



SEÇÃO: ARTIGOS

DO COMANDO ARBITRÁRIO À GESTÃO DEMOCRÁTICA: A DIREÇÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA COINCIDÊNCIA ENTRE A PRÁTICA E A FICÇÃO EM *O ATENEU*

FROM ARBITRARY COMMAND TO DEMOCRATIC MANAGEMENT: SCHOOL MANAGEMENT THROUGH THE CONCIDENCE BETWEEN PRACTICE AND FICTION IN *O ATENEU*

Larissa Daiane Pujol

Corsino dos Santos¹

orcid.org/0000-0003-3767-5370

larissa.pujol@ufn.edu.br

Marcos Alexandre

Alves¹

orcid.org/0000-0002-5271-0624

marcosalves@ufn.edu.br

Recebido em: 23 ago. 2022.

Aprovado em: 12 jul. 2023.

Publicado em: 23 out. 2023.

Resumo: Aristarco encarna no temido semblante do diretor do Ateneu, internato que intitula o romance de Raul Pompéia, a centralidade do poder. Segundo Sérgio, protagonista e narrador, no diretor pesa-lhe a mão da ordem a partir do exercício da própria vaidade. Estar no comando, para Aristarco, resume o seu caráter ao manifesto egoísta de comando, através de uma postura narcísica, arbitrária e ambiciosa. Embora se trate de um relato ficcional ocorrido na educação dos oitocentos, O Ateneu sugere um particular testemunho no tempo corrente, no que concerne à presença de uma direção escolar vertical com monopólio de poder. Nessa perspectiva, propõe-se o encontro entre a obra magna de Raul Pompéia e o recorte de um estudo de caso realizado em 2019 com educadores de uma escola pública estadual localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul. O diagnóstico sublinhou a postura não colaborativa e não democrática de diretores escolares na prestação de formações contínuas aos professores. Logo, o presente artigo intenciona aprofundar a discussão utilizando-se da coesão de tons entre a ficção e a educação, a fim de revisar o comportamento da gestão escolar frente ao poder.

Palavras-chave: Direção escolar; gestão democrática; estudo de caso; *O Ateneu*.

Abstract: Aristarco embodies in the director's feared face of the Ateneu, school that entitles Raul Pompéia's novel, the centrality of power. According to Sérgio, protagonist and narrator, in the director weighs his hand by order from the exercise of own vanity. Being in charge, for Aristarco, sums up his character to the selfish manifesto of command, through a narcissistic, arbitrary and ambitious posture. Although it is a fictional account that occurred in the education of the XIX century, O Ateneu testifies in current times a vertical school administration with a power's monopoly. In this perspective, it is proposed the meeting between this novel and the clipping of a case study carried out in 2019 with educators from a state public school located in the central region of the state of Rio Grande do Sul. The diagnosis highlighted the non-collaborative and non-democratic posture of school directors in providing continuous training to teachers. Therefore, this article intends to deepen the discussion using the cohesion of tones between fiction and education, in order to review the behavior of school management in the face of power.

Keywords: School management; democratic management; case study; *O Ateneu*.

Introdução

Mário de Andrade afirmou, em seu ensaio *Aspectos da Literatura Brasileira* (1972), que *O Ateneu*, mais que uma crônica de saudades, é uma elaborada vingança pessoal. Embora, a partir do referido romance, a crítica de Andrade a Pompéia soe negativa, salienta-se o fenômeno do impulso pessoal do autor dado a Sérgio, o protagonista, em orientar



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

a narrativa na forma de denúncia.

Sobre a interação entre o enredo do livro e a biografia do autor, há diversas pesquisas que se concentram na demonstração dessas semelhanças. De qualquer forma, ainda que a bibliografia sobre o assunto seja considerável, o artigo que aqui segue opta pela objetividade, necessária ao bom andamento deste estudo que tratará de colocar em paralelo a leitura ficcional e a experiência apresentada no estudo de caso. A pesquisa realizada² teve como escopo verificar e descrever as atividades de formação contínua docente aplicadas entre os anos de 2010 e 2018. Seu resultado apontou que, ao longo de nove anos, as formações³ decaíram significativamente quanto aos temas abordados e à participação coletiva, especialmente quando tratada no relacionamento entre professores e gestores. A partir de *O Ateneu*, testemunha-se antes o cenário de um sistema educacional finissecular, claudicante em um mundo carente de colaboração humana, com vistas à hostilidade e ao egoísmo. Logo na escolha do nome do diretor, Aristarco, uma observação etimológica revela-se: *aristos* — ótimo, excelente, primo — e *arquê* — comando, gerência, chefia, governo. A descrição deste conceito, observado elemento de luta e de realização pessoal de Raul Pompéia, justifica que foi na política que o autor extravasou suas revoltas e indignações. A partir da instituição chamada escola, o significado de sucesso encontra seu par determinista na posse do poder e da expressão de comando de um diretor escolar, proveniente da propaganda ostentada por uma retórica dogmática ou clichê de discursos, que encobrem a corruptível realidade moral, carregando consigo a tônica do internato.

No que sustenta a *coesão de tons*, termo inaugurado por Araripe Júnior⁴ (um dos primeiros leitores e defensores da obra pompeana), o artigo discorre sobre a distância do passado ficcional

que encontra a sua aproximação no presente de uma realidade prática escolar, através de testemunhos coletados recentemente em um estudo de caso. Atravessar o literário e o educacional opera diretamente na incorporação do anacrônico e da atualidade, cuja experiência de pesquisa comprova no *O Ateneu*, a unidade da obra, — seja na Literatura, seja na Educação — um estilo expresso de pensar dialético.

Entre o diretor do internato e os diretores que perfilarão os dados coletados na investigação, observa-se que nuances aproximam seus caracteres: a voz imperativa, a rigidez do comando e o nulo espaço dos colegas. No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa sublinhou que existe vontade dos gestores em construir um ambiente de comum acordo com os professores, embora a fragmentação comunicativa entre ambos e a raiz vertical do poder sejam os desafios a superar.

Para aclarar o intuito deste trabalho, que a seguir procurará associar a figura ficcional do diretor Aristarco com o perfil atual de diretores não democráticos, serão descritos brevemente o aspecto do romance de *O Ateneu* juntamente com a proposta-chave do estudo de caso realizado. No que concerne ao trabalho de um diretor pela gestão democrática escolar, as duas seções seguintes abordarão, de modo a entrelaçar o enredo literário e a pesquisa, os relatos dados pelos coordenadores pedagógicos e professores, bem como o desenvolvimento de uma proposta formativa para gestores escolares a favor de uma partilha equânime de liderança, superando a escola que atua na centralidade do poder e na verticalidade de relacionamento entre os educadores.

