção de excluir outros sujeitos de um discurso. Utilizo a expressão como um todo apenas para identificar um “espaço de produção de discursos”. Este espaço está disponível a todos que o desejarem ocupar. A “legitimidade” da ocupação será definida, a meu ver, à capacidade de quem se coloca em um

“lugar de fala” de produzir discursos dentro dos jogos de verdades considerados aceitáveis pelos demais sujeitos.

Cada tipo descrito contribui para formar diferentes níveis de um mecanismo de coerção para a verdade. Ao mencionar “mecanismo de coerção”, compreendo que a verdade também está ligada a concepção de poder de Michel Foucault em que o termo é empregado para definir as táticas e técnicas inerentes às relações sociais de enfrentamento, de dominação e de resistência. Desgarrado do conceito de opressão do Estado ou de elites sociais e econômicas. Um poder que produz diferentes enunciados e em cujos sujeitos trocam de posição constantemente, a depender dos contextos discursivos dos quais participam. Para Foucault, cada sociedade estabelece as condições para a verdade, as sancionam, as moderam, as validam (ou as negam) e as modificam dentro de uma “política de verdade” sendo isto uma manifestação de poder. Nas palavras de Foucault (2009, p. 112):

“(...) a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas. E ela possui nele efeitos regrados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' da verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro.”

As condições que permitem definir o sujeito como “um bom professor” são as mesmas que determinam “um mau professor”. Um grupo de especialistas pode olhar para o tipo de conhecimento mediado por uma pessoa que ocupa o lugar de fala de um professor e ratificar a subjetividade dele baseado no saber como disciplina. Por outro lado, os estudantes podem não identificar o discurso desse mesmo professor como sendo a de quem “ensina algo para alguém” e considerá-lo um “não professor” ou um “professor que conhece para si, mas que não sabe ensinar”. Isso nada tem a ver com a veracidade (do ponto de vista científico) dos enunciados de quem os profere, mas sim com as condições de produção de discursos socialmente aceitos como verdadeiros para se determinar a subjetividade de um professor.

Falando uma vez mais de Mathurin Milan. Não posso crer que ele se apresentava como “agiota e vagabundo” ao negociar empréstimos com novos clientes. E é possível que do ponto de vista dele, a forma como lidava com os negócios era lícito. No entanto, não possuímos quaisquer evidências da versão deste homem para os acontecimentos, tampouco há relatos de outras pessoas que com ele conviveram. O recorte, o único registro da existência dele, é um documento redigido por um oficial do Estado francês o descrevendo assim:

“Mathurin Milan, posto no hospital Charenton no dia 31 de agosto de 1701: Sua loucura sempre foi a de se esconder da sua família, de levar uma vida obscura no campo, de ter processos, de emprestar com usura e a fundo perdido, de vaguear seu pobre espírito por estradas desconhecidas, e de se acreditar capaz das maiores ocupações.” (FOUCAULT, 2006, p. 204)

Portanto, é a compreensão acerca daquilo que o discurso é capaz de produzir (dos fragmentos disponíveis), o resultado dos variados efeitos de sentido no contexto que o rodeia e o conjunto de saberes e verdades socialmente constituídos que torna possível identificar a subjetividade tanto de Mathurin Milan quanto a de um professor.

É essa linha teórica que conduzirá o meu estudo sobre a subjetividade dos diretores escolares da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Há outros conceitos foucaultianos a serem mencionados, mas prefiro os apresentar no decorrer da análise sobre os diretores. A forma como apresentei os argumentos até agora dão o tom de como pretendo desenvolver a pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para chegar à subjetividade do diretor escolar de Manaus, pesquisei inicialmente a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, visando descrever como ela se organiza para desenvolver as políticas públicas da pasta em Manaus. A estrutura da SEMED é importante para compreender até onde, do ponto de vista legal e organizacional, as escolas, aqui representadas na figura dos diretores, são orientadas para gerenciar as atividades pedagógicas. Saber o grau de autonomia das unidades, até que ponto são autorizadas a planejar e executar as próprias ações podem contribuir para identificar o quanto este fato, a autonomia pedagógica e administrativa, influencia as escolhas discursivas dos gestores. Quais destes discursos são permitidos e quais deles sofrem interdição? Como os diretores se alinham ao discurso oficial e o quanto eles se distanciam? De que forma esta estrutura administrativa e jurídica forma novos discursos enquanto apaga outros? Até que ponto o agir e o falar dos diretores são consequência desses discursos oficiais? Busquei levantar informações que propiciassem respostas as mais próximas possíveis da realidade, sempre compreendendo que algumas ou muitas delas talvez não pudessem ser contempladas neste único trabalho de forma concisa.

Em paralelo, investiguei as relações interpessoais dos atores escolares, em especial entre professores, pedagogos e diretores. A forma como a comunicação entre eles se estabelece pode motivar decisões fundamentais para gerar apoio ou oposição ao diretor. De certa maneira, essa comunicação evoca traços da cultura escolar. Uma cultura que subsidia todo um sistema de crenças que produz o discurso vigente no ambiente escolar. Essa cultura promoveria a comunicação franca e profissional ou, por outro lado, suscitaria uma comunicação disruptiva, de conflito constante e baseado em interesses individuais que se posicionam à margem do trabalho?

Complementarmente, o depoimento de diretores teve o intuito de emergir outros fatores que atuam nas condições de produção de discurso que compõem o espaço que ocupam. As informações foram analisadas, como exposto no capítulo anterior, a partir dos conceitos foucaultianos de poder, saber, verdade e subjetividade – os entendendo como ingredientes de uma receita que se misturam e produzem algo único. Ainda sobre os depoimentos, eles também serviram como o fio condutor para investigar a genealogia dos discursos dentro de uma perspectiva descontínua da história.

De Foucault também foram emprestados os princípios da pesquisa. O primeiro corresponde ao corpus em si. Os dados analisados foram reunidos conforme a organização que descrevi no parágrafo anterior. Evitei tanto o quanto possível fazer conjecturas sobre o que

estivesse fora do corpus, num sistema de rarefação do discurso e dos participantes. Da mesma forma, optei pela restrição temporal daquilo que foi dito, ou seja, o espaço de tempo coberto é tão somente aquele que os dados revelaram. A ideia é muito mais apresentar um retrato e expor como determinadas ações para os diretores são possíveis e como outras são a eles impedidas, interditas (FOUCAULT, 1996).

Os discursos foram compreendidos como eventos únicos que uma vez proferidos pelos sujeitos, formaram uma série regular de enunciados. Isto ajudou a compreender como se formaram as sequências de discurso, bem como possibilitou ainda distinguir os sistemas de coerção, as condições e as necessidades para a formação destas sequências e como ocorrem as mudanças. Esta noção de discurso como séries regulares de enunciados, fez com que a abordagem do corpus se ocupasse em identificar os efeitos práticos de sentido, o que eles produzem ou o que são capazes de produzir. Diferentemente de uma proposta de análise que busca desvendar o motor por trás daquilo que é dito, a exploração partiu da materialidade do discurso e, com isso, buscou pela organização da enunciação de tal modo que apontasse para uma ou mais condições de possibilidade. Observando esses princípios, a análise abordou duas perspectivas: a crítica, que teve como foco a distinção dos sistemas de coerção, das condições e necessidades para sua formação e como ocorrem suas mudanças; e a genealógica, voltada para desvelar como se formaram as sequências de discurso.

A escolha do tema e dos procedimentos, aproximam o meu trabalho das características de um estudo de caso (YIN, 2001). Considerando a nomeação, a articulação e a atuação do diretor de escola de Manaus como fenômenos próprios da Secretaria Municipal de Educação, esta investigação ajuda a esclarecer os contextos que definem as escolhas dos profissionais de educação escalados para a função de diretor e que junto com outras condições determinam uma subjetividade específica. As evidências da subjetividade do diretor vieram da convergência de informações provenientes da organização institucional, dos depoimentos dos sujeitos e de acontecimentos cotidianos no interior das escolas e em outros espaços de atuação na SEMED.

As informações foram coletadas por meio de documentos, organogramas, Leis e outros registros oficiais da Secretaria. Inclui-se ainda depoimentos de funcionários da SEMED que estão ou estiveram envolvidos diretamente na gestão da escola, a saber: diretores e ex-diretores. Tanto a revisão documental quanto as entrevistas foram baseadas em questões norteadoras gerais e específicas (No caso das pessoas entrevistadas) que tentaram responder. Ocasionalmente, outras perguntas foram ser acrescentadas no decorrer das entrevistas, respeitando o direito dos participantes a não se pronunciar diante delas. O rol de perguntas selecionadas para a pesquisa são as seguintes: (1) Há quanto tempo você é/foi diretor(a) escolar?

(2) O que te motivou a se tornar diretor(a)? (3) Como ocorreu o processo para você se tornar diretor(a)? (4) Falemos do início do seu trabalho. O que favoreceu e o que dificultou? Você pode dar exemplos? O que você fez a respeito? (5) Como funciona/funcionava a organização do trabalho administrativo e pedagógico da sua escola? (6) Como você descreveria a sua relação com a equipe escolar no dia-a-dia? (7) Você já teve alguma dificuldade de relacionamento com os professores? Poderia relatar um caso (Se a resposta for não: “O que você faz para manter esse bom relacionamento?”; Se a resposta for sim: “O que te dificulta? O que você faz para superar essa situação?”)? (8) Como você descreve a relação pedagógica e administrativa entre a sua escola e a Secretaria de Educação? (9) Como você articula as necessidades da sua comunidade escolar com a Secretaria? (10) Quando a SEMED não consegue atender as necessidades da escola, o que você faz? (11) Há um senso comum, principalmente entre os professores, de que há muita influência da política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso? Você acha que essa relação dificulta ou facilita o trabalho dos diretores? Por quê? (12) O que te faz ser diretor dessa escola há tanto tempo? (13) Em que momento você soube que não seria mais diretor? O que você fez a partir disso? Com quem você se articulou? – as duas últimas perguntas são específicas para quem continua na função e para quem já foi exonerado respectivamente.

Como mencionei antes, essas perguntas têm a intenção de materializar discursos, fatos que pudessem ser examinados também por uma perspectiva arqueológica, por meio da busca nos arquivos da SEMED: leis; decretos; documentos norteadores; organogramas etc. A associação daquilo que foi dito com fatos e documentos que os evidenciassem visou fortalecer os discursos e os retirar dos status de “lendas” ou de “conversas de bastidor” no interior da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Uma vez identificados e validados, os fatos passaram por uma análise discursiva que possibilitaram compreender os contextos de criação, validação e exclusão destes discursos no âmbito da educação pública municipal, respondendo a alguns dos questionamentos que elenquei nos parágrafos iniciais deste capítulo e que podem trazer luz sobre a constituição da subjetividade dos profissionais da educação que assumem a posição de diretor escolar.

Por fim, preciso ressaltar que a minha ação nesta investigação não está limitada a posição de um observador a registrar fatos externos à minha própria individualidade. Como venho demonstrando desde as primeiras linhas deste trabalho, também estou inserido nas circunstâncias de atuação dos diretores. Como estudante, professor, membro de uma equipe de formação continuada da Secretaria e um dos responsáveis pela coleta de dados de indicadores educacionais da SEMED, além de testemunha, sou partícipe de várias ocasiões em que a escolha

do diretor escolar determinou os rumos de atividades concernentes às políticas públicas como planejamento de ações educacionais, elaboração de documentos oficiais da Secretaria e até mesmo a construção de futuras políticas para a educação em Manaus.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Um olhar sobre o processo de escolha dos diretores de Manaus

O primeiro ponto que abordarei nesta análise diz respeito ao contexto pelos quais os diretores entrevistados foram alçados à **função** de gerir uma unidade de ensino em Manaus. Ao grifar o termo “função”, tenho a intenção de deixar marcada uma dissociação da palavra “cargo” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

O Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios da SEMED, disposto na Lei 1.126 de cinco de junho de 2007, apresenta como cargos do magistério “aqueles ocupados por professores ou especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, exercida em estabelecimento de educação básica” (MANAUS, 2007) e se referem diretamente aos professores e pedagogos. Já a função de magistério é descrita como “o desempenho de atividades educativas, exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, ou junto à sede da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)” (IBDEM), esta, por sua vez, menciona a direção de escola como uma dessas funções.

Chamo aqui a atenção para os verbos “ocupar” e “desempenhar” constantes neste artigo 3º da Lei: o primeiro, trata da posse de uma determinada vaga por meio de concurso público na Secretaria que é de caráter estável, ou seja, não pode ser alterada. Eu, por exemplo, ocupo o cargo de “Professor Nível Superior”. Ainda que trabalhe em setores fora da escola (Mas sempre na SEMED), a minha remuneração e o meu enquadramento funcional terão como referência o cargo que ocupo de direito; já o verbo “desempenhar” corresponde a execução de uma atividade específica dentro da Secretaria. Na prática, os dois verbos visam distinguir que “cargo” é uma posição permanente e de direito do servidor, enquanto “função” é uma posição instável, revogável conforme os interesses e as necessidades da SEMED. Tomando a minha pessoa como exemplo novamente, eu ocupo o cargo de “Professor Nível Superior”, mas exerço a função de “Instrutor Educacional”, desenvolvendo atividades de formação continuada junto aos demais professores. No momento em que a SEMED me dispensar desta função, eu tenho o direito de retomar as minhas atividades como docente em quaisquer unidades de ensino da Rede Municipal.

A “função” proporciona ainda um acréscimo no valor bruto do contracheque, cuja quantia varia de acordo a atividade desempenhada pelo servidor. Ao deixar de exercer uma “Função Especial do Magistério – FEM” (como o Plano de Cargos da SEMED qualifica as

funções de “Diretor de Escola” ou “Instrutor Educacional”), o servidor volta a receber o subsídio do cargo original, conforme descrito no Art. 34 (MANAUS, 2007). No jargão dos profissionais da Secretaria de Educação se diz que o servidor “perde a FEM” ao deixar uma dessas funções especiais. Este é mais um elemento que reforça o caráter efêmero da “função” em relação a “cargo”. Essa compreensão sobre o significado de “cargo” e de “função”, bem como os desdobramentos decorrentes dele na vida profissional e na vida financeira do servidor serão importantes ao longo desta análise discursiva. Sendo assim, deixo claro o seguinte: o diretor escolar da Secretaria Municipal de Educação ocupa uma FUNÇÃO, ou seja, desempenha uma atividade do magistério temporária do ponto de vista legal.

Os diretores e ex-diretores entrevistados, ao responderem sobre o tempo nesta função, revelaram diferentes períodos e modelos de escolha dos diretores em Manaus. Nímue é diretora de escola na rede pública há 25 anos. Igraine, por sua vez, ocupou essa função por 20 anos. Sagamor, apesar de ter ficado pouco tempo na direção escolar (dois anos), atuou durante um período importante de mudanças nas políticas públicas para a educação. Ceinwyn e Derfel são os diretores mais recentes – ainda que o último não tenha respondido esta questão diretamente. Se nota nas questões seguintes como o tempo na função proporciona aos entrevistados diferentes experiências com políticas públicas no que se refere ao(s) modelo(s) de escolha de diretores, moldando a forma como cada um enxerga esses procedimentos (mais favorável/menos favorável) e influenciando sensitivamente a maneira como eles transitam dentro das diferentes estruturas de poder e de verdade na SEMED.

Souza (2010) trouxe informações que me ajudaram a compreender o contexto em que cada um deles foi nomeado. Em seu trabalho intitulado “Processo de Seleção de Diretores de Escola Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus – PROSED”, ele faz um apanhado histórico sobre os processos de escolha de diretores em Manaus, focando principalmente nas políticas públicas a partir da redemocratização do Brasil.

Ele descreve que desde o período mencionado há um esforço pela democratização da gestão escolar, visando maior participação da sociedade nas escolhas pedagógicas e administrativas. Souza (2010, p. 23) afirma:

“A gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação da sociedade na formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas e nos momentos de avaliação da escola.”

A participação da sociedade na escolha dos diretores é considerada um passo fundamental para a implementação de práticas democráticas de gestão, pois compreende que somente um diretor eleito pela comunidade escolar possuiria legitimidade, autonomia e independência para implementar políticas pedagógicas alinhadas aos interesses e necessidades da própria comunidade.

Nímue, a diretora há mais tempo na função, recorda que a primeira experiência com gestão na escola pública se deu por meio de um processo de seleção em duas etapas. Os candidatos eram submetidos a uma prova de conhecimentos e em seguida, os três melhores colocados formavam uma lista tríplice a concorrer em eleição com voto direto da comunidade escolar. Ela diz não lembrar com precisão em que ano isto ocorreu tampouco se esse modelo de escolha se estendeu a todas as escolas. Novamente, com a leitura de Souza (2010), foi possível identificar em que momento Nímue foi submetida a este processo.

Souza (2010, p. 37) descreve que de 1991 a 1996, na esteira das mudanças propostas na Constituição Estadual de 1989 que condiciona a “eleição para os cargos de direção de escola” (II, b, art. 189), a SEMED instituiu um “processo seletivo misto” – prova de conhecimentos e títulos, seguido de eleição direta dos classificados – que previa ainda um mandato de dois anos para o diretor escolhido. Não obtive acesso ao conteúdo das provas, mas Dourado (1990 *apud* SOUZA, 2010, p. 36) critica que estas privilegiariam conhecimentos técnicos sobre administração e burocracia, pouco considerando o saber político-pedagógico dos candidatos. Este sistema cairia em 1997, após uma liminar impetrada pelo governo do Amazonas em que o Tribunal de Justiça julgou a eleição direta inconstitucional e determinou que a indicação dos diretores, por ser considerado cargo em comissão, é de competência e responsabilidade da Administração Pública.

A narrativa de Nímue demonstra que tanto o concurso misto quanto a indicação direta coexistiram durante o mesmo período até a extinção do primeiro em 1997. Depois de ser classificada na prova e na entrevista, ela diz ter sido preterida na eleição de professores e alunos por apresentar um perfil mais “rígido” que a candidata escolhida. Este fato não foi impeditivo para ela receber um convite da Secretaria para assumir uma outra escola a ser inaugurada naquele mesmo período.

Quando Igraine foi indicada para ser diretora, a seleção mista da SEMED já havia acabado. Assim como Sagramor, mais tarde ela também participaria do “Processo de Seleção de Diretores de Escola Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus – PROSED” e assumiria outra escola. Entre 1997 e 2005, momento que intercala o fim do processo seletivo misto e a implementação do PROSED, a escolha do diretor por indicação da Secretaria

Municipal de Educação vigorou como prática em Manaus. Nessa época, Souza (2010) destaca a publicação do “Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino – RGE” (p. 40). No documento, o poder público retoma a prerrogativa de indicação dos diretores, desta vez, estabelecendo os seguintes critérios para a escolha: currículo; competência técnica; probidade administrativa; liderança; disponibilidade de tempo (MANAUS, 1998 *apud* SOUZA, 2010).

Cabe uma breve análise sobre esses critérios. O “currículo” abrangia todas as qualificações possíveis entre os servidores, dos profissionais com formação em magistério no nível médio aos pós-graduados. A principal exigência era a de que se tratasse de servidor devidamente efetivado, estatutário. A “disponibilidade de tempo” parecia depender muito mais de uma resposta positiva do candidato para assumir uma escola. Não havia no documento quaisquer parâmetros que pudessem ser usados para medir o quanto um indivíduo possuiria “competência técnica” e “liderança” suficientes para estar a frente de uma gestão escolar, o que leva a crer que, na prática, o juízo era muito mais subjetivo do que técnico. Enfim, somente o item “probidade administrativa” permitia a SEMED identificar se o candidato estava apto ou não para se tornar diretor.

Igraine foi convidada a assumir a direção de uma escola em uma circunstância parecida com a de Nímue. Ambas eram professoras em sala de aula que chamaram a atenção da Secretaria pelo trabalho desenvolvido ao mesmo tempo em que havia a necessidade de pessoas dispostas a dirigir novas unidades ou ainda unidades que passaram por reformas. A oportunidade estava posta e as duas profissionais a aceitaram. É de se supor, pois, que o retorno da exclusividade do poder público representado pela Secretaria de Educação para a escolha dos diretores, bem como critérios técnicos pouco pormenorizados abriram a possibilidade da indicação de profissionais para esta função levando em consideração critérios predominantemente subjetivos.

O Plano de Carreira, Cargos e Remuneração de 2001 (Lei 591 de 23 de março de 2001) estabeleceu que a carreira do magistério é “privativa dos cargos de professor e pedagogo” (Art. 2º), ou seja, somente estes dois cargos teriam o direito à progressão na carreira por qualificação, avaliação de desempenho e tempo de serviço (Artigos 13º e 14º). O diretor é mencionado apenas no ANEXO IV como uma das “funções de confiança” (Art. 6º) do Magistério Municipal. Ali consta tão somente a tabela de valores a serem acrescidos no contra cheque do servidor em função de diretor tendo como critério único o número de salas de uma escola. Não há um sumário de atribuições tampouco requisitos de qualificação como no ANEXO II que trata dos cargos de professor e pedagogo. Com esta Lei, a ideia de precariedade da função de diretor escolar é reforçada e abre ainda mais espaço para que a escolha sofra influências para

além da capacidade técnica dos candidatos. A centralização do provimento da função de diretor pela administração pública leva a outras medidas que mais tarde culminariam na fragilização da autonomia da gestão escolar referente ao fazer pedagógico e ao fazer administrativo. Discorrerei sobre a autonomia escolar mais a frente no meu texto. Vou dar continuidade às questões das condições de preenchimento da função pelos demais diretores entrevistados.

Entre 1999 e 2004, há trocas de secretários da SEMED sem que haja de fato mudanças profundas nas políticas públicas para a área – a razão se dá também pelo fato de todos esses secretários fazerem parte do mesmo governo municipal. Ainda assim, com a Lei 590 de 23 de março de 2001, a estrutura da Secretaria é alterada com a criação das quatro Divisões Distritais Zonais (DDZs), cada uma representando uma área geográfica de Manaus. Essas DDZs têm como objetivo principal “descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino...” (cap. IV, art. 9º). Na prática, criou-se uma instância intermediária entre a escola e a sede da Secretaria. Mesmo não havendo um documento oficial impedindo a interlocução direta entre as unidades a sede, as DDZs passaram a atuar como “mini-SEMEDs” dentro das respectivas regiões. Dentre todas as prerrogativas administrativas e pedagógicas, a escolha dos diretores.

A relação dos diretores com a sede da SEMED era feita por meio do Departamento de Gestão Educacional (DEGE) e isso incluía a seleção dos profissionais que assumiriam esta função. A proximidade institucional podia ser considerada maior porque os diretores, de certo modo, compunham a equipe do DEGE e estavam subordinados a ele. Com a Lei 590/2001, o Departamento de Gestão Educacional passa a se ocupar do estabelecimento de diretrizes e normas em parceria com as Divisões Distritais Zonais, sendo estas últimas as responsáveis para implementação de ações nas escolas. Desse modo, os diretores que antes eram escolhidos e coordenados pelo DEGE – um departamento na sede da SEMED – passaram a estar submetidos a um outro setor que, por sua vez, responde a um outro departamento em equivalência hierárquica com o DEGE, o Departamento Geral dos Distritos (DEGD). Tratando especificamente do provimento da função de diretor, a descentralização da prerrogativa possibilita que cada DDZ estipule os critérios de escolha dos gestores escolares em contraste com um momento anterior em que esses critérios eram, em tese, mais homogêneos.

Nímue e Igraine chegaram à direção escolar durante um período em que as regras para o provimento da função de diretor passou por mudanças importantes. Em um primeiro momento, havia a previsão de processo seletivo e posterior eleição dos candidatos pela comunidade escolar com o objetivo claro de garantir estabilidade e autonomia para os profissionais a frente das unidades. Aos poucos, no entanto, uma sequência de mudanças

legislativas, regimentais e administrativas retornaram a prerrogativa de escolha dos diretores exclusivamente para a gestão pública que definiu ainda alguns critérios para determinar quem assumiria as escolas. Não é impossível presumir as consequências da centralização do provimento da função de diretor na Secretaria de Educação: a influência da política partidária na escolha dos profissionais.

De 1998 a 2004, se firmou o conceito entre os professores e demais profissionais da educação de que a função de diretor seria um “cargo político”. Se acreditava que o prefeito, por meio do secretário de educação do município, loteava as escolas para os membros da Câmara Municipal de Manaus em troca de apoio político. Este discurso pode ter sido constituído por diferentes fatores dos quais destaco a mudança de um modelo de provimento que privilegiava a participação da comunidade escolar e o desempenho dos candidatos em um sistema de seleção com regras claras por um outro em que a nomeação se concentrava nas mãos de uns poucos dirigentes da sede da Secretaria, distante e sem conhecimento ou participação das escolas, cujos critérios eram genéricos o suficiente para possibilitar escolhas subjetivas e não técnicas. Além disso, o período coincide com uma época onde um único grupo político dominou o governo municipal, sempre com amplo apoio da Câmara dos Vereadores. Estes fatores relacionados a constante reorganização administrativa da SEMED que priorizava a centralização das decisões pedagógicas na sede, limitando assim a efetiva participação das comunidades escolares nas políticas públicas para a Educação podem ter ajudado a sustentar ideia de ingerência da política partidária da gestão escolar em Manaus. Havia grande expectativa para uma guinada nas práticas de governança da Secretaria de Educação quando o candidato da oposição venceu as eleições municipais em 2004. Sagramor estava entre eles.

Ainda no primeiro semestre da nova gestão, a prefeitura editou o decreto 7.817 de 17 de março de 2005, instituindo um novo sistema para o provimento da função de diretor escolar, o Processo Seletivo para Diretor Escolar que posteriormente ficou conhecido pelo acrônimo PROSED. A motivação para o ato, tal como exposto na fala de Sagramor e no próprio “Manual do Candidato” do PROSED, era encerrar o ciclo de uso da seleção de diretores como moeda de troca política, criando um processo de escolha com critérios técnicos e acadêmicos em que a participação da comunidade escolar ocorreria por meio de uma avaliação do trabalho do diretor, anual e a ser elaborada pela SEMED (MANAUS, 2005).

Conforme o decreto, o processo seletivo ocorreria em três fases. Na primeira fase, era verificado se os candidatos possuíam os pré-requisitos necessários para participar da prova. Estas condições se referiam à situação funcional do candidato: ele precisava ser professor ou pedagogo com diploma de licenciatura plena; ser funcionário efetivo da SEMED, o que

implicava que ele já possuísse mais de três anos de atuação como servidor; não ter recebido sanções administrativas; além de possuir disponibilidade integral de tempo para a função, sem considerar cedência de outros órgãos públicos (Art. 3º). Muitos servidores (diretores, inclusive) já se encontravam fora do processo nesta primeira fase. De acordo com o contexto da época, grande parte dos professores da SEMED possuía formação Normal em nível médio.

O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172) indicava que somente 20% dos professores da Educação Básica possuíam Licenciatura plena. Uma das metas do PNE era restringir a admissão de professores aos que possuíssem formação superior correspondente à função docente que exerceria (meta 18). No mesmo ano do PROSED, a Secretaria de Educação realizou o último concurso público para contratação de docentes de nível médio. Outro grupo excluído do certame era a dos docentes em Regime de Direito Administrativo (RDA), uma antiga forma de contratação de servidores temporários alheia ao concurso público. Apesar dos contratos terem prazos estabelecidos, eles eram continuamente estendidos o que mais tarde gerou diversos problemas trabalhistas e previdenciários quando este tipo de contratação passou a ser vedada pelo poder público. Mesmo que estivessem trabalhando há anos na SEMED, eles jamais foram considerados servidores efetivos.

Outra situação funcional comum era dos servidores que possuíam duas ou mais matrículas no serviço público, ou seja, um professor poderia ser efetivo na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Estadual de Educação ao mesmo tempo. No caso dos diretores, para que houvesse a disponibilidade de tempo necessária para exercer as funções na escola sem conflito de horário com a outra Secretaria, a cessão de servidores da SEDUC para SEMED era a opção disponível. O PROSED vetara essa possibilidade.

