

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

MARIA CRISTINA SILVA PEREIRA ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÃO PARA ALÉM DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**SÃO LEOPOLDO
2022**

MARIA CRISTINA SILVA PEREIRA ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÃO PARA ALÉM DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida

**SÃO LEOPOLDO
2022**

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres - CRB-5/1165

Almeida, Maria Cristina Silva Pereira
Formação docente: reflexão para além da prática pedagógica/
P153f Maria Cristina Silva Pereira Almeida.-- São Leopoldo, 2023.
134 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)--Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2023.

1. Atuação do educador. 2. Formação docente. 3. Gestão educacional I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Caroline Medeiros Martins de Almeida. III. Título.

CDU:37

MARIA CRISTINA SILVA PEREIRA ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÃO PARA ALÉM DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dra. Caroline Medeiros M. de Almeida

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Caroline Medeiros M. de Almeida – (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^a Dra. Daianny Madalena Costa
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^a Dra. Letícia Azambuja Lopes
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

TERRA MOLHADA

(Maria Célia Monteiro e Nizan Guanaes – Grupo OPA)

EU PISO FORTE NESTE CHÃO DE AMOR,
ÀS VEZES CAIO, MAS EU ME LEVANTO.
COM TUA FORÇA, DENTRO EM MIM, SENHOR,
EU NUNCA PÁRO, EU NÃO CALO, EU NÃO CANSO.
SOU CANTADOR, EU SOU PASTOR DE ESTRELAS,
TANJO REBANHO NOS RAIOS DA LUA,
NÃO ME ACOSTUMO COM OS HOMENS DA CIDADE,
QUE SABEM ELES O QUE É FELICIDADE?

QUE SABEM ELES DA TERRA MOLHADA?
QUE SABEM ELES DO ENTARDECER?
QUE SABEM ELES DA PAZ QUE VEM COM A ALVORADA,
DO ORVALHO DA MADRUGADA?
NÃO CONHECEM BEM QUERER.
E PRA APRENDER, TEM QUE CHORAR
E PRA APRENDER, TEM QUE SOFRER.
E PRA APRENDER, A GENTE LUTA, A GENTE APANHA,
A VIDA ENSINA AS MANHAS, PRA GENTE SE DEFENDER.

Essa música é dedicada à minha mãe, que, com a força do trabalho, da simplicidade e da fé, fez-se exemplo para todos nós. Mulher forte, inteligente, professora e educadora por vocação - dom de Deus. Vivia na simplicidade e para o amor.

AGRADECIMENTOS

Obrigada à Trindade Santa e à Mãe Rainha, pela inspiração serena e forte para minha caminhada!

À minha mãe, que, mesmo ausente, sempre será modelo de fé, exemplo de verdade e de perseverança. Aos meus irmãos e meu pai, pelo apoio e pela compreensão; e à irmã Bete, pelo encorajamento incansável.

A Valdomiro e Maria Teresa, pela companhia alegre, pela amizade, pela partilha diária, pelo incentivo, pelo suporte diante de cada desafio e também pela compreensão nos momentos de minha ausência.

Ao querido professor, José Teixeira Neto, que direcionou minha caminhada de estudos acadêmicos, com empatia, apoio, cuidado, acreditando em cada passo que dei e que ainda darei.

Aos companheiros Vieirenses, em especial a Mariângela Risério, Ana Paula, Eliana e Renato que, conduzidos pelo Espírito Inaciano, inspiram e dão ânimo à minha caminhada de aprendizagens.

Agradeço à professora Caroline, que, como orientadora, concedeu-me suporte competente e humano para realização deste trabalho e, como instrumento de Deus, incentivou-me, acolheu-me e contribuiu valorosamente na minha formação profissional.

“Quem olha para fora sonha, quem olha para dentro desperta”

Carl Jung

RESUMO

Considerando os grandes desafios que surgem no âmbito educacional contemporâneo, faz-se necessário oportunizar ao professor caminhos e suportes que propiciem avanços na sua atuação profissional, investimento na sua formação continuada, mas também no seu fortalecimento interior, condicionante para o bem-estar frente à ação educativa, em prol da aprendizagem discente. Este estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição da reflexão para além da prática pedagógica, como recurso formativo para o professor, em busca do reconhecimento das suas potencialidades, nas dimensões emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, orientando-o a novas posturas diante do seu fazer docente. Quanto ao procedimento, esta pesquisa é exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando, como instrumento de coleta de dados, o questionário aplicado junto a um grupo de professores e de gestores de uma instituição de ensino particular, localizada na cidade de Salvador, estado da Bahia. Para esta pesquisa, foi feito o levantamento de estudos publicados sobre o tema em foco, o qual dialoga com autores que tratam sobre o trabalho docente; os saberes e experiências do professor; o processo reflexivo e formação do professor; que discutem sobre a análise das experiências humanas - referências essenciais para o embasamento desta pesquisa. A análise dos dados coletados revela o interesse dos professores pela temática proposta, pois admitem a necessidade do fortalecimento emocional como caminho para a realização de uma prática pedagógica mais humana e segura, e reconhecem o processo de reflexão como recurso imprescindível para a realização e evolução deste fim. A partir do levantamento realizado, entendemos que, ao optar pela reflexão e análise para além da sua prática da sala de aula, voltando-se para olhar sobre si, o professor poderá favorecer um processo de reconhecimento, empoderamento e transformação do seu estar em sala de aula. O estudo apresenta, como proposta interventiva, o indicativo para a construção de uma proposta de formação docente, que pretende oferecer a este público um espaço de reflexão, de partilhas e de produção de proposições e intervenções positivas frente à missão do educar.