De Aristarco ao diretor escolar atual

O conceito de poder em *O Ateneu* opera de acordo com a plasticidade da ciência determinis-

² O estudo de caso propôs uma entrevista semiestruturada e auxiliada por um roteiro de vinte perguntas para dez professores dos Ensinos Fundamental e Médio e dezesseis perguntas para três coordenadores pedagógicos. A observação e o diagnóstico foram auxiliados pela técnica de análise de conteúdo formulada por Laurence Bardin (2006), conforme o estudo empírico e a designação de conteúdo.

³ O relatório apontou que, de 2010 a 2018, a formação contínua nessa escola foi reduzida de encontros trimestrais a uma palestra anual. Dentre os anos de 2013 a 2018, todos os professores eram convocados para presenciar o único evento, cujo tema abordado ficava apenas ao encargo da direção da escola.

⁴ Conforme o ensaio de Araripe Júnior "Raul Pompéia e o Romance Psicológico", escrito em 1888-1889, disponível em *Obra Crítica*, Casa de Rui Barbosa, vol. II, 1960.

ta. Bosi assim identifica no livro esta interferência:

Quanto à teoria de educação, se coerente com aquelas leis universais, deveria secundar os fortes e considerar como natural o esmagamento dos fracos e dos inaptos. Aquém e além dos muros da escola, "os deserdados abatem-se". E pouco adiante: "Os débeis sacrificam-se; não prevalecem". Até aqui, puro Darwin. É o princípio da seleção natural proposto na *Origem das espécies* havia trinta anos. (BOSI, 2003, p. 73).

Entre o Ateneu e muitas escolas cujo cotidiano enraíza o substrato do poder a partir desta "plasticidade nervosa" (BOSI, 2006, p. 183), a qual afeta os ambientes com o gosto do mórbido e do grotesco, emparelha-se uma triangular relação em que se encontram a presença emotiva do narrador Sérgio, o eu literário de Pompéia, e o relato experiencial de professores. Essa tríade, independente do autor empírico, como assim nomeado por Schwarz (1965), supera a divisão entre o ficcional e a realidade, bem como o passado e o presente, na pauta de suas lembranças com as relações vividas e imaginadas. Retomar na Literatura um testemunho atual e comprovado com um coletivo ratifica a observação do estudo de caso, que divulgou a partir dos professores: "O que foi imaginação, agora é lembrança que se retém, se compõe com outras e se julga com o travo acerbo da crítica, isto é, da infelicidade" (BOSI, 2003, p. 52).

Com vistas à leitura de Schwarz (1965), cuja crítica embasa a discussão a partir da aproximação ou do afastamento entre o livro e as eras caracterizadas pela historiografia literária brasileira, há uma possível interpelação no que caracteriza a Literatura sem fim em si mesma, com possibilidade de comparação com a área da Educação, visto que há ênfase sobre o sujeito narrador e o objeto narrado que assim se ligam por uma estrutura específica de conteúdos de uma consciência particular a ponto de torná-los universais em favor da representação plena daquilo que é narrado. Mesmo que haja o fino trato acadêmico de um estudo de caso, "a presença simultânea, em *O Atheneu*, de visualização e consciência visualizadora" (SCHWARZ, 1965, p. 26), revela um cotidiano escolar alçado do romance a uma

linha reflexiva que ultrapassa os diálogos que superam os esquemas da Educação, propondo a interação artística literária com o domínio e a independência desse conhecimento.

Pensar na atuação do mais forte em uma escola facilita a observação da verticalidade nas relações, principalmente entre docentes. Decisões tomadas sem o parecer e o consenso são ainda o maior desafio de quem atua "subordinado" à equipe diretiva. Depoimentos de educadores coletados em uma pesquisa realizada por Lück (2013) revelam que o trabalho em equipe nas escolas tem se tornado motivo de competição entre diretores e professores. Não diferentemente, na escola pesquisada, a cisão desse relacionamento, segundo o preceito vertical de relação hierárquica, diferenciou as relações entre colegas e gestões. Em um primeiro momento, as conversas começaram tímidas, com receio de represália advinda da equipe diretiva, cuja personalidade é semelhante à de Aristarco,

[...] como ninguém na terra, gozava a delícia inaudita, ele incomparável, único capaz de bem se compreender e de bem se admirar — de ver-se aplaudido em chusma por *alter* egos, glorificado por uma multidão de si mesmos. *Primus inter pares*. [...] Todos, ele próprio, todos aclamando-o. (POMPÉIA, 1998, p. 132).

Embora essa direção se mostrasse "cativante [...], evidenciou as faturas do seu coração" (POMPÉIA, 1998, p. 23), os professores testemunhavam sua atuação de acordo com a descrição do relato de Sérgio sobre Aristarco:

[...] sentia-se, porém, o influxo da realiza impalpável. [...] como se levasse no brilho ameaças de todo um despotismo cruento. O diretor manobrava este talento de império com a perícia do corredor sobre o *pur sang* sensível. [...] Aristarco fazia aparições, de súbito, a qualquer das portas, nos momentos em que menos se podia contar com ele. [...] levava as aparições às aulas, surpreendendo professores e discípulos. Por meio deste processo de vigilância de inopinados, mantinha no estabelecimento por toda a parte o risco perpétuo do flagrante como uma atmosfera de susto. (POMPÉIA, 1998, p. 63-64).

Equiparadas as características do personagem/narrador com as impressões dos professores, ambas as perspectivas denotam a demar-

cação de um território determinista em que se encontram: no lado do romance, o narrador e, na pesquisa, os professores a retratarem seus incômodos com sensibilidade restrita à vivência sobre um ambiente cuja “lei do mais forte” prevalece:

Entretanto... pulsa no espírito do narrador um complexo ideo-afetivo de tendências anárquicas e jacobinas que, aceitando embora os princípios deterministas (senha, àquela altura, de progressismo), revolta-se contra as redes de opressão individual que essa mesma doutrina sanciona. Se o universo é um todo lógico e fechado, se cada anel da cadeia dos seres se constitui pela ação da força, sem exceções, então, em que instância podem irromper a rebeldia a negatividade? (BOSI, 2003, p. 85).

No entanto, após a familiarização do assunto proposto no estudo de caso e da dinâmica, os colegas sentiram-se mais à vontade e dispostos a colaborar com a pesquisa, sem temer a gestão que se esquivava da comunhão saudável entre colegas. Assim, a pauta concentrou-se na requisição dos professores para mobilizar uma construção do poder de suas competências, sem que a sua capacidade de reflexão e a influência nas decisões sobre a escola fossem subestimadas. Ao emparelhar empiricamente o estudo de caso com a coincidência do *Ateneu*, considera-se a seguinte reflexão iniciada por Bosi (2003, p. 84-85):

Como se podem imbricar a poética do autor e a estrutura da obra?