Os docentes habilitados na primeira fase seriam submetidos a uma prova escrita de português e de conhecimentos específicos (Art.4º). Os que obtivessem 50% de acerto estariam aprovados e seriam classificados por meio de uma prova de títulos. A classificação determinaria a ordem de convocação dos novos diretores. A partir disto, a cada término de ano letivo, esses diretores seriam submetidos a uma avaliação por pais, professores, estudantes e técnicos da SEMED (Art. 6º). Se aprovado, permaneceria por mais um ano na escola, caso contrário, seria imediatamente substituído por outro diretor da lista de aprovados do PROSED. O diretor ficaria no máximo três anos na mesma escola.

Da publicação do decreto 7.817 (março de 2005) até a nomeação dos diretores aprovados e classificados (julho do mesmo ano), menos de quatro meses transcorreram. Fato inclusive previsto no texto do decreto que já informava que a primeira avaliação (realizada no fim daquele ano letivo) deveria considerar os seis meses de atuação do diretor (Art. 6º). Não

sou capaz de afirmar se foi possível ou não, dentro do tempo disposto, discutir com os gestores e os docentes acerca das mudanças propostas no Processo Seletivo para a Escolha de Diretores antes da realização do certame. No entanto, a fala dos entrevistados e os fatos que testemunhei já como docente me levam a crer que a súbita alteração no provimento da função de diretor não foi bem aceita por muitos. Sagramor relata a recepção hostil que recebeu dos funcionários da escola que assumiu. Como se ele fosse um estranho tomando posse de algo que pertencia a eles. Ao lançar um olhar sob o ponto de vista dos profissionais, há algum sentido nesta percepção.

Como relatei nas páginas iniciais do meu ensaio e considerando o depoimento dos entrevistados, é possível compreender que, por mais que haja toda uma estrutura para regulamentar a atuação dos servidores na educação pública, a relação interpessoal ainda se sobrepõe à profissional. Muitas vezes, o sucesso ou o fracasso do diretor na escola depende de como ele transita entre os colegas de trabalho que, por sua vez, se agrupam e se reagrupam em ajuntamentos heterogêneos, todos em um mesmo ambiente. A exposição de Sagramor é um exemplo desse tipo de relação. Não sei por quanto tempo o diretor que o precedeu esteve naquela escola. Apesar disso, a forma com a qual os funcionários receberam o egresso do PROSED demonstra que havia ali uma relação pessoal, de confiança e talvez até de cumplicidade entre a equipe escolar e o diretor anterior.

Outro ponto a considerar é a noção de progressão de carreira que os professores (pedagogos inclusos) têm ao assumirem a função (não “o cargo”) de diretor escolar. Note que novamente não estou desconsiderando o Plano de Cargos Carreiras e Salários (PCCS) ou o Regimento Geral da SEMED. Estes documentos compõem uma política de verdade, um discurso oficial pelo qual o Estado visa regulamentar as atividades desta área do serviço público. Para estes documentos, a gestão escolar é uma atividade temporária, submetida ao interesse público por meio das políticas educacionais estabelecidas pela Secretaria que tem a prerrogativa de determinar os profissionais a assumirem essa função e quais escolas devem passar por mudanças de direção. Já para os professores e pedagogos, existe a concepção de que assumir a função de diretor equivale a progredir na carreira docente.

O PCCS dos professores e pedagogos da Secretaria Municipal de Educação contém um modelo de progressão horizontal. Isso significa que o servidor ascende na carreira somente no que se refere ao salário. Um professor com cinco anos de efetivação e um outro com 15 anos se diferem apenas no valor do subsídio discriminado no contra cheque (o salário, desconsiderando valores adicionais e que não contam para o cálculo da aposentadoria). As distinções hierárquicas só existem por meio das funções, estas de natureza temporária. Para um professor com perspectivas de progressão profissional (aliteração involuntária), a oportunidade

de assumir o posto de direção escolar é um meio para uma espécie de promoção – a chance de desenvolver um trabalho de maior responsabilidade – e ainda um caminho mais rápido para o aumento exponencial de salário. Com a extinção do modelo de provimento misto implementado ao longo da década de 1990, a articulação política, não necessariamente partidária, passou a ser o único meio de se conquistar essa variedade de “promoção”.

Para os professores em geral, o apadrinhamento político e as barganhas necessárias para alguém se tornar diretor fazem parte dos discursos sancionados entre eles. Esses discursos também os definem como um grupo distinto, os que estão “fora do sistema”, enquanto os demais, os que usam da articulação política e da barganha institucional, seriam parte desse “sistema”. De certa maneira, “nós, os professores” e “eles, a SEMED”, a qual mencionei ainda na introdução deste trabalho, são uma consequência dessa noção de articulação política. Sagramor acreditava que a mudança de modelo de provimento encerraria o período das articulações e barganhas. Porém, os professores da escola que ele assumira demonstraram que essas práticas, duramente criticadas no que tange as atividades extra muros, também se materializavam intra muros em um nível diferente, mas com efeitos semelhantes. O PROSED, naquele momento, de fato acabou com a possibilidade de a função de diretor ser objeto de acordos políticos. Só não foram previstas as consequências da interrupção abrupta dos acordos previamente estabelecidos dentro das escolas entre os antigos diretores e os demais profissionais. Assim, um professor de sala que alcançou a função de diretor por meio de um modelo meritocrático e não político, ao ser introduzido no ambiente escolar em substituição a outro diretor, este vindo de um modelo até então criticado pelos docentes, passou a ser visto como um estranho, uma nova cara do velho “sistema” e por isso, uma potencial ameaça aos hábitos cotidianos deles.

Aos poucos, o PROSED perdeu força como política e como prática na Secretaria Municipal. Eu estava atuando como professor em sala de aula em 2008 e não recorro de ter sido convidado a participar de nenhuma avaliação da diretora naquele ano. A gestão seguinte enterrou de vez o PROSED oficialmente ao publicar diferentes decretos e portarias que devolviam ao Secretário de Educação a responsabilidade direta pelo provimento da função dos diretores. Para alguns, este fato significava um retrocesso nas políticas que objetivavam tornar a gestão escolar mais democrática e mais participativa. Para outros, todavia, o ato foi uma correção de rumo após uma experiência fracassada. Eu prefiro a compreensão de que tudo mudou para que nada mudasse.

A chegada de Ceinwyn à direção de escola seguiu o roteiro de quatro quintos dos meus entrevistados. Ela recebeu um convite da Secretaria para assumir uma escola coincidentemente

vizinha ao local onde morava. A SEMED já estava em um contexto pós-PROSED em que o provimento desta função voltou a ser prerrogativa do secretário. Não encontrei evidências na leitura dos documentos, nas entrevistas e no que pude averiguar estando dentro da Secretaria o quanto o titular da pasta da Educação participa da escolha dos diretores para além do papel burocrático de assinar a nomeação. Eu precisaria estar no gabinete do secretário durante estas ocasiões para ter a leitura precisa da conduta deste gestor público – bom tema para futuras pesquisas. Posso ter ideia de uma participação maior do secretário quando ele é um político versado em processos eleitorais, ou seja, um parlamentar ou um ex-parlamentar. Afirmo isso baseado no fato de políticos profissionais terem uma preocupação, e consequentemente, uma estratégia para o estabelecimento de bases eleitorais em diferentes espaços. Isso requer o apoio de pessoas não apenas bem relacionadas, como também hábeis em articular o engajamento em torno de uma candidatura com outros grupos. É natural a observância destes critérios e o interesse em se envolver mais na escolha dos sujeitos que ocuparão os espaços de poder nos órgãos públicos que comandam, mesmo nos menores espaços. A alternativa disto é a delegação desta responsabilidade para os setores hierarquicamente abaixo do gabinete do secretário. E quanto mais distante dos principais dirigentes (associado a regras pouco precisas) a seleção dos profissionais para a direção de escola passa a depender mais do ponto de vista dos encarregados por prospectar estes indivíduos.

Não é um demérito aos selecionados. Essa distância possibilita que professores e pedagogos sejam escolhidos por mérito profissional à revelia de interesses eleitorais. O encadeamento de discursos considerados como de confiança chega até o secretário, abrindo espaço para a ratificação de nomes de fora do campo partidário. Por outro lado, o cenário também fica favorável para a escolha de profissionais despreparados do ponto de vista da gestão, tendo como único intuito fomentar o proselitismo político em uma determinada comunidade.

Há uma reincidência nas falas captadas na entrevista de um tipo de reconhecimento por boas práticas, seja no campo pedagógico, declaradas por Nímue, Igraine e Ceinwyn, ou no técnico-administrativo, caso de Derfel.

A análise do procedimento de escolha de Derfel em particular me levou a revisar as circunstâncias de seleção dos diretores apresentados anteriormente. Igraine, Ceinwyn e Sagramor se tornaram diretores respeitando as normas de provimento da ocasião. Igraine (em um primeiro instante) e Ceinwyn foram indicadas em momentos que esta era uma prerrogativa exclusiva do secretário da SEMED. Sagramor, adveio de um processo seletivo com etapas

claras (o PROSED). O mesmo não ocorreu com Nímue e tampouco com Derfel. Ambos chegaram à função por meios paralelos aos estabelecidos, cada um dentro do próprio contexto.

Nímue foi convidada a assumir uma escola a ser inaugurada após não ter sido eleita na segunda etapa do processo seletivo em meados dos anos 1990. Com Derfel não foi diferente, pois já havia um decreto estabelecendo um novo modelo de provimento da função de diretor na SEMED, o Programa Municipal de Certificação e Composição de Banco de Diretores para Unidades de Ensino da Rede Pública de Manaus – PROCERT.

Na esteira do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que previa na meta número 19 a efetivação de condições para o exercício da gestão democrática nas escolas, a prefeitura de Manaus editou o decreto N° 3.022 (MANAUS, 2015), definindo as diretrizes para a instituição do PROCERT. O objetivo e o acrônimo podem causar um efeito de sentido de similaridade entre o PROCERT e o PROSED. Ambos pretendem definir regras para a seleção de diretores escolares que se distanciem de características subjetivas ou que dessem margem para influência política nos processos de escolha. Apesar disso, o mais recente deles buscou se distanciar do anterior ainda nos primeiros artigos do decreto.

O art. 3º ratifica que a designação do diretor permanece como ato discricionário do Secretário de Educação, apenas destacando que a escolha será feita por meio de um “banco de diretores”, elaborado a partir do PROCERT. Fica implícito então que este processo seletivo não dá direito a nomeação automática dos aprovados e nem tira do Secretário a responsabilidade por decidir quem serão os profissionais e as escolas as quais eles serão designados. Os artigos seguintes complementam essa noção, afirmando o caráter temporário da lista (dois anos prorrogável por mais dois), bem como a negação de que o PROCERT possa ser considerado concurso público, portanto, não assegurando ao candidato aprovado a nomeação para a função especificada.

Um fato me chamou a atenção enquanto pesquisava sobre o PROCERT no site da Secretaria Municipal de Educação. Uma série de notícias publicadas pela assessoria de comunicação da SEMED destacava reuniões ocorridas entre a secretária de educação e os diretores da rede durante o período em que o edital deste processo seletivo foi divulgado. Os endereços eletrônicos para acesso dessas matérias se encontram entre as referências deste trabalho. É interessante observar nos textos como foi a recepção dos diretores a esse processo seletivo e como essas reuniões influenciaram nas sucessivas revisões de datas e itens do edital, conotando um certo trauma dos profissionais com a maneira com que o processo seletivo anterior (PROSED) foi conduzido. Dessa vez, os diretores não aguardaram o encerramento das

atividades do processo seletivo para tomar providências que garantissem alguma segurança quanto a estabilidade deles na gestão das escolas.

O primeiro edital, datado em 6 de março de 2015 (MANAUS, 2015), reproduz as diretrizes do decreto 3.022 e define que o processo seletivo ocorreria em cinco etapas, começando com uma prova objetiva de onde os 1000 melhores classificados participariam da etapa seguinte, a avaliação de perfil dos candidatos. Posteriormente, haveria uma análise de currículo que contabiliza pontos a partir do título de Especialista. Os 650 mais bem colocados, então, participariam de uma formação continuada e os que obtivessem melhor desempenho ao longo desta atividade comporiam o banco de diretores e estariam aptos a serem convocados pelo secretário de educação na eventual ocorrência de vacância de diretores em quaisquer escolas da Rede Municipal. As inscrições seriam entre 23 e 27 de março de 2015 e as provas em 26 de abril de 2015. A data prevista para a homologação do banco de diretores era 28 de agosto de 2015. Todas as fases do edital seriam capitaneadas por uma comissão interna constituída pela própria SEMED.

Em 26 de março de 2015, um texto na página da Secretaria destacou a fala do presidente da comissão do PROCERT, afirmando que os atuais diretores não perderiam a função, mas que deveriam participar do processo para colher “benefícios futuros” – os quais ele não chegou a mencionar. A fala aconteceu um dia após a publicação da primeira retificação do edital que estende o período de inscrições até o primeiro de abril do mesmo ano e traz um detalhamento maior quando a etapa da prova objetiva.

No dia 1 de abril, uma segunda retificação apresentando novo prazo para as inscrições: 10 de abril de 2015. No dia 2, aconteceu uma reunião com diretores da Divisão Distrital Zonal Sul (DDZ Sul) em que eles expuseram preocupações quanto ao PROCERT. Neste encontro, a secretária reconheceu a “angústia” dos diretores em relação ao processo seletivo e admitiu possíveis falhas na comunicação sobre o assunto. Ela também se comprometeu em considerar mudanças no edital baseadas nas reivindicações dos diretores. A página da Secretaria publicou outra matéria, informando novo prazo e reiterando que os atuais gestores não serão destituídos da função em decorrência do PROCERT.

Uma nova rodada de reuniões foi mediada pela secretária e pelo subsecretário de finanças, desta vez com a participação de diretores de todas as DDZ's. Em 8 de abril de 2015, a titular da pasta da Educação aceitou mais uma vez a possibilidade de novas alterações no edital. Ela disse ainda que os diretores não deveriam ver o PROCERT como “ameaça” e sim como um “direito” de ter a referida função reconhecida e certificada por mérito. O subsecretário, por sua vez, declarou que os candidatos do banco de diretores só seriam

nomeados quando houvesse vacância e que a prerrogativa da nomeação permanecia com a secretária de educação. Ele vedou a possibilidade de as nomeações obedecerem a uma ordem de classificação.

Essas reuniões resultaram na terceira retificação do edital, publicado em 27 de abril de 2015. Além de um novo período de inscrições (de 4 a 8 de maio) e na data da prova objetiva (12 de julho), o texto trouxe mudanças importantes na redação de itens específicos do edital. O item 1.2, por exemplo, passou a deixar claro que a nomeação a partir da lista de classificados do PROCERT não é obrigatório, mas uma possibilidade. A etapa de avaliação de perfil deixou de ser responsabilidade da comissão interna para ser realizada por “pessoa jurídica contratada pela SEMED” (item 7.2.3). Foi criado o item 12.7 que veda a participação de membros da comissão interna no processo seletivo.

As sucessivas reuniões com a secretária, o subsecretário de finanças e as três retificações no edital do PROCERT aparentemente não foram suficientes para dar segurança aos diretores, pois um novo encontro, com a participação do próprio prefeito de Manaus, precisou ser realizado em 30 de junho de 2015. Da boca do governante municipal, os diretores ouviram que a realização do processo era uma exigência do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para que a cidade contraísse empréstimo com vistas a investimentos na Educação municipal. Ele repetiu a informação de que os atuais gestores não perderiam as funções por causa do PROCERT e que as etapas do edital só ocorreriam após a realização da Prova Brasil, prevista para novembro daquele ano.

Como se tornou praxe, após mais esta assembleia, uma quarta retificação foi publicada. As inscrições foram restringidas a professores, pedagogos e gestores que fossem graduados em pedagogia ou outra licenciatura e que tivessem especialização em áreas concernentes à gestão escolar (subitem “C” do item 1.5), algo não exigido na primeira versão. Tal qual ocorrera com a análise de perfil, a prova objetiva também deveria ser empreendida por “pessoa jurídica contratada pela SEMED” (item 7.1.2). A prova agora seria realizada em 6 de dezembro de 2015 e a homologação do banco de diretores passou para 15 de abril de 2016.

Não há notícias sobre novas reuniões após a publicação da quarta retificação. No entanto, em 25 de agosto de 2015, o prefeito editou o decreto N° 3.161 (MANAUS, 2015) em que é acrescido o seguinte parágrafo único ao art. 3° do decreto 3.022 que instituiu o PROCERT: “A não participação dos servidores atualmente designados na função de diretor escolar no PROCERT não será motivo ensejador de perda da referida função”.

Um olhar indulgente sobre toda esta saga do PROCERT poderia afirmar que o gestor público aprendeu com os equívocos passados ao abrir um canal de comunicação com os

diretores para que estes participassem do aperfeiçoamento do programa, acatando as propostas dos profissionais e constituindo assim, um processo participativo, democrático, respeitando as Leis e o contexto de cada escola. Esta atitude teria permitido que as últimas versões do decreto e do respectivo edital contemplassem todas as singularidades existentes na SEMED e instituíssem um PROCERT claro e justo. Eu prefiro uma análise que considera um recorte mais amplo, discutindo pontos que são comumente interditados no discurso oficial.

A criação do PROCERT reavivou nos diretores o baque causado pela maneira como o PROSED havia sido conduzido anos antes. Eles temiam a exoneração sumária da função caso não obtivessem êxito ao fim do processo de seleção e certificação. Em todas as reuniões entre a SEMED e os diretores, a garantia de permanência na função para os diretores em atuação era a pauta central. Mesmo depois de ouvir esta promessa do próprio prefeito, os diretores não se deram por convencidos.

Havia ainda o questionamento quanto a idoneidade da comissão interna que seria responsável pelas etapas da prova e da análise de perfil. O ambiente amplamente partidarizado da SEMED em confluência com o processo de escolha de diretores vigente (indicação), fez com que os diretores desconfiassem que os membros da comissão, por estarem inseridos neste contexto pouco profissional, pudessem abusar das prerrogativas para beneficiar determinadas pessoas ou ainda para prejudicar outras. É notável o esforço para retirar da comissão interna a incumbência por essas etapas, as transferindo para instituições externas, logo, auditáveis. Não ocorreria tal polêmica caso não houvesse precedentes.

Se considerar ainda que a indicação dos diretores é feita muitas vezes com o aval ou com a participação direta de lideranças político-partidárias que têm interesses paralelos às políticas educacionais da SEMED, seria compreensível a participação deles em defender os próprios interesses em algum momento do desenrolar do processo.

Levando em conta os acontecimentos aqui reproduzidos e a conjuntura da qual estes fatos se originaram, chego à conclusão de que o PROCERT sofreu um procedimento de esvaziamento paulatino, tendo os parâmetros originais atenuados até o ponto de não fazer sentido participar de um processo de seleção e certificação que: (1) não garantia a nomeação dos sujeitos incluídos no banco de diretores em caso de vacância, pois (2) mantinha a possibilidade do secretário designar servidores de fora da lista para as escolas; (3) aos diretores designados antes do PROCERT era assegurada a permanência da função, inclusive se (4) recusassem a participar do programa.

Meu relato sobre o PROCERT ajuda a desvelar como se organizam as relações de poder dentro da SEMED. Um observador cujo modelo de poder se baseia na repressão, na força de

dizer “sim” ou “não”, poderia perguntar qual a razão para que a Secretaria e até mesmo a própria Prefeitura cedessem continuamente às reivindicações dos diretores a ponto de inviabilizar um programa que poderia resultar na melhora de um serviço público uma vez que, hierarquicamente falando, os diretores de escolas estão somente a um patamar acima dos pedagogos e dos professores em sala de aula, enquanto a secretária de educação e o prefeito se encontram no topo da estrutura administrativa do município. Na realidade, em Manaus, na Secretaria de Educação, essa relação se dá por meio de ações de regulação daquilo que é possível ser realizado dentro de um contexto administrativo atravessado por outras instâncias que exercem influência direta e indireta sobre a SEMED.

Outro ponto que ofereço para discutir acerca do PROCERT em contexto com as repostas dos entrevistados é sobre o quanto o discurso oficial pode ser reafirmado ou contrariado pelos eventos que desencadeia. Tenho afirmado reiteradamente que o poder legal, jurídico, positivo, declara que o provimento da função de diretores de escola é ato discricionário do secretário da SEMED. Em momento algum isso é negado ou posto em dúvida pelos pressupostos oficiais. Contudo, a experiência do PROCERT e a descrição de como Derfel chegou à função de gestor escolar mostram um cenário alternativo: o “banco de gestores” e a responsabilidade do secretário para a escolha e a nomeação deles existem informalmente dentro das Divisões Distritais Zonais, mas com outros atores. Os assessores exercem o papel de “reserva técnica” e cabe ao chefe da DDZ determinar em quais circunstâncias eles podem assumir uma escola, levando em consideração – como pretendo demonstrar mais a frente – que os chefes de DDZs possuem determinada autonomia na escolha dos integrantes que comporão a própria equipe.

Nesta primeira parte da minha análise, busquei concatenar os relatos dos entrevistados com os inúmeros modelos de provimento da função de diretor escolar em Manaus. Notei que cada participante detinha uma parte de uma narrativa que demonstra sincronicamente como esses modelos de provimento conduzem as ações dos diretores para certas posturas frente ao próprio poder público. Como certos discursos acerca da influência política partidária foram se estabelecendo, sendo validados e como estes professores passaram a se relacionar com os mais variados cenários que se colocavam diante deles.

Independente da forma como o provimento é idealizado, eu noto que a função de diretor é uma posição frágil dentro da estrutura educacional de Manaus. O diretor parece estar frequentemente comprimido entre interesses que por vezes se chocam com os do próprio profissional e os da escola que lidera. A posição é de difícil acesso, mas relativamente muito simples de ser revogada. Não há nenhuma garantia de estabilidade para a função que resista a guinadas sazonais nas políticas públicas, os obrigando a recorrer a práticas as quais eles

mesmos, quando não estavam neste campo de atuação, consideravam indevidas. Políticas públicas, inclusive, que se apresentam como promotoras da gestão democrática *ipsis litteris*, mas que pouco considera as vozes dos indivíduos na linha de frente dessas políticas.

Destaco ainda como determinados discursos são interditados, mas não podem ser silenciados haja vista que se materializam por meio de eventos e tomadas de decisão decorrentes deles. É como identificar o sujeito oculto na oração. A forma como o verbo é flexionado nos permite identificar a quem ele se refere. O objeto, então, nos diz sobre qual contexto esse verbo está agindo.

Revisitarei a escolha dos diretores em outro ponto do texto. A segunda parte da análise do discurso dos entrevistados discorrerá como estes indivíduos compreendem a função e como se dá os relacionamentos intraescolares, a intermediação entre as necessidades das comunidades que representam e os objetivos da secretaria.

3.2 “Vem cá! Deixa eu te ensinar uma coisa!” – o caso da mangueira de gás e outras histórias

Há questões concernentes a rotina dos profissionais entrevistados que buscam associar a subjetividade dos diretores às responsabilidades que a função traz consigo. Entendo ainda que lidar com os professores, os pais, os estudantes e com toda a estrutura de acompanhamento e de suporte da secretaria oportuniza revelar aspectos do perfil dos diretores que emergem dos modelos de gestão escolar que circulam entre eles e na rede como um todo. Esses modelos, vinculados às experiências que tiveram e os conhecimentos que acumularam ao longo dos anos compõem um arcabouço discursivo responsável por, muitas vezes, orientar as ações do diretor para confirmar esse arcabouço ou para o negar.

Nesta seção, especificamente, me concentro em estudar brevemente as relações dos diretores com a estrutura da SEMED e com os professores e funcionários. Até que ponto a alegada autoridade do diretor é garantida ou posta em dúvida pelos vínculos que se estabelecem dentro da escola é o propósito inicial deste trecho do meu trabalho. Dito isto, não tratarei aqui de analisar a fala dos diretores em paralelo a conceitos pedagógicos *per se*. Tampouco discorrerei da dimensão legal da função para fazer juízo de valor das escolhas que estes indivíduos fazem ou fizeram para a resolução de conflitos.

O recorte são as falas dos entrevistados, examinado com base nas condições de produção de verdade de que se dispõe. Talvez, na verdade, a análise se concentre bem mais nas conjunturas que permitem que determinadas atitudes, falas e comportamentos surjam do que

nos relatos em si. As respostas representam o fio condutor que leva aos cenários que dão suporte a elas, muito mais do que a busca de indícios para a validação delas.

Para escrever as seções de análise deste texto, revisito constantemente as entrevistas e a cada nova leitura, percebo nuances diferentes, formas de subjetividade diferentes, maneiras de compreender o estado das coisas e de agir em relação a elas diferentes. Ainda assim, todas essas maneiras de enxergar a função de diretor escolar e as implicações disto parecem convergir para uma compreensão geral de como se dão as relações interpessoais e institucionais nas escolas e com a SEMED. Relações estas que por sua vez, se desdobram a partir de uma visão compartilhada acerca do que seria a escola pública, o professor, o diretor e a própria Secretaria Municipal de Educação.

As quatro categorias – a escola pública, o professor, o diretor, a SEMED – que destaco emergiram das entrevistas a medida em que eu ia perguntando sobre como os participantes se tornaram diretores, as expectativas para a função, como eles lidavam com situações de resolução de conflitos dentro das escolas, como mediavam a interlocução entre a escola e a comunidade, a equipe de servidores, a DDZ, a Secretaria como um todo e, claro, com os interesses políticos por trás de ações que eram ou deixavam de ser realizadas. Destas perguntas foram surgindo histórias que descreviam o cotidiano nas unidades de ensino de Manaus. Relatos interessantes pela simplicidade de como ocorreram ao mesmo tempo em que exigiram soluções de caráter complexo no sentido da forma com que estes atores se comunicaram a partir de expectativas de discurso pré-estabelecidas.

Foucault diz que apesar de não haver um manual de regras de conduta para todos os espaços sociais, nossas ações são instruídas pedagogicamente por meio de discursos, práticas que servem como modelos de comportamento (FOUCAULT, 2016). As “práticas discursivas” dos indivíduos entrevistados ajudam a revelar um conjunto de regras do que dizer e do que fazer (FOUCAULT, 1997) para além dos textos que se propõem a regular o modo de ser e de agir do diretor baseados em “padrões de competência para a função de diretor escolar” (LÜCK, 2009, p. 12) ou que buscam uma mudança de paradigmas para o alcance de melhores resultados na educação (BOURDIGNON & GRACINDO, 2000). Essas regras se prestam a demonstrar as condições de surgimento dos enunciados e como “subsistem, se transformam, desaparecem” (FOUCAULT, 1997, p. 146).

Escolhi duas histórias dentre as contadas pelos entrevistados para demonstrar as condições de enunciação aos quais os diretores de Manaus estão inseridos. Elas têm ainda a intenção de mostrar como os discursos sobre o que se pensa do diretor, da escola pública, do professor e da Secretaria Municipal de Educação se encontram e contribuem para o que se diz

e o que se faz no interior das unidades de ensino. A primeira história será baseada no relato de Nímue sobre a falta de uma mangueira de gás na cozinha da escola. Em seguida, como Sagramor lidou com a recepção dos professores na escola que assumiu após o PROSED. Em meio a elas, faço um cruzamento com histórias trazidas pelos outros entrevistados que reforçam o testemunho dos primeiros e analiso a partir do que se conhece sobre a forma como as relações entre os atores se compõem.

No primeiro dia como diretora de escola pública, Nímue sentia que finalmente poderia fazer algo a mais pela educação oferecida pelo município. Ela imaginava a possibilidade de demonstrar à sociedade que o ensino público era capaz de ter um padrão de qualidade equivalente à de escolas particulares como a que comandara antes de ingressar na rede municipal. A experiência prévia como gestora a daria condições técnicas para liderar a equipe escolar a extrair o melhor de si e dos estudantes. A expectativa, bem como o entusiasmo para o início dos trabalhos era grande, até o momento em que adentrou na cozinha da escola e notou a ausência da mangueira de ligação da botija de gás com o fogão.