Palavras-chave: Prática reflexiva; experiências, empoderamento; formação docente.

ABSTRACT

Considering the great challenges that arise in the contemporary educational field, it is necessary to provide teachers with paths and supports that provide advances in their professional performance, investment in their continuing education, but also in their inner strengthening, conditioning for well-being in the face of educational action, in favor of student learning. The general objective of this study is to analyze the contribution of reflection beyond pedagogical practice, as a training resource for teachers, seeking to recognize their potential in the emotional, personal and professional dimensions, on a continuous basis, guiding them to new postures in front of his teaching work. As for the procedure, this research is exploratory, with a qualitative approach, using, as a data collection instrument, the questionnaire applied to a group of teachers and managers of a private teaching institution, located in the city of Salvador, state of Bahia . For this research, a survey of published studies on the topic in focus was carried out, which dialogues with authors who deal with teaching work; the teacher's knowledge and experiences; the reflective process and teacher training; that discuss the analysis of human experiences - essential references for the basis of this research. The analysis of the collected data reveals the teachers' interest in the proposed theme, as they admit the need for emotional strengthening as a way to carry out a more humane and safe pedagogical practice, and recognize the reflection process as an essential resource for the realization and evolution of this The end. From the survey carried out, we understand that, by opting for reflection and analysis beyond their classroom practice, turning to look at themselves, the teacher will be able to favor a process of recognition, empowerment and transformation of their being in the classroom. of class. The study presents, as an interventional proposal, the indication for the construction of a teacher training proposal, which intends to offer this public a space for reflection, sharing and production of propositions and positive interventions in the face of the mission of educating.

Keywords: Reflective practice; experiences, empowerment, teaching training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Direcionamento da pesquisa.....	65
Quadro 2 - Facilitadores da ação docente.....	85
Quadro 3 - Dificultadores da ação docente	86
Quadro 4 - Dificultadores da ação docente – sob o olhar da gestão.....	104
Quadro 5 - Facilitadores da ação docente - sob o olhar da gestão	105
Quadro 6 - Proposta Interventiva	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil do professor participante.....	78
Tabela 2 - Importância dos professores para a aprendizagem discente	82
Tabela 3 - Saberes mobilizados no cotidiano profissional.....	83
Tabela 4 - Hábito de refletir sobre a prática pedagógica	88
Tabela 5 - Objetos de reflexão da prática pedagógica	88
Tabela 6 - Hábito de refletir sobre o “estar em sala de aula”.....	90
Tabela 7 - Relevância na reflexão e resgate dos saberes e experiências vividos ao longo da caminhada	90
Tabela 8 - A espiritualidade inaciana - catalisador dos valores e saberes docentes – gestão inaciana	111

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Colégio Antônio Vieira (1911)	67
Fotografia 2 - Colégio Antônio Vieira (2022)	68

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAV	Colégio Antônio Vieira
CEI	Centro de Espiritualidade Inaciana
CEPPEV	Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu
EF1	Ensino Fundamental 1
GP	Gestão de Pessoas
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PEC	Projeto Educativo Comum
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SECOP	Serviço de Coordenação Pedagógica
SORPA	Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNIFACS	Universidade Salvador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA DA PESQUISADORA	21
1.2 TEMA	24
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA	25
1.4 PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.5 OBJETIVOS	25
1.5.1 Objetivo geral	25
1.5.2 Objetivos específicos.....	26
1.6. JUSTIFICATIVA	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 A AÇÃO DOCENTE CENTRADA NA APRENDIZAGEM DISCENTE	29
2.1.1 O papel do/a professor/a na aprendizagem discente	31
2.1.2 Os desafios da prática docente	33
2.1.3 A formação continuada.....	37
2.2 A PRÁTICA REFLEXIVA.....	41
2.2.1 A práxis pedagógica reflexiva refletida na aprendizagem discente	43
2.2.2 Viver e refletir a experiência docente	46
2.2.3 Reflexão e construção dos saberes docentes	51
2.3 A prática reflexiva à luz da espiritualidade inaciana	56
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	65
3.1 CENÁRIO DA PESQUISA	67
3.2 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
3.4 COLETA DE DADOS (INSTRUMENTOS).....	73
3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	75
4. ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLHIDOS - PROFESSORES	77
4.1 O TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA	77
4.2 AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DISCENTE. SABERES E REFLEXÃO DA PRÁTICA	81

4.3 RECONHECIMENTO DE SI E REFLEXÃO PARA ALÉM DA PRÁTICA DA SALA DE AULA	89
4.4 ESPIRITUALIDADE INACIANA - POTENCIALIDADE E FORTALEZE.....	95
4.5 CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO- PARCERIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	101
5 PRODUTO DA PESQUISA	114
5.1. PROPOSTA INTERVENTIVA– UM SONHO QUE SE SONHA JUNTO	115
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	127
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GESTORES.....	128
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES	129
APÊNDICE D - PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS GESTORES.....	130
APÊNDICE E - PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES	132

1 INTRODUÇÃO

Atualizar metodologias, currículos, formas de avaliação e inovar recursos pedagógicos, no cenário contemporâneo da educação brasileira, em prol do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, são desafios que o educador precisa lidar no dia a dia para atender reiteradamente às novas demandas sociais instaladas no cenário escolar, público ou privado. Diante disso, surge a ideia desta pesquisa, e, ao mesmo tempo, fortalece-se, ao apreciar a itinerância do professor diante de tamanho desafio.