Em primeiro lugar observando que, se a arte é idealmente livre em relação à ordem social, a pessoa pública e histórica do artista evidentemente não o é, pois vive nela, e dela faz parte. Daí vem o dilaceramento entre a sua atividade criadora e o seu papel na máquina do sistema. Para organizar e estilizar este contraste de base exerce-se o trabalho do narrador personagem, Sérgio, que é memorialista e crítico. Como a sua arte enfrentará a “realidade” contra a qual se insurge?

O colégio, com todo o seu peso materializado em Aristarco-estátua de si mesmo, tem como correlato ideológico a tese da seleção dos mais fortes. Não há como fugir a esse dado; do contrário o *Ateneu* não seria o microcosmos que faz o ponto de vista passar do caso particular à lei universal. “Cada um leva às costas o sobredito da sua fatalidade”. “O que tem de ser, é já.”

Bosi, na primeira indagação, não responde diretamente ao anseio dessa aproximação, no

entanto aprecia a arte como uma pendência irreduzível, mesmo que subjetiva. Segundo o autor, a inserção mental agônica do narrador de *O Ateneu* inverte a possibilidade de uma consonância de feição idealista (BOSI, 2003), trazendo à tona mais testemunhos equivalentes:

Ao regime da sociedade burguesa, “onde”— como diz soberbamente — “a razão da maior força é a dialética geral”, o artista responderá tão somente com o grau de terrorismo que lhe é possível exercer.

Em outras palavras: n’O *Ateneu* a arte de narrar é entendida como possibilidade de destruir. *Mors tua vita mea*. Razão contra razão, verdade contra verdade. Ou... ou. (BOSI, 2003, p. 85).

Em se tratando de estudos literários, o crítico evidencia a obra de arte produzida pelo *O Ateneu* na sua superação de escolas e manifestos, ainda que, dentro dos limites deterministas e naturalistas, o autor inove, através de sua sensibilidade ressentida figurada no personagem narrador Sérgio, como também na expressão memorialista e crítica alheia ao romance. Tanto Raul Pompéia, na condição de artista literário, criador de uma narrativa memorialista, quanto professores que entregam a confiança de seus relatos de experiência consideram a crítica relevante a partir de uma representação social que, desde o autor, evidencia o crivo da realidade e de sua vivência através de uma arte que coloca a pessoa como parte desta sociedade e, assim, conseqüentemente, possui representações sociais que interferem no contexto e no comportamento, aqui, no caso, dos professores e gestores.

No trabalho de pesquisa realizado, o tema versou sobre a formação contínua, procurando analisar os motivos que levaram à decadência dessa atividade, ao longo de quase uma década. Além do lugar passivo ocupado pelos professores, cujo descontentamento se reforçou nos espaços de conversa durante a pesquisa, a reclamação sublinhou a falta do reconhecimento de seu trabalho técnico, como um coletivo participante de ensino, dada a predileção dos diretores pelo individualismo.

Do outro lado, as gestões participantes desde

2010⁵, representadas nesta pesquisa através dos coordenadores pedagógicos, arguíram que, embora o engajamento tivesse ficado aquém do desejado, se justifica a falta de tempo e de participação reflexiva dos colegas por, muitas vezes, não ser uma meta principal. A situação deve-se aos conflitos, por vezes, suscitados pelas diferenças de pensamento, cujo local, assim descrito no romance de Pompéia (1998, p. 172), é "onde o poder é uma redoma de chumbo sobre as aspirações altivas". Logo, fazer-se cumprir demandas, muitas vezes, era o urgente a tratar. A postura da direção recorda a passagem: "quando a coisa não dava para cóleras, Aristarco limitava-se a sublinhar com uma ponderação qualquer a sentença catedrática; ora uma exclamativa de espanto, ora uma ameaça, ora um insulto vivo e breve, ora um conselho amortalhado em fúnebre dó" (POMPÉIA, 1998, p. 56).

No ensaio de Bosi (2003), o capítulo "Educação como propaganda" discorre sobre o envolvimento solidário entre narrador e autor na obra, cuja crítica se afeiçoa ao vitupério da vaidade em Aristarco. Em outro âmbito, Schwarz (1965) observa a essência da obra, tomada excepcionalmente do texto escrito por Pompéia analisado sob o fenômeno do olhar de Sérgio, ao colocar-se na posição de ser visto. Os olhares voltam-se para ele no mesmo instante em que ele se percebe no outro, seja em um colega, por exemplo Franco, seja no diretor Aristarco, sentindo-se ora o mais fraco, ora o mais forte. Schwarz conclui que, na noção de "ser o outro", Sérgio também é Aristarco, logo descrito em sua aparência:

O estilo pessoal de Aristarco e o estilo do livro, que dá conta de sua pessoa, são uma e a mesma coisa. Aristarco é o produto, cristalizado em figura humana, de um estilo que tematizou seu próprio modo de ser. A interioridade de Sérgio, narrador do romance, prova ser semelhante à do diretor, o grande escarnecido de *O Atheneu*. Aristarco é a condição humana implicada no romance, onívora, que devora seu próprio narrador. É somente neste ponto, engolindo-se, que *O Atheneu*, revela seu sentido pleno; fechado sobre si mesmo dá sua própria interpretação. (SCHWARZ, 1965, p. 30).

A semelhança ocorre com professores, segundo os relatos dos coordenadores, durante a reunião em que o diálogo se cede à interferência do ego. A partir dessa "provocativa", sublinhase uma coincidência entre passado e presente sobre o narrador: vivenciando os fatos através de suas lembranças quando criança, Sérgio determina a formação deste adulto que a cada passo se formou a partir deste menino e aluno de um internato. Portanto, é importante considerar que a essência do livro está na denúncia impelida ao desmascaramento: "uma decepção desmascaradora, vestida e mascarada em retórica, encantada com ser radical" (SCHWARZ, 1965, p. 28). *O Atheneu*, radical e com rupturas, concerne o paralelo com o estudo científico elaborado com professores, trazendo deles uma experiência vista com convicção dolorosa e disposta a convencer através de argumentos, fatos testemunhados e expostos em uma denúncia que destaca um sistema de gestão escolar antidemocrático, com posição de relacionamento vertical e de aquisição pedagógica e educacional como mercadoria, tanto para o menino Sérgio como para os adultos professores. "O Atheneu: Não sei de outro romance em nossa língua em que se haja intuído com tanta agudeza e ressentido com tanta força o trauma da socialização que representa a entrada de uma criança para o mundo fechado da escola" (BOSI, 2003, p. 51).