O espírito proativo da jovem diretora a impeliu a buscar uma solução para aquele problema. Afinal, como haveria merenda para os estudantes sem tal equipamento? Com esse pensamento em mente, ela se dirigiu a uma funcionária e perguntou pela mangueira. Calmamente, mas de forma resoluta, a funcionária respondeu:

"Cê tá iniciando. Sente aqui que eu vou te dizer uma coisa". – E prosseguiu – "Você dê seu jeito! O diretor de escola, ele tem que dar o jeito pra tudo!"

A declaração deixou Nímue em choque. Naquele momento, como se estivesse em um conto de Hans Christian Andersen (1805-1875), se viu nua diante da realidade a ela revelada. Desde então, Nímue precisou abandonar a ideia de um ente "proprietário" do estabelecimento a quem recairia a responsabilidade caso a escola não fosse provida de recursos. A responsabilidade a partir daquele momento era dela e a ela seriam feitas as cobranças.

A história de Nímue se cruza com a dos demais diretores entrevistados. Um caso simples, insignificante talvez, de uma mangueira de gás faltando é um vislumbre da visão que se tem sobre o diretor. Na escola, os funcionários, os pais, os estudantes olham para o diretor quando sentem falta de algo. Não consideram toda uma estrutura de secretaria municipal com orçamento definido, limitado e que precisa atender a cinco centenas de unidades escolares como a deles. Por outro lado, a SEMED também não se importa de definir a qualidade de quem ocupa a função a partir da capacidade deste indivíduo de resolver problemas estruturais, a falta de recursos humanos e materiais muitas vezes de responsabilidade da própria secretaria. A função

de diretor escolar parece encapsular expectativas que partem de todos os grupos relacionados a escola de um modo geral, direcionadas na totalidade à figura deste profissional.

Igraine também contou a história de como precisou articular com comerciantes locais a complementação dos itens da merenda em uma das escolas que dirigiu. O dinheiro para as compras vinha principalmente de recursos financeiros dos programas federais nos quais a escola estava inserida. Derfel também mencionou que por vezes empenha recursos próprios para suprir necessidades pontuais da unidade em que trabalha. Aparentemente, inexistia a opção de não agir diante da escassez de recursos da SEMED sem que haja consequências para o diretor.

Para os pais, para os estudantes e para a localidade em geral, o diretor é uma figura de liderança e o representante do Estado em lugares onde a escola é por vezes o único registro perceptível da presença do serviço público. Este grupo espera que o diretor seja um canal de comunicação com a prefeitura e que, portanto, possibilite a chegada de outros serviços por meio do uso do espaço escolar. As unidades que possuem estrutura ampla como quadra poliesportiva e auditório, por exemplo, são procuradas por líderes comunitários e igrejas para a realização de eventos esportivos e sociais variados. Eles esperam que o diretor seja capaz de resolver todos os problemas da escola, pois possui meios para a obtenção dos recursos necessários. Um diretor que não corresponde ao que a comunidade espera, que permite que haja falta de merenda, como posto por Igraine, fica suscetível a pressões externas por parte dos pais e de outras lideranças comunitárias, sejam elas ligadas à políticos ou não. Até mesmo o simples fato de não abrir um portão para criar um acesso extra para as pessoas durante um dia de sufrágio pode gerar uma comoção que reverbera negativamente sobre a figura do diretor, como o que Sagramor vivenciou. Este diretor, escolhido por meio do PROSED, testemunhou como a relação entre ele e os professores pode ser outro fator determinante para o fracasso ou o sucesso de uma gestão escolar.

Sagramor sentiu uma estranha sensação no ar. Algo não parecia certo naquela reunião de professores. Com a pauta em mãos, ele apresentava os temas a serem discutidos um a um, mas o que deveria ser um diálogo se desenvolvia como um monólogo. Um tedioso, longo e solitário monólogo. Teria ele escolhido assuntos irrelevantes para aquela ocasião? Estariam os professores se sentindo intimidados pelo jeito que ele conduzia o encontro? Outras dúvidas permeavam a cabeça de Sagramor. Somente algum tempo depois ele teria as respostas para a razão do silêncio da equipe docente ao longo daquela reunião rotineira. O processo seletivo pelo qual passou para chegar àquela função causou rupturas em uma amplitude superior à esperada inicialmente.

O PROSED permitiu a todos os servidores que cumprissem os pré-requisitos estabelecidos no edital participarem do processo, incluindo os diretores em exercício. No entanto, como havia descrito anteriormente, muitos destes diretores sequer preenchiam as exigências necessárias para a primeira fase da seleção. Com isso, diretores que estavam há anos à frente de escolas no município não tiveram outra opção senão ceder o próprio posto a um egresso do PROSED. Não apenas se interrompeu um longo período de provimento da função que privilegiava a relação entre servidores da SEMED e políticos, como também se descontinuou relações firmadas com as equipes das escolas onde houve mudança repentina de liderança.

A despeito de questões pedagógicas, a relação de diretores e professores se dá inicialmente em nível administrativo. O diretor tem entre as atribuições, zelar pelo cumprimento da carga horária e dos dias letivos mínimos de aulas nas unidades de ensino. Isto só é possível, claro, com a presença e o engajamento de todos os professores nas ações de sala de aula. O aspecto legal, no entanto, não é suficiente para obter o apoio deles quanto a estas obrigações. A perspectiva de esforço docente dos profissionais da educação de Manaus é um dos pontos que permeiam a forma como a relação diretor-professor se define e o quanto o líder da escola é capaz de mobilizar a equipe para o cumprimento das políticas públicas para a educação.

O esforço docente é um indicador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que mede “o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão” (BRASIL/INEP, 2014). Em outras palavras, o indicador demonstra o quanto um professor empenha de tempo e esforço (físico mesmo) ao atuar em sala de aula, incluindo quantidade de alunos e escolas em que trabalha. As variáveis deste indicador são: “(1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona” (IBDEM). As etapas se referem aos segmentos da educação básica – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Os professores da SEMED não atuam apenas na etapa Ensino Médio. O escalonamento é feito em níveis que vão de 1 a 6, sendo 1 o mínimo e 6 o máximo que um professor atende por variável.

Teles (2019) pesquisou os impactos do esforço docente dos professores da SEMED no desenvolvimento deles em atividades de formação continuada do município de Manaus, em especial os chamados professores iniciantes, recém-ingressos na Rede. Em recorte que considera somente o Ensino Fundamental, ela descobriu que a maior parte dos professores da Rede se encontram nos níveis 3 e 4 nos Anos Iniciais (44,7% e 33,6% respectivamente) e nos

Anos Finais (22,8% e 51,9% respectivamente)². Isto significa dizer que o maior grupo de professores nos Anos Iniciais é constituído de profissionais que atendem entre 25 e 300 estudantes em dois turnos, em uma única escola e etapa (TELES, 2019). Já nos Anos Finais, etapa da escola em que Sagramor atuou como diretor, a maioria trabalha com um número de alunos que varia entre 50 e 400, “e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas, condições consideradas desfavoráveis ao trabalho docente” (TELES, 2019, p. 46). Por “condições desfavoráveis” se entenda dar aula em uma escola de 1º ao 5º pela manhã, se deslocar de um bairro a outro durante o horário do almoço e dar cinco tempos de aula à tarde numa escola 6º ao 9º. A probabilidade de um professor com perfil próximo a este se atrasar, não conseguir preparar todas as aulas a contento ou até mesmo adoecer é grande. Estas circunstâncias impactam diretamente nos resultados educacionais da unidade de ensino. Ademais, como os entrevistados afirmam, o alcance ou não das metas educacionais é uma responsabilidade que recai sobre o diretor.

Estes fatos levam ambos, diretor e professor, a criarem relações de interesse mútuo. A começar pelo arrefecimento da fiscalização sobre o ponto de frequência, este feito de forma manual, com o registro de entrada e de saída por vezes realizada pelo próprio funcionário, ainda que não reflita as informações reais como os momentos de atraso ou faltas não justificadas. Por outro lado, o diretor também se beneficia deste “apoio”, pois ele também se ausenta da escola por motivos diversos. Havia inclusive uma professora na escola de Sagramor a quem foi confiada um molho de chaves-cópia para ser usada nos momentos em que a diretora anterior não estivesse presente para abrir a unidade.

Estes acordos, por assim dizer, se constroem ao longo da rotina da escola. Aos poucos, mesmo não verbalizados, eles vão se manifestando e se solidificando a ponto de não serem nem mais percebidos como tal. A noção da existência desses acordos ressurgem em momentos de ruptura como na ocasião de troca de gestores. Algo que não foi exclusividade dos diretores do PROSED. Além de Sagramor e Igraine, Derfel e Ceinwyn também explicitam casos de professores que abusavam da confiança do diretor em atrasos e faltas constantes. Em todos esses casos, a estratégia de resolução do conflito foi o diálogo. Uma parte das conversas resultou em mitigação dos problemas, outra em solicitação de transferência do professor.

O que resta comum às histórias destes diretores é a sensação de relações interpessoais contaminadas por um sentimento constante de desconfiança, de auto preservação. Isto acaba por gerar posturas defensivas a todo o instante, tanto dos diretores quanto dos professores.

² fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Outro ponto comum é que os conflitos são resolvidos com uma simples conversa onde é possível criar um ambiente seguro de sinceridade e de liberdade de opinião. Ao sentir autorizado a se expressar livremente, o professor e o diretor têm a oportunidade de compreender melhor as motivações, as expectativas e corrigir eventuais más interpretações sobre as atitudes dos dois. No entanto, a regularidade dos discursos fonte desta análise demonstram que essa efeméride só acontece quando os comportamentos passam a ameaçar os trabalhos na escola como um todo.

Retomando as quatro categorias que apresentei anteriormente, sou levado a crer que o diretor, o professor e a SEMED (como um conjunto de pessoas, não uma instituição) possuem uma relação baseada muito mais no binômio adulação/cólera do que de parresia, “franqueza” (FOUCAULT, 2006, p. 202) tendo a escola como o recinto onde as consequências desse tipo de relação rebentam. Somente no limiar dos problemas decorrentes desta forma de agir no cuidado de si, os atores decidem se sentar e praticar um jogo verbal que privilegie a fala franca, despida de pré-conceitos acerca da maneira como o outro vai reagir às palavras ali proferidas e que devem ter por objeto os fatos em si, com vistas para a mudança nas atitudes dos sujeitos do discurso em perspectiva a esses fatos. “É preciso que esta verdade afete o sujeito e não que o sujeito se torne objeto de um discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2006, p. 297).

O convite para uma conversa pelo diretor, ainda que não fosse o desejável, pode ser levado a espaços que se afastam da franqueza e se aproximam da cólera, da auto preservação. Nestas circunstâncias, os diretores optam por desligar os professores da escola. Como a atividade de professor é um cargo, ou seja, não pode ser revogado sem que haja um motivo legal, o destino deste servidor é geralmente ser transferido para outra escola.

3.3 O jogo dos diretores

Eu confesso que a pergunta que mais demorei para elaborar foi a que versa sobre a influência da política partidária dentro da SEMED. Uma das razões era o fato de isto sempre ter sido uma questão tabu entre os servidores dos setores ligados diretamente à sede. Na escola, especialmente na sala dos professores, isso é amplamente comentado, faz parte da rotina da escola denunciar as mazelas causadas pela suposta relação promíscua que a rede municipal tem com os vereadores. Todavia, nos demais departamentos, gerências e divisões da secretaria, falar sobre a participação direta de agentes políticos em decisões administrativas e pedagógicas, ocasionalmente suplantando a autoridade do secretário de educação é um assunto silenciado. Meu desafio foi trazer o assunto à tona.

Como já tinha o conhecimento da participação de diretores em articulações com políticos, temi pela qualidade das respostas caso não fosse assertivo no enunciado e no cenário que precisava criar para proporcionar a estes profissionais um espaço de fala seguro, franco e principalmente sigiloso. Conteí com a providencial ajuda de uma amiga, ex-diretora, que me emprestou o ponto de vista de alguém com este tipo de experiência para a formulação da pergunta “Há um senso comum, principalmente entre os professores, de que há muita influência da política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso? Você acha que essa relação dificulta ou facilita o trabalho dos diretores? Por quê?”.

Fiquei surpreso com o retorno. As declarações de pessoas envolvidas diretamente com a dimensão política da SEMED são ricas e dão substância a algo percebido, mas nunca discutido com transparência. Algo cujas reverberações são sentidas em cada unidade de ensino de Manaus, mas que não são registradas como sendo uma das causas. Algo que tem participação efetiva nas decisões, nas escolhas, nas ações dos servidores, mesmo daqueles que jamais se sentaram a mesa com um político para barganhar posições de destaque na esfera pública. Eu sou muito grato a todos os meus entrevistados por terem tido a coragem de revelar em um trabalho acadêmico como a Secretaria Municipal de Educação de Manaus está organizada para atender a objetivos político-partidários e como a estrutura desta pasta é utilizada como moeda de troca para a composição da base de apoio ao prefeito na Câmara de Vereadores da capital do Amazonas.

Ressalto, no entanto, que a proposta da minha análise não é realizar uma denúncia tampouco fazer um julgamento sobre a legalidade ou a ética destas práticas. O poder aqui abordado deve ser considerado “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2019, p. 45). Assim, meu objetivo é demonstrar como o poder político da forma como se apresenta neste estudo de caso reproduz um jogo discursivo próprio das relações humanas e que se manifesta em diferentes conjunturas, do lúdico ao institucional. A forma como cada participante atua dentro das regras desse “jogo de poder” é produtivo, gera resultados que reafirmam discursos precedentes ou os apaga, que estabelecem novos discursos ou os altera.

Eu sou aficionado por jogos, especificamente, aqueles que simulam situações realísticas e que se valem das escolhas discursivas do jogador para atingir algum resultado. Os *role-play games* (RPGs) são um exemplo desse tipo de jogo. Mesmo apresentando cenários fictícios como uma era medieval fantástica, eles dependem exclusivamente da interação entre os jogadores

para fazer avançar uma narrativa que pode ser criada pelos próprios participantes ou pré-determinada. Por essa razão, enquanto jogo de tabuleiro, o RPG geralmente é jogado em grupo.

A forma como cada um vai agir interfere tanto no desenvolvimento do personagem interpretado individualmente (cavaleiro, mago, ladrão etc.) quanto do grupo como um todo. Uma ação mal calculada de um único jogador pode encerrar prematuramente uma campanha (como comumente são chamadas as narrativas que orientam as partidas de RPG) de semanas de desenvolvimento. Isso acontece porque a liberdade oferecida aos jogadores é limitada por uma série de regras existentes com o objetivo de manter o jogo sempre equilibrado e interessante, dosando as vantagens e desvantagens de cada escolha feita pelos participantes. De certo modo são regras semelhantes às que possuímos enquanto sociedade.

Cada um de nós segue uma narrativa própria, com liberdade para fazer diversas escolhas as quais nos trarão vantagens ou desvantagens conforme a nossa história se desenvolve e de acordo como os cenários nos são apresentados. A forma como interagimos com outros indivíduos é restringido por uma série de discursos que regulam as nossas ações. Sejam eles jurídicos ou banais, esses discursos são resultado da interação social ao mesmo tempo em que conduzem as nossas próximas decisões. A diferença entre o jogo de tabuleiro e o “jogo da vida”, porém, é a de que na vida real há jogadores que se valem de outros recursos para obter vantagens sobre os demais e que não podem ser excluídos da partida por burlar as regras pensadas para manter o equilíbrio de condições entre todos. No caso da influência político-partidária nas ações da SEMED, a narrativa individual dos diretores possibilita a comparação direta com as regras de um jogo de RPG. Ao observar os aspectos correlacionais das respostas, fazendo conexões entre cada história e os discursos que circulam na secretaria e ainda na maneira como os setores servem a plataformas eleitorais, sou levado a um ponto de vista que compara a estrutura da SEMED a outro tipo de jogo de tabuleiro: o jogo de estratégia conhecido como *War*.

Neste jogo, uma guerra por disputa de territórios é recriada em um tabuleiro que reproduz o mapa de uma região, de um país ou mesmo do planeta inteiro. As peças representam exércitos e são diferenciadas por cores. Cada jogador inicia o jogo com um número determinado de peças que podem ser acumuladas nas rodadas seguintes. Após definirem a ordem de atuação, os participantes sorteiam as cartas que indicam em quais territórios os primeiros exércitos recebidos devem ser distribuídos. Um segundo bloco de cartas é sorteado, respeitando a ordem estabelecida. Estas cartas contém o objetivo de cada jogador na partida e deve ser mantido em segredo até o fim do jogo. Como exemplos de objetivos, posso citar a conquista de determinados territórios ou derrotar um exército específico. Vence o participante que alcançar

o respectivo objetivo primeiro. O objetivo vencedor deve ser revelado para que os outros jogadores possam confirmá-lo.

Somente depois de estabelecer o posicionamento inicial de todos no mapa e cada jogador tomar conhecimento do objetivo individual, a partida é iniciada. Rodada após rodada, os jogadores recebem novos exércitos (peças) para espalhar pelos territórios que possuem, travam disputas entre eles para a conquista de novas regiões no mapa até algum participante atingir o objetivo sorteado e a partida ser encerrada.

No contexto de Manaus, o tabuleiro é a própria SEMED e os territórios distribuídos são as Divisões Distritais Zonais. No âmbito da articulação política do prefeito para obtenção de apoio da maioria dos membros da Câmara de Vereadores, aqueles que possuem maior potencial de influência na casa legislativa recebem uma DDZ cada.

A DDZ, como descrevi anteriormente, funciona como uma base representativa da SEMED em uma determinada região da cidade, englobando todas as escolas municipais dos bairros daquela localidade. Conforme previsto no Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação (Decreto N° 2.682, de 26 de dezembro de 2013), a divisão zonal intermedia as demandas administrativas, pedagógicas e logísticas das unidades e é responsável por monitorar a realização das políticas públicas estabelecidas pela secretaria (Art. 53). Além destas, são de responsabilidade da DDZ o levante de informações para a construção ou reformar de unidades escolares (parágrafo I), o planejamento e a avaliação de padrões de funcionamento das escolas da respectiva zona (parágrafos IV, V, VI e IX), “receber, analisar e aprovar os planos de aplicação de recursos financeiros elaborados por suas respectivas unidades escolares para a execução de programas educacionais” (parágrafo IX) e ainda “dinamizar, junto às suas respectivas unidades escolares, a atuação de outros segmentos do Poder Público e da sociedade civil organizada no desenvolvimento do processo educacional” (parágrafo III).

Como é possível verificar, a SEMED atribui para as DDZs muitas das demandas da sede. Isso é justificável se for levado em consideração as dimensões da rede de ensino de Manaus, com aproximadamente 500 unidades. A descentralização também favorece o atendimento às necessidades das regiões de modo contextualizado, em especial nas localidades rurais, com escolas em áreas remotas ou de difícil acesso, muitas atingíveis somente pelos rios, incluindo também as escolas de comunidades indígenas. Poder dialogar com um setor que compreende os desafios locais aproxima as escolas da sede da secretaria ao mesmo tempo que a auxilia a alocar os recursos equitativamente. No entanto, ao criar mais setores, a secretaria promoveu um reordenamento que propiciou também novos espaços de disputa política partidária.

Não afirmo que as DDZs foram criadas para fins político-partidários, mas compreendo que esta finalidade acabou sendo um efeito colateral. Com as novas divisões, novas funções de chefia, gerência e assessoramento precisaram ser criadas, um terreno fértil para alocação de servidores com vínculos políticos e dispostos a agir para além dos parâmetros técnicos determinados no regimento interno. Algumas das prerrogativas dos distritos zonais que reproduzi acima possibilitam este tipo de atuação.

O primeiro parágrafo do art. 53 informa que a DDZ é responsável por identificar a necessidade de construção de novas escolas ou de reforma das existentes. Reformar ou construir escolas mobiliza muitos grupos de interesse, tanto políticos quanto financeiros. Sagramor mesmo relata na entrevista que uma escola deixou de ser construída por causa de um político que influenciou a população para protestar contra a iniciativa. Por outro lado, por falta de terrenos disponíveis, a DDZ pode apontar quais prédios poderiam ser alugados pela secretaria para funcionarem como escolas. O aluguel de prédios para a SEMED pode ser lucrativo a ponto de o proprietário construir toda uma estrutura escolar com salas de aula, banheiros, refeitório, quadra poliesportiva, elevadores e banheiro adaptado apenas para que se torne mais uma unidade da Secretaria de Educação. O parágrafo IX também trata de recursos financeiros, mas daqueles que não fazem parte do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como os destinados a manutenção, por exemplo. A DDZ pode controlar o fluxo dos prestadores de serviços terceirizados, os direcionando para atender a determinadas escolas a depender do quanto esta se coloca próxima ou distante da divisão.

“Dinamizar” a atuação de setores da sociedade civil organizada dentro das escolas, como está previsto no parágrafo III, é um outro ponto que abre espaço para a prática de proselitismos junto às comunidades escolares sob jurisdição de uma DDZ. Pode-se questionar o quanto os pais, os professores e os estudantes participam da escolha das entidades que firmarão parcerias ou que utilizarão o espaço escolar para outros fins que não os educacionais. Há relatos de igrejas neopentecostais que realizam “cultos” ou ainda “retiros espirituais” dentro de estruturas da SEMED nos finais de semana.

Por estas razões, é possível entender que a “posse” de uma DDZ é uma etapa fundamental para políticos com ambições eleitorais ou financeiras. A DDZ é imbuída de um poder institucional grande e com poucas limitações a depender da qualidade do controle que a secretaria emprega para evitar atividades do tipo. A divisão detém o poder fiscalizatório das escolas. Pode ser mais ou menos rigorosa com as metas educacionais estabelecidas. Controla o uso das verbas discricionárias. Pode autorizar uma reforma completa em uma escola, enquanto deixa outra com os condicionadores de ar sem manutenção por bastante tempo. Pode determinar

quem ou quais instituições serão autorizadas para usar o espaço da escola, ainda que o propósito delas esteja distante da missão da SEMED.

Considero ser diretor num contexto como o que apresentei arriscado. Para a comunidade em geral e para os professores em especial, o rosto que representa a SEMED na escola é o do diretor. O julgamento binário sobre competência versus incompetência recai sobre o trabalho deste servidor. Os pais não se dirigem a DDZ para reclamar da falta de manutenção das escolas. O diretor é o primeiro a escutar os questionamentos dos professores sobre as condições de trabalho. E ainda que demonstre competência, como Nímue e Igraine comentaram, nada garante que ele seja mantido na função caso não apoie a determinado candidato nas eleições.

No meu tabuleiro de “War – jogo dos diretores”, as DDZs são os territórios a serem conquistados. Sendo assim, o “exércitos de ocupação” da divisão zonal consiste nos servidores que preenchem as variadas funções do setor. Além do chefe, cada DDZ possui um gerente pedagógico, um gerente administrativo, um gerente logístico e um corpo de assessores que fazem o acompanhamento das atividades e das demandas das escolas, de modo a reproduzir as três subsecretarias da SEMED em menor escala.

Lembrando que “função” é uma posição de caráter temporário e de ato discricionário do secretário de educação, todos os integrantes da DDZ são professores e pedagogos deslocados das escolas para a divisão. A negociação começa com a escolha do chefe que, por conseguinte, selecionará os demais membros do setor. As funções de chefia e gerência têm maior possibilidade de imposições por outros chefes de setores superiores da SEMED e de agentes políticos. Já a função de assessor pode ser usada como moeda de troca em barganhas internas da instituição. Os laços sanguíneos e de amizade têm grandes chances de serem levados em consideração na composição das equipes, porém, é a sensação de lealdade e de confiança que transmitem ao chefe da DDZ que garante a permanência dos assessores nas respectivas funções. Eu falo sobre transmitir sensação de lealdade e de confiança, levando em conta o conceito pessoal que cada chefe tem acerca dos padrões de comportamento esperados dos assessores. O chefe também é avaliado informalmente em relação a própria lealdade e confiança, mas ao político que o indicou. Como nos jogos de interação, qualquer movimento mal calculado de um desses atores é capaz de arruinar prematuramente uma campanha eleitoral construída ao longo de meses ou de anos. Mesmo o agente político não está imune a erros e pode pôr a perder os objetivos de todos os profissionais que dependem diretamente dele.

Em todas as entrevistas é mencionado a indicação de diretores escolares por políticos, mais precisamente por vereadores de Manaus. Nímue e Derfel apresentam uma outra forma de indicação: a de assessores das DDZs. Seja por reconhecimento pela qualidade do trabalho ou

pela lealdade, os assessores passaram a ocupar o espaço das indicações diretas. Uma vez que obtêm a confiança do chefe da divisão (que por sua vez conta com a credibilidade do vereador que o indicou), o assessor tem boas chances de assumir a gestão de uma escola, caso haja vacância. O conceito de “cargo de confiança” difundido entre os professores no que tange a função do diretor e reproduzido entre os entrevistados tomou outra forma, se adequando a uma nova configuração na estrutura do poder público.

Refletindo pelo lado do político, a indicação do diretor pelo chefe da DDZ, leal a ele, é vantajosa. Ele não precisaria ter contato direto com os gestores para conseguir deles a mesma lealdade. Também poderia optar por privilegiar somente o chefe de divisão ao invés de ter de beneficiar a vários diretores diferentes. Uma vez condicionados a depender do chefe da divisão enquanto assessores, eles permaneceriam buscando por esse chefe e não pelo político. Haveria então uma economia maior dos recursos que os vereadores dispõem para mobilizar as bases políticas, visto que para muitos desses diretores, a simples manutenção da função seria benefício suficiente. Da mesma forma que a sede da SEMED espera que a DDZ seja capaz de desempenhar a intermediação entre as escolas, o político espera que o chefe da DDZ seja capaz de realizar a articulação política necessária para obter o próprio êxito eleitoral.

A estratégia de confiar ao chefe da DDZ o concerto do apoio político com os diretores nas escolas pode ser uma oportunidade – como busquei argumentar no parágrafo anterior – e ao mesmo tempo pode ser uma ameaça. Para entender a perspectiva de ameaça, eu recorri a análise que Foucault (2019) fez sobre as formas de exercício do poder em “O Príncipe” de Nicolau Maquiavel (1469 – 1527) e em textos posteriores que se opunham aos postulados do autor florentino. Para Foucault, uma vez que o principado lhe é concedido por herança ou conquista, o governo do príncipe se caracteriza por uma relação de posse do território e de tudo que está nele, incluindo os súditos, pessoas estas que não possuem razões para aceitar tal governo que não seja pela força ou pela tradição (p. 410). Por não ter conexões reais com o principado além da descrita, o poder do príncipe é frágil e vulnerável a ataques inimigos, exteriormente, e, internamente, por parte dos próprios súditos que podem se rebelar contra ele (IBDEM). Dessa forma, o governo deve se basear na habilidade em “manipular as relações de força que permitirão ao príncipe fazer que seu principado, como liame com seus súditos e com o território, seja protegido” (FOUCAULT, 2019, p. 210).

Em oposição ao tratado de Maquiavel, Foucault discorre sobre a noção compartilhada por Guillaume de La Perrière (1499/1503 – 1565) de que o governo do príncipe representaria, na verdade, apenas um dos diversos modos de governo dentro de uma sociedade: do pai de família ao chefe de Estado (FOUCAULT, 2019). François La Mothe Le Vayer (1588 – 1672),

também contrariando Maquiavel, afirma que o governo de Estado passa pela capacidade de, primeiramente, governar a si mesmo e a uma família e aos próprios bens (p. 412). Em outras palavras, um bom governante deve saber como reproduzir as boas práticas individuais em um nível de gerenciamento Estatal. Foucault, em uma releitura de Rousseau (1712 – 1778), sintetiza:

“Governar um Estado significará, portanto, estabelecer a economia no nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família.” (FOUCAULT, 2019, p. 413)

Constatando as condições em que cada político manauara “recebe” uma DDZ e considerando o que os diretores descreveram nas entrevistas, o modelo de governo que se concretiza nas divisões está mais próximo de Maquiavel do que de La Perrière, de La Mothe Le Vayer e de Rousseau.