Os estudos sobre Prática docente e formação continuada constituem-se como motivação para a caminhada acadêmica e profissional do professor; são, portanto, elementos fundantes para este estudo, pois entendemos como importante investigação auxiliar o profissional de educação/professor a exercer com eficiência e eficácia sua ação educativa. Para além do exposto, é de grande relevância auxiliá-lo na realização de uma prática pedagógica docente reflexiva e humanizada, focada na aprendizagem do aluno, como também atenta à sua qualificação profissional e qualidade de vida.

Segundo Freire (2008) a humanização,

é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do *ser mais*, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. Essa busca do *ser mais*, segundo Freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do *vir-a-ser*.” (FREIRE, 2008, p. 351)

Esta proposta de condução pretende atingir subjetivamente o profissional, propondo um experienciar internalizado, e sentido de tal forma, que possa animá-lo e provocá-lo a refletir sobre sua prática e a almejar aperfeiçoá-la e multacentralizá-la na/para a aprendizagem discente.

Segundo Perrenoud, o professor reflexivo:

[...] reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas. (PERRENOUD, 1999, p.10).

Zabala (1998, p. 29), ao abordar a atuação profissional na área educacional, entende que as finalidades e os objetivos da educação são ponto de partida de qualquer análise e destaca:

[...] tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas. (ZABALA, 1998, p.29).

Observando as considerações do autor, entendemos que o foco da educação é a aprendizagem discente e que essa premissa revela um percurso delicado na busca de uma composição harmônica entre a práxis docente, o objetivo central dessa prática e o público a que se destina. Tardiff (2017, p. 49), em seus estudos sobre trabalho docente, reconhece que, “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc”.

Na perspectiva freiriana, práxis é “indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade”. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. (FREIRE, 2008, p. 538).

Um cenário escolar, contemporâneo, heterogêneo, revelador de linguagens múltiplas que se transformam em um ritmo acelerado e inédito, constitui-se, para o professor, como campo de sucessivas e contínuas experiências, promotoras de novas posturas, de novas motivações e saberes, em busca da produção do conhecimento, evolução do ser humano e transformação do mundo.

Toda experiência vivida e sentida pelo professor configurar-se-á em subsídios para formação, produção e domínio de conhecimentos e de percepções diante da sua relação consigo mesmo e com o mundo profissional. Segundo Larossa (2020, p.18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Para o autor, a experiência concretiza-se para além do espaço do viver, perpassa o refletir, que requer do indivíduo o tempo do

parar, o tempo do silenciar e degustar as vivências. Dialogando com tal afirmativa, Han (2021, p.12) revela que “onde o tempo perde todo ritmo, onde ele se lança sem parada e sem direção no aberto e no vazio, desaparece, também, todo tempo certo ou todo tempo bom”. Para o professor, o tempo produtivo também é o tempo de parada, aquele dedicado a refletir sobre as experiências vividas e verdadeiramente sentidas.

A continuidade da postura reflexiva docente naturalmente reverbera-se no processo ensino-aprendizagem e no planejar e realizar uma efetiva¹ prática pedagógica. O que se espera é impulsionar o docente a uma nova prática de reflexão e, conseqüentemente, de estudos e pesquisas, que possibilite, primeiramente, conduzi-lo e auxiliá-lo a criar estratégias de autoconhecimento pessoal e profissional, bem como avaliação do seu trabalho, numa perspectiva de suscitar novos direcionamentos do olhar para si, do sentir-se e do estar no lugar do outro do seu aluno.

Segundo Tardif (2017, p. 16), os saberes então estruturantes, e em constante estruturação da sua identidade profissional, são frutos das suas memórias, das suas escolhas, dos seus descartes, da capacidade crítica de autoavaliar suas experiências pessoais e profissionais. Nessa perspectiva o autor destaca:

O saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado em uma tarefa completa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2017, p. 15).

Considerando a temática proposta, é impossível não apresentar, neste estudo, considerações sobre os deslocamentos provocados na área da educação, a nível mundial, ocorridos no período da pandemia, o tempo da COVID-19. Iniciada em março de 2020, a pandemia ocasionou a necessidade de reestruturação do sistema educacional brasileiro, em velocidade recorde. Foi necessário que os órgãos oficiais flexibilizassem e estabelecessem inéditas determinações para cumprir as políticas públicas e as diretrizes até então planejadas e estabelecidas para a manutenção do

¹ Segundo o Dicionário Michaelis, o termo efetivo significa: “1. Que se manifesta concretamente, por meio de efeito real; objetivo, positivo, verdadeiro. 2. Que produz ou é capaz de produzir o efeito pretendido; eficaz, eficiente”. (MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008- (Dicionários Michaelis, p. 313).

sistema educativo no/do nosso país. Para tanto, foi legitimado o ensino remoto como recurso educativo (diferente do EaD – Educação a distância) para atender e garantir a formação de milhões de jovens e crianças matriculados no sistema educativo estadual, municipal e particular. Nesse cenário, sem evidências e experiências anteriores, os professores foram impelidos a reinventar o seu fazer pedagógico, a lidar com a instabilidade emocional provocada por tempos e cobranças tão desestruturantes, impulsionados pela urgência da manutenção do sistema educativo escolar. A reflexão fez-se necessária de forma acelerada - um trabalho de análise contínua, do experimentar e refletir tão interligados.