Os *Personagens*, aqui distribuídos entre ficção e vivência prática, um romance e uma pesquisa acadêmica, confundem-se nas próprias imagens prefiguradas em um exercício monopolizador de poder, até corruptível em certo ponto, ao considerar o sistema de gestão escolar conduzida pela lei do mais forte, da chefia que afiança a sua última palavra. Enquanto a esperança de Pompéia se fixava no fogo que consumiria, no final, a estrutura física do Atheneu, aos professores cabia-lhes colaborar para um estudo de caso que os descreveria como uníssona coletividade para despertar a liderança com senso crítico em

⁵ O período de 2010 a 2018 teve dois diretores eleitos: um gestor entre 2010 e 2012; e outro que regeu de 2013 a 2015, sendo reeleito para o mandato de 2015 a 2018. Ambas as gestões foram caracterizadas pelos entrevistados como centralizadoras, embora a primeira conseguisse sanar um pouco esse efeito através da assiduidade na formação contínua dos professores.

seu local de trabalho. Ao se perceberem como Sérgio, aclarou-se que a passividade dos professores também os colocava como vítimas do sistema educacional cujo poder não lhes deixava ver a própria capacidade de liderança, reflexão e criticidade, como expressa o comentário de Bosi (2003, p. 56) sobre o episódio dos cacos de vidro espalhados no fundo da piscina:

Agora, a massa turva da água, que já propiciara formas perversas de contato, oculta instrumentos de morte. Cumpre-se o ciclo de violência que é a vida adulta aos olhos do narrador-memorialista. A calada cumplicidade de Sérgio, o remorso impotente que o rói durante uma noite de febre, as preces veleitárias na capela, tudo configura o seu itinerário por aquele círculo de angústia e transgressão a que o internato o lançara.

O protesto comum entre professores e gestores da escola pesquisada parece advir de um modelo de liderança não compartilhada que centralizou o poder e tornou aceitável a falta de participação, o que deixou o recurso dessa prática no plano das ideias. A passagem experiencial testemunhada por professores sobre seus diretores remete ao *O Ateneu*, na cena em que Aristarco "transpirava a beatitude de um gozo superior, da imortalidade a que se julgava consagrado" (POMPÉIA, 1998, p. 22). A resistência dos colegas, neste contexto, pode ser testemunhada como um caminho de negação de ambas as partes, e não como um questionamento intergruppal/subjetivo sobre o que tem desfalcado as identidades entre professor e gestor. Isso prejudicou cada esforço no sentido democrático de participação, tornando as práticas dependentes das decisões e realizações hierárquicas, cujos gestores se figuravam como descrito no *O Ateneu*, na "obsessão da própria estátua [...] elevado, no seu orgulho como em um trono" (POMPÉIA, 1998, p. 14-15), e desistindo da relação comunitária com os envolvidos.

É de se fazer valer, desde já, no destaque à figura de Aristarco, uma tênue aproximação com o narrador Sérgio. De acordo com Schwarz (1965), Aristarco apodera-se do romance, consoante sua importância como diretor cuja imponência, descrita com ímpeto, torna fundamental a análise externa da obra e a análise interna do pró-

prio narrador a se ver obsessivo pela condução autoritária de Aristarco que o realiza de forma ambiciosa e, ao mesmo tempo, envolvente: "O Diretor, pode-se dizer, é a visualização do tom do livro, que é, por sua vez, o tom da vida interior de Sérgio" (SCHWARZ, 1965, p. 29-30). No romance, o Sérgio que se vê como Aristarco visa, sob uma perspectiva de representar-se a si na composição do personagem, modificá-lo e modificar-se a si mesmo, conforme o aprendizado que o envolvia em seus próprios sentimentos e na revisão e ampliação de sua bagagem moral e cultural sobre a escola, a educação e o significado de poder.

Embora haja, para Bosi, a personificação do mal no papel de Aristarco, segundo sua vaidade, cobiça pelo poder e publicidade enganosa: "Se o olhar de Sérgio se mostra, desde o primeiro dia de aula, viperino, o olhar de Aristarco, que paira em toda parte, mesmo quando materialmente ausente, é mola de um terror coletivo" (BOSI, 2003, p. 64-65), o diretor do Ateneu representa para o significado de *internato* o sentido interno de aprisionamento pelo próprio medo. Aristarco, na análise de Schwarz (1965), assume a máxima do romance de Pompéia, visto que esse personagem consome a autoria do romance e dirige não somente a instituição escolar, mas também o tom do enredo.

Superar a hierarquia: um caminho para a sobrevivência na carreira

Referente às atividades formadoras, os professores apresentaram um desestímulo significativo. O diagnóstico apresentou que, por serem tratados passivamente durante os cursos de formação continuada, além de os temas nunca se aproximarem do cotidiano da sala de aula, nem do seu trabalho e muito menos da escola, os docentes acabavam condicionados a apenas ouvir as palestras, marcando uma presença superficial, sem requisitos para reflexão individual ou em conjunto sobre suas práticas.

Disse Pompéia (1998, p. 14) que "o tédio é a grande enfermidade da escola, o tédio corruptor que tanto se pode gerar da monotonia do trabalho como da ociosidade". Assim, vista

a gravidade de que estes professores tiveram suas ideias impedidas de ser ouvidas e repelidas enquanto contribuição para a organização do ensino, ocorreu questionar então se, como professores, alguma vez se sentiram recompensados com as formações ofertadas pela sua escola. Demonstrando notória reação taciturna, todos afirmaram que, sobre isso, eles se acostumaram, ao longo da carreira na escola, a deixar de lado suas considerações, porque a fala do especialista convidado, segundo a direção da escola, ia ao encontro do que o corpo docente necessitava, com orientação baseada em transmissão de conhecimentos acadêmicos generalizados, apenas. Assim, o fazer-se professor na escola tornou-se ao longo do tempo motivo de descrença e de conformismo com aquilo que vem de fora e é colocado como verdade absoluta para sua personalidade docente, testemunha da concreta situação daquela escola.

O comando centralizado na direção da escola orienta uma cômoda atitude de um grupo responsável ativamente pelo ensino. Essa forma de poder, que, como em *O Ateneu*, pode transparecer nos diretores uma acolhedora forma de lidar com professores, mostra que, na verdade: "a figura paternal do educador desmanchava-se, volvendo a simplificar-se na esperteza atenta e seca do gerente. [...] feição dupla da mesma individualidade; eram como duas almas incohas num só corpo" (POMPÉIA, 1998, p. 26).

Sobre a crítica ao sistema educacional oitocentista, Bosi (2003) alerta sobre o que é aceito como verdade e o que é fantasia em torno de um relato memorialista, visto que ambos podem se misturar e se tornar uma análise em um corpo de arte:

Neste romance pedagógico, ou de terror, cada momento narrado esconde um risco eminente ou recorrente. [...] A escola desvia o olhar que desejaria conhecer o mundo, talvez amá-lo. A criança engodada, tudo recebe sem defesa [...]. (BOSI, 2003, p. 57-61).