Diretores como Nímue e Igraine que estão à frente de escolas há mais de 20 anos, já passaram por inúmeras gestões municipais, cada uma com um estilo de governança mais ou menos parecido em que os vereadores disputavam, escola a escola, o apoio de servidores da rede municipal para as eleições. Com as divisões zonais, a disputa se elevou para níveis territoriais. Uma vez a DDZ entregue a um vereador, todos os diretores dela passariam a depender da articulação com o chefe da divisão para a manutenção das escolas e mesmo para a permanência na função. Aqueles que porventura se recusarem a atender as demandas do “proprietário”, poderiam sofrer sanções e, em último caso, seriam substituídos por outros diretores mais bem alinhados com o político de referência. É uma forma de governo pela força, tal qual a analisada por Foucault em “O Príncipe” e igualmente frágil, suscetível a disputas no seio das negociações para a composição de apoio político na câmara ou de alianças eleitorais. Como no jogo de tabuleiro que proponho nesta seção, os políticos, na condição de jogadores, usam de diversas estratégias para aumentar a própria influência sobre os diretores para além das divisões distribuídas inicialmente.

O depoimento de Igraine retrata bem esse clima de conflito constante entre os vereadores pelo controle das escolas circunscritas nas divisões. Como alguns têm dificuldade em fidelizar diretores individualmente, outros políticos mais habituados a este cenário investem sobre o espaço de DDZs que não estão sob sua “jurisdição”. Há regiões literalmente divididas entre dois políticos, ao mesmo tempo em que existem vereadores com um contingente de diretores na base de apoio presentes em praticamente todas as DDZs.

Evidenciar como as movimentações políticas determinam as trocas de diretores é um desafio. Igraine comentou um período pré e pós campanha de 2018 onde inúmeras escolas tiveram os gestores trocados em consequência das articulações políticas para o pleito daquele ano. Investiguei os diários oficiais em busca destes indícios e me frustrei em um primeiro momento. Não havia ali nenhuma publicação demonstrando um volume significativo de destituição e nomeação de diretores nas coordenadas temporais que possuía (entre agosto e dezembro de 2018). Em conversa com uma servidora da sede da SEMED, descobri que estes movimentos são camuflados nos documentos oficiais.

Um exemplo: o diretor a ser destituído é convidado a gozar um período longo de férias vencidas, uma licença-prêmio de seis meses a um ano ou ainda uma licença para tratamento de saúde. Neste ínterim, um diretor interino é encaminhado para a escola. Durante todo o período de afastamento, o servidor continuará recebendo os vencimentos dentro do enquadramento funcional de diretor, enquanto o substituto recebe, no máximo, uma remuneração extra de assessoria pedagógica (caso ele seja um assessor da divisão). Legalmente, o diretor afastado continua sendo o titular da escola, com o assessor designado assumindo um papel de substituto temporário. Findado todo o período de afastamento, o diretor é então removido da função oficialmente e o substituto é efetivado, podendo receber a remuneração equivalente ao início das atividades na escola de maneira retroativa. Dessa maneira, é difícil relacionar as trocas às combinações políticas na SEMED pois as datas não se equivalem. Por isso também, tanto Nímue quanto Igraine falam de como a chefe da DDZ sugeriu a elas um afastamento por licença médica, férias ou aposentadoria. Houve, no entanto, um fato político em 2018 que não pôde ser ocultado por meio desta estratégia e está documentado no Diário Oficial do Município.

O vereador Anacleto (nome fictício), enquanto presidente da Câmara de Vereadores de Manaus e aliado político do prefeito, detinha sob a base de apoio a chefe do Departamento Geral dos Distritos (DEGD) e de grupos de diretores em ao menos duas DDZs. Outro vereador, Beócio, era responsável pela chefe da DDZ Leste 1 (a zona leste da cidade é subdividida em duas DDZs). No início de 2018, a chefe da DDZ Leste 1 informou ao vereador Beócio que agora ela estaria na base de apoio do vereador Anacleto. Com isso, Anacleto passou a ter uma parcela grande de setores e escolas o apoiando.

As negociações para a disputa da campanha eleitoral de 2018 para cargos majoritários e proporcionais no Amazonas acabaram opondo o vereador Anacleto e o prefeito de Manaus. Em consequência, as edições 4.415 e 4.416 do Diário Oficial do Município (MANAUS, 2018) trouxeram como conteúdo uma série de exonerações e nomeações de servidores em funções de chefia ou gerência em diversas secretarias. No que diz respeito à SEMED, na edição de 7 de

agosto, além do registro de inúmeras mudanças de diretores com datas de destituição e efetivação retroativas, as chefes do Departamento Geral dos Distritos e da Divisão Distrital Zonal Leste 1, ligadas ao vereador Anacleto, foram exoneradas abrindo caminho para o retorno da DDZ Leste 1 para o vereador Beócio que indicou o diretor de uma das escolas da localidade como novo chefe. A vacância do departamento dos distritos foi ocupada pela indicação da vereadora Clementina – personagem que até o momento não havia sido apresentada, mas que tem um longo histórico na SEMED, tendo sido secretária de educação várias vezes e do mesmo partido do prefeito. A chefe da DDZ Norte foi deslocada para a chefia do DEGD sem que Clementina perdesse a influência no comando da divisão zonal Norte.

Com a saída de Anacleto da base do prefeito, os diretores que estavam sob a “responsabilidade” dele ficaram desprotegidos. Sem este apoio, tiveram de escolher entre se aliar com os vereadores que saíram hegemônicos da efeméride ou serem destituídos na função de gestor escolar. Como jogadores ou como na leitura de Foucault sobre “O Príncipe”, cada político moveu as peças de modo que melhor satisfizesse os próprios objetivos. Os vereadores usaram diferentes estratégias para proteger, atacar ou ainda reconquistar os territórios concedidos pelo prefeito, lançando mão das funções de chefia que tinham a disposição. Os diretores no jogo que proponho representaram os exércitos mobilizados pelos jogadores/políticos nas rodadas da campanha eleitoral que se seguiram. Ao término da partida, os vencedores repartiram as peças entre si e descartaram as que não puderam ser incorporadas. O jogo recomeça tão logo novos fatos políticos surgem, geralmente no dia seguinte ao resultado das eleições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho me propus a investigar a subjetividade dos diretores da rede municipal de ensino de Manaus à luz dos conceitos de Michel Foucault. O objetivo primeiro foi compreender como estes indivíduos se constituem na função que ocupam por meio das condições de discurso em que estão inseridos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Entrevistei cinco diretores e ex-diretores de regiões diversas da cidade e que acessaram o posto por meio de diferentes modelos de provimento da função. As perguntas foram elaboradas para que as relações de poder e de produção de verdade na perspectiva foucaultiana emergissem. Ao longo da análise, outros conceitos foram se destacando. Algumas foram aproveitadas neste trabalho, caso do conceito de parresía. Outros, como a vínculo panóptico que a sede da SEMED tem com as escolas, poderão ser retomadas em trabalhos futuros.

Subdividi a análise em três partes principais: (1) a investigação sobre os modelos de provimento da função de diretor escolar e como isso influencia na concepção dos servidores acerca da política da secretaria para o posto; (2) um recorte das respostas dos entrevistados para tratar da convivência entre eles, os professores e a sede da secretaria no cotidiano escolar e; (3) a forma como a política partidária permeia as indicações e destituições de servidores nas funções consideradas chave para as tomadas de decisões no que concerne o desenvolvimento do trabalho nas escolas.

Muito distante de um julgamento sobre aspectos comportamentais ou legais, espero ter alcançado o intuito de trazer à tona, para o conhecimento público, discursos materializados no cerne da Secretaria Municipal de Educação, comumente verbalizados no interior das escolas, mas jamais explicitados no discurso oficial. As condições de surgimento, de validação e de apagamento dos discursos registrados acabam por moldar o fazer dos professores e pedagogos da SEMED, independente da função que ora ocupam. Como Ceinwyn (ano) afirma, a relação está dada. Caberia a cada um a decisão pela maneira que irá se posicionar diante dela. No entanto, compreendo que este estado das coisas em relação a função de diretor não permite muitos espaços de manobra.

A pesquisa mostrou como a direção escolar é a função mais fragilizada da SEMED. Sofre pressão a todo o momento de entes que possuem condições de estabilidade superiores às dele. A começar pelo professor e pelo pedagogo. Ainda que estejam, em tese, hierarquicamente em posição inferior, estes servidores não sofrem as consequências legais e profissionais que o diretor pode sofrer por causa de condutas consideradas inadequadas – a inadequação aqui é

entendida como um traço subjetivo de quem avalia. Ela pode corresponder a falhas na condução administrativa e pedagógica da escola ou até mesmo não acatar as solicitações de políticos por traz das chefias da SEMED.

A função é de alto risco, mas também permite altos ganhos caso o servidor jogue pelas regras estabelecidas politicamente na secretaria. As vantagens vão desde a obtenção de recursos para a manutenção da escola em prazos mínimos, passando pelo direito a liderar uma escola com dezenas de salas de aula (isso resulta em aumento significativo dos valores da chamada “função gratificada”) e bem equipada, chegando ao ponto de ocupar funções de maior destaque e influência na SEMED, por exemplo, a chefia de uma Divisão Distrital Zonal. O jogo político, no entanto, não garante estabilidade. A força de um servidor que se garante unicamente na articulação política partidária para permanecer na função é válida enquanto os arranjos políticos permitirem. Algo que pode mudar a cada nova aliança entre o prefeito e os vereadores ou a cada nova composição de chapas para a disputa de eleições.

Trago a partir de agora, uma reflexão acerca de como a memória pessoal é um recorte enganoso da história, além do efeito que isto pode ter sobre a forma como lemos o mundo. Também apresento nos parágrafos seguintes uma discussão sobre o modelo de diretor no imaginário dos entrevistados e como esse imaginário interfere nas relações ocorridas no universo escolar, correlacionando conceitos previamente apresentados como os jogos de poder, a parresía e a produção de verdade com a constituição subjetiva dos indivíduos dentro de uma sociedade. Apresento, nesse meio, um questionamento sobre as práticas sociais do poder e suas consequências no que tange a educação, bem como um esboço de resposta partindo de textos de Kant, Adorno e Foucault.

Muito do que cremos serem fatos passados estão contaminados com sentimentos, paixões e percepções subjetivas demais para nos dar clareza sobre aquilo que acreditamos ter testemunhado. Se pudéssemos estar presentes diante de um mesmo fato, numa mesma época, mas em momentos diferentes da nossa vida (como criança e como adulto, para ficar no exemplo mais simples), certamente interpretaríamos a efeméride de modos divergentes.

Gaston Bachelard (1988) discorre sobre os “devaneios” da infância e afirma que disfarçamos nossas memórias infantis de histórias ao contá-las, mas que na verdade, elas revelam tão somente a nós mesmos, aquilo que guardamos em nosso íntimo, ainda que estejamos falando de outros (p. 95). A positividade da minha memória acerca da diretora Maria de Fátima, segundo este autor, estaria relacionada a um mundo idealizado da minha própria infância. Seria uma construção de inúmeras possibilidades, mais próximas ao devaneio que da realidade, mas que fazem parte de mim e de algo que Bachelard considera como “uma infância

em potencial que habita em nós” (IBDEM). Esses devaneios, nos fariam enxergar a nossa infância com uma beleza que supera a própria realidade, a própria verdade daquele momento da história factual (p.97).

Senge (2006), por sua vez, compreende estas recordações para além de um refúgio idílico e poético para o qual nos transportamos quando ativamos a memória de nossa infância. Aqui, a memória é parte de uma construção de ideia, de um filtro com a qual podemos passar a interpretar os fatos presentes: o modelo mental (SENGE, 2006, p. 50). O conceito do modelo mental, parte do princípio que

“Nosso comportamento e nossas atitudes são moldados pelas imagens, suposições e histórias que carregamos em nossas mentes sobre nós mesmos, outras pessoas, instituições e todos os aspectos do mundo.” (SENGE, 2006, p. 51)

Isso quer dizer que, ao avaliar a primeira diretora com quem tive contato já como adulto, não levei em conta os aspectos factuais, as evidências da prática dela ou uma análise comparativa com os pressupostos de gestão educacional. Ao invés disso, submeti essa diretora a um modelo mental constituído por uma memória particular que tenho de outra diretora a quem considere ser um padrão de boa gestão. A todo o instante, eu fui levado a acreditar somente nas informações que reforçavam o meu modelo.

De certo modo, essa verdade subjetiva, quer estabelecida a partir de memórias infantis ou ao longo de determinadas experiências de vida, pode dirigir as decisões, as atitudes de um indivíduo por mais que não haja uma consciência tácita. Trazendo o foco para o objeto deste trabalho, a forma como cada diretor compõe a sua respectiva verdade, o próprio modelo mental, o leva a tomar decisões que vão ao encontro destes valores que ele porventura considere justos.

Este movimento individual de verdade, por operar no contexto das relações sociais em torno da escola, acaba por gerar “modelos de conduta” (FOUCAULT, 2016, p. 25-27). Ao comentar sobre a inexistência (à época) de livros sobre a arte de cuidar de si, sobre como se dirigir (comuns em eras passadas), Foucault chama a atenção para o fato destes modos de conduta estarem enraizados em nossa sociedade:

“Agora, só encontramos esses modelos de conduta investidos, embalados no interior, é claro, da grande, grossa, maciça prática pedagógica. É a pedagogia que veicula grande parte dessas instruções de existência. Há também tudo o que podemos chamar de estereótipos sociais, que, por intermédio da literatura, da escrita ou da imagem, dão modelos de bom comportamento.” (FOUCAULT, 2016, p. 27)

Posso dizer, então, que essa pedagogia, essa maneira de se comportar e de agir, de se regular e de se compreender o que seria verdade, passa a ser compartilhada entre os inúmeros

indivíduos que compõem um corpo social. Este seria um modelo mental coletivo, um senso comum oculto no subconsciente das pessoas. Em se tratando de escola pública, seria possível identificar esse modelo comum acerca da gestão escolar nos diferentes atores que orbitam as unidades de ensino em Manaus?

No decorrer das entrevistas, pude notar algumas percepções em comum sobre o que implica ser um diretor escolar. Estas noções provêm das experiências pessoais dos entrevistados, bem como de modelos subjetivos prévios, produto de crenças individuais, mas que encontraram uma intersecção ao longo do tempo, reforçando de maneira coletiva ideias e comportamentos originalmente particulares.

A noção de que o diretor deve ser disciplinador, ter “pulso firme” na administração da escola é uma delas. Há inclusive uma associação do termo “liderança” com “autoridade” que, e muitos casos, pode ser confundido com “autoritarismo”. Os diretores afirmam que essa falta de “liderança/disciplina/autoridade” pode ser um fator determinante para que se perca o controle sobre os processos escolares e, principalmente, sobre os professores.

O controle sobre os professores traz ainda uma característica que combina o exercício do poder em regime precário com a necessidade de acomodar desejos pouco ou nada relativos às normas de gestão administrativa, pedagógica ou com desenvolvimento de certo tipo de liderança profissional. O diretor precisa em algum nível agradar os professores para manter o apoio à sua administração. Ele será constantemente exigido a equilibrar a rigidez nos processos administrativos e pedagógicos com a maleabilidade das relações pessoais dentro do corpo de professores. A margem de ação do gestor se estreita ao passo que as correspondências políticas e pessoais se tornam o principal contrapeso das relações intraescolares. Então, o que de saída seria um movimento de governança, passa a ser um constante movimento de autopreservação.

Este cenário se aproxima do que Foucault (2019) aborda ao considerar que *O Príncipe* de Maquiavel fala sobre os meios de se *conservar o poder* e não de *como governar* (p.411). Em outras palavras, se poderia dizer que a habilidade administrativa importa pouco quando a manutenção do poder se dá por meio da “arte de manipular as relações de força que permitirão ao príncipe fazer com que o seu principado (...) seja protegido” (FOUCAULT, 2019, p. 410-11). Como a gestão escolar é apenas uma das várias práticas de poder dentro da Secretaria Municipal de Educação, a estrutura que a rege também se vê reproduzida nos diferentes níveis de articulação aos quais a escola está inserida. No fim das contas, o que garante a permanência de um diretor na função são as relações políticas e interpessoais com agentes externos e internos da escola.

O traço da influência político-partidária nas escolas foi abordado pelos diretores entrevistados como algo sempre presente nela nos diferentes governos municipais. Interessante refletir como a pesquisa demonstrou que esta interferência atravessou administrações de espectros políticos variados. Sempre resistindo, se reconstituindo, se transformando, mas invariavelmente se mantendo. Claro, a cada vez que a relação foi questionada no recorte temporal deste texto, ela se aperfeiçoou, no sentido de se criar caminhos, estratégias para a sua prevalência. Afinal, a ação político-partidária não se impõe pela força, mas pela conveniência, pela acomodação dos desejos dos indivíduos que se dispõem a jogar o jogo.

Há, sem dúvida, aqueles que rechaçam o fator político e desejam um cenário em que a influência na gestão das escolas provenha unicamente de articulações legítimas entre o diretor, a comunidade escolar e as instituições de forma direta, sem atravessadores político-partidários. A estes, no entanto, o direito à livre expressão discursiva é restringido, interditado. Eles deixam de ocupar posições de poder expressivos na Secretaria de Educação e mesmo que as ocupem em algum momento, as instâncias de poder as quais estão submetidos, os coagem a sair, pois a negação destas instâncias os inviabiliza frente a administração das escolas, incluindo a relação com os professores.

Retornando a relação entre diretores e professores, a equalização sobre o que pode e o que não pode ser dito é mais visível, pois ela ocorre diariamente e contribui para modular as atitudes destes atores na rotina escolar. Foucault (2010) explica que a parresía, a livre expressão, se coaduna a circunstâncias de “privilégios do direito de palavra”, isto é, quem está autorizado a dizer o quê e ainda, o dever de falar a verdade juntamente com os riscos que isso pode trazer àquele que a expressa (p. 271). Na escola, há certas verdades interditas, silenciadas.

O diretor registrar na frequência oficial os constantes atrasos sem justificativa de um professor ou questionar os profissionais que se apropriam indebitamente de bens públicos é arriscado para a manutenção do apoio destes funcionários. Por outro lado, professores que criticam abertamente a conduta do diretor, como ele foi alçado à função ou lançam dúvidas sobre a probidade na administração da unidade podem sofrer consequências, muitas vezes veladas, como o recebimento de uma turma considerada problemática, um número reduzido de janelas entre as aulas e até mesmo o desligamento da escola, obrigando o professor a se lotar em unidades mais afastadas.

A boa relação entre o diretor e os demais profissionais pode trazer ganhos pessoais a todos. Como busquei demonstrar com a análise das entrevistas, a satisfação pessoal não necessariamente é pecuniária. Se sentir seguro para mandar o diretor “dar seu jeito” ou ter o privilégio de guardar as chaves da escola são exemplos de um lado, enquanto a sensação de

poder “mudar as coisas” ou simplesmente se manter no lugar de liderança são exemplos do outro.

Proponho diante destas circunstâncias, um questionamento sobre as relações discursivas intraescolares: Esta busca incessante por uma boa relação, por evitar que o outro se incomode com algo que se diga, por não denunciar atitudes antiéticas, por se abster de opinar em assuntos polêmicos mas necessários para o desenvolvimento das políticas públicas para a educação não estaria reforçando um modelo de convivência nas relações profissionais com o objetivo de acomodar interesses pessoais à revelia do interesse público?

Adorno (1903 – 1969) afirma em texto de 1974: “A estrutura atual da sociedade – e provavelmente há milênios – não reside, como se tem ideologicamente atribuído desde Aristóteles, na atração entre os homens, mas sim na busca pelo interesse próprio de cada um contra os interesses dos demais”. Mais adiante, ele diz:

“O que se convencionou denominar "mentalidade sequaz" foi inicialmente interesse comercial: que fossem protegidos os próprios interesses antes de todos os demais para não correr risco algum, para não se queimar. Essa é uma regra geral de sobrevivência.” (ADORNO, 1974)

O que intenciono com a menção à Adorno é demonstrar como a ideia de “silenciar para não se queimar” exposto por ele se aproxima do cuidado com as consequências de se falar a verdade que Foucault apresenta ao discorrer sobre o conceito de *parresía*. Destaco ainda como esse cuidado com o que fala está inserido na sociedade em situações tão diversas quanto extremas entre si. O cuidado com a verdade e suas consequências possíveis está relacionado com os jogos de poder que, por sua vez, estão inseridos nas práticas sociais como um todo.

Três dos cinco entrevistados citam períodos em que a escolha do diretor se dava por meio de eleições diretas ou processos de seleção intencionalmente meritocráticos, i.e., que levavam em conta somente os conhecimentos e a experiência dos candidatos no que diz respeito à gestão administrativa e pedagógica escolar. Todavia, os esforços em tornar as escolas públicas municipais livres das ingerências dos vereadores de Manaus falharam por, entre outros fatores, desconsiderar o próprio desejo dos servidores da educação – professores, pedagogos, técnicos administrativos, serviços gerais etc. – de participar das movimentações políticas partidárias locais, da disputa pelos espaços de poder que lhes cabiam dentro da SEMED.

Engajar-se politicamente e partidariamente não é crime e nem motivo de censura. Está previsto na Constituição (Art. 5º) e é importante para o fortalecimento da democracia brasileira. Também é justo que haja composição de governo com o intuito de implementar políticas de Estado consistentes e que permitam o avanço social e econômico do município.

A expressão do desejo pessoal de participar do jogo político pôde ser evidenciado no caso PROCERT, momento em que os próprios diretores “se amotinaram” e conseguiram inviabilizar o processo de seleção de diretores que fora instituído por meio de decreto municipal. Se pode questionar se a atitude dos diretores partiu deles mesmos ou dos vereadores que supostamente os apadrinham, mas é certo que não haveria tal ação sem um concerto político entre as partes interessadas. Não negar a existência da articulação política partidária nas escolas, porém, não significa convir com práticas inadequadas ao interesse público. A pergunta que fiz quatro parágrafos atrás, ainda que não seja o objetivo deste texto, não precisa se ater simplesmente a um exercício de retórica, mas de reflexão.

A reflexão que faço, partindo do relato dos diretores e dos dados coletados, é de que o fortalecimento político de um diretor não ocorre somente na acomodação dos desejos pessoais de professores e de vereadores. Me parece ser importante também o reconhecimento e o fortalecimento da comunicação com a comunidade local. Uma comunidade engajada é capaz de impedir a construção de uma nova escola em favor de um campo de futebol ao mesmo tempo que pode exigir a permanência do diretor como sinal de aprovação ao trabalho por ele desenvolvido. Outro ponto, é o fortalecimento da própria subjetividade do diretor. O diretor enquanto sujeito teria que buscar uma certa autonomia crítica. Ele teria que desenvolver a habilidade de compreender o espaço que ocupa dentro da estrutura das relações humanas e como negociar com os diversos interesses públicos e privados que circundam a escola sem depender exclusivamente de opiniões e de orientações de outros entes com alguma ascendência sobre a função de diretor.

Este último movimento (o fortalecimento da própria subjetividade), se assimilaria ao efeito que Kant (1724 – 1804), interpretado por Foucault (2010), propõe em oposição ao homem que se deixa governar por outras pessoas por causa de dois fatores: uma noção autoinduzida que o faria ter receio de não ser capaz de raciocinar por si mesmo; ou pela escolha pessoal de terceirizar a própria razão para evitar qualquer comprometimento com as consequências que suas decisões pudessem ter (p. 32 e 33). Ao se admitir a existência concomitante da obediência e da capacidade de raciocínio (Foucault, em sua interpretação, diz que há um senso comum e portanto falso de que a obediência só é possível na ausência da racionalidade) e ao compreender as dimensões privada e pública do ato de raciocinar, o homem efetiva a sua transição da menoridade para a maioridade:

“Quando obedecer é confundido com não raciocinar e quando, nessa confusão do obedecer com o não raciocinar, oprime-se o que deve ser o uso público e universal do nosso entendimento, nesse momento há menoridade. Em compensação, haverá

maioridade quando se houver de certo modo restabelecido a justa articulação entre esses dois pares: quando a obediência bem separada do *Räsonnieren* (utilizar sua razão) valer totalmente, absolutamente e sem condição alguma no uso privado (isto é, quando, como cidadão, como funcionário, como soldado, como membro de uma cerimônia religiosa, etc., nós obedecemos) e quando, por outro lado o *Räsonnieren* (o uso da razão) se fizer na dimensão do universal, isto é, na abertura a um público em relação ao qual não haverá nenhuma obrigação, ou antes, nenhuma relação de obediência e nenhuma relação de autoridade.” (FOUCAULT, 2010, p. 35 e 36)

A resposta que apresentei sobre o questionamento “Esta busca incessante por uma boa relação, por evitar que o outro se incomode com algo que se diga, por não denunciar atitudes antiéticas, por se abster de opinar em assuntos polêmicos mas necessários para o desenvolvimento das políticas públicas para a educação não estaria reforçando um modelo de convivência nas relações profissionais com o objetivo de acomodar interesses pessoais à revelia do interesse público?” é apenas um esboço. Acredito que seriam necessários uma outra pesquisa, outros pontos de vista e objetivos voltados para empreender uma reflexão mais aprofundado, mais próxima das reais condições de produção discursiva e menos da idealização de práticas.

Mesmo reconhecendo a possibilidade de pesquisa que assinalei no parágrafo anterior, não me dou por satisfeito com as informações que pude apurar no presente trabalho. Encontro margem para ampliar o estudo da subjetividade dos diretores ao abordar aspectos mais profundos, interiores e exteriores à escola em que atuam. O importante, no entanto, é destacar que a conclusão desta dissertação saiu do campo do “devaneio” e veio para a realidade. Deixou de ser um sonho de infância e passou a ser a concretização do trabalho de um adulto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Erziehung nach Auschwitz**, In: —. Stichworte; kritische Modelle 2. Frankfurt, Suhrkamp, 1974. Trad. por Aldo Onesti.

ARANHA, R. S. L. **A lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus**. 2017. 148 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação – Educação e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amazonas.

BACHELARD, Gaston, 1884-1962. **A poética do devaneio** / Gaston Bachelard; [tradução Antônio de Pádua Danesi.] - São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Conselho Nacional de Educação – Brasília, MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação – Brasília, MEC/CNE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 11 abr. 2019.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafio contemporâneos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 5. Ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta, tradução, Inês Autran Dourado Barbosa. – 2. ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Ditos e escritos, III)

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta, tradução, Vera Lúcia Avellar Ribeiro. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos, IV)

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 9ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981) / Michel Foucault; edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983) / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANAUS/PMM. **Decreto N° 3.022** de 5 de março de 2015. Institui o Programa Municipal de Certificação e Composição de Banco de Diretores para Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus – PROCERT no âmbito as Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e dá outras providências. Manaus, 2015.

MANAUS/PMM. **Decreto N° 3.161** de 25 de agosto de 2015. Altera o Decreto n° 3.022 de 5 de março de 2015. Manaus, 2015.

MANAUS/PMM. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Ano XIX, edição 4415 de 6 de agosto de 2018. Manaus, 2018.

MANAUS/PMM. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Ano XIX, edição 4416 de 7 de agosto de 2018. Manaus, 2018.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital N° 001/2015** de 6 de março de 2015. Regulamenta a seleção interna para o Programa Municipal de Certificação e Composição de

Banco de Diretores para Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus – PROCERT. Manaus, 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital N° 002/2015** de 25 de março de 2015. Torna públicas as alterações dos itens 3 e 10 e dos subitens 4.1; 7.1.1; 7.1.2 e 7.1.3 do Edital n° 001/2015 SEMED/GS, de 06 de março de 2015, publicado no Diário Oficial do Município n° 3603, em 6 de março de 2015, que passam a ter a redação a seguir especificada. Manaus, 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital N° 003/2015** de 1° de abril de 2015. Torna pública a seguinte retificação ao Edital n° 001/2015-SEMED-GS, cujas alterações estão a seguir elencadas. Manaus, 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital N° 004/2015** de 27 de abril de 2015. Torna públicas as alterações dos itens e subitens do Edital N° 001/2015 SEMED/GS, de 6 de março de 2015, publicado no Diário Oficial do Município de 6 de março de 2015, que passam a ter a redação a seguir especificada. Manaus, 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital N° 005/2015** de 3 de julho de 2015. Torna públicas as alterações dos itens e subitens do Edital N° 001/2015 SEMED/GS, de 6 de março de 2015, publicado no Diário Oficial do Município de 6 de março de 2015, que passam a ter a redação a seguir especificada. Manaus, 2015.