Tomando como exemplo os tempos tão delicados da pandemia, nos sensibilizamos e questionamos de onde emergiram tantas produções e inspirações para a elaboração de novas estratégias pedagógicas, utilização de recursos digitais, adaptação ao formato de ensino remoto? Foram as experiências vividas e sentidas que deram suporte às novas produções. Como foi necessário, nesse momento tão delicado, também se voltar para reflexão e valorização da trajetória do professor, de forma aprofundada, buscando orientá-lo e dar suporte para uma caminhada de vivências e experiências sentidas que lastreiam de segurança o produzir.

Idealiza-se que, para realização deste trabalho reflexivo, o(a) docente será convidado(a) a identificar, reconhecer e redimensionar suas capacidades intelectuais e formativas. Esse encorajamento tem o objetivo de potencializar os saberes constituídos ao longo de sua caminhada profissional e de equalizar o movimento do refletir sobre sua ação, de forma humanizada, frente à sua prática pedagógica, à proposta educativa da instituição e à formação integral do aluno.

Segundo Perrenoud (2002),

Um professor reflexivo não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor a sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão... pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Observando a afirmação acima, entendemos que a efetiva prática pedagógica também está atrelada a uma ação docente reflexiva sobre o seu estar em sala de aula. Propõe-se, dentro dessa perspectiva de reflexão e valorização dos saberes e experiências do professor, orientá-lo à busca de fortalecimento interior, no cotidiano da sua caminhada, dispondo também da espiritualidade, como elemento estruturante

da saúde mental, emocional e social. Apresentamos, no nosso estudo, a Espiritualidade Inaciana como aporte para a proposta de reflexão focada na busca pelo melhor proceder pedagógico, no cuidado com o outro (aluno), no cuidado consigo (professor), através da apreciação ao exemplo de amor, perseverança, liderança, discernimento e doação, deixado pelo jesuíta Inácio de Loyola.

Este trabalho estrutura-se em seis capítulos e apresenta, de forma cadenciada, o deslocamento e a evolução dos estudos sobre o tema proposto. No primeiro capítulo, apresentamos, de modo geral, a trajetória para a pesquisa. Em seguimento, discorreremos sobre minha caminhada formativa; evidenciamos o problema de pesquisa que evoca esta investigação, e os objetivos geral e os específicos que direcionam uma resposta à indagação que foi o cerne para o seu desenvolvimento.

No segundo capítulo, que está dividido em três subcapítulos, apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa, delineados de forma interdependente, propondo evolução e alinhamento de análise dos estudos assim dispostos: o primeiro subcapítulo descreve o universo de atuação do professor e sua relação com a aprendizagem do aluno, com os desafios da educação e com a formação continuada; o segundo subcapítulo ocupa-se da abordagem acerca da prática docente reflexiva, focada na aprendizagem, estendendo a análise da reflexão da ação pedagógica para a análise do ser pessoa e da valorização dos saberes constituídos e das experiências vividas e sentidas; o terceiro subcapítulo apresenta a contribuição da experiência inaciana - espiritualidade, pedagogia e gestão - como alicerce somativo à proposta de formação continuada do professor, contribuindo para o fortalecimento interior, para a contemplação dos seus saberes e para a ação da espiritualidade na sua missão de educar.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da investigação, descrevemos o campo empírico e os participantes da pesquisa, os recursos utilizados como coleta de dados: questionário aplicado junto ao grupo de educadores da instituição escolhida para a realização da pesquisa, bem como metodologia para a análise dos dados.

No capítulo quatro, apresentamos a análise dos questionários aplicados juntos aos professores e gestores, propondo uma interlocução entre os depoimentos descritos pelo público participante e as contribuições dos referenciais teóricos que embasam este estudo. Esse capítulo está didaticamente dividido em cinco categorias,

organizadas a partir das temáticas das perguntas apresentadas e respondidas, em consonância com os objetivos delineados para a evolução desta pesquisa

No quinto capítulo, estão configuradas as contribuições da pesquisa e a proposta interventiva em que se modelam as abordagens propostas através das perguntas levantadas nos questionários e que podem ser trabalhadas junto ao corpo docente, na instituição participante - Colégio Antônio Vieira, na Rede Jesuíta de educação, bem como em outras escolas da cidade do Salvador – BA.

As considerações finais apresentam um resgate à investigação teórica, às análises, ao aprofundamento realizado sobre o tema desta pesquisa, buscando sintetizar os caminhos marcados pela inquietação, pelo desejo, pelas expectativas, pelos estudos, pelas percepções, pelos resultados e pelas propostas, não o considerando como única verdade, mas como recurso mobilizador de conhecimentos e transformações no espaço do educar, no trabalho e na vivência docente.