Nesse aspecto, vale registrar as observações de Imbernón (2010) ao destacar que a comunidade atua como uma aliada para o conjunto que

instrui as capacidades sociais que permitem que a escola ainda seja denominada um organismo vivo. Para Nóvoa (1992), o espaço da formação deve atender a experiência profissional e a história de vida como elementos centrais com os quais se cruzam e se desvendam a maneira de ser com a maneira de ensinar. O mesmo autor afirma, em 1997, que as dimensões citadas atribuem significativa importância para estimular estratégias de autoformação e prática do "aprender a aprender", visto que, segundo Martins (2015), o saber da experiência ocupa o espaço outrora cedido à formação teórica, metodológica e técnica. O aprender a aprender suscita, no professor, a consciência de que ele não é um profissional finalizado, ou seja, que ele deva ter a postura de ser presente e estar atento às demandas ao longo da carreira.

A pesquisa reforça que o incentivo ao professor reflexivo como finalidade de formação não encontrou relevo durante a década de atividades formadoras. Zeichner (1993) defende que a reflexão reconhece o processo de aprender responsabilizando o desenvolvimento profissional, dando o objetivo formativo que são a própria prática e a realização efetiva das estratégias e dos procedimentos a serem aplicados nos cursos formadores (GARCÍA, 1997).

Nessa perspectiva, embora a formação contínua na escola estudada tenha raramente valorizado o propósito do professor, enquanto pessoa inserida no contexto e na cultura de ensino, verifica-se aqui a prova de que os colegas foram tratados como seres parciais (FULLAN; HARGREAVES, 2001), finalizando com resultados mal orientados ou pouco desenvolvidos.

Zeichner e Liston (1987) conduzem uma perspectiva de melhoria no processo de formação continuada a partir das análises das ações explícitas, isto é, da anotação sobre os procedimentos que são de observação direta e indireta das atividades na escola. Logo, promover a formação como reflexiva-na-ação (MARTINS, 2015), define o que Gomez (1997) considera uma exigência para superar a racionalidade técnica para compreender como o conhecimento científico pode

ser utilizado para fins de rotina, hipótese de trabalho e recursos.

Sobre o objetivo do eu-sujeito do professor, leva-se a consideração de Bourdieu (1983) sobre *habitus* e senso prático através da proximidade no posicionamento dos indivíduos neste espaço social, que é a escola, para sua homogeneidade, dispondo a mediação entre as estruturas — aqui compreendidas como direção escolar e professores — e as práticas individuais através do processo de interiorização da exterioridade, isto é, a fluidez ou diminuição da hierarquia, e a exteriorização da interioridade, a qual se possibilita as expressões dos docentes para, segundo Kober (2004), obter a coerência e inteligibilidade às experiências vividas e às decisões tomadas.

Emancipar a voz docente através da gestão democrática

Conforme indicado anteriormente, sobre qualificação docente e melhoria do ensino, a promessa em ofertar uma formação continuada de qualidade e ao encontro das necessidades da escola tem sido abalada pela polarização entre docentes e diretores. Entre ambos, espera-se os passos para a efetivação do professor atuante como profissional pesquisador e influenciador de estratégias no ensino. Do gestor, especialmente, uma atitude líder, capaz de descentralizar o poder e mediar a arguição dos envolvidos, sem que lhe meça a postura de uma estátua como descrita no romance, visto que, sobre Aristarco, "bronze era a verdade do seu caráter" (POMPÉIA, 1998, p. 182).

A respeito da gestão democrática, que assegura o pluralismo de ideias divulgadas, promovidas e estimuladas em sua total valorização profissional com formações qualitativas e amparadas pelo gestor escolar, os requisitos para a manutenção e o cumprimento das soluções e dos encaminhamentos reforçam-se no art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), para que os próximos arts., 13, 14 e 15, que elencam, respectivamente, o papel docente bem como o envolvimento profissional e comunitário na escola e a autonomia pedagógica promulguem um fortalecido embasamento de construção formativa na escola. Segundo o Art.

13, o professor deve participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho alinhado ao PPP da escola. Junto aos educadores, a direção zela pelos dias e pelas horas/aula estabelecidos bem como a dedicação para o planejamento, a avaliação e o desenvolvimento profissional, promovendo ações de autonomia garantida no art. 15 (SANTOS, 2022).

Ainda no desmembrar deste item, a gestão colegiada confere responsabilidades compartilhadas e delegação de poderes, integrando progressivos graus de participação relacionada à gestão, o que certifica a democratização da gestão escolar a partir do mecanismo de coparticipação, inscritos no art. 18, nos incisos I, III, V e VI. Portanto, é possível observar que

A gestão democrática não está restrita apenas às unidades escolares. Ela é um valor público definido de forma legal, que remete a gestão do espaço escolar e do sistema educacional. Afiarçar o crescimento e avanço das questões socioeducativas entre professores e gestores, visto o cumprimento responsável de todos na participação, define o caráter democrático que supera o aspecto puramente administrativo e incorpora o projeto coletivo construído na escola, através do comportamento dialético e inteligente de compreensão de situação que envolve o manejo dos recursos formativos. No conhecer do funcionamento do sistema escolar e de sua escola, as relações se estabelecem entre as instâncias. (SANTOS, 2022, p. 28).

Professor-gestor, portanto, o profissional investido de autoridade democrática, supõe a concordância livre e consciente das partes envolvidas, que garante condições para efetivar a gestão democrática prevista na Meta 19 do PNE (2014/2024), bem como envolve, na formação de professores e gestores, um repensar de princípios, valores e atitudes que compõem a realidade concreta da escola. A formação contínua contribui para que "o fazer da escola" se dê de forma compartilhada, responsável e consoante com as funções sociais que a escola tem o dever de resguardar (SANTOS, 2022).

Segundo García (1995), mobilizar a reflexão na formação de professores requer a criação de condições de colaboração em trabalho em equipe. No entanto, como desenvolver o clima dessa organização se as condições desta escola

para sua execução se fragilizam na articulação entre pessoas, conhecimentos, relações?

Assim considerado propósito deste trabalho em estudar igualmente o empenho das equipes diretivas dessa escola, a pesquisa trouxe em seu resultado as respostas quase unânimes dos gestores. Os entrevistados relataram que as pautas de formação contínua chegavam da mantenedora às mãos da direção, mas que, por causa do pouco tempo disposto entre muitas demandas, eram filtradas pela equipe diretiva e repassadas à coordenação pedagógica, sem acolhimento de ideias, nem sugestões, nem apoio dos professores.