MANAUS/PMM. **Lei 590** de 13 de março de 2001. Reestrutura a administração do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. Manaus, 2001.

MANAUS/PMM. **Lei 591** de 23 de março de 2001. Dispõe sobre o novo Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos servidores do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Manaus, 2001.

MANAUS/PMM. **Lei 1.126** de 5 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município e adota outras providências. Manaus, 2007.

MANAUS/PMM. **Lei 2.000** de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município e dá outras providências. Manaus, 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução N° 038/CME/2015**. Aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Manaus, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Semed abre Processo Seletivo Interno para criar banco de gestores escolares**. 9 de março de 2015. Reportagem de João Pedro Figueiredo.

Disponível em <http://semed.manaus.am.gov.br/semed-abre-processo-seletivo-interno-para-criar-banco-de-gestores-escolares/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Inscrições para Processo Seletivo Interno de Gestor Escolar da Semed inicia na próxima quinta-feira.** 20 de março de 2015. Reportagem de Assessoria de Comunicação. Disponível em <http://semed.manaus.am.gov.br/inscricoes-para-processo-seletivo-interno-de-gestor-escolar-da-semed-inicia-na-proxima-quinta-feira/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Processo Seletivo Interno de Gestor Escolar da Semed inscrição aberta nesta quinta-feira.** 26 de março de 2015. Reportagem de João Pedro Figueiredo. Disponível em <http://semed.manaus.am.gov.br/processo-seletivo-interno-de-gestor-escolar-da-semed-tem-inscricao-aberta-nesta-quinta-feira/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Prorrogado o prazo de inscrição para o Processo Seletivo Interno de Gestores Escolares da Semed.** 2 de abril de 2015. Reportagem de Assessoria de Comunicação. Disponível em <http://semed.manaus.am.gov.br/prorrogado-o-prazo-de-inscricao-para-o-processo-seletivo-interno-de-gestores-escolares-da-semed/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Gestores de escolas da DDZ Sul expõem demandas à secretária da Semed.** 2 de abril de 2015. Reportagem de Emerson Felipe. Disponível em <http://semed.manaus.am.gov.br/gestores-de-escolas-da-ddz-sul-da-semed-expoem-demandas-a-secretaria-da-semed/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Gestores tiram dúvidas sobre o Procert durante reunião.** 8 de abril de 2015. Reportagem de João Pedro Figueiredo. Disponível em <http://semed.manaus.am.gov.br/gestores-tiram-duvidas-sobre-o-procert-durante-reuniao/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Participação da educação participam de encontro com prefeito para discutir formação e Banco de Gestores.** 30 de junho de 2015. Reportagem de Assessoria de Comunicação. Disponível em <http://semed.manaus.am.gov.br/profissionais-da-educacao-participam-de-encontro-com-prefeito-para-discutir-formacao-e-banco-de-gestores/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação** [recurso eletrônico] / Peter Senge[et al.]; Ronaldo Cataldo Costa. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUZA, Luiz Carlos Albuquerque de. **Processo de Seleção de Diretores de Escola Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus–PROSED.** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. 135f.; s/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010. Orientadora: Prof.^a Dr.^a M^a das Graças Sá Peixoto Pinheiro. 1. Políticas Públicas 2. Gestão Democrática da Educação 3. Gestão Escolar 4. Seleção de Diretores I. Título

TELES, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –
PROFESSORES**

Convidamos você para participar da Pesquisa **“Lá vem a diretora!” – Um estudo foucaultiano acerca da subjetividade dos diretores escolares de Manaus**, sob a responsabilidade do pesquisador **Thiago Eugênio Gomes**, aluno de mestrado, e de seu orientador, Prof. Dr. Leonard Christy de Souza, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras – FLet, na Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 – Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroadó. CEP 69077-000 – Manaus/AM – Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2114, e-mail: flet@ufam.edu.br.

O objetivo da pesquisa é analisar os discursos que contribuem para a constituição das subjetividades dos diretores escolares do município Manaus.

A sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas gravadas em áudio. Os resultados da pesquisa serão armazenados em arquivos digitais codificados, não identificados e ao qual somente o pesquisador terá acesso.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é da divulgação da identidade e constrangimento. Para evitar tais riscos, o pesquisador garante que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados da pesquisa. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possa comprometer o sigilo das informações. Caso ocorram constrangimentos, o pesquisador acompanhará você à clínica-escola do Departamento de Psicologia da UFAM em

busca de atendimento especializado, de forma gratuita e pelo tempo que for necessário. Você tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. O trabalho é regido pela norma RE 466/2012, que lhe garante total sigilo e resguarda você de qualquer constrangimento quanto à exposição da imagem ou informação pessoal. É garantido também que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados da pesquisa. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possa comprometer o sigilo das informações.

Damos a você a garantia de acesso aos dados coletados a qualquer momento. Caso você tenha algum gasto por causa da pesquisa, você será ressarcido em forma de dinheiro, advindo de recursos próprios do pesquisador responsável, que pode ser localizado por meio dos telefones e endereços que estão no documento. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com as legislações do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 2012, e nº 510, de 2016. Estão ainda assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço institucional do primeiro parágrafo ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração na pesquisa **“Lá vem a diretora!” – Um estudo foucaultiano acerca da subjetividade dos diretores escolares de Manaus** e entendi a explicação. Por isso, eu aceito colaborar com a pesquisa e autorizo o uso do som da minha voz sabendo que não vou ganhar nada por isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas

assinadas por mim, pelo pesquisador e por seu orientador, ficando uma via comigo e outra com o pesquisador.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

Professor-orientador da pesquisa

APÊNDICE B – ROL DE PERGUNTAS USADAS NAS ENTREVISTAS

1. O que te motivou a se tornar diretor de escola?
2. Como ocorreu o processo para você se tornar diretor?
3. Quais eram as suas expectativas antes de assumir?
4. Falemos do início do seu trabalho. O que favoreceu e o que dificultou? Você pode dar exemplos? O que você fez a respeito?
5. Como funciona a organização do trabalho pedagógico e administrativo da sua escola?
6. Como você descreve a sua relação com a equipe escolar no dia-a-dia?
7. Você já teve alguma dificuldade de relacionamento com os professores? Poderia relatar um caso? (Se a resposta for não: “O que você faz para manter esse bom relacionamento?”; Se a resposta for sim: O que te dificulta? O que você faz para superar essa situação?)
8. Como você descreve a relação pedagógica e administrativa entre a sua escola e a Secretaria de Educação?
9. Como você articula as necessidades da sua comunidade escolar com a Secretaria?
10. Quando a SEMED não consegue atender as necessidades da escola, o que você faz?
11. Há um senso comum, principalmente entre os professores, de que há muita influência da política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso? Você acha que essa relação dificulta ou facilita o trabalho dos diretores? Por quê?

Pergunta para os diretores ainda na função:

12. O que te faz ser diretor dessa escola há tanto tempo?

Pergunta para os ex-diretores:

12. Em que momento você soube que não seria mais diretor? O que você fez a partir disso? Com quem você se articulou?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1: NÍMUE

ENTREVISTADOR: A primeira pergunta que eu te faço é: há quanto tempo você é diretora escolar?

NÍMUE: Eu estou aqui há... há (no geral, né?), eu estou há 25 anos. Como gestora, desde 94.

ENTREVISTADOR: Ok. E o que te motivou a se tornar diretora de escola?

NÍMUE: Eu era professora e sempre fui uma professora muito dedicada, os alunos, a minha turma, sempre priorizava muito a disciplina, então, eu tinha disciplina, eu organizava vários eventos, seminários, então eu sempre fui muito líder na escola. E por eu ter essa liderança, a diretora, o pessoal que tava pra se afastar e aí ela me convidou se eu não queria ser diretor escola e aí eu assumi a direção da escola e me encantei, fui desenvolvendo cada vez mais e hoje eu sou... me identifico muito mais com a gestão de que com a sala de aula. Então, foi um convite e quando eu iniciei, eu iniciei em escola particular em 94. Eu era professora na escola particular e aí eu assumi a direção dessa escola e em seguida, eu fui pra escola pública. Fui convidada e eu assumi uma outra escola e saí de lá e fui pra pública. Mas foi assim, o convite exatamente, que eu digo, eu era muito ditadora, muito centralizadora, muito organizada e eu digo que fui promovida exatamente por ter esse perfil de ser centralizadora, de ditadora, de disciplinadora, eu sempre tive muita disciplina com os alunos e aí eu fui promovida a diretora. Promovida de cargo.

ENTREVISTADOR: Você já adiantou um pouco a minha segunda pergunta, então eu vou fazer só uma pequena modificação. Você tem como detalhar um pouco mais como ocorreu o processo pra você se tornar diretora?

NÍMUE: Na escola particular, só foi um convite e eu assumi. Foi tranquilo. Na prefeitura, eu participei de um concurso que naquela época existia pra qualquer professor efetivo poderia fazer concurso para diretor. Então, tinha prova escrita, depois tinha entrevista e depois tinha eleição na escola. E aí, eu passei em primeiro lugar na escrita, na entrevista... quando chegou na eleição direta porque tinha uma lista tríplice na escola e aí as pessoas votavam naqueles três primeiros lugares, mas eu não fui aprovada na eleição direta. Então, assumiu uma outra professora, a escola. E aí, eu fiquei triste e saí. Uma professora ficou indignada e foi à Secretaria de Educação, falou

que, defendeu, disse "...mas a professora é muito boa, é muito dedicada. Ela é melhor de que a que foi eleita". Porque, na verdade, essa eleição, o que foi que aconteceu: eu sempre fui uma professora muito voltada para a disciplina, muito rígida. E, lógico que ninguém queria naquele momento, meu perfil não era o perfil não era ideal para... quem votava, eram os funcionários e os alunos. Era escola de 6o ao 9o, então ninguém me queria porque sabia que eu ia cobrar muito. Então, a que foi eleita foi exatamente aquela que era muito permissiva, aquela muito boazinha, aquela que tudo podia. Então, aí ela foi até a Secretaria de Educação denunciar e pra reverter o caso, mas não podia porque era eleição direta, deveria ser respeitada, mas aí me foi oferecida uma outra escola que estava inaugurando. Se eu queria assumir essa escola e eu disse "Quero!". Então, a escola inaugurava amanhã e eu tinha de assumir hoje. E ele disse "Você quer esse desafio?", "Quero!". Então, assumi uma escola sem nada porque tava inaugurando e aí a gente organizou, inaugurou e aí eu fiquei cinco anos nessa escola. Então, eu entrei na direção da Secretaria assim.

ENTREVISTADOR: Ainda falando sobre... você falou que foi diretora, inicialmente de escola particular e depois de escola pública e o nosso foco aqui vai ser um pouco mais a escola pública. Então, assim: a partir do momento em que você foi convidada para assumir uma escola pública, quais eram as suas expectativas antes de assumir?

NÍMUE: Eu tinha um sonho muito grande de... sempre sonhei em ser gestora. E quando eu assumi, eu achava que a era a oportunidade de fazer o trabalho que sempre sonhei. Como eu vinha de uma escola particular eu percebia uma diferença muito grande da escola particular pra uma escola pública. Desde a seriedade dos dias letivos que era cumpridos, de projetos, de aprendizagem. Então eu sempre sonhei que a escola pública fosse igual a escola particular. Que funcionasse, que acontecesse. E aí quando eu aceitei o desafio, era isso que eu queria, tanto que todos sempre elogiaram essa escola que eu iniciei até hoje porque eu acho que a gente tem o dever de estar em uma escola pública desenvolver um trabalho tão bom ou melhor de que da escola particular. Eu acho que o profissional é o mesmo que ele que está na escola particular para pública eu acho que a gente tem uma estrutura física bem melhor do que o da escola particular. Porque a escola particular, a não ser as grandes escolas, mas as escolas pequenas não investem como a Secreta... a prefeitura nas escolas públicas em infraestrutura, em laboratório de tecnologias, biblioteca, sala de recursos, formação. E eu sempre percebi e ficava triste como professora que os meus gestores não investiam, não incentivavam, não organizavam para que a gente tivesse uma prática diferenciada. Que fosse uma escola que se destacasse pelo ensino, pela qualidade de ensino, pelos projetos, pela aprendizagem, que ela fosse valorizada. Eu acho que a escola pública tem que resgatar essa qualidade de ensino que a escola pública tem tudo pra ser uma excelente escola. Igual ou melhor do que as escolas particulares porque os professores são concursados então vem bons professores pra Rede. A gente tem infraestrutura, a gente tem condições de desenvolver um bom trabalho. A gente não pode ficar aquém. Então eu sempre sonhei com essa escola pública. De resgatar essa qualidade e eu acho que essa valorização da escola pública. A gente precisa investir, acreditar e fazer um trabalho que é possível ter uma escola pública de qualidade.

ENTREVISTADOR: Agora vamos falar um pouco do início do seu trabalho como diretora de escola pública. O que você considera que te favoreceu e o que você considera que te dificultou no início desse trabalho?

NÍMUE: Primeiro, eu comecei a trabalhar com projetos. Uma grande dificuldade era o distanciamento dos pais, da família na escola. Então, a gente cria um projeto de pais, a "Escola de Pais" na escola. Eu acho que isso foi fundamental trazer as famílias pra escola. A partir daí, a gente tava numa área que era Ponta Negra, Santo Agostinho ali que tinha muita poluição, muita sujeira, o meio-ambiente tava muito sofrido e então a gente começou a desenvolver projetos pro meio-ambiente com as crianças, com as famílias e aí a gente viu como era bom trabalhar com projetos, trabalhar com a família e trabalhar com funcionários motivados porque aí até a gente mudar... porque a gente era uma escola que ia do primeiro ao nono ano e ainda tinha EJA, então era uma escola muito grande: mais de mil alunos; os três turnos. A gente vinha com professores desmotivados, funcionários desmotivados, então a gente primeiro... iniciar essa motivação que era possível trabalhar em equipe, juntar e a gente ir fazer esse trabalho ir pras ruas porque lá a gente fazia um trabalho muito grande no bairro, na Ponta Negra. Então, a gente tinha projetos voltado pra comunidade, envolvendo a comunidade e aí a gente foi resgatando alguns valores, foi resgatando essa vontade de fazer diferente, envolvendo toda a escola. Então, foi uma escola que desde o primeiro aninho dela que foi criada que era o primeiro ano dessa escola, ela já foi se destacando das demais escola porque a gente tava mostrando e a gente cobrava. Que não é porque eu sou funcionária pública que eu não vou ter hora pra chegar, não vou ter hora pra sair, que eu dou um tempo que eu junto turmas. A gente foi quebrando alguns vícios que existiam de professores de sexto ao nono e na escola pública mesmo a gente foi rompendo com isso e mostrando que era possível ter uma escola muito boa. Uma escola de qualidade que quem chegava dizia "Parece uma escola particular". Todo mundo comparava porque o parâmetro das pessoas é exatamente a escola particular. Quando a gente sabe que tem escolas particulares que não são boas, mas a gente quer que a escola pública se fale "Parece uma escola particular". Os próprios pais. Tem pais que têm condições, boas condições

financeiras, não coloca nunca o filho na escola pública. Ele não acredita na escola pública. Acha que escola pública que não tem aula, que não se aprende, que não se ensina... e a escola particular, não. Ela é séria e a outra, não séria.

ENTREVISTADOR: Certo. Agora falando do tempo presente. Como funciona a organização do trabalho pedagógico e administrativo da tua escola?

NÍMUE: Quando eu assumi, uma coisa que eu fiquei chocada é que faltava uma mangueira, um relógio da botija de gás. E aí eu fui na secretaria e falei "Olha, faltou o relógio da botija de gás" e aí a menina olhou e disse "Cê tá iniciando. Sente aqui que eu vou te dizer uma coisa: você dê seu jeito! O diretor de escola, ele tem que dar o jeito pra tudo". Eu fiquei olhando pra ela assustada. E aquilo me... eu fiquei chocada. E aí eu aprendi que na escola pública eu tinha que dar o jeito pra trocar uma lâmpada, pra trocar a botija de gás, pra trocar uma torneira, pras coisas que fossem faltando. Então eu acho que aí nesse momento, a gente não recebe apoio. Quando a gente assume, não dizem pra gente quais são os desafios. A gente assume assim: "Vai que o filho é teu!". E a gente não muitas vezes, não está preparado pra ser mãe daquele filho. A gente não sabe como criar aquele filho, como cuidar. Eu acho que isso a gente precisaria resgatar e ter essa orientação: O que você precisa saber antes de ser gestor. Como você deve ser gestor. A sorte é que eu tinha prática da escola particular e que a escola particular também passa por uma série de dificuldades financeiras e a gente tem que dar jeito pra tudo. Mas eu vejo vários colegas que não têm essa experiência e cruza os braços e deixa a coisa ali quebrada, deixa por fazer. Eu acho que a gente precisava ter essa iniciação, essa formação para os colegas que estão assumindo pela primeira vez, os gestores.

ENTREVISTADOR: Vamos retomar então a pergunta anterior. Como funciona a organização do trabalho administrativo e pedagógico desta tua escola?

NÍMUE: Hoje eu tenho uma visão muito ampla de gestão. Sempre tive, agora mais ainda. A gente não pode... o gestor tem de estar envolvido com o pedagógico. As questões da escola que acontecem no dia-a-dia, financeiro, administrativos, de merenda... se você não tiver o cuidado, você passa a ser engolido por tudo isso. Você se dedica às questões administrativas e esquece do pedagógico. E o gestor, ele tem que tá envolvido no pedagógico. Ele tem de tá linha de frente, ele é um líder. E pra que o pedagógico funcione, eu tenho que tá envolvida no planejamento, eu tenho que tá envolvida nas metodologias, eu tenho que tá na sala de aula, eu tenho que tá com o grupo junto com o pedagogo. Eu acho que é fundamental o gestor estar envolvido no pedagógico. Então hoje a (Nome da escola suprimido) a gente tem esse trabalho pedagógico de equipe. A gente tá muito envolvido. O trabalho pedagógico, a gente tá muito alinhado com a pedagoga onde a gente tem um planejamento inicial com as ações que serão desenvolvidas durante o ano. Nesse planejamento anual, todas as ações da escola, hoje a gente já tem o envolvimento dos pais. Conselho escolar, hoje, funciona. A gente reúne os pais, a gente vê quais as ações que vamos fazer, a gente faz o cronograma, a gente pensa quem vai ser o responsável por essa ação, então é feito esse planejamento estratégico do ano. Um plano de ações envolvendo toda a comunidade. Porque o gestor ele tem que ter clareza que ele sozinho ele não vai à lugar nenhum. Ele não consegue abraçar esse pedagógico, esse administrativo. A gente tem que ter várias pessoas envolvidas, vários atores da escola juntos pra pensar essas ações e executar. Então, hoje a gente tem o pedagógico com essas ações, as famílias participando conosco, a gente tem a formação hoje em serviço na escola, com as tutorias dos funcionários, tendo a visão de que todos os funcionários da escola são educadores. Então, eu não posso ter... a pessoa que é a merendeira, serviços gerais, eles são educadores, eles estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, eles tão lidando com as crianças. Então, eles precisam de formação continuada. Então, hoje, a nossa escola tem muito essa preocupação com a formação continuada em serviço, *in loco*, e a gente consegue realizar através das tutorias. E quem são os nossos tutores? São pais que têm, em geral, são professores da universidade, a gente tem pessoas da Secretaria de Educação, pessoas da DDZ que são nossos tutores, que

trabalham conosco durante o ano essa formação. Então, esse envolvimento, é preciso essa formação pra que a gente melhore nossas ações, a nossa prática. Então, a gente investe muito em formação *in loco*. E aí a gente segue o planejamento, a gente segue as ações, as metas. Eu acho que é fundamental a gente planejar pra executar. Evitar os improvisos. E outra importante: a gente tem o almoço pedagógico. A gente precisa reunir sempre, estar em contato com esses atores da escola pra gente ouvir, pra gente conversa, a gente precisa estar em constante avaliação do que a gente tá fazendo, essas ações. Não dá pra avaliar no final do bimestre. A gente tem de no decorrer fazer então, semanalmente, a gente para, a gente senta e aí a gente discute, a gente coloca problemas, a gente vê sugestões. Quando não tem tá tranquilo, a gente entra em formação com vídeo, com textos, a gente entra e estuda, mas esse momento de planejar, executar e avaliar continuamente. É um processo. A gente tá sempre fazendo isso.

ENTREVISTADOR: Você poderia descrever um pouco a organização administrativa?

NÍMUE: O administrativo a gente ainda tá apanhando muito. Mesmo tendo as ações porque falta funcionário. Hoje eu só tenho uma secretária que só tem que tá oito horas e uma administrativo, seis horas. Ele é RDA, só fica um horário na escola. Então, falta mais pessoas na Secretaria como a escola hoje tem muitos projetos, ela tá constantemente dando entrevistas, vídeos. A gente recebe muitos visitantes de universidades, de pesquisa e a gente precisa dar essa atenção, a gente abre. A gente tem as famílias. Então a escola hoje se envolve em tantas ações e falta poucos funcionários. Então hoje eu não tenho um funcionário na biblioteca. Eu tenho na secretaria, falta um funcionário. Eu não tenho um agente de saúde onde eu tenho um projeto fantástico que é o "Programa Saúde Escolar" e eu não tenho um agente de saúde. Eu tenho um consultório odontológico, tenho uma dentista, mas eu não tenho ACD que é, pra dentista atender, ela tem que tem uma ACD, a gente não tem. Então, tá faltando essa mão-de-obra. Eu tô com um pedagogo um horário. A escola só tem um horário, pedagogo. Eu fiquei afastada por questões de licença médica, então eu tô sobrecarregada e aí a gente vem atrasando com documentação, ele tá sofrendo por falta de pessoas mesmo que desenvolvam esses trabalhos. Então, a gente termina abarcando, fazendo várias coisas e aí atrasa: financeiro - que tem as questões do dinheiro que vem do governo federal que a gente tem que executar, tem que pesquisar, tem que prestar conta; os projetos; as próprias ações da Secretaria. Muitas reuniões, a gente não consegue. Hoje, a escola seleciona o que é mais importante, o que é primordial, a gente vai e participa de determinadas reuniões, determinadas ações. Não foi, a gente não faz porque não tem como fazer. E a Secretaria sobrecarrega com muitas atividades a escola. Todo dia, praticamente, tem uma atividade, tem um programa, tem um projeto, tem uma ação e que a escola tem que ir e tem que voltar e tem que executar. Então, hoje a escola seleciona bem o que é importante. Hoje a gente já tem esse entendimento de que nem tudo que vem de cima, a gente cumpre. A gente senta, discute: "É importante? Nós queremos? Vai fazer diferença na Escola?". "Vai!", então a gente faz. "Não vai!", não vamos fazer. Acho que a gente tá lutando por essa autonomia da escola. Autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Que é lei, tá na Constituição, tá na LDB e a Secretaria ainda não entendeu e as DDZs não entenderam, não dão essa autonomia pra escola. A escola precisa pensar a sua proposta pedagógica, o seu PPP, as suas ações. A gente precisa dessa autonomia. Eu acho que os funcionários que estão na escola têm que ter esta autonomia. Eu acho que são pessoas responsáveis, pessoas que conseguem, que conhecem o chão da escola. Porque às vezes as determinações vêm de cima, vem do macro sem conhecer o chão da escola. Sem entender que aquela determinação que vem lá de cima não atende às necessidades da escola, não tem nada a ver com a escola. E eu acho que a escola, os funcionários precisam decidir o que querem na escola, o que fazer. Então essas ações pedagógicas e administrativas elas têm que ser decididas na escola. Até porque quando a gente decide, quando somos nós que pensamos, a gente executa muito melhor, a gente abraça, a gente se envolve. Quando é uma coisa que vem de cima, você não faz com tanta boa vontade. Às vezes você nem quer fazer, faz corpo mole porque não é uma coisa do teu interesse. Então eu

já acho que escola tem que começar a pensar o que fazer e não vir lá de cima. Às vezes vem uma jornada pedagógica pronta desde o texto. "Tá aqui! Você vai cumprir essa jornada pedagógica", mas como? Por que é que a gente não tem essa autonomia de o que eu vou fazer na jornada pedagógica? O que é que nós estamos precisando? Quais são as dificuldades da escola? Eu acho que a gente tem ir em cima das dificuldades da escola. E aí eles têm que confiar, eles têm que estabelecer essa relação de confiança (Secretaria, DDZ e escola) que as pessoas que tão na escola são profissionais da educação sérios que sabem o que fazem e conhecem o chão da escola, a realidade e é partir daí, conhecendo a sua comunidade escola interna e do entorno, envolver atores e planejar ações que se identifiquem com eles que tem a nossa cara e não coisas que vêm de cima e que não tem nada a ver com a gente.

ENTREVISTADOR: Eu tenho uma pergunta no meu roteiro que, e é juntamente ao encontro dessa sua afirmação, que era "Como você descreve a relação pedagógica e administrativa entre a sua escola e a Secretaria de Educação?", afirmando que a Secretaria muita das vezes faz ações, envia demandas à escola que muitas vezes não se relacionam com o contexto escolar. A que você atribui essa postura da Secretaria de uma certa forma, impor demandas ou decidir como a escola deve agir do ponto de vista pedagógico e administrativo?

Nímue: Eu acho que as Divisões, as coordenações, as DDZs que estão lá, as pessoas que estão atrás de uma mesa lá no gabinete, elas estão desconectadas da escola. Na maioria das vezes elas tomam essas decisões sem conhecer, nunca foi naquela escola. Elas querem, e a Secretaria hoje tem 500 escolas, elas querem que sejamos uma unidade. As escolas públicas, elas não são uma unidade. Elas são uma diversidade. Eles não conseguem entender, são pessoas muito burocratas, são pessoas... estabelecem relações de hierarquia muito forte, muito sistematizadas, é muito sistema e eu acho que a gente precisa desburocratizar essas relações, a gente precisa aproximar, a gente precisa pensar, sentir. Eu acho que é aprender a aprender. Aprender a conhecer, a ver, a ouvir. Eu acho que falta muito essa escuta: Secretaria, DDZ e escola. Eu acho que a DDZ piorou a situação porque ela distanciou a escola da Secretaria. Ela burocratizou muito mais. Então as demandas que vêm são muitas. Às vezes eu tenho a sensação que as pessoas que estão ali naqueles diversos setores querem mostrar serviço. Cada um quer mostrar o que está fazendo. Quer mostrar que o seu trabalho é importante e que ela tem que fazer ações, então tem que ter "O Dia da Leitura na Escola". O dia da leitura na escola são todos os dias. Eu não preciso ter "O Dia da Leitura na Escola". Mas não, quer que a escola faça uma ação desse dia, quer que mande um relatório, quer que mande fotos, quer que mande o planejamento... Quer dizer: burocracia. Vai burocratizando as coisas. Vão determinando as coisas lá de cima sem ouvir, sem conhecer. Então, eu acho que é muito cacique pra pouco índio.

ENTREVISTADOR: Nas perguntas anteriores, você já trouxe um pouco de como é essa relação pedagógica entre você, diretora, e os funcionários da escola. Eu queria ir um pouco mais em relação às relações pessoais - interpessoais - dentro da escola. Como você descreve a sua relação interpessoal com a equipe escolar no dia-a-dia.