1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA DA PESQUISADORA

Sou filha de uma família maravilhosa, pai bancário, mãe professora de Língua Portuguesa e teóloga. Os dois indicaram-me trilhas para caminhada futura e alicerçaram-me de princípios e valores sobre os quais direciono cada passo da minha vida.

Ingressei à vida acadêmica através da Universidade Federal da Bahia (UFBA), matriculada no Curso de Ciências Contábeis, concluído em 1996. Minha estada na UFBA foi muito instigante, palco de muitas descobertas e experiências, de investimentos nos estudos. Ingressei em minha trajetória profissional como contadora, trabalhando com Recursos Humanos de uma multinacional, posteriormente na Carteira de Cobrança como Auditora Operacional e, finalmente, compondo uma equipe na área de atendimento a clientes – esse último foi um grande desafio.

A maternidade foi umas das inspirações para minha decisão de voltar à academia e ao sonho de estudar e cursar Pedagogia. Acompanhar de perto a vida escolar da minha filha, nos anos iniciais, inspirou-me e despertou em mim a vontade de atuar na área de educação. Almejava trabalhar com/pela/para Educação, acreditando que essa era também uma missão.

Em 2003, voltei à Academia, novamente aos corredores da UFBA, através do curso de Pedagogia. Descobri que, com o curso de Pedagogia, poderia multiplicar tudo que eu almejava. Fui encontrando, nos estudos, embasamento e, nas leituras dos teóricos da educação, mais apoio para defender o que eu acreditava: que o único caminho de formar pessoas melhores para o mundo e promover a justiça e a igualdade social era através do investimento na educação. Poder colaborar com a educação sempre foi minha meta, e encontrei, na formação continuada para professores, um caminho para fazê-lo e, desse modo, envolver outros tantos, no amor expresso através das palavras, da escrita, de cada estratégia pedagógica, do acolhimento, da orientação, da aula, do ensino-aprendizagem, do ato de educar. Hoje, sustento e revitalizo minha missão ao acompanhar as ideias de Zabala (1998), Perrenoud (2002), Lino de Macedo (2005), Larossa (2020) e a Pedagogia Inaciana, que também inspira minha caminhada pedagógica, profissional e cristã. Em 2012, concluí a graduação em Pedagogia na UFBA.

A formação docente, do ponto de vista de aprendente², conduz-me a uma reflexão permanente do que sou e do que pretendo atingir, mobilizar, influenciar, superar, buscar, para estar no mundo como instrumento transformador. Inquieto-me ao questionar minha responsabilidade social e humana diante do mundo, da realidade que me cerca. Não quero simplesmente passar; preciso agir de alguma forma, não posso ser omissa diante do que posso contribuir.

Ao analisar a minha caminhada profissional, acadêmica e meu percurso formativo, compreendo que cada experiência, vivida, sentida e que está por vir, fortalecem e renovam minhas habilidades e competências para atuar como educadora. Trabalhar com auditoria, recursos humanos e atendimento a clientes (1996 a 2012), por exemplo, ajudou-me a desenvolver habilidades para lidar com o outro; aprimorar meu “gostar” e ter prazer em estar com o outro e ouvi-lo; ter consciência da necessidade de ficar atenta à manutenção da inteligência emocional e ao cuidado de não produzir julgamentos pouco cuidadosos. A prática na área de

²Termo pedagogicamente muito utilizado no Colégio Antônio Vieira, que faz referência ao indivíduo que está sempre aprendendo alguma coisa. Este termo pretende também referenciar a condição humana de estar sempre em estado de aprendizagem contínua. O termo aprendente deriva do verbo aprender. Conforme disposto por FERREIRA (2010), no Mini Aurélio – o dicionário da língua portuguesa, aprender significa: “*vtd.*1. Tomar conhecimento de *ti*.2. Tornar-se capaz de (algo), graças ao estudo, observação, experiência, etc.”(FERREIRA, 2010,p. 57)

auditoria, analisando operacionalmente informações, resultados e processos de uma organização, realizando perícias, ensinou-me a buscar os detalhes e a desenvolver uma visão ampliada dos processos futuros, de forma preventiva e produtiva.

No ano de 2012, concluído o curso de Pedagogia, fui contratada como Analista de Coordenação Pedagógica, junto ao SECOP do 6º e 7º anos do Colégio Antônio Vieira- CAV, cuja função era dar apoio e assessorar o coordenador pedagógico, frente ao acompanhamento de atividades administrativas do setor, também realizando pré-análise das atividades pedagógicas organizadas pelos professores. Nessa função, aprendi muito e busquei conhecer ainda mais sobre o universo de formação do professor e sobre os processos de aprendizagens discentes. Sempre entendi e acreditei que meu trabalho, no Vieira, não seria apenas operacional e técnico, mas principalmente voltado para a formação integral do indivíduo.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, já envolvida de corpo e alma pelo desejo pessoal e social de atuar em educação e participar do processo ensino-aprendizagem dos alunos, busquei conhecimento, através da Especialização em Psicopedagogia, junto à Universidade Salvador – UNIFACS –, concluindo em 2014. O tema de minha pesquisa foi: “Formação docente: desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva”. Tive a oportunidade de participar de um trabalho voluntário na área de psicopedagogia Faculdade São Salvador, atuando em um projeto piloto, "Aprendizagem Ativa – Matemática ativa" (ferramenta pedagógica norteada pela Metodologia ativa/Ensino híbrido). Nessa mesma faculdade, posteriormente fui contratada como Psicopedagoga, para atuar junto a uma turma de Contabilidade de Custos.