Os coordenadores também asseveraram que cada gestão teve sua forma de encaminhar, divulgar e realizar as atividades, ora de forma isolada e direcionada ao segmento em que atuam, de modo a separar o corpo docente por áreas ou módulos de ensino, ora em comum para todos na escola, com as palestras a convite das direções para formação permanente, apenas, e com raros encontros. A partir dessa afirmação, procurou-se saber de que forma os cursos ofertados pela escola foram organizados. Nessa perspectiva, segundo a pesquisa realizada por Santos (2019), os coordenadores afirmaram que a escola não teve apoio de nenhuma instituição universitária ou de segmentos governamentais e não governamentais. Também declararam que a escola apenas contou com palestras organizadas pela equipe diretiva com algumas participações de pessoas convidadas, levando a formação continuada como um encontro apenas de viés teórico, sem acompanhamento da realidade da escola, com construção uniforme e simplista.

Sobre a participação da iniciativa privada na oferta e no desenvolvimento de alguma atividade formadora aos docentes, os coordenadores posicionaram-se contrários, embora a direção incentivasse a prática sob o argumento de que ela supriria a falta de recurso da mantenedora. Não obstante, os educadores participantes da pesquisa, em um contexto geral, consideram uma possibilidade positiva, desde que sejam avaliados os dados da instituição ou empresa parceira e

suas intenções, que essas iniciativas não interfiram na construção do Regimento e do Projeto Político e Pedagógico da escola e tampouco se utilizem de recursos da escola para promoverem suas empresas ou suas ideologias, somente apoiando com cedência de locais, sugestão de pautas, cursos e palestras, antes passadas pelo crivo das equipes docente e diretiva da escola. Nesse emaranhado de divergências, observa-se, portanto, que o diretor atual tem de seguir a promessa do personagem Aristarco, em que:

[...] soldavam-se nele o educador e o empresário com uma perfeição rigorosa de acordo, dois lados da mesma medalha: opostos, mas justapostos. As simpatias verdadeiras eram raras. No amago de cada sorriso, morava-lhe um segredo de frieza que se percebia bem. (POMPEIA, 1998, p. 27).

De acordo com Bosi (2006), a escola em *Ateneu* é microcosmo de interesses. No que concerne à direção, o instinto propulsor está no dinheiro, na rede que relaciona educação e capital econômico prendendo a escola em uma redoma de prestígio através da riqueza advinda externamente, sem importar-se com os contornos das diferenças individuais e com o esforço afetivo, "tomando hipocritamente o dever-ser como a moeda corrente e o que é como exceção a ser punida" (BOSI, 2006, p. 186).

A respeito da interferência da parceria público-privada na educação, Abreu (2011) constata que houve uma iniciativa dos governos estaduais da época para aderirem a ela, no que se refere às condições materiais e estruturais das escolas através do apoio técnico e financeiro, com o objetivo de melhorar os indicadores de aprendizagem. A mantenedora buscou exemplos a partir de fundações especializadas em educação para estudarem as reais condições para tornar possível a expansão privada nas escolas estaduais, indo ao encontro da análise realizada por Weber (1999) em que poder, dominação e autoridade são os termos que assinam a teoria da burocracia como ideal de organização. O depoimento de um diretor executivo de uma empresa parceira, no texto de Abreu (2011), revela a realização de investimentos privados na educação pública

sem que isso diminuísse o papel do Estado na manutenção da escola ou afetasse os princípios de autonomia e de interesse público sem fins lucrativos. Segundo o empresário, a fundação pôde investir, sob coordenação do Estado, em projetos complementares para qualificar práticas de aprendizagem e de gestão, testando novas tecnologias que atendessem às necessidades específicas das escolas e cada Projeto Político Pedagógico (PPP), ainda que o desafio fosse contribuir para que a escola melhorasse seu desempenho nas avaliações que medem sua qualidade de ensino.

Formosinho (2000) alerta para aplicação de modelos organizativos burocráticos e industrial nas escolas, pois são incompatíveis com a ação educativa que visa à massificação escolar, enquanto produtores de larga escala de pautas estruturalmente tecnoburocráticas que são facilmente aceitas e adaptadas. Habermas (1984) inclui nessa perspectiva um risco para as decisões tecnocrática e pragmática de decisão, o que deixa a percepção científica a valer os interesses sociais em prol do progresso técnico.

Entre posições técnicas, privadas e públicas, o Estado exerce nas escolas aquilo que Bourdieu (1997) define como lugar de excelência para a concentrada dominação simbólica. Simbólico por ele ser representado na gerência, como também na legislação apoiada na submissão e na obediência como relação naturalizada de poder, tal qual a hierarquia e o verticalismo entre equipe diretiva e professores, visto que essa dominação, segundo Kober (2004), é eficiente na correspondência entre o objetivo e a cognição dessa posição que produz a submissão à ordem estabelecida, passando ao subserviente a aparência de ser evidentemente natural.

Ao pensar uma formação continuada ou permanente que enfrente tais naturalizações e que compreenda o exercício profissional docente como uma experiência modificadora de si na possibilidade de deslocar-se, deslocar líderes, transformar-se e revisar o conceito de liderança dentro dessa teoria/vida psíquica do poder sugerida por Butler (2017), visualiza-se o esforço

para que a prática de resistência seja antes nos professores a provocação foucaultiana de ser experimentador no sentido de que a prática serve para mudar a si mesmo, e não mais pensar como antes (FOUCAULT, 2010). Assim, propõe-se que a atividade de resistência seja se colocar, segundo Dias (2014), em uma formação-experiência cuja perspectiva das reflexões se realize consigo, com outros e para outros, com alcance que extrapole o sujeito individual e chegue à experiência daqueles que serão formados. A lógica formação-experiência sugere, ainda de acordo com a autora, a dimensão coletiva em oposição às lógicas capacitadoras e pedagogizantes de verdades únicas em explicações reducionistas com relação a saberes, a fazeres e aos fatos transmitidos nesse modo naturalizado de aplicação a partir de um saber prévio e generalizado.

Imbernón (2001) ressalta que a formação permanente esteja assentada na pesquisa, visto que, através dela, os professores analisam e interiorizam a situação problemática renunciando dogmatismos e sínteses pré-fabricadas. Eles aprendem a ser professores melhores, segundo o autor, por serem capazes de transcender o imediato. As questões suscitadas pelos professores valorizam a capacidade de sua prática, dando-lhes condições de decidir como e quando aplicar a pesquisa realizada. A estratégia pesquisa-ação, sugerida por esse mesmo autor, colabora para um modelo de formação dedicada à sensibilidade e às condições de mudanças. Promover, pois, a pesquisa na escola estimula, de acordo com Imbernón (2001), o vínculo entre teoria e prática, capacitando os educadores para manejarem a informação, confrontando os resultados com as necessidades previstas na instituição e em outras pesquisas, bem como colabora com os colegas para encontrar respostas para os problemas da escola e da sala de aula.