Nímue: Lá no início eu falava de como fui muito centralizadora, ditadora, disciplinadora. Eu acho que esta minha relação ditatorial, ela me distanciava muito. As pessoas tinham muito medo porque eu já vinha cobrando, cobrava muitas vezes desmedido e com gritos e estressada. E eu acho que hoje, de uns quatro anos pra cá, eu tenho muito repensado essa minha prática e fugido dessas... ditadora e tentando ser mais democrática. Distribuindo as atividades, trabalhando em equipe e exercitando essa escuta. Quando a gente tem o almoço pedagógico, a gente tem reunião de conselho, tem assembleias, quando a gente começa a ouvir as crianças, os pais, os funcionários, eu acho que a gente... eu tenho me transformado (tô nesse processo) e hoje as nossas relações são muito melhores. Quando a gente trabalha em equipe, a gente trabalha a empatia na escola. Muito esses valores, essas competências das escolhas transformadoras, a gente tem exercitado muito. Então, hoje, eu vivo uma relação muito boa, muito próxima dos funcionários de um modo geral, de pais e de crianças. Hoje eu acho que não sou vista mais

como "A diretora", mas como Nímue, mais próxima, mais amiga e assim a gente tem trabalhado nessas relações, uma relação muito boa, muito prazerosa que a gente tem construído. Ainda tenho que... é um processo. É muito difícil a gente mudar de repente. Eu acho que quando a gente abre pra essa gestão democrática, participativa, é muito difícil a gente ouvir as críticas, mas a gente tá aprendendo. Eu tenho tentado, no máximo, melhorar, crescer como pessoa porque eu acho que a gente dar esse espaço pra pessoa falar, a gente abre espaço pra criatividade, a gente dá a oportunidade de pessoas brilhantes que tá ali, no cantinho só cumprido ordens, a de repente ter ideias brilhantes e executar. Então, a gente precisa dar esse espaço pra criatividade, pra empatia, o trabalho em equipe. Então, acho que hoje a gente vive esse momento bom na escola: de respeito e de trabalhar em equipe. O coletivo, de colaboração.

ENTREVISTADOR: Ainda falando sobre relacionamento interpessoal. Você já teve alguma dificuldade de relacionamento com um ou mais professores? Você poderia relatar um caso?

NÍMUE: Sim, eu já tive... exemplo: a gente foi pintar a escola. E aí os professores queriam que liberasse as aulas, né? E a gente tinha conversado que a gente não ia liberar pra não perder aula. E aí eu disse "Não. A gente não vai liberar, a gente vai trabalhar. Quando for pintada aquela sala, a gente tá em outra e depois a gente volta e vai trocando e pinta". E a forma como foi... eu fui muito áspera, muito rude com a professora que argumentou e aí depois da reunião ela me procurou, ela colocou pra mim que não tinha gostado de como eu me posicionei. Que eu tinha sido grossa com ela e aí eu pedi desculpas. Então, é assim: aquilo me fez ver que realmente eu tomei uma decisão que tava pensando no calendário, nos dias letivos. Eu não tava pensando na saúde, eu não tava pensando nas pessoas... e quando eu tomei a decisão, eu não ouvi o grupo. Foi uma decisão individual, né? E aí causou esse conflito e a gente foi pro embate. Então, esse foi um caso, mas eu já tive vários casos de discussão com professor. Discussões sérias, mas que quando a pessoa chega que coloca, eu reconheço, peço desculpas e que a gente deixa bem claro que são desentendimentos profissionais, não é pessoal. Eu acho que é importante essas diferenças. Não pode pensar tomo mundo igual. A gente tem um grupo heterogêneo. Pessoas pensam diferente, mas devem ser respeitadas e entrar num consenso... o que é melhor. Mas eu já tive muito embate.

ENTREVISTADOR: Agora falando da relação escola-Secretaria. Como você articula as necessidades da sua comunidade escolar com a Secretaria?

NÍMUE: Hoje com as assembleias, isso tem ajudado muito. Porque essa história do diretor de escola da Secretaria hoje ser indicação política, isso é um entrave muito grande. Porque passa a ser o diretor tem que ser uma pessoa da confiança do prefeito, da secretária de Educação, da chefe de DDZ. Quer dizer, essa pessoa de confiança dele tem de vestir a camisa deles que muitas vezes essa camisa não é a camisa da comunidade. Os interesses são conflituosos, são interesses divergentes e é complicado. Há muita interferência hoje política nas escolas. Então, isso gera um conflito enorme pra gente. Então, a gente tenta reunir, mais uma coisa que eu digo: quando a gente trabalha com assembleias, com o grêmio - que a gente tem essa gestão democrática, aberta, participativa - isso dá um respaldo muito grande pra gente. Pra reivindicar, pra lutar porque não é uma reivindicação da diretora. É uma reivindicação da escola que tem um respaldo. Então, hoje a gente tenta trabalhar muito com o grupo, com a representação de conselho de pais, das crianças. Então, a gente quando vem as reivindicações, tudo é registrado em ata e a gente encaminha o documento pra Secretaria e a Secretaria tem nos dado uma resposta. Porque quando é pais reivindicando, alunos reivindicando... que você faz um documento, eu acho que tem um peso maior. Então tira o gestor dessa linha de frente, mas a gente tem também alguns embates. Eu acho que a nossa relação hoje com a Secretaria, com DDZ, o grande impedimento é a questão política. O diretor tem medo de perder o cargo, então ele fica submisso mesmo ele não concordando com algumas ações, com algumas determinações. Ele cala, ele camufla as coisas dentro da escola como falta de merenda, falta de material de limpeza, material pedagógico, material humano. Ele camufla que é como dizer

assim: aquele gesto que aponta as falhas da Secretaria passa a ser mau visto e aí o diretor com medo de perder o cargo (Porque nós somos ameaçados mesmo). "Você não tá vestindo a camisa da Secretaria" e aí a pessoa fica com medo, engole e aí termina ficando quieto, calado e mascarando as coisas na escola. Inclusive resultados. Se mascara muitos resultados pra se atingir metas. Então, acho que hoje a escola mantém essa relação numa fase amigável, mas exatamente envolvendo os pais, envolvendo o conselho, envolvendo assembleias e jogando limpo com a comunidade escolar interna, com a Secretaria e com a DDZ.

ENTREVISTADOR: Mais uma vez você adiantou uma pergunta que eu iria fazer que era justamente sobre a influência político-partidária dentro da Secretaria e o que você pensa sobre isso. Você já deu a sua opinião, então, agora eu gostaria de te perguntar se você tem algum caso real - que pode ter acontecido com você ou com outro diretor e que você presenciou - em que essa influência política determinou as escolhas do diretor.

NÍMUE: Hoje todos os diretores de escola são indicados por vereadores. A gente tem certeza. É tanto que são convidados lá e quem é convidado é quem trabalha na campanha, quem é cabo eleitoral, quem é envolvido. Quando muda o prefeito ou o vereador rompe com o prefeito, todas aquelas pessoas daquele determinado vereador, aí começam a ser exoneradas, começam a ser perseguidas. Isso é uma constante de anos da Secretaria. Infelizmente, isso acontece. Isso é fato. E as pessoas que não estão fazendo campanha eleitoral, que não vão pros sinais de trânsito, que não levanta bandeira, que não vai panfletar é perseguido. Isso eu vivenciei. Eu já fui exonerada duas vezes em diário oficial e uma vez eu fui convidada a entregar o cargo por não vestir a camisa, por estar num cargo de confiança e eu não era de confiança e eu sei que é exatamente nessa minha conversa que eu convidada a entregar o cargo e eu discutia porque, se você for fazer uma avaliação de todo o trabalho de onde eu passei, de resultados, de envolvimento, a escola se destaca. Então, a gente tem um trabalho pedagógico, administrativo muito bom, muito sólido e a Secretária quando me convidou em nenhum momento ela pensou, ela fez essa avaliação. Era uma avaliação política. Então, eu vivi isso. As duas exonerações foram por perseguição política e esse convite a sair da Secretaria foi também por questão política. Então agora, a minha chefe me chamou pra conversar pra eu pedir aposentadoria. Ela me forçando, dando, na conversa, um direcionamento pra que eu me aposentasse. Enquanto eu tirei uma licença médica, ela botou uma gestora interina que era alguém de confiança dela, que trabalhou na política, então, que ela tava devendo. Foi uma promessa de campanha, uma dívida de política. Então gestora, na escola, no meu lugar recente. E aí, quando pra ela, que eu volto, eu digo pra ela: "a partir de agora, eu tô lhe dizendo. Eu não vou me aposentar, eu não vou tirar licença-prêmio. Eu vou continuar trabalhando. Se quiser me exonerar, me exonere. Mas eu não vou sair. Você não vai me convencer a sair da escola". Então, isso me entristece porque a gente não tem esse reconhecimento do trabalho, do envolvimento da escola. Do que a escola faz pra comunidade, pras crianças. Quer dizer, não vê a gente como aquele ator numa engrenagem que tá fazendo bem para aquelas crianças, que se destaca. Não. Hoje, o destaque é a política. Os olhinhos deles (E não é só de uma DDZ, é de todas), todos os chefes de DDZ's são apadrinhados de um determinado vereador e aquele vereador detém o poder naquela DDZ e indica todos os gestores. E isso é muito nocivo porque às vezes tem a sorte daquela indicação ser um bom gestor, às vezes não é. E às vezes o gestor tá fazendo um bom trabalho, não é avaliado, é exonerado pra vi um outro porque são questões políticas. Quer dizer, mistura essa política partidária e é um desrespeito a gente como profissional da educação. Então, isso é muito nocivo, eu acho que tinha que acabar mesmo. E aí uma escola não tem continuidade. Eu vejo aqui que estou há 14 anos só num determinado local. Como é importante a continuidade de um gestor numa escola. Esse envolvimento. A gente precisa conhecer, precisa tá junto, precisa ter continuidade. Ninguém vai fazer um bom trabalho em um ano, em dois anos, em três anos. A gente precisa. E aí vem a questão política e essa troca muito grande de gestores de escolas.

Então, isso é muito ruim. Eu acho que tem que ser eleição direta, tem que ser concurso. Tem que se mudar essa prática pra melhorar as gestões nas escolas.

ENTREVISTADOR: O que te faz ser diretora dessa escola há tanto tempo?

NÍMUE: Essa escola, não só essa, eu sempre fui apaixonada pela gestão. Mas essa escola, ela me encanta. Eu sou apaixonada pelos desafios. Nós temos muitos alunos estrangeiros e cada criança daquela que a gente entra, que vê um sorriso. As crianças especiais, os estrangeiros que são tão excluídas das escolas porque se nega a matrícula das crianças pelas dificuldades. As pessoas veem os problemas, os desafios e eu quero que é melhor pra mim e eu esqueço do outro. E eu acho que eu tenho essa missão de ajudar essas crianças, de acolher, de oportunizar que eles estudem, que eles aprendam, que tenham sucesso. Então essa diversidade nessa escola me encanta. Esse envolvimento. A comunidade dentro da escola, de usar o espaço. O envolvimento com as famílias e isso pra mim é encantador. Então pra mim isso é desafio e eu sou apaixonada, me encanta. Por isso estou há 14 anos e quero ficar mais 14.

ENTREVISTADOR: Obrigado. A entrevista é encerrada.

ENTREVISTA 2: SAGRAMOR

ENTREVISTADOR: Por quanto tempo você foi diretor de escola?

SAGRAMOR: Cerca de dois anos.

ENTREVISTADOR: O que te motivou a se tornar um diretor?

SAGRAMOR: Eu participei do primeiro processo na Secretaria de escolha democrática dos diretores. Então, o governo Serafim Corrêa tinha acabado de assumir o poder e a SEMED ela fez um processo de escolha de diretores a partir dos seus próprios quadros. Até então a escolha dos diretores era feita por indicação. A partir daquele momento, você se inscrevia, entregava o currículo, fazia uma prova escrita e a partir desses resultados você era convocado pra assumir uma escola. O que me motivou, na verdade, a participar do processo foi o processo democrático em si.

ENTREVISTADOR: Poderia dar mais detalhes de como ocorreu esse processo pra você se tornar um diretor?

SAGRAMOR: Então assim, nos primeiros seis meses de administração do governo Serafim, já corria essa história de que haveria um processo de seleção de diretores, mas não havia nada definido como seria. Havia muita boataria. Alguns diziam que ia ser uma eleição, outros diziam que você só poderia concorrer pra própria escola. Enfim, cerca de seis meses de governo, foi aberto o edital, nós nos inscrevemos (os interessados se inscreveram), mas não era garantido o local de escola. Você iria participar do processo e ao final desse processo, você seria convidado para assumir uma escola, mas não tinha nada definido. Você não escolhia a escola, você não definia pra qual escola seria... Então, como falei, o processo era: entrega do currículo e mais uma prova escrita com questões de língua portuguesa, com questões de disciplinas pedagógicas. Que eu me recorde, só as duas áreas. Talvez "conhecimentos gerais", eu não tenho muita certeza. E foi exatamente em junho, final de junho, iníciozinho de julho, logo depois do festival folclórico de Parintins, que naquela época era 28, 29 e 30, a gente foi convocado. Saiu o resultado, nós fomos convocados e fomos até o auditório da SEMED e só nesse momento que a gente ficou sabendo pra qual escola nós estávamos sendo convidados a se tornar diretor. E naquele momento a gente podia aceitar ou recusar. Se não me falhe a memória, se nós recusássemos, nós estaríamos abrindo mão do processo. Então você só tinha aquela escola para assumir, não tinha opção nenhuma. Nem de zona, nem de escola.

ENTREVISTADOR: E quais eras tuas expectativas antes de assumir de fato a escola?

SAGRAMOR: Naquele momento a gente viveu um clima assim: a gente tinha saído de uma gestão municipal marcada por pessoas de um mesmo grupo político. Era ora Amazonino, ora Alfredo, ora Eduardo. Então assim, eram pessoas que tinham o mesmo perfil político e a gente tinha muita clareza de que os processos eram muito viciados dentro da Secretaria. A escolha dos diretores era muito viciada. O Serafim se elegeu com o discurso de mudar a Educação, então a expectativa era que nós iríamos participar efetivamente dessa mudança porque era o próprio processo de escolha dos diretores já era, por si só, algo diferente. Nunca na história do município de Manaus houve algo parecido com isso. Então, a gente entrou nas escolas carregados por uma expectativa que a gente ia fazer, de fato, a diferença, que a gente ia modificar o cenário educacional. A gente iria dar uma contribuição efetiva pra essa mudança. E assim, tinha muita gente inexperiente como eu, que nunca havia assumido cargo nenhum, nunca havia gerenciado absolutamente nada, mas havia também pessoas que já tinham experiências como gestor, que já tinham participado de gestões anteriores e que se colocaram nesse processo também. Então, assim, havia um misto de expectativas. Tanto das pessoas menos experientes de realmente mudar, transformar a educação e aí a gente... aquele sonho bem juvenil mesmo de jogar de ponta-cabeça as estruturas da Educação. E com o passar do tempo, a gente foi vendo que não era tão simples assim.

ENTREVISTADOR: Vamos falar agora do início do teu trabalho. O que você acha que favoreceu e o que você acha que dificultou?

SAGRAMOR: Eu fui muito mal recebido na escola. Isso foi um problema que não houve apenas na minha escola, houve em várias escolas. Esse processo de transição dos diretores antigos para os diretores novos foi muito mal feito. Nessa ânsia por uma transformação do modelo educacional e tudo mais, do cenário educacional, nessa ânsia de transformação ficou a impressão de que todos os que eram diretores, que estavam diretores eram mal-intencionados, eram pessoas apegadas apenas ao cargo, que faziam qualquer coisa pelo cargo. Evidentemente, existiam pessoas como essas, mas não pra dizer que era a totalidade de diretores. Então, muitos diretores se sentiam desprestigiados com essa narrativa. Apesar de não ser uma narrativa oficial, foi a narrativa que meio que se espalhou. "Não! Olha: agora a gente vai acabar com essa gestão marcada pela troca de favores, pelo beneficiamento pessoal, pelos acordos políticos, por diretores que agora são escolhidos pelo processo democrático". Os diretores antigos, muitos deles se sentiram, assim, magoados com essa narrativa. Então aconteceu comigo o que aconteceu com vários colegas: quando a gente chegou na escola, a gente foi muito mal recebido porque, obviamente, o diretor, no caso, a diretora que me antecedeu tinha o seu grupo, tinha pessoas que a apoiavam. E essas pessoas, esses professores, esses funcionários que a apoiavam olharam pra mim como se eu fosse assim: "Tá vendo? Esse aí veio pra falar mal da diretora anterior. Ele personifica uma administração que desvaloriza quem deu tantos anos de trabalho pela escola e tudo mais..". Então assim, foi muito, muito difícil e eu fiquei sabendo de casos que teve diretora que foi substituída pelos diretores novos do PROSED que, assim, teve queima de pneu, incitou a comunidade a não aceitar a nova diretora. Eu não passei por isso. A resistência pelo o qual eu passei foi a resistência interna dos professores e funcionários da escola. Eu era uma pessoa sem experiência administrativa, entrando numa escola que tinha uma característica: era uma escola que já funcionava há uns 25 anos aproximadamente e, portanto, já tinha professores ali que já tinham 20, 22 anos na mesma escola. Então, eles me enxergaram como um intruso naquela realidade. Acho que essa foi o principal problema. Você perguntou sobre estímulo, né?

ENTREVISTADOR: É. Teve algo que te favoreceu?

SAGRAMOR: Cara, assim, em termos de apoio da Secretaria, nós tivemos pouco apoio no primeiro ano. Apoio material, digamos assim. A gente pegava escolas com problemas infraestruturais muito sério e a gente não conseguia, a SEMED não conseguia dar respostas a esses problemas. A gente teve muito pouco apoio institucional, mas a gente tinha um distrito

educacional que tentava pelo menos nos blindar de alguma maneira. Nos dar apoio, ainda que esse apoio não significasse a resolução de problemas práticos, mas pelo menos aquele apoio moral, de estar sempre perto e fazer reuniões com a comunidade pra nos ajudar a enfrentar os problemas. Dar dicas de como superar algumas adversidades, mas apoio nesse sentido, mas apoio estrutural que a gente precisava naquele momento teve não.

ENTREVISTADOR: Você pode dar um exemplo de uma situação que você sentiu essa dificuldade. Algo na prática que você sentiu "esse grupo não tá comigo"?

SAGRAMOR: Vários. Em vários momentos de assim, fazer reunião com professores e funcionários e os professores silenciarem durante praticamente a reunião inteira. Não opinarem, não participarem da reunião. Ou então você, por exemplo, pra fazer a merenda escolar a gente tinha uma orientação que era assim: você fazia a contagem dos alunos e fazia a merenda de acordo com o número de alunos que estavam na escola e 10% a mais pra quem quisesse repetir. As senhoras da cozinha faziam a merenda como elas achavam que deviam fazer, ainda que a gente dessa orientação. Tinham 400 alunos na escola, ela fazia pra 500 porque todo dia ela fazia pra 500. Então, sobrava muito, havia um desperdício de merenda no final do dia, enfim, porque era merenda que acabava não sendo consumida. Eram situações que eram estimuladas por pessoas de fora, mas que contava muito porque eu acabava representando um discurso da Secretaria de desvalorização dos profissionais que estavam na direção até aquele momento.

ENTREVISTADOR: E o que você fez a respeito?

SAGRAMOR: Primeira coisa que eu tentei fazer foi tentar me aproximar dos professores e me aproximar dos professores era estar com eles em algumas situações das quais comumente eles não tinham apoio da diretora anterior. Eu vou dar um exemplo específico: aquele aluno que tá se comportando mal durante a aula. Que o professor colocava pra fora, a diretora que me antecedeu colocava ele de volta pra sala de aula. Eu tentava, quando acontecia um caso como esse, tentava segurar o aluno na diretoria, conversava com o aluno, mandava chamar pai - quase nunca aparecia. Depois, eu ia na sala e falava só eu com a turma sobre o caso de desrespeito que houve em sala. Enfim, eu tentei me aproximar dos professores, mas assim, essa aproximação ela nunca conseguiu ser completa porque alguns entenderam com o passar do tempo que eu não tava ali pra desvalorizar o trabalho anterior e outros não tinham nem intenção de mudar de ideia. Eles eram muito ligados a diretora anterior, então, não adiantava o que eu fizesse. Eu tentei trocar pessoas que eu achava que não eram de confiança: o secretário da escola e algumas que trabalhavam na cozinha. Só que não deu certo porque não tinha com quem trocar. Eu devolvia o secretário e fiquei um tempo sem secretário porque não tinha ninguém pra assumir o cargo de secretário. Os administrativos eram muito poucos, os professores readaptados eram muito poucos naquele momento, então, em outras palavras, as minhas medidas não deram o resultado que eu imaginei que dariam.

ENTREVISTADOR: Como funcionava o trabalho pedagógico e administrativo na tua escola?

SAGRAMOR: Era uma situação complicada. O grande problema de você ser gestor é você ser gestor sozinho, sem equipe pra trabalhar. Na escola nós tínhamos três administrativos: um que ficava na escola pela manhã; um ficava à tarde; e outra ficava à noite. Tínhamos um secretário e nós tínhamos, em tese, uma pedagoga - mas que vivia afastada por questões médicas, de licença médica. Então, sobrava pra mim o trabalho administrativo e pedagógico e as demandas da Secretaria são tão grandes, as demandas administrativas são tão grandes que você acaba deixando em segundo plano o trabalho pedagógico porque você tem que dar conta de relatórios. Você tem de dar conta de solicitações. Você tem de participar de reuniões. Você tem que fazer mil levantamentos e geralmente são repetitivos porque na época a Secretaria parecia que os setores não se comunicavam entre si. Então, setor tal pedia um levantamento. Dali a uma semana outro setor pedia um levantamento muito parecido com aquele. Você tinha uma sobrecarga de trabalho administrativo que te impedia de dar atenção ao trabalho pedagógico. Além do quê, a minha formação não é de pedagogo. Significa dizer que eu não tinha as

credenciais apropriadas pra resolver determinados problemas. A grande questão que nós tínhamos na escola, a leitura que eu faço hoje, distanciado pelo tempo é que você tinha um grupo de professores muito antigo na escola que se aferravam a uma ideia, a um passado glorioso da escola, a um passado em que aprovava muito aluno pra entrar na Escola Técnica Federal. Um passado em que a comunidade reconhecia o trabalho da escola e esses professores não perceberam que as mudanças geracionais vieram e eles ficaram distantes dos alunos. Então, eles queriam dar aula como davam aula 15 anos atrás, 20 anos atrás eles se ressentiam disso porque viam que o trabalho deles não tinha o resultado que teve um dia, que o papel da escola perante a comunidade não era mais o papel que um dia exerceu e eu não tinha dificuldade de fazê-los perceber que eles tinham que se adaptar também aos alunos que efetivamente existiam naquele momento. Então assim, trabalhar sem equipe é muito ruim. Mais tarde quando eu vou pra uma outra função, aí eu tinha uma equipe pra mim, pra me auxiliar. Uma equipe muito boa pra me auxiliar. Então assim, eu acho que isso me fez perceber que eu não tenho o perfil pra ser gestor porque eu não sei trabalhar sem equipe. Eu preciso do apoio de pessoas pra que eu execute bem o meu trabalho.

ENTREVISTADOR: Eu acho que com essa tua resposta, você antecipa algumas perguntas que eu iria fazer a seguir. Eu perguntaria como descreveria a sua relação com a equipe escolar no dia-a-dia, eu acho que você já respondeu anteriormente. E também iria perguntar sobre dificuldades de relacionamento com os professores e se você poderia relatar um caso. Você já falou um pouco, teria mais algum outro caso pra relatar essa dificuldade de relacionamento com os professores? Você tinha algum professor que... você falou em um determinado momento que tentou tomar algumas medidas que fizessem que a equipe de professores percebesse que você valorizava o trabalho deles. Queria que você falasse um pouco sobre os professores que aderiram a tua gestão. Como você trabalhava com eles e se em algum momento você tentou utilizá-los pra tentar alcançar os outros professores... o que você fazia nesse sentido?

SAGRAMOR: Eram muito poucos na verdade. O primeiro impactou foi muito ruim. A minha chegada... então, eu chego no meio do ano na escola. A escola já com o seu planejamento em andamento, enfim, com as turmas já estabelecidas, com alguns problemas já cristalizados, enfim. Então essa primeira metade que eu passo na escola, essa primeira metade do ano foi difícil. Difícil no sentido de você tá lutando pra tentar desfazer uma imagem. Pro início do ano seguinte quando eu planejo a semana pedagógica, levo textos e tudo mais pra gente se planejar, eu percebo que essa má vontade vai diminuindo. Então, alguns poucos talvez mudem ou talvez nunca tiveram essa antipatia por mim e tudo mais. E com esses poucos que eu tentava fazer as atividades da escola. Atividade dos Dia das Mães. Atividade junina, enfim, eram esses que acabavam me apoiando. E tinha um caso que era muito emblemático. Tinha uma das professoras que ela tinha todas as chaves da escola. Era dessas professoras muito antigas da escola. Estavam lá há décadas e ela tinha todas as chaves da escola. Quando a diretora não estava, ela informalmente assumia a direção da escola e aparentemente a diretora era um pouco ausente e ela acabou... Quando eu cheguei na escola, a primeira coisa que eu pedi dela "Oh! Passa todas as chaves pra mim. Eu quero todas as chaves que tão no seu poder. Me devolva". E aquilo magoou ela profundamente. Aquilo foi um tapa na cara dela. Mas o pior que eu fui lá e acabei descobrindo coisas absurdas. Pra mim, é uma coisa que não esqueço. Tinha 950 régua (aquelas régua de 30 centímetros) estocadas. Nós tínhamos 400 alunos, 500 alunos talvez. Dava duas régua pra cada um e o menino sem fazer trabalho em sala porque não tinha material. Tinha até o teto da sala da diretoria, caixas com papel milimetrado. Coisa que a Secretaria já não comprava há muito tempo e o professor de matemática precisava de papel milimetrado pra fazer as atividades de matemática. Então assim, a primeira coisa que eu fiz foi pegar esse troço e distribuir. Distribuí papel milimetrado, distribuí régua, distribuí caneta. O que tinha de material que era destinado aos alunos, eu peguei e distribuí até pra marcar uma diferença da administração. No início do ano, obviamente, o que acontece? A Secretaria tem dificuldade em

repor material. Então, a gente começa o ano com falta de material. E aí, essa é a primeira a jogar na minha cara "Se não tivesse distribuído todo o material... Tá vendo? A gente guarda não é porque a gente quer sovinar. É porque a gente sabe como é que é...". Então eu tive que engolir, né? A minha inexperiência administrativa e tudo mais. E aí foi também um momento legal porque a professora de matemática pula e diz "Não, mas pera aí! Eu também tava precisando do material no ano passado. Se a Secretaria não mandou esse ano é um problema pra esse ano. O que a gente não pode é ficar com material estocado aqui e eu sem material pra trabalhar". Isso fez com que alguns colegas refletissem. E assim, foi quebrando o gelo com alguns. Mas aí, na sequência, a gente teve um outro problema de um pedagogo que foi pra trabalhar na escola, removido de uma outra escola pra lá e esse cara roubou a escola. Ele roubou a escola. Ele literalmente afanou a câmera de filmagem da escola. Aí eu fui pra delegacia, fiz o BO. No dia seguinte, isso aconteceu à noite, eu fui com o delegado novamente e aí a gente foi até a casa do pedagogo e recuperamos material. E aí eu descobri que não era só a câmera, era a câmera, era faca de cozinha, era botija de gás da escola. Ele era contrato, ele foi desligado. Anos depois, eu recebi uma intimação pra eu ir no tribunal pra dar depoimento e sei nem que fim levou esse troço. Então, esse foi um momento que o pessoal pensou "Não, pô! Pelo menos ele tá correndo atrás. Tá cuidando dos bens da escola".

ENTREVISTADOR: E como era a relação pedagógica e administrativa entre a tua escola e a SEMED?

SAGRAMOR: Assim, administrativamente, como eu falei, a gente fazia muito retrabalho. A gente pedia insistentemente que a escola tivesse o teto reformado. A gente pedia insistentemente que as portas da escola fossem trocadas porque todas estavam quebradas e a gente nunca tinha esse retorno. Porque esse retorno não dependia da gerência distrital, ela dependia do setor de infraestrutura da SEMED. Na gerência distrital, eu era muito bem recebido porque eu acabei tendo algum tipo de ascendência ali entre os diretores da zona Leste 1 - que eu fazia parte da zona Leste 1. Então assim, eram muitos diretores novatos, a gerente, pelo o que eu entendia na época, na hora de convocar ela preferiu pessoas que não tivessem experiência administrativa na SEMED. Então era muita gente novata e alguns poucos que já eram diretores e que já tinham alguma história. Então assim, nesse grupo de diretores, eu acabei me relacionando bem, tendo algum tipo de ascendência. Então a minha relação com o distrito que era o primeiro local de contato era uma relação muito boa, mas com os setores, principalmente com o setor de infraestrutura da SEMED, era terrível. Não tinha respostas. Mas a gente conseguiu fazer eventos, a gente conseguiu fazer atividades via gerência distrital que só conseguimos fazer porque justamente eu tinha uma entrada maior com a gestora.