No ano de 2016, ingressei na equipe de gestores do Colégio Antônio Vieira - CAV, como Coordenadora Pedagógica do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Em 2017, junto ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu – CEPPEV –, da Faculdade Visconde de Cairu, conclui outra especialização. Dessa vez em Coordenação Pedagógica Gestão Educacional, cujo tema de pesquisa foi: “Formação docente e avaliação da aprendizagem”.

Em 2018, através da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS –, concluí mais uma especialização, em Educação Jesuítica: Aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade. Apresentei, como conclusão, o tema: “Práxis docente: desafios e possibilidades para uma formação multacentrada na aprendizagem”. Esse

estudo direcionou-me ao mestrado e à ampliação das minhas leituras e pesquisas, na intenção de contribuir, com/para o professor, a encontrar caminhos que favoreçam uma prática pedagógica inovadora, centrada no aluno, em harmonia com a sua realização profissional e pessoal, alinhada ao seu bem-estar físico e mental.

Consciente sobre a realidade do universo educacional brasileiro atual e sensível às grandes dificuldades enfrentadas pelo docente, entendo que incentivar o professor a refletir sobre seu fazer pedagógico e investir em sua formação continuada é matéria de muito interesse.

Encarnado na cultura brasileira está o professor, de imprescindível atuação na evolução de uma sociedade e dos seus indivíduos, entretanto muitas vezes pouco reconhecido e assistido. É inevitável pensar em formação docente e não se sensibilizar com o que constitui o profissional, antes de tudo, como pessoa. É nesse itinerário docente, revestido de tantas emoções e sensações, partilhas e aprendizagens, bem como na formação continuada, que debruço o meu estudo, fortalecida pelos princípios da Pedagogia Inaciana.

Rememorar minha caminhada de aprendizagens com a maturidade de agora, fortalece-me para novos desafios. Trabalhar com educação constitui-se como movimento desafiador, de refletir sempre, de sair da acomodação, de entender o percurso e refazer o caminho de forma assertiva em busca de suportes acadêmicos – teóricos e metodológicos – que dão embasamento ao meu trabalho. Estudar sobre educação significa, para mim, cidadã cristã, motivação para buscar conhecer mais e melhor servir à sociedade. Ampliar os estudos sobre formação de professores através deste projeto de mestrado, junto à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS –, representa mais um desafio de mergulhar na minha incompletude diante do que é cíclico e dependente do outro.

Construída sob muitas aprendizagens e sob esta que vivencio agora, reconheço que minha caminhada será sempre de desafios, os quais me farão evoluir em todos os âmbitos da minha existência. Os embates fragilizam minhas pisadas, mas não fragilizam o que as mobiliza e não impedem que minhas pegadas fiquem marcadas.

1.2 TEMA

Formação docente reflexiva para além da pedagógica.

Tratativa que corrobora para análise das experiências e dos saberes enredados na constituição do humano (professor) e na sua relação com a missão de educar.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Esta proposta de pesquisa pretende levantar análises sobre a reflexão para além da prática da sala de aula, a fim de inspirar novas condutas voltadas a uma ação docente reflexiva, que favoreça os processos de humanização da sua práxis. Mais especificamente, este trabalho trata da possibilidade de, através da formação continuada, orientar e motivar o docente à busca da sua evolução profissional e pessoal, valorizando suas experiências, potencializando os seus saberes.

1.4 PROBLEMA DE PESQUISA

A oportunidade de realizar o Mestrado Profissional em Gestão Educacional foi um caminho traçado em busca de respostas às inquietações sobre a caminhada docente e o seu estar em sala de aula. Dentro da evolução desse pensamento, surge a indagação: **como o professor pode realizar uma constante ação reflexiva, para além da prática pedagógica, em busca do reconhecimento das suas potencialidades nas dimensões emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, orientando-o a novas posturas diante do seu fazer docente?**

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Diante das indagações apresentadas, este estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição da reflexão para além da prática pedagógica, como um recurso formativo para o professor, em busca do reconhecimento das suas potencialidades nas dimensões emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, orientando-o a novas posturas diante do seu fazer docente.

1.5.2 Objetivos específicos

Com os objetivos específicos, pretendemos:

- Reconhecer o papel social do/a professor/a na construção da aprendizagem do aluno;
- Detectar as dificuldades/fragilidades/desafios que os docentes enfrentam para a realização da ação pedagógica;
- Destacar como a formação continuada, para a ação reflexiva para além da prática pedagógica, pode ser instrumento de humanização da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, do processo da aprendizagem discente;
- Evidenciar os benefícios da ação reflexiva para além da prática pedagógica;
- Identificar elementos da espiritualidade inaciana que auxiliam o professor/a na manutenção da reflexão frente à sua atuação profissional: pedagógica ou pessoal;
- Verificar fatores que podem constituir o planejamento e elaboração de formação para uma prática reflexiva contínua e motivadora.