Os professores que assumem o papel pesquisador dentro da escola básica superam os chamados requisitos básicos para ensino, resistindo ao isolamento de suas disciplinas e condicionando sua reflexão sobre a ação, conforme apontado por Zeichner (1983). Professores (da educação

básica) como pesquisadores confirmam a máxima de Umberto Eco (1932-2016) de que a ciência é preposições e termos, indicando singularidade⁶ e funcionamento com possibilidade de crença a partir da experiência.

Sobre a pesquisa e os modelos de formação, de acordo com os gestores entrevistados, no período até 2012, as pautas eram repassadas aos coordenadores e trabalhadas na semana de recesso escolar, em julho. As formações cursadas nesse período tinham sua carga horária de 40 (quarenta) horas e versavam acerca de temas como a "gramática pedagógica" e palestras de cunho reflexivo sobre a profissão professor.

Embora a escola ganhasse autonomia para modificar, inserir ou excluir assuntos previamente enviados pela mantenedora, os coordenadores responderam que era raro que as gestões apreciassem, considerassem e aproveitassem o conhecimento, as sugestões e as ideias que os docentes expunham durante as reuniões. Segundo os entrevistados, a direção e a vicedireção, em reunião com a equipe, elencavam isoladamente os propósitos da escola no momento e ouviam dos coordenadores sugestões para os dias de atividades das formações. A decisão da equipe logo era repassada através das reuniões pedagógicas semanais e ali abria-se o espaço aos professores para que dialogassem entre si os assuntos que seriam tratados e que, se possível, buscassem leituras prévias. As pautas eram inicialmente acatadas pelos docentes e delas eram anotadas as inquietações para que fossem questionadas na semana, o que pouco acontecia, segundo os professores.

As palestras, como afirmado anteriormente, fluíam de acordo com a reflexão de cada professor sobre sua prática docente, sem propriamente ser cobrado por isso pela coordenação pedagógica. Logo, é possível observar que realmente houve um empenho constante das gestões de 2010 a 2018 em oferecer formações permanentes e continuadas, porém o resultado dessas

atividades não foi, de fato, o propósito das coordenações que embasavam a avaliação de seus docentes pela participação e planificação de suas aulas, de acordo com o projeto pedagógico da escola e o currículo do segmento, e tampouco dos professores que, conforme relatado nesta pesquisa, não se sentiram recompensados com as atividades das formações.

Assim, o conceito de formação contínua, para os docentes, além de opaca, assumiu a prática da destruição, destruição da confiança de assumir-se professor para sua escola na esperança de ser reconhecido como um colaborador nato de práticas e revisões educacionais. As formações, sem interesse e sem possibilidade de encerramento desse ciclo de decepções, levaram à destruição, inclusive, do conceito de escola sobre a qual os professores se referem como "sem solução", ainda que em si ressurgja nesta representação a construção de um novo modo criativo de olhar a atitude do professor. A concentração na revisão da figura do gestor escolar insere, como na análise de Schwarz (1999) sobre Aristarco, a revisão através do significado de poder em contraponto com a liderança, sublinhando as fragilidades vistas no comportamento de um diretor escolar antidemocrático.

Desse modo, pautar atividades de formação nesta escola requer mais que uma reflexão acerca do trabalho desempenhado no presente. A formação exigiria, assim, um condicionamento em primazia da autobiografia do sujeito professor para que a sua experiência não fique apenas no acúmulo de recorrências escolares. Trabalhar a autobiografia do professor sugere um espaço formativo e investigativo de como se desprender dos modos previamente estabelecidos e organizar as respostas frente ao futuro (BRUNER, 2002), além de manifestar a identidade pedagógica, a revisão da cultura escolar e de se tornar protagonista de histórias singulares que emancipam essa voz docente que não pode ser silenciada. Nóvoa e Finger (1988), assim como Passeggi (2000), discorrem

⁶ No original: "La scienza ha a che fare con le preposizioni e i suoi termini, e i termini indicano cose singolari. [...] io devo credere che la mia proposizione funzioni, perché l'ho appreso in base all'esperienza, ma per crederlo dovrei supporre che vi siano leggi iuniversali" (ECO, 2014, p. 243).

sobre esse modelo de formação com base na pesquisa autobiográfica e na escrita de diários e memórias. É um método que realça a autoria docente com importância dos seus escritos para além do cotidiano, reforçando que a vida é o lugar da educação, conforme Bastos (2003).

Estimular uma formação permanente e continuada que antes valorize o professor, portanto, demonstra que a disposição criadora do docente há de intervir na requisição das atividades formadoras ao longo da carreira. Imbernón (2001) elenca duas propostas que, se entrelaçadas, podem colaborar para um desenvolvimento satisfatório em prol da unidade escolar: o modelo indagativo, ou de pesquisa; e o modelo de formação centrada na escola⁷.

A primeira propõe que o professor seja estimulado à pesquisa. Tal prática é denominada pelo autor como pesquisa sobre a ação, cuja mediação entre ambos se torna necessária para a execução da formação continuada, pois, além das informações recolhidas entre os docentes, a ajuda externa através da capacitação acadêmica pode dar sentido às experiências realizadas. A proposta seguinte desenvolve técnicas institucionais que definem o diagnóstico da organização com o intuito de transformar a escola em um local prioritariamente de constante formação, mobilizando-se para modificar sua própria realidade cultural. O objetivo da atividade respeita e reconhece o poder e a capacidade dos professores (IMBERNÓN, 2001) que, logo, com a ajuda da escola e atuando como pesquisadores, adquirem o poder da autoafirmação para decidir o que, quando e como aplicar na escola os resultados obtidos com capacidade de resistir ao imediato, ao subjetivo, ao hierárquico e ao habitual. Erige-se, portanto, desse papel formador uma autônoma atuação dos professores na palavra responsável sobre a escola, desempenhando na pesquisa a consideração máxima de João Guimarães Rosa (1908-1967), em "Grande

Sertão: Veredas" "mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende" (ROSA, 2011, p. 271). Também é possível considerar que a formação entre professores reflete em si, como assim distingue Raul Pompéia, em *O Ateneu*, seu "puro romance de tese" (BOSI, 2006, p. 187), a personalidade do educador "como a música do futuro, que se conhece em um dia para se compreender no outro: a posteridade é que havia de julgar" (POMPÉIA, 1998, p. 182).