ENTREVISTADOR: Você percebia que tinha autonomia pedagógica ou tinha muita demanda pedagógica da Secretaria?

SAGRAMOR: Eu acho assim: havia algumas demandas, mas havia muita autonomia. Mas assim, essa autonomia mais por conta da incompetência da Secretaria. Deixa eu tentar explicar. Eu não tinha pedagogo na escola. E na época era uma realidade: as escolas, eram pouquíssimas as escolas que tinham pedagogos, mas pouquíssimas mesmo. Então as diretrizes pedagógicas da SEMED, elas eram pouco executadas nas escolas por falta justamente desse recurso humano, do pedagogo pra ajudar na execução, uma vez que, como eu falei, o diretor sobrecarregado com questões administrativas e pedagógicas, ele acabava dando atenção às questões administrativas e não pedagógicas. Então assim, o pessoal sabia que não dava pra cobrar muito a escola de uma determinada diretriz pedagógica porque não tinha quem executasse essa diretriz pedagógica e nessa história a gente acabava tendo um pouco de liberdade pra agir como a gente achava que era possível agir, como a gente achava que era melhor agir. Não sei se essa realidade permanece hoje, imagino que não, mas eu acho que muito dessa liberdade de atuar em sala de aula, de lidar com os problemas era também por conta dessa impossibilidade da Secretaria nos dá recursos humanos pra implementar essas diretrizes.

ENTREVISTADOR: Como você articulava as necessidades da comunidade escolar com a Secretaria, ou qualquer outro órgão?

SAGRAMOR: Não. Na verdade, eram assim: eu não conseguia articular absolutamente nada. Absolutamente nada. Primeiro assim que eu não tinha noção disso. Eu não tinha essa clareza de buscar, sei lá, grupo de mães, uma igreja, enfim. Como a nossa escola tinha um auditório, o que a gente recebia era muita solicitação de igrejas, de pessoal que quer fazer reunião da comunidade pra usar o auditório. Então a gente, na medida do possível, cedia, mas eu não tinha essa clareza e não tinha orientação adequada nesse sentido de buscar esses outros agentes da comunidade pra articular pra melhorar a escola. Mas assim, era uma escola, como falei, a escola tinha 25 anos a época. Era uma escola que tinha um prestígio junto a comunidade que foi se perdendo com o tempo. E a comunidade também sentia isso na medida em que se via a escola destruída, a escola sem reforma. Eu me lembro de ter sido xingado numa eleição. Fui lá, abri a escola e a gente sem vigia, sem nada. Tinha dois portões na escola, um pra cada rua. Fechei um dos portões e liberei a entrada só por um outro portão. Puta merda! Eu não tinha percebido isso. Que tinha uma fila já formada lá fora. Quando eu percebi eu disse "Oh, gente! É só pelo outro portão". Velho, fui xingado, cara. "Porra! Filha da puta! Por que não avisou antes!", "Tá vendo essa escola? Como que tá agora? Tá entregue às baratas!". Então assim, eu nunca consegui articular muita coisa com a comunidade não.

ENTREVISTADOR: E quando a SEMED não conseguia atender as necessidades da escola, o que você fazia?

SAGRAMOR: Fazia o que todo diretor fazia: assumia a linha de frente pra dar a resposta pra comunidade. Por exemplo, os eternos pedidos de reforma da escola. A escola, quando eu assumi, já se dizia há vários anos que ela seria a próxima escola a ser reformada. Uma reforma geral na escola. E toda reunião eu era questionado sobre isso e eu tinha que dizer "Olha, segundos informações da SEMED, ela tá no plano de obras.", "O plano de obras não pôde ser executado esse ano e ficou pro ano que vem.", enfim. Na prática, a SEMED nunca deu apoio nenhum. Nunca dividiu a responsabilidade, vamos dizer assim, ela nunca dividiu a responsabilidade. É sempre o diretor ou era sempre o diretor quem tinha que assumir essa responsabilidade. No final das contas, a escola foi derrubada. Totalmente derrubada e ela tá há pelo menos cinco anos no chão, funcionando em prédios anexos ou alugados. E em cinco anos que a escola tá no chão, nunca meteram um prego pra erguer nem nada.

ENTREVISTADOR: Há um senso comum de que há muita influência política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso? E aí, eu queria que junto com essa resposta você me dissesse se você acha que essa relação dificulta ou facilita o trabalho dos diretores.

SAGRAMOR: Bom, ela dificulta bastante. Pelo menos na experiência que eu tive, ela dificultava bastante. Eu vou retomar o contexto: eu assumi como diretor, num contexto de uma administração que era oposição a diversas outras administrações. Então a administração Serafim se contrapõe a administração do Eduardo, do Alfredo, do Amazonino, enfim, dessa cachorrada toda que o antecedeu. O que que acontece? Você tem um grupo de vereadores que sabe muito bem qual é o papel que a escola tem e que tenta interferir diretamente. Você tem grupo... Nós sempre soubemos disso. Eu lembro de estar no chão da escola mesmo, como professor, atuando e já conhecer histórias de "Oh! A zona norte era loteada pra vereador tal. Então, os diretores da zona norte trabalhariam para eleger candidato tal.", "Os professores, as escolas da zona oeste pra vereador..." e isso a gente sempre ouvia. Quando a gente assumiu de um processo que não tinha indicação política, era um processo de mérito acadêmico, digamos assim, eu recebi visitas de Elias Emanuel tentando entender quem eu era, qual era o meu papel, se eu estaria disposto a trabalhar com ele. Eu sofri, eu e outros colegas, a gente sofreu com lideranças comunitárias que tinham ligação com determinada vereadora e faziam denúncias da escola. Ou então, como dei o exemplo, uma colega nossa levou dois, três dias pra assumir a escola porque a comunidade não deixava ela entrar na escola. Chegou a queimar pneu na escola.

E essa comunidade era inflamada por uma ex-secretária de Educação que era política a época e tava insatisfeita. Então, essas relações políticas que existiam antes que naquele momento haviam sido quebrados, acabou gerando um grande problema pros novos diretores, especialmente pra nós que não tínhamos experiência administrativa e não tínhamos ligações partidárias. Porque, obviamente, muitos diretores que passaram no PROSED e assumiram, eram diretores que já tinham vivência partidária, já tinham ligações políticas, eram filiados a partidos políticos e tudo mais, mas muitos outros não eram. A gente virou muito alvo nisso. Pra ficar num exemplo de uma batalha campal que houve, foi de uma escola que ia ser construída em um bairro da zona Leste 2 e que o vereador colocou a comunidade contra a construção daquela escola porque a escola ia ser construída em uma área onde funcionava um campo de futebol. Então assim, o vereador botou fogo, a comunidade não queria a escola porque queria manter o campo de futebol. No final das contas a escola não foi construída mesmo.

ENTREVISTADOR: Em que momento você soube que não seria mais diretor? E depois quero que me diga o que você fez a partir disso.

SAGRAMOR: Que eu não seria mais diretor formalmente ou quando eu entendi que eu não tenho aptidão pra ser diretor?

ENTREVISTADOR: Acho que pode ser os dois momentos.

SAGRAMOR: Eu deixei de ser diretor porque eu recebi um convite pra assumir a gerência distrital. Eu não fui tirado do cargo, até porque a ideia do PROSED era que o diretor cumprisse um mandato, um tempo de mandato, eu acho que era quatro anos e depois ele faria um novo PROSED, iria pra outra escola que a ideia era justamente não deixar um diretor muito tempo na mesma escola. Pra evitar vícios e tudo mais. Então assim, eu não fui "demitido", eu fui convidado para um outro cargo. Nesse sentido não foi traumático. Agora assim, quando eu fui para este cargo (e aí trabalhei com uma equipe que me dava suporte da qual eu poderia demandar, eu sabia que ia receber os resultados dessas demandas, enfim, meu papel era, portanto, mais pensar e o agir ficava por conta da equipe), naquele momento eu percebi o seguinte: que eu não tinha vocação pra ser gestor porque eu só sabia trabalhar com uma equipe que me desse suporte por trás. E a gente tem gestores que levam escolas literalmente no peito e na raça, sozinhos. Então, a realidade que a SEMED proporciona é essa: o diretor que leva a escola no peito e na raça, sozinho e que, portanto, tinha um administrativo que jamais terei. Eu não sei resolver determinados problemas. Talvez eu não seja proativo o suficiente pra determinados problemas. Daquele momento em diante eu falei "Acabou minha carreira, meu desejo de ser diretor, de ser reitor, presidente da república ou qualquer coisa que o valha!" porque eu não nasci pra isso. Mas não também não foi traumático. Foi uma oportunidade de eu refletir sobre essa experiência que eu tive e chegar a essa conclusão. Em ambos os casos não foram traumáticos.

Fim da entrevista

ENTREVISTA 3: CEINWYN

ENTREVISTADOR: Iniciando agora a entrevista. Primeiramente, eu gostaria de saber, há quanto tempo você é diretora nesta escola?

CEINWYN: Há 11 anos.

ENTREVISTADOR: 11 anos? Ok. O que te motivou a se tornar diretora de escola?

CEINWYN: Eu acredito que é a questão do ensino-aprendizagem dos alunos. Surgiu como um convite, e a partir daí, desse convite, eu fui percebendo que a minha habilidade era na gestão. A sala de aula me deixa, vamos dizer assim, preza, né. Eu me limitava dentro daquela sala de

aula, só para aqueles alunos que estavam ali, e enquanto gestora é uma coisa mais ampla, né. E então é nesse sentido.

ENTREVISTADOR: Como ocorreu o processo para você se tornar diretora?

CEINWYN: Como eu falei, convite. Foi um convite. A primeira vez que eu fui gestora, foi em uma escola em que ela surgiu no quintal da minha casa, né. E aí eu me deparei com uma comunidade, que ela precisava muito da questão do aprendizado, e aí eu iniciei na sala de aula, e aí com o passar do tempo, essa escola foi crescendo a cada momento, e aí veio o convite de eu ser a responsável da escola, ou seja, de fazer o papel do gestor, e a partir daí, desse convite, eu fui... fiquei 13 anos, né, como responsável dessa escola, aí depois, eu passei novamente para sala de aula, por uma questão política, né, que querendo ou não o gestor, ele é cargo de confiança, tem toda uma situação, e aí, e a partir daí, eu voltei para sala de aula. Eu passei dois anos na sala de aula, eu dava aula para o Jovens e Adultos – EJA. Foi uma experiência gratificante para mim, mas eu entendia que aquilo para mim, como eu falei, a sala de aula, ela me limitava só ali, eu só podia fazer aquilo com aqueles alunos, e enquanto diretora não, eu posso fazer mais, com mais alunos, com professores e tal. E aí, foi a partir daí que eu vim para essa atual escola.

ENTREVISTADOR: E quais eram as suas expectativas antes de assumir uma escola?

CEINWYN: Eu acho que buscando lá trás ou aqui?

ENTREVISTADOR: Vamos tratar dessa daqui.

CEINWYN: Aqui. A minha expectativa, na verdade, eu nunca imaginei vir para a direção dessa escola, onde eu estou, né. Eu pensava ainda em retornar para a escola de origem lá, mas a expectativa era bem grande, né. Assim, o anseio de fazer o melhor, uma educação melhor, um planejamento melhor, envolver um quadro de atividades melhor dentro do cotidiano da escola.

ENTREVISTADOR: Vamos falar agora do início do teu trabalho. O que você acha que favoreceu e o que você acha que dificultou o teu começo como diretora de escola?

CEINWYN: Vamos colocar o que dificultou primeiro, né. O que dificultou primeiro é justamente a questão política. Quando eu fui convidada a assumir essa escola, a escola trazia inúmeros problemas, estrutural, estrutura, infraestrutura, pessoal, professor, falta de professor, alunos indisciplinados, professores indisciplinados, merenda. Então, veio assim uma cadeia bem complicada, e aí por a gestão anterior ter saído, essa foi a parte... Porque eu entrei na escola sozinha, sem ter secretária, sem ter pedagoga que me acompanhasse, sem ter administrativo, enfim, e aí isso, no momento, foi como se eu estivesse sendo uma intrusa dentro do ambiente que já estava formado, e aí esse foi um dos piores fatores pra mim. Exemplo: um documento que eu solicitava, né, um simples documento que eu pedia pra fazer, as pessoas não queriam fazer ou faziam errado, para eu, justamente, tipo assim, ser chamada atenção por essa situação. Professores que queriam, tipo, com é que posso dizer? Bater de frente: não porque essas atitudes não é assim, a gente não concorda, a gente não quer, e ali estaria acabado. Então esse foi um trabalho bem dificultoso, acredito que um ano, um ano e meio pra mim.

ENTREVISTADOR: O que você acha que favoreceu?

CEINWYN: Eu acho que favoreceu, assim, é o meu despertar, mesmo. Quando eu olhava e dizia que isso era pra mim, entendeu? A astúcia de querer mudar, de querer mostrar para os professores que dessa forma não era uma forma boa de se fazer educação, mostrar para a comunidade, que era uma comunidade bem difícil, que a escola poderia ser transformada. Porque era um uso de drogas dentro da escola, entendeu? Inúmeras vezes, eu peguei várias vezes, alunos com trouxinhas dentro da escola. Então, mostrar para os alunos, para comunidade, para os professores, para as pessoas em volta que a educação não era uma educação que ela podia ser sim de qualidade. A escola podia sair sim de onde ela estava. Eu acho que isso foi gratificante. É gratificante.

ENTREVISTADOR: Disso que você trouxe, como dificuldade inicial, assim, você falou dessa questão que você chegou nessa escola, já tinha alguns professores, né? E eles queriam, de uma

certa forma, impor a vontade deles com você. Você me corrige se eu tiver falando errado. Você... O que que você fez para mudar essa situação. Você falou que ficou mais ou menos um ano, um ano e meio enfrentando essas dificuldades. O que você fez para mudar a situação?

CEINWYN: Bem, todas as vezes que eu ia fazer reunião com eles, né, acredito que era uma das coisas assim bem chatas, bem mal-educadas da parte deles. Ficavam cochichando, ficando mexendo no celular, e aí, o que que eu fiz? Eu levava nas reuniões para eles, eu gostava muito de levar sempre um texto, né. E eu me espalhava muito no Augusto Cury, eu sempre procurei tirar dali daquele texto, uma frase, um pequeno parágrafo para levar pra essa atividade, antes de iniciar nossas reuniões. E aí, essa foi uma das tentativas. Claro, que nesse meio de 98%, eu digo 96%, 4% dos professores ainda se sentiam, como é que eu posso te falar? Eles ainda se sentiam no direito, no dever de que, tipo, eles poderiam fazer qualquer tipo de situação: abaixo assinado, qualquer coisa parecida. E isso, eu fui mostrando para eles que não, que esse caminho não era o caminho e isso não me afetava. E aí, esses 4%, quando eu cheguei próximo ao final do ano, eu os chamei para uma conversa, né. Uma conversa entre eu e eles, né. Cada um, cada um. E aí, eu coloquei, como a gente fala, em pratos limpos, né. Coloquei para eles que ou eles mudariam a forma deles agir dentro da escola que o que me importava, dentro dessa escola, era o fazer pedagógico, era o ensino-aprendizagem dos alunos. Ou eles mudavam o jeito deles ou, eu acreditava que, eles teriam que buscar uma melhora, porque a gente só faz um bom trabalho se a gente tiver onde a gente acha que o trabalho é coeso, né, ele é prazeroso. E aí, foi aí que saiu, né, três professores saíram da escola, não foi preciso eu devolver ninguém, né. E aí, eu acho que as pessoas foram bem maduras, eles saíram e aí, eu consegui ter o meu trabalho 100%.

ENTREVISTADOR: Certo. Como funcionava a organização do trabalho pedagógico e do trabalho administrativo da tua escola? Como é que você organizou a sua equipe para desenvolver as atividades?

CEINWYN: Eu tive bastante dificuldade na questão pedagógica. Para dizer para que você que durante esses onze anos, eu acredito que eu tô tento pedagogo, de fato e de direito, acho que uns dois anos, três anos pra cá. A questão pedagógica, ela sempre foi uma questão fragilizada dentro na nossa escola. Fragilizada pela questão da figura do pedagogo, mas eu acredito que levou muito em conta, porque eu tenho pedagogia, né. E eu sou formada em pedagogia, e aí, eu acredito, que isso tenha ajudado bastante, porque eu conseguia levar a questão pedagógica, eu sempre estive presente na questão pedagógica, no fazer pedagógico dos professores, mesmo nesses três anos agora, que eu já deixo mais as pedagogas atuarem, né, e a gente já tem elas ali, a figura delas, mas a gente tá sempre ali, lado a lado com elas.

ENTREVISTADOR: Aí a parte administrativa, como é que você a organiza hoje na escola?

CEINWYN: Hoje, eu estou organizada. Tenho a secretária, tenho as administrativo, tenho um grupo muito bom, né. Como eu falei, no setor pedagógico, né, três anos. Eu acredito que a gente pode contar aí com uma equipe, esse ano, uma equipe completa na questão administrativa. Mas, também, como te falei antes, eu tinha chamado algumas pessoas para convidá-las para sair da escola, procurar um outro ambiente que elas pudessem ser mais, ter mais flexibilidade ou ter vontade de trabalhar, e aí com isso, eu fiquei só com uma administrativo, né, então, a gente conseguiu levar durante esse tempo todo, graças a Deus, a gente conseguiu ter essa habilidade na documentação. A escola cresceu, apesar de toda essa dificuldade, mas a gente conseguiu levar bacana. Hoje, a gente já tem a figura do secretário e mais dois administrativos.

ENTREVISTADOR: Como você descreve a sua relação com a equipe escolar no dia-a-dia?

CEINWYN: Eu não vou dizer que seja ótima, mas eu vou dizer que seja boa. Os professores, eles conseguem, né, me ter como a gestora no momento que precisa ser e como a pessoa amiga quando precisa ter. Esse “amiga” no sentido de trabalho. Eu não vejo, assim, a equipe como um todo, professor, administrativo, serviços, né, merendeira, os motoristas, monitores e tal, eu acho que nossa relação é uma relação boa.

ENTREVISTADOR: Logo no início, você falou que teve uma dificuldade de relacionamento com alguns professores, assim que você chegou, que já estavam aqui. Hoje em dia, você ainda tem alguma dificuldade de relacionamento?

CEINWYN: Não.

ENTREVISTADOR: E o que que você faz pra manter esse bom relacionamento com sua equipe?

CEINWYN: Eu acho que é a conversa, né. Eu acho que o diálogo, ele é fundamental, e assim, quando eu tenho algum problema aqui é muito raro a gente ter problema. Eu vejo assim, do passado pra hoje, se eu disser pra você que eu tenho problema com professor eu vou tá mentindo, mas também se eu disser que eu não tenho nenhum problema, eu também acho que não. Então, os mínimos problemas que tem, é o mínimo. Eu não tenho.

ENTREVISTADOR: Certo. Como você descreve a relação pedagógica e administrativa entre a tua escola e a Secretaria de Educação.

CEINWYN: Como assim?

ENTREVISTADOR: Assim, como é que você se relaciona pedagogicamente e administrativamente com a Secretaria de Educação?

CEINWYN: Eu vejo... eu vou resumir em uma só palavra, boa. Já foi ótima, né, no sentido de que a gente, enquanto escola, a gente já teve mais abertura.

ENTREVISTADOR: Quando você fala abertura, você quer falar autonomia?

CEINWYN: Não. Abertura mesmo. Autonomia, a gente tem autonomia, eu não tenho, graças a Deus, do que me queixar da questão da Secretaria, não tenho. Mas quando eu falo abertura, eu acho que é mais, a gente era chamado mais para atividades, as atividades vinham mais pra gente, né, nas outras gestões. Mas em relação a questão de autonomia, pra mim dá no mesmo, não tem problema não. Nunca tive não, pelo contrário, porque a gente percebe, né, aí eu vou falar um pouco das nossas atividades, né. A gente vê assim, qualquer formação ou qualquer projetos que são desenvolvidos, querendo ou não, a Secretaria, ela tem essa possibilidade de identificar essa escola, de prestigiar essa escola. Por exemplo, a (suprimido), a (suprimido) não foi para todas as escolas, né, aí veio para essa escola, entendeu. Aí, veio pra cá, pode se dizer assim, ah, não, mas porque alguém indicou. A Secretaria indicou, né. Então...

ENTREVISTADOR: Como é que você articulava as necessidades da sua comunidade escolar com a Secretaria? Como você faz essa articulação?

CEINWYN: Da minha escola?

ENTREVISTADOR: Da comunidade escolar, né, pensando nos pais, nos professores, nos outros funcionários, nos alunos, no entorno, como você articula as necessidades que aparecem desse público, que a gente entende como comunidade escolar, com a Secretaria?

CEINWYN: A gente vai, entra em contato lá com a questão da DDZ, né, e a gente é bem assíduo. A DDZ atende todas as nossas necessidades, como por exemplo, a gente quer ter uma atividade de tirar documentos, por exemplo, aí tudo é articulado, tudo é planejado pra que a gente possa fazer esse link, né. Eu acho que é isso, se eu entendi bem.

ENTREVISTADOR: E quando a SEMED não consegue atender as necessidades da tua escola, o quê que você faz?

CEINWYN: Todas as nossas necessidades, a Secretaria, na medida do possível, ela atendeu. Durante esses onze anos, é o que eu te falei, eu não tenho do que me queixar da questão da Secretaria. Ah, não! Mas a escola tá faltando uma telha, aí a gente vai, tenta fazer de todo as situações, a questão de documentação e tal. Aí, pode não ser o hoje, mas ela atende daqui há uma semana, né. Eu tô falando de uma simples situação que é a questão da telha, porque as telhas da nossa escola, não é a mesma telha das outras escolas da SEMED, entendeu? Então, é nesse sentido. Ela atende. Merenda, isso é bom lembrar, a questão da merenda. Geralmente, as escolas, né, eu escuto muito essa questão de: "Ah! Na minha escola não tem merenda, não vai

merenda”. Pra cá não, eu posso até ter ficado uma ou duas vezes sem o perecível, mas uma ou duas vezes no máximo. Então, eu não tenho do que me queixar nesse sentido.

ENTREVISTADOR: Há um senso comum, principalmente entre os professores, de que há muita influência da política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso?

CEINWYN: Eu acredito que não. É o que eu tô te falando, antes era porque a escola, né, eu vejo que... pra cortar, é um pensamento pequeno. Quando as pessoas colocam essa situação de: “Ah, a política tá envolvida na questão da escola”. Gente, a política tá envolvida em qualquer questão, em qualquer questão que tu vá, tu precisa da política, né. Então, ela está no nosso meio, mas dizer que ela tem influência dentro da escola, só tem influência se você quiser, se você permitir, né. Então, eu costumo falar assim: “Ah, porque todos os diretores, eles são cargo de confiança, eles são questões políticas”. Eu até, não é que eu vá me calar, pra não brigar, eu vou ficar calada. Mas aí, eu vou dizer o seguinte: as oportunidades, elas são dadas, se tu vais pegar essa oportunidade e trabalhar em cima dessa oportunidade pra ti te manter é outra coisa, entendeu?

ENTREVISTADOR: Última pergunta. O que te faz ser diretora dessa escola há tanto tempo?

CEINWYN: Eu vou te responder o que eu falei lá no início. É o prazer de ter visto a escola há onze anos atrás, né. Uma escola onde, como eu te coloquei, com todas aquelas dificuldades, né, e aí, o principal que é o fazer pedagógico. É os alunos, né, é eu entrar na escola, é só num olhar eles saberem o que eu tenho para falar para eles, entendeu? Onde lá em 2009, eu entrava na escola e o menino tava de bermuda com camisa regata e hoje não.

ENTREVISTADOR: Hoje tem uma organização?

CEINWYN: Tem uma disciplina.

ENTREVISTADOR: Certo. Com isso a gente encerra a entrevista. Eu agradeço pelo tempo disponibilizado. Entrevista encerrada.

ENTREVISTA 4: DERFEL

ENTREVISTADOR: O que te motivou a ser diretor de escola?

DERFEL: Com o trabalho feito na DDZ, eu trabalhava nos recursos federais e me aproximei mais, né, dos gestores, conhecendo um pouco do seu trabalho. Foi quando me deu vontade de um dia se tornar diretor.

ENTREVISTADOR: Como ocorreu o processo para você se tornar diretor?

DERFEL: Como eu falei, eu trabalhei quatro anos na DDZ, e teve uma confu... um problema na escola atual que eu trabalho e o diretor teve que se exonerar, porque ele é (trecho suprimido). E acabou sendo exonerado e eu recebi o convite para assumir a escola e assim aceitei, e no mesmo dia já fiquei de frente, né, da direção.

ENTREVISTADOR: Quem fez o convite?

DERFEL: Foi o gerente administrativo junto com o chefe da DDZ.

ENTREVISTADOR: Quais eram as suas expectativas antes de assumir o cargo? Você já sabia que ia ser diretor, qual era a tua expectativa antes de assumir?

DERFEL: Expectativa de muito trabalho, porque quando eu fazia parte do recurso federal, já sabia das atribuições, das cobranças que tem um diretor, né. E a expectativa era de trabalhar sempre em prol do aluno. O aluno que é o objetivo maior, né. A base de tudo é o bem-estar do aluno, é a aprovação do aluno, é o aprendizado do aluno, o conhecimento que ele vai desenvolver com o trabalho da escola.

ENTREVISTADOR: Certo. Vamos falar agora do início do teu trabalho como diretor. O que você acredita que favoreceu e o que você acha que dificultou o teu trabalho? Você tem algum exemplo que possa dar dessas duas situações?

DERFEL: Que favoreceu?

ENTREVISTADOR: É. O que favoreceu o início do teu trabalho?

DERFEL: O que favoreceu foi já a experiência com as verbas federais e uma experiência antiga minha que eu tinha como coordenador do Mais Educação de uma escola passada. Aí, facilitou bastante já o desenvolvimento, e como ser professor, como eu sou professor, entendo um pouco da parte pedagógica, aí deu pra facilitar. O que dificultou é que é uma escola com 17 turmas por turno, né, 1600 e poucos alunos e a gente tava sem pedagoga no início. Aí a dificuldade é muito grande, conseguir levar um trabalho em uma escola de 700 alunos por turno sem uma equipe pedagógica.

ENTREVISTADOR: O que que não ter esse pedagogo te atrapalhou?

DERFEL: O trabalho com o professor. Porque como as atribuições são muitas, são muitas reuniões, tem as verbas federais, a parte administrativa, a escola não é só o pedagógico. A escola é um todo, tem o administrativo, tem infra, tem pedagógico e sem o pedagogo ali pra tá fazendo o trabalho com o professor, a dificuldade é um pouco maior.

ENTREVISTADOR: E nessa falta desse pedagogo, o que que você fez enquanto não tinha pedagogo?

DERFEL: É... deleguei funções, né. Tirei uma pessoa do administrativo pra ajudar no pedagógico e tomei a frente da parte pedagógica. E com a ajuda dos professores. Alguns professores ajudaram também.

ENTREVISTADOR: Certo. Falando aí sobre essa parte, você falou sobre pedagógico e administrativo, hoje, como é que funciona a organização do trabalho pedagógico e administrativo da tua escola?

DERFEL: O pedagógico, a gente tem uma pedagoga, dois estagiários de pedagogia, tem uma... Posso falar tudo?

ENTREVISTADOR: Pode.

DERFEL: Tem uma que a gente designou, né, do administrativo para o pedagógico, ela ajuda a gente. À noite, a gente tem uma pedagoga, temos uma pessoa da biblioteca que ajuda também a gente nessa parte pedagógica. E o administrativo é eu e o secretário, né, que estamos lá.

ENTREVISTADOR: E o que cada um faz nessas atividades?

DERFEL: A pedagoga trabalha mais com os professores, a pedagoga que tá readaptada na biblioteca, ela trabalha mais com os alunos, de conversa (sic) com os alunos, já que ela também é psicopedagoga, ela conversa bastante com os alunos. Aí, a do administrativo que tá na pedagogia, ela trabalha mais com planilhas, com a parte do computador, né, de... dessa administração da pedagogia. Aí, temos uma pessoa também que ela é terceirizada que ajuda também a gente na parte pedagógica, nos corredores.

ENTREVISTADOR: Certo. Como é que você descreve a tua relação com a equipe escolar no dia-a-dia? Equipe escolar: os professores, pedagogos, administrativos, ASGs, merendeiras.

DERFEL: Uma relação boa. Uma relação de respeito, de hierarquia, cada um respeitando cada um na totalidade do seu trabalho. Não tem nenhum problema não.

ENTREVISTADOR: Você já teve alguma dificuldade de relacionamento com um ou mais professores? Poderia relatar um caso?

DERFEL: Não, dificuldade de relacionamento não.

ENTREVISTADOR: O que você faz para manter esse bom relacionamento, para manter um bom relacionamento entre a equipe?

DERFEL: É conversa. É quando a gente vê que o funcionário tá faltando demais, tá chegando atrasado, a gente chama individualmente na nossa sala, conversa com o professor, procura saber qual é a dificuldade, por que que ele tá chegando atrasado, se ele tá com algum problema, se ele quer a nossa ajuda, o que tá acontecendo, se ele faltou, se ele tem atestado, se ele não tem.

ENTREVISTADOR: Teve alguma situação dessa nesse período que você está lá como diretor?

DERFEL: De chegar atrasado e faltar?

ENTREVISTADOR: De você precisar ter uma conversa assim com um professor.

DERFEL: Teve.

ENTREVISTADOR: Você pode relatar esse caso com detalhes?

DERFEL: O professor de Língua Inglesa, ele costuma faltar bas..., faltar e chegar atrasado. A gente chama, conversa. Ele falou que tava com dificuldade familiar em levar os filhos dele pro trabalho, porque é ele que leva de manhã. Por isso que ele tava chegando atrasado. Só que é constante, mas aí a gente chegou, conversou, ele disse que iria melhorar, que ia tentar não chegar atrasado. Não prejudicar os alunos, né. Porque os alunos vêm reclamar, né, quando o professor chega muito atrasado, já que o professor cobra, mas na hora de ser cobrado ele também tem que... é a igualdade, né.

ENTREVISTADOR: Certo. E isso aí resolveu?

DERFEL: Resolveu parcialmente. Melhorou. De vez em quando ele chega atrasado, mas ele vem avisar. Que é essa questão dos filhos de manhã.

ENTREVISTADOR: Certo. Então pelo menos agora, ele já avisa que vai se atrasar, antes, ele nem avisava. Certo. E como é que você descreve a relação pedagógica e administrativa entre a tua escola e a Secretaria de Educação?

DERFEL: É uma relação tranquila, mas é muita cobrança da Secretaria de Educação. É cobrança, planilhas, coisas que pedem hoje para entregar amanhã. Um pouco de falta de organização, às vezes, dentro da Secretaria.

ENTREVISTADOR: Por que que você acha que acontece isso?

DERFEL: São as cobranças do ano que vai ter a Prova Brasil, né. Falta de experiência de alguns gerentes também, que também são cobrados, né. A DDZ é cobrada da Secretaria, a Secretaria é cobrada do Prefeito. Então, é um mundo de cobranças aí.

ENTREVISTADOR: É uma cadeia de cobranças, né?

DERFEL: É. Em prol de uma melhoria de resultados que, às vezes, não é o suficiente, né.

ENTREVISTADOR: Como é que você articula as necessidades da tua comunidade escolar com a Secretaria de Educação?

DERFEL: Através de Sistema de Demandas, né. Se a gente tá precisando de alguma infraestrutura, ar condicionado, é através tudo de sistema, hoje em dia.

ENTREVISTADOR: Tem outras demandas além da escola, demandas da comunidade escolar que chegam pra ti?

DERFEL: Chegam.

ENTREVISTADOR: Que tipo de demanda chega?

DERFEL: Tanto ajuda de pais com necessidade financeira, que é muito complicado, que não tem o que comer. E em relação a quadra, pedindo a escola para fazer ação social, isso aí tem muito.

ENTREVISTADOR: Aí você consegue articular isso com a Secretaria?

DERFEL: Consigo.

ENTREVISTADOR: De que maneira você articula?

DERFEL: Em relação aos pais, às vezes, a gente faz uma coletazinha, pede de alguns professores, de alguns funcionários. Em relação à quadra, também é cedida para a comunidade nos horários estabelecidos, né, que não esteja tendo aula na escola.

ENTREVISTADOR: Certo. E quando a SEMED não consegue atender as necessidades da tua escola, o que você faz?

DERFEL: Recurso próprio, né. A gente tem que...

ENTREVISTADOR: Teve algum caso que você teve...? conta pelo menos um aí.

DERFEL: Ar condicionado na escola é a gente que tem que ajeitar. Ar condicionado, freezer, isso aí a única empresa que tinha acabou o contrato. Eles já não iam, né, e aí acabou o contrato

e a gente tem que se virar com as vendinhas da escola, com recurso próprio, ajuda aqui, ajuda ali.

ENTREVISTADOR: Entendo. Há um senso comum, principalmente entre os professores, de há muito influência política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso?

DERFEL: A política vai existir. Você não tem como correr não. Tanto nos assessores, como no diretor, muitos são indicações políticas e outros pelo seu trabalho, né. Foram indicações políticas, mas mantiveram um bom trabalho, aí até hoje são diretores, né, de 10, 15, 20 anos.

ENTREVISTADOR: Você acha que essa relação política partidária dificulta ou facilita o trabalho dos diretores?

DERFEL: Dificulta, porque... Pode falar tudo?

ENTREVISTADOR: Hum-hum.

DERFEL: Dificulta, porque quando chega a época de política o pessoal tem que trabalhar pro político, né.

ENTREVISTADOR: Essa época de política que você fala é a época das eleições, né?

DERFEL: Época de eleição, é.

ENTREVISTADOR: Que tipo de trabalho tem que fazer?

DERFEL: Apoiar o vereador que é o responsável da DDZ.

ENTREVISTADOR: Você acha que facilita em algum ponto?

DERFEL: Facilita na ajuda em alguns materiais, alguns ajudam bastante, né? Na interferência dentro da SEMED, quando acontece alguma coisa, pode chamar que eles falam direto com a Secretária ou com a Sub e conseguem, mas bem pouco. Mais atrapalha de que ajuda.

ENTREVISTADOR: Então assim, é exigido que se trabalhe na época da eleição, mas depois de eleito não existe um retorno na mesma proporção, né?

DERFEL: É. Só cobrança também, né?

ENTREVISTADOR: O que te faz ser diretor dessa escola até agora?

DERFEL: A minha vontade, como eu te falei, o meu intuito, o meu objetivo é sempre ajudar o... tanto os professores quanto os alunos, né. Eu sou diretor porque eu quero, né, porque oportunidades em outras... em outros cargos eu também já tive até convite, mas aceitei esse desafio de ser diretor com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino naquela comunidade do (suprimido) e valorizar aqueles alunos, dar uma expectativa maior pra eles, já que a gente tem, agora, uma escola bem conceituada, bem... não temos vagas mais de nada, bem procurada. O objetivo é a qualidade do ensino, melhorar na comunidade.

ENTREVISTADOR: Beleza. Agradeço. Encerrou a entrevista.

ENTREVISTA 5: IGRAINE

ENTREVISTADOR: Iniciando agora a entrevista. Primeiramente, eu gostaria de saber, por quantos anos você foi diretora de escola?

IGRAINE: Eu fu... eu passei 20 anos em direção de escola em... em escolas diferentes. 20 anos, né, mas quebrados. É... 5 anos em uma, 5 anos em outra. Se bem que eu pass..., eu tive durante esses 20 anos, três escolas só. É, eu fiquei como diretora em três escolas.

ENTREVISTADOR: Certo. E, o que te motivou a se tornar diretora de escola na época?

IGRAINE: É... eu sempre me identifiquei com essa questão de... de liderança, né. Eu, até hoje, eu me sinto bem em liderar, né. Eu gosto de liderar. Pra mim foi um desafio bem... bem grande, porque é um desafio muito, mais muito grande mesmo você estar à frente de uma direção. Não é fácil, mas eu me, é..., vamos dizer assim, eu me, eu gostava, né. Mesmo me sentindo cansada em alguns momentos, eu me satisfazia como diretora.

ENTREVISTADOR: Certo. E você poderia trazer alguns detalhes de como ocorreu o processo para você se tornar diretora? Você falou que foi diretora três vezes. Você poderia descrever um pouco como foi o processo para você se tornar diretora nessas três escolas?

IGRAINE: Certo. Bem, a princípio, sempre foi, é..., cargo de direção, eles deixam bem claro, é um cargo de confiança. De confiança do prefeito, de confiança da secretária. Então, a princípio, eu entrei como cargo de confiança. Eu fui indicada pra uma certa escola, depois disso, na gestão em, em uma outra gestão de um prefeito aí. Ele criou o PROSED, que era um processo para diretor, e eu fui aprovada nesse processo. E esse processo teve a duração de quatro anos, né. Algumas amigas minha não conseguiram, muitas conseguiram, outras não conseguiram. O quê que aconteceu? Elas tiveram que sair do cargo. Então, foi o melhor momento pra nós, como diretores, porque não era um cargo de confiança, foi um cargo que nós lutamos e nós ficamos. E... e... não tinha essa questão de ser um cargo de confiança, entre aspas, porque, ultimamente, não é só um cargo de confiança é um cargo político, ou seja, é mais um cargo político do que um cargo de confiança, tá. A terceira escola que foi a última, era um cargo político, né. Tanto é que eu saí por questões políticas, porque eu não apoiava o candidato que deveria apoiar, e o candidato que eu apoiei perdeu, e aí eu tive que sair, né. Não só eu como várias diretoras saíram também.

ENTREVISTADOR: E quais eram as suas expectativas antes de assumir a direção de uma escola?

IGRAINE: Bem, é..., antes de ser diretora, eu já, eu era militar, né. Eu era militar, passei 12 anos na polícia militar, depois que eu saí, foi que eu fiz concurso pra, pra ser pedagoga da prefeitura. Só até hoje só trabalhei na prefeitura mesmo. Aí, é..., convivendo com os diretores, né, tirando as coisas boas de algumas diretoras que eu tive, me veio a vontade de também ser diretora, pra tentar... tentar mudar alguma coisa, pra tentar ajudar, para tentar somar, é..., nunca fui uma diretora de..., de ser totalmente autoritária, arbitrária, não. Mas em alguns momentos, como diretora, a gente tem que tomar algumas posições que vão desagradar alguns, né. Mas, na maioria das vezes, a gente acerta, né. Nem sempre acerta, mas em algumas vezes, na maioria das vezes a gente acerta.

ENTREVISTADOR: Certo. Vamos falar agora do início do teu trabalho como diretora. O que você acredita que favoreceu o início do teu trabalho e qual foi a maior dificuldade que você teve quando começou? Você pode dar alguns exemplos?

IGRAINE: Tá. Quando eu iniciei, eu iniciei como já falei, eu fui indicada por alguém, ou seja, eu fui convidada, na realidade, a assumir uma escola e o meu... a minha maior dificuldade é que nessa escola já funcionava tipo um comitê dentro da própria escola, porque funcionava uma associação de pais dentro da escola e quando eu assumi eu quis acabar com essa situação, né. Pra mim foi muito difícil, porque o candidato, que era dessa comunidade onde eu estava, ele tinha total liberdade junto com as pessoas que estavam, mas foi muito difícil. Mas no final o que aconteceu: nós conseguimos separar política pra um lado e a escola/educação pra outro. Tanto é que essa escola tinha um termo de comodato e a escola era do candidato, né. Aí, por isso ele se sentia no direito de estar lá dentro e intervir nas situações, mas nós conseguimos tirar essa associação, desmembrar tudo e ficou mais ou menos. Aí, depois começou a questão das dificuldades mesmo básica de infraestrutura, que o prédio era de comodato, vinha as ameaças que ele iria tomar o prédio. Mas, passou-se um tempo que foi a primeira escola que eu estava como diretora e no final, já quando eu saí de lá, já saí deixando tudo certinho. Entrou uma outra diretora, mas já tinha pedagoga, professores, tudo normal, normal.

ENTREVISTADOR: Ok. E como funcionava a organização do trabalho pedagógico e do trabalho administrativo da tua escola?

IGRAINE: Você quer dizer na primeira ou no geral? Em todas?

ENTREVISTADOR: Você pode descrever, assim, por escola ou você pode fazer um geral. Fica à vontade.

IGRAINE: Então assim. O trabalho pedagógico, o trabalho pedagógico funcionava muito bem, porque, na minha escola, na escola onde eu era diretora, existia pedagogos, né. Normal, dois pedagogos. Eu não tinha essa deficiência pedagógica. Os pedagogos lá trabalhavam junto comigo. Tinha a parte administrativa, que nós chamamos de “a secretaria”, eu costumo dizer que a secretaria é o coração da escola, mesmo que a escola não funcione muito bem, mas se a secretaria estiver funcionando bem, a documentação ok, dá pra gente, é... ir fazendo o trabalho no geral. E eu, como diretora, além do pedagógico, teria a obrigação de também estar sabendo do pedagógico, trabalhando junto com o pedagógico eu também tinha que dar conta do administrativo, no geral, né. Ou seja, pra que que serve o diretor? Ele atua mediando tudo, ele atua como se ele fosse um, ele é um chefe geral, mas ele também delega as funções. Eu nunca fui uma diretora de segurar tudo pra mim, eu sempre delegava as funções, e funcionava muito, mais muito bem mesmo, por causa disso, né. Claro que tinha as deficiências, eu sempre coloco as deficiências estruturais que sempre tinham, né. Mas, nós procurávamos fazer da melhor forma possível.

ENTREVISTADOR: Próxima pergunta. Como você descreve a sua relação com a equipe escolar no dia-a-dia?

IGRAINE: A minha relação, eu posso dizer que era muito boa, né. Agora, era boa, mas eu tinha que tomar algumas atitudes que às vezes desagradava poucos, né. Mas, eu vejo e hoje eu tenho certeza, que essas decisões que eu tomava, elas tinham um objetivo, né. Por exemplo: o professor relapso, que faltava, que não queria trabalhar direito e que não tinha compromisso, eu tinha que chamar, né. Chamava, conversava, advertia, então em alguns momentos, a gente tinha que ser, não só eu, mas a equipe pedagógica reunia e tomava uma decisão. Às vezes, chegaram muitas vezes, fazíamos relatório, chegamos a devolver professor, né. Devolver para SEMED para tomar as devidas providências, porque não se enquadrava dentro do perfil. Mas, no geral, eu tinha uma boa, um bom relacionamento com a equipe.

ENTREVISTADOR: Você falou que em algumas ocasiões teve dificuldade de relacionamento com alguns professores. Você pode relatar um caso em específico? E, o que você fez para superar essa situação?

IGRAINE: Bem, um caso específico, foi uma professora que foi lotada na nossa escola, mas que ela não tinha perfil nenhum para estar com aquela turma. Por quê? Porque ela chegava atrasada, ela dormia em sala, cochilava em sala, ela deixava os alunos soltos. E aí, isso não foi só uma vez, eram várias situações que aconteciam e a gente chamava, conversava, fazia relatório. Ela assinava advertência e dizia que iria melhorar, mas não melhorava. E chegou um ponto que nós tivemos que devolver mesmo. Aí, o que que aconteceu? Ela, essa professora, se sentiu ofendida, achou que estava sendo assediada e foi, ela, com todo direito, era um direito dela, chegar e fez também um relatório falando da minha postura, né. Que eu era autoritária, essas coisas. No final, foi comprovado que ela, realmente, que não tinha o perfil, porque ela passou não só pela minha escola, a escola que eu era diretora, ela passou por várias com o mesmo problema, é isso.

ENTREVISTADOR: E aí, assim, aproveitando esse gancho, como foi a reação dos outros professores diante dessa situação, você recebeu apoio? Você foi criticada? Como foi a reação deles?

IGRAINE: No início, quando eles não tinham conhecimento do que realmente estava acontecendo, aí a gente ouviu alguns comentários, né. Poxa, a fulana saiu, a fulana... O que que eu fazia logo, eu reuni todos, juntamente com a pedagoga, coloquei tudo o que estava acontecendo e aí eles foram entendendo. Mas, no início, foi difícil, um pouco difícil porque eles não entendiam o porquê que ela saiu e aí também a gente não mostrava para todos os professores tudo o que estava acontecendo. Mas, eles viam a postura dela. Quando nós colocamos a forma, o porquê que ela teve que sair, aí já foi um outro posicionamento deles, aí eles já aceitaram.

Mas, geralmente, o professor, e é normal, né. Eles acham que é injustiça, mas depois que você conversa e coloca tudo direitinho, aí eles mudam o posicionamento.

ENTREVISTADOR: Agora, vamos falar um pouco da relação pedagógica e administrativa entre a escola que você dirigiu e a Secretaria. Como você descreveria essa relação? Como ela acontecia?

IGRAINE: Tem a Secretaria, a SEMED, mas dentro da Secretaria tem um outro setor que é o nosso Distrito, é o Distrito (suprimido), que nós chamamos. É dividida por vários distritos, distrito sul, distrito norte, né. Eu procurava cumprir todos os prazos, cumpria os prazos. É... tinha um bom relacionamento nesse sentido, porque se você cumpre os prazos de tudo que é solicitado, você é uma boa gestora. Porque você não tem que assinar advertência, você participa de todas as reuniões, você entrega tudo no momento certo. Então, meu relacionamento, com o pessoal nesse sentido, era bom. Era um relacionamento de respeito, né, e de, inclusive, até às vezes, de admiração por parte deles, porque, chegamos a receber alguns certificados de honra ao mérito por entregar tudo em dia, por tá tudo certo, então era bom nosso relacionamento.

ENTREVISTADOR: Nessa sua fala, você descreveu, principalmente a relação, acho que posso dizer, mais administrativa, né. De cumprimento de prazos, de metas, certo? Eu queria que você falasse um pouco mais da relação pedagógica, em relação ao desenvolvimento das políticas públicas da educação na tua escola. Como é que era essa relação da tua escola com as políticas públicas que a Secretaria propõe?

IGRAINE: Vinham as demandas e nós tínhamos de cumprir, né. Muitas vezes, algumas vezes, não concordávamos, mas é aquela questão da hierarquia mesmo. Tem que fazer, então nós fazíamos. Por exemplo: Os projetos que tinham, “Viajando na Leitura”, “Mais educação” e outros e outros, nós tínhamos que fazer, então, nós fazíamos do jeito que era para ser feito. Então, é o que eu digo, nós não tínhamos essa opção de discordar, não do pedagógico. Tem que fazer, nós vamos fazer. Reunia todo mundo, vamos fazer, então vamos fazer. Nós tínhamos vários projetos, programas, tipo: “Mais Educação”. Nós tínhamos aquele outro projeto, programa, é... porque tem aqueles projetos/programas que é o Viajando na Leitura, os programas que eram federais, né. O “Mais alfabetização”, todos esses nós tínhamos e tínhamos que cumprir, do jeito que era para ser cumprido.

ENTREVISTADOR: Como é que você articulava as necessidades da sua comunidade escolar com a Secretaria?

IGRAINE: Bem, as necessidades lá da comunidade eram sempre a questão de vagas, né. De vagas, o pai queria colocar a criança e não tinha mais vaga, o pai queria, entendeu? Então, a gente sempre falando: “olha, não tem vaga.” Chegava na Secretaria, colocava, tanto é que por causa disso, a demanda lá da escola, ela se transformou, ou seja, a maior demanda lá é de educação infantil, onde eu trabalhava. E nós tínhamos educação infantil bem poucos, atendíamos poucos e fundamental bastante. Então, a demanda da comunidade era a educação infantil, aí nós articulamos para que se alugasse um novo prédio e se construísse. Nós fizemos parceria com o conselho tutelar pra tentar arrumar um novo prédio, não conseguimos. A única coisa que eles conseguiram, que nós não concordamos, foi acabar com o ensino fundamental da escola, que quando eu assumi era (nota suprimida) e quando eu saí era (nota superior suprimida) de IDEB e eles, simplesmente, acabaram com o ensino fundamental e deixaram só educação infantil. Transferiram todos os alunos para uma escola de ensino fundamental mais próxima, e simplesmente, a escola acabou de ensino fundamental, ficou só de educação infantil, porque a demanda lá era essa, mas seria muita mais fácil, ou alugava um prédio maior, que irá ter mais salas, mas eles não quiseram fazer isso.

ENTREVISTADOR: Toda escola possui diversas necessidades, né. Estruturais, material didático, né. Quando a SEMED não conseguia atender essas necessidades, o que você fazia?

IGRAINE: Nossa. Eu vou falar assim bem vulgarmente. A gente se virava nos 30, porque nós não ficávamos só esperando pela SEMED, porque a gente sabia, a gente já tinha isso na cabeça:

“Vamos solicitar, mas não vem”. Então, o que que nos salvava? Eram os programas federais. Por exemplo, nós não tínhamos dificuldade de material de expediente, porque quando chegava o dinheiro, a gente comprava de muito e estocava, papel ofício, pincel de quadro, essas coisas assim. Nunca aperreamos a DDZ, porque nós tínhamos isso suficiente, não vinha da SEMED. Por exemplo, a questão da merenda escolar que é uma coisa muito séria, né. Tinham escolas que eram denunciadas porque não tinham merenda escolar, que que nós fazíamos? E faltava mesmo merenda, faltava merenda escolar, mas a escola dava um jeito. Nós íamos fazer parceria com o açougue, nós pegávamos o osso, fazíamos uma sopa, nós tínhamos parceria com alguns feirantes. Então, nós nunca ficamos sem merenda, porque nós tínhamos essas parcerias, mas tinham escolas que não tinham e não tinham mesmo. Liberavam cedo. Acho que você ouviu falar que havia escolas que foram denunciadas por falta de merenda escolar e conosco nunca aconteceu isso.

ENTREVISTADOR: Há um senso comum, principalmente entre os professores, de que há muita influência da política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso?

IGRAINE: Eu sou uma das vítimas dessa situação, né. Por que é assim: ou você está de um lado ou você está do outro. Se você está do outro, se ele perder, você está perdido. Se você está na situação, se ele ganhar, você está e se ele perder, você também tá perdido. Ou seja, você não tem, quem tem hoje a função de diretor, pode se dizer, que tem a função de um cabo eleitoral, porque existe mesmo. Nós temos que trabalhar exaustivamente, nós temos que criar reuniões, nós temos que arrumar pessoas para levar, nós temos que, é... pegar, tipo, fazer um cadastro, entendeu? Temos que mostrar, e se você não está fazendo isso, a pessoa que está responsável pela tua zona liga: “cadê, você não tá fazendo?” Você, entendeu? Você tem que fazer. No meu caso, por que que eu perdi a direção? Porque eu estava fazendo esse trabalho para um dos candidatos que brigou com o prefeito e saiu. Ele poderia ter ficado, mas ele saiu e foi pra ser deputado estadual, ou seja, nos deixou na mão, né. Nos deixou na mão. Ele ficou bem, algumas pessoas ficaram, mas a maioria, eu posso contar, mais de dez diretores que estavam com ele perderam o cargo. Até janeiro, já começou de agosto, até janeiro desse ano de 2019 que foi algumas, tipo eu, fomos chamadas e não é chamar, é chamar e descaradamente te falar: “nós não precisamos mais do teu serviço”. Mas por quê? Qual é? Me diga a justificativa. Não existe justificativa, né. Não existe justificativa. Então, infelizmente, é assim que funciona.

ENTREVISTADOR: Então, existe uma relação entre os diretores e um determinado político, né? Você falou aí que se você não está apoiando determinado político, você acaba sendo retirada, convidada a se retirar do cargo de direção. Você acha que essa relação direta com um determinado político dificulta ou facilita o trabalho dos diretores? Por quê?

IGRAINE: Ele dificulta muito, mais muito mesmo. Porque, é aquela questão, política e educação não combinam, né. Se você tem, se você é apadrinhado, se você é protegido por alguém, você é capaz de fazer coisas que não estão certas dentro da educação, né. Agora, tem aquela proteção, tipo no meu caso e no caso das minhas amigas. Olha, minha amiga, ela ficou no IDEB com (Nota suprimida), quando saiu o resultado, um mês depois ela foi chamada e tiraram ela. Mas qual a justificativa? Não tinha. Entendeu? Não tinha. As que mais demoraram, que saíram em janeiro, foi eu e mais três, porque a gente ainda conseguiu se segurar com outra pessoa que tentou, foi pediu para fazer um relatório para dizer onde nós erramos. Não tinha nada. Nada. O problema é esse mesmo, entendeu? É isso.

ENTREVISTADOR: Eu acho que você já falou em algum momento, mas eu gostaria de fazer essa pergunta bem específica. Em que momento, você descobriu que não seria mais diretora e o que você fez a partir disso? Como você se articulou?

IGRAINE: Tá. É assim. Eu tive dois momentos. Um eu quase saí, eu consegui a tempo articular com outra pessoa, por que o que que estava acontecendo? A pessoa fazia tipo uma pressão psicológica, ou seja, nós sabíamos quantos diretores iriam sair, por que o que que ela fazia? Ela chamava de um por um, aí a secretária ligava: “fulana, você tem que vir aqui na DDZ que você

vai ter uma reunião”, né. Aí, tá. Todo mundo já sabia o que era, era assim. Então, quando foi em outubro, por aí, eu fui chamada, mas eu consegui a tempo ligar pra pessoa, eu tinha reunião 14h e me avisaram de manhã. Eu consegui falar com a pessoa, a pessoa foi e breiou. E aí disse o seguinte. Aí depois eu recebo outro telefonema: “Professora, a sua reunião foi desmarcada porque teve uma outra reunião”. Tá, mas quando chegou em janeiro, eu não consegui mais, entendeu? Aí eu fui. Como é que a gente fica? A gente fica em uma mesa redonda, onde ficam várias pessoas e você, aí eles te chamam: “Olha, você, a gente sabe da sua questão financeira de diretora”, eu já fui muito consciente de que eu ia sair, eu não tinha mais nada a perder. E aí eu interrompi. Eu disse: “Dá licença, a minha situação financeira quem decide sou eu. Só eu sei da minha situação financeira. Então, não fale de situação financeira. Eu estou aqui, vocês me chamaram, então digam o que que é.” “Não, é porque nós não precisamos mais do seu serviço”. Eu falei: “Tudo bem, tá bom. Mas eu vou deixar bem claro, não vou me aposentar”. Porque tem outro discurso: “Você já está há muito tempo, você tá cansada, tire suas férias, tire suas licenças.” E eu já ia cortando, né. “Não. Quem sabe da minha situação, da minha questão física sou eu. Eu vou tirar as minhas férias, que é um direito meu.” Tirei quatro meses de férias. Dois meses para interesse de saúde e iria tirar a minha licença prêmio que eu posso, eu tenho direito. Mas aí eu não quis. Eu quis voltar e deixei claro para eles. Vou voltar, não vou me aposentar. “Mas professora, quantos anos a senhora tem?” “(idade suprimida).” Eu já tinha, né. “(idade suprimida) anos”. “Mas a senhora não quer se aposentar?” “Não. Eu não quero me aposentar.” Aí eu saí de lá, voltei para a escola e aí a minha postura foi repassar tudo o que eu tinha para a outra diretora, que ela ia pra lá e eu recebi passei tudo, mandei fazer um levantamento de tudo, passei. Então, e pronto, saí de lá, não voltei mais, entreguei tudo e pronto.

ENTREVISTADOR: Com essa última pergunta, nós concluímos a entrevista.