1.6. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa pretende apresentar algumas reflexões e orientações que defendem a formação continuada como elemento imprescindível de atualização, de mudança de olhar e incentivo na construção/produção de saberes e movimentos de busca da valorização do profissional. Dentre os elementos somativos à proposta de reflexão, sugerimos os princípios da espiritualidade inaciana como catalisadores no processo de busca e evolução docente.

Em paralelo ao período de início deste estudo, vivenciamos mundialmente o estado de pandemia da COVID 19, uma doença infecciosa, causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, disseminada desde março de 2020. A enfermidade atingiu níveis mundiais e espalhou-se por vários países e continentes. Inevitável comentar, neste texto, o estado de emergência de saúde pública, de importância internacional, considerando que afetou a estrutura social, econômica e política mundial, especialmente a do nosso país.

Nesse período de grande crise sanitária-política-econômica que o mundo viveu, acompanhamos o terrível impacto sobre a educação no Brasil, a indução pelo

fechamento das escolas e o intenso trabalho desenvolvido pelos órgãos oficiais, que tratam da elaboração e da execução de políticas públicas educacionais, e pelas instituições de ensino, a fim de atender ao regime especial do sistema educacional estruturado para o enfrentamento de situação de emergência em saúde pública. Esse regime especial de educação legalizou temporariamente o ensino remoto, com aulas não presenciais, como medida cooperativa à manutenção das atividades curriculares previstas nos projetos pedagógicos das instituições de educação, e como medida preventiva à proliferação do coronavírus e preservação de vidas humanas. Concomitante a esse cenário, acompanhamos o empenho de professores para se adaptarem ao novo sistema educacional.

O uso coerente, sistematizado e reflexivo das ferramentas de trabalho na prática pedagógica e no domínio de novos conhecimentos, com foco na aprendizagem discente, requer do/a professor/a a necessidade de refletir: observar, comparar, criticar e projetar as possibilidades do seu fazer pedagógico e do seu estar em sala de aula. Essas ações estarão refletidas na consciência amadurecida para buscar caminhos e alternativas que ultrapassem as dificuldades apresentadas no fazer docente, favorecendo o desenvolvimento de ações assertivas, consistentes, que facilitem a aprendizagem dos conteúdos estudados pelos alunos - de forma acessível, atrativa e significativa -, que extrapolem a sua prática e estendam-se ao empoderamento de si.

Este trabalho pretende constituir-se como contribuição para os estudos e para a caminhada do docente (independente do segmento escolar em que atua), no sentido de valorizar a análise do seu percurso, a capacidade de aprimorar suas competências, posicionando-se com segurança e ânimo diante da sociedade escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões sobre a educação no Brasil reconhecem a necessidade de adequar, implementar, atualizar e inovar as propostas de formação docente, com o intuito capacitar os profissionais para atuar de forma mediadora, diagnóstica e reflexiva, no processo ensino-aprendizagem, investindo na formação integral do estudante. Destacamos a formação integral na concepção da aprendizagem integral do indivíduo nas dimensões: socioemocional, intelectual e acadêmica.

Aprendizagem integral – é a formação da pessoa toda, em todas as dimensões do seu ser: cognitiva, espiritual, afetivo-emocional, corporal, comunicativa, ética, sociopolítica e estética. Processo permanente e sistêmico pelo qual ela adquire informações, conhecimentos, habilidades e valores, por meio de múltiplas experiências de contato com a realidade, com vistas à ação com os outros para a construção de um mundo melhor pra todos. (PEC, 2022, p.68)

Cuidar do indivíduo, na sua integralidade, configura-se como oportunidade de democratização do ensino, tanto em relação à orientação de jovens humanizados, sensibilizados com as questões sociais e do bem-comum, quanto à formação de profissionais de educação movidos pelo desejo de contribuir com essa missão.

O crescimento na maturidade e independência, necessário para o crescimento em liberdade, depende da participação ativa mais que de uma recepção puramente passiva. O caminho rumo a esta participação ativa inclui estudo pessoal, oportunidade para descobertas e a criatividade pessoal e uma atitude de reflexão. A tarefa consiste em ajudar cada estudante a aprender com independência a assumir a responsabilidade de sua própria educação. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1987, p. 33).

Como ajudar o professor (a) a aprimorar suas competências e habilidades? Como despertar o gosto em compreender seu “fazer”? Como orientá-lo (a) a olhar para si e para a sua caminhada profissional com coerência? Esses são os desafios traçados por este estudo e estarão fundamentados por concepções e argumentos defendidos por estudiosos da área educacional como ZABALA (1998), LEFRANÇOIS (2008), ALARCÃO (2011), IMBERNÓN (2011), GHEDIN (2012), ALMEIDA (2012), SANTOS, SUANNO E SUANNO (2013), LAROSA (2020), TARDIF (2017 e 2020).

Esta pesquisa está fundamentada em duas concepções sobre prática reflexiva: a concepção defendida por Macedo (2005), que descreve a prática reflexiva como fundamentação necessária para repensar, reprojeter e recriar a prática do dia a dia da

sala de aula, como o esforço principal de desenvolver habilidades e competências, aprendizagens por parte do aluno; e a concepção de Perrenoud (2002), que defende que o “paradigma reflexivo” pode embasar um trabalho docente reflexivo “na ação e sobre ação” e reconhece a formação contínua e continuada como alicerce para novas formas de aprendizagem dos discentes.

Essas duas concepções de prática pedagógica reflexiva fundamentam este estudo, pois defende-se a importância do/a professor/a como elemento imprescindível na formação integral do aluno; o reconhecimento da reflexão como um meio para o professor fortalecer a sua prática e seus saberes em prol da aprendizagem significativa.

2.1 A AÇÃO DOCENTE CENTRADA NA APRENDIZAGEM DISCENTE

Os estudos sobre prática pedagógica e processos de aprendizagem, em busca por medidas de organização e qualidade do sistema educacional no Brasil, estruturam-se em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394)³.

Desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ – PCN – já reconheciam a necessidade de atualização e adequação dos recursos didáticos e curriculares, assim como também reconheciam a presença indispensável do/a professor/a no processo de construção da aprendizagem do aluno. As diretrizes legais, previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), defendem que

³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros[...]

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p.13).

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais. (BRASIL, 1997, p. 31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) já defendiam como importantes a análise contínua e a transformação das práticas pedagógicas que servem como orientações norteadoras (não obrigatórias) para possíveis mudanças na didática do dia a dia do ensino.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 1997, p. 38).

Hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 2016), já modificada por meio da LDB - Lei nº 13.415⁵ (BRASIL, 2017), mantém a proposta principal de manutenção de uma educação integral para o indivíduo, com vistas à formação de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Na última modificação, ocorrida em 2020, discorre sobre adaptações ao sistema de ensino diante da crise econômica, política e social provocada pela pandemia COVID 19. Como marco legal que norteia as análises e transformações do cenário educacional brasileiro, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017) – embasa a organização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) – para os ensinos infantil e fundamental 1 e 2, homologada pelo governo federal, em 20 de dezembro de 2017.

⁵BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13415.htm> Acesso em: 24 out. 2021.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) – tem o objetivo de servir de referência, em território nacional brasileiro, para construção de currículos e alinhar processos de aprendizagem escolar e desenvolvimento da educação no país; objetiva também favorecer o desenvolvimento de “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE - Plano Nacional de Educação. (BNCC, 2018, p. 7).

No exercício da sua profissão, seja na escola pública ou privada, o professor brasileiro ainda enfrenta inúmeros desafios e entraves para administrar as demandas que se apresentam na sala de aula, para desenvolver suas práxis pedagógica e para atender satisfatoriamente ao processo ensino-aprendizagem, à sua responsabilidade social e à aplicabilidade das orientações legais que regem o sistema educacional brasileiro.

2.1.1 O papel do/a professor/a na aprendizagem discente

O professor é condutor e mediador de práticas pedagógicas planejadas e apresentadas no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Cabe a ele proporcionar a aprendizagem efetiva e significativa do corpo discente, considerando a constância dos direitos, os objetivos de aprendizagens, as competências e habilidades, previstos pela BNCC. A condução desses afazeres pedagógicos prevê e exige que o professor, conheça, aproprie-se, organize e ponha-os em prática na sua ação docente cotidiana. Ajudar e orientar a transformar a informação em conhecimento e conseqüentemente em aprendizagem exige novas posturas e atitudes. Comungamos, neste estudo, com as ideias de Isabel Alarcão (2011), quando se refere a ação do professor na sociedade da informação e da aprendizagem e questiona e reflete sobre a ação e sobre o poder desse profissional frente à formação do aluno, “o sujeito que aprende”.

Colocando-se a ênfase no sujeito que aprende, pergunta-se então qual o papel dos professores. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver. [...]. Não há que declarar morte ao professor. Pelo contrário na era da informação, ele é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento. [...]O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino. (ALARCAO, 2011, p. 32-33).

Para atender às responsabilidades inerentes às expectativas de aprendizagens normatizadas e efetivamente necessárias à formação integral dos alunos, o/a professor/a naturalmente utilizará dos seus conhecimentos prévios, dos saberes apropriados durante seu percurso formativo que, segundo Tardif (2017), são saberes plurais e heterogêneos, adquiridos de fontes variadas, acadêmicas ou não, que refletirão na mediação proposta, durante sua prática de sala de aula. Tardif (2017) analisa a ação mediadora do/a professor/a da seguinte forma:

[...] o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. (TARDIF, 2017, p. 13).

Ao abordar o tema da educação escolar e estudos sobre Vygotsky, Rego (2010), estudiosa no campo da psicologia e da educação, revela que este teórico já defendia a escola como espaço de desenvolvimento humano, por conta das trocas existentes entre as pessoas, o contato com a cultura e a possibilidade de oportunizar à criança a orientação e acompanhamento do educador.

Inspirando-se nas afirmações de Rego (2010), sobre as teorias de Vygotsky, considera-se que o/a professor/a, em sua função de educar, tem o papel de desafiar e intervir no processo de aquisição, apropriação e maturação do conhecimento por parte das crianças e dos jovens. Para a autora, as atividades mecânicas, o ensino teórico verbalizado sem significado, sem sentido real para o aluno, podem provocar a saturação e o desinteresse pelo aprender, conhecer