Logo, na mesma orientação em que Raul Pompéia escreve sua sociedade representada pelo sistema escolar da época, a mistura de ficção com análise transpõe-se ao contemporâneo. Schwarz (1999) observa no ensaio "Dialética da Colonização" o alcance de *O Ateneu* às outras camadas de interpretação, pois "se movimenta entre erudição, crônica de coisas vistas e ouvidas, análise, convicções, decepções, perspectivas etc., sob o signo de aspirações contemporâneas" (SCHWARZ, 1999, p. 72). É possível, portanto, aprofundar o estudo diversificado entre Literatura e Educação, em especial sobre gestão escolar, como Schwarz expõe a questão da diversidade de temas nesse livro que vão e voltam no tempo, carregando em si uma perspectiva atualizada e vanguardista de reflexão, ignorando a "separação entre arte e vida" (SCHWARZ, 1999, p. 73).

Conclusão

No exercício de dialogar elementos da prática pedagógica com a Literatura, há um agradável caminho em que o presente se realiza através da coincidência entre a arte e o cotidiano. A representação do testemunho de professores sobre a gestão escolar de sua escola, retratada em um estudo de caso, cujo capítulo específico pormenorizou a relação das equipes diretivas com seus colegas, mostrou-se paralela à ficção de Raul Pompéia, em seu romance *O Ateneu*. O autor, conferindo ao enredo a descrição direta da direção do internato a partir do comporta-

⁷ O resultado do estudo de caso rendeu um projeto de pesquisa-ação no curso de Mestrado. Santos (2022) prosseguiu com o seu trabalho ao retornar à escola e, com o apoio de professores e gestores, aplicou dois novos modelos de formação continua — indagativo e de foco na escola —, alicerçados por Imbernón (2001). A pesquisa-ação entra em acordo com o desejo suscitado pelos entrevistados, atendendo prioritariamente a voz dos professores, segundo a vivência do cotidiano em sala de aula, bem como os incentivando à pesquisa a fim de que aperfeiçoem suas práticas e contribuam ao desenvolvimento da escola.

mento de Aristarco, divulga a leitura sobre esse extrato escolar frente ao poder que, encenado na elaboração narrativa e memorialista de Sérgio, apresenta a postura antidemocrática através da relação vertical com seus pares, também educadores e realizadores do ensino, atribuindo à sua condição de chefia a fiança de sua última palavra, sem consulta ao colegiado.

Mesmo que o encontro entre o acadêmico e o ficcional seja um projeto audacioso de pesquisa, o presente artigo concentrou-se em disponibilizar com esforço vigilante o fiel dado deste estudo, que evidenciou o descontentamento dos professores e dos gestores sobre as atividades de formação contínua, tema-chave deste estudo de caso. Narrar a colateralidade, com distância e mediação, entre as gestões escolares, lidas em um romance e em uma produção científica, à guisa de explicação, prepara o diálogo possível de realidade através do relato testemunhal: através de Sérgio, na trama, e através dos professores, na prática e na experiência.

Raul Pompéia, que partilha o dom memorialista, entrelaça-se com os relatos dos professores que manifestam o alerta sobre suas gestões, ao retomar um longo decênio de sua vivência escolar. Embora o autor em *O Ateneu* expresse-se com fina passionalidade, "Raul era artista cômico do seu ofício de plasmador de signos" (BOSI, 2006, p. 184). Logo, dá-se a distância da arte literária à vida escolar o trajeto que as acerca pelo estilo afluído dos símiles. Em ambas as produções, observa-se o trato do sentido referente ao poder com a caracterização pela lei do mais forte, acima de todos, verticalmente. A aproximação entre as leituras revela o trauma de suas marcas: o costume à passividade, a obediência acrítica e a apatia dos "subordinados" diante de um sistema de gestão entregue ao resultado individual de decisão. Lançados à indiferença da escola, tanto professores quanto gestores discorrem sobre suas funções com insatisfação subjacente, embora se comprometa em seus discursos a vontade expressa de uma comunhão em que os conhecimentos e as experiências dos envolvidos sejam a primeira decisão de uma gestão

democrática.

Referências

- ABREU, M. **Boa escola para todos**: gestão da educação e debate sobre valorização dos professores no Rio Grande do Sul, 2007 a 2010. Porto Alegre: AGE, 2011.
- ANDRADE, M. **Aspectos da Literatura Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Martins, 1972.
- ARARIPE JÚNIOR, T. A. Raul Pompéia e o Romance Psicológico. *In*: COUTINHO, A.; ARARIPE JÚNIOR, T. A. **Obra crítica de Araripe Júnior**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1960. v. II. p. 130-177.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BASTOS, M. H. C. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. *In*: MIGNOT, A. C.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-183.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BOSI, A. O Ateneu, opacidade e destruição. *In*: BOSI, A. **Céu, inferno**: ensaios críticos literários e ideológicos. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2003. p. 51-86.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de agosto de 1996. Dispõe sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 20-21, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014-2024. Lei n° 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 out. 2022.
- BRUNER, J. **La fábrica de historias**: derecho, literatura, vida. Ciudad México: FCE, 2002.
- BUTLER, J. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DIAS, R. O. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, 2014.
- ECO, U. **Il nome de la Rosa**. 4. ed. Milano: Edizione Bompiani, 2014.
- FORMOSINHO, J. A escola das pessoas para as pessoas – Para um manifesto antiburocrático. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; FERREIRA, F. I. **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**. Porto: Edições ASA, 2000. p. 147-159.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault (Entrevista com D. Trombadori). *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2001.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1997.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

HABERMAS, J. **Ciencia y técnica como "ideologia"**. Madrid: Tecnos, 1984.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOBER, C. M. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sisifo. Campinas: Autores Associados, 2004.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

NÓVOA, A. **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. *In*: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: UNICAMP, 2010. p. 1-18. Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.fe.unicamp.br%2Feventos%2Fbr2000%2Ftrabs%2F1970.doc&wdOrigin=BROWSELINK>. Acesso em: 1 jul. 2021.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

ROSA, G. **Grande sertão**: veredas. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SANTOS, L. D. P. C. **A formação continuada e a autonomia docente**: autoafirmação e resistência. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, L. D. P. C. **A formação continuada e a autonomia docente**: estratégia de ação para a autoafirmação e a liderança. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022.

SCHWARZ, R. Discutindo com Alfredo Bosi. *In*: SCHWARZ, R. **Sequências Brasileiras**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 61-85.

SCHWARZ, R. O Atheneu. *In*: SCHWARZ, R. **A sereia e o desconfiado**: ensaios críticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 25-30.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 23-48, 1987.

Larissa Daiane Pujol Corsino dos Santos

Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (UFN). Docente permanente (Professor-Mestre, nível V) do quadro efetivo do Magistério Público Estadual do Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria da Educação (SEDUCRS).

Marcos Alexandre Alves

Doutor em Filosofia da Educação. Professor do Curso de Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática, e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana (UFN).

Endereço para correspondência

LARISSA DAIANE PUJOL CORSINO DOS SANTOS

Universidade Franciscana

Rua dos Andradas, 1614, Conj. 1, Prédio 7,

CEP 97010-032

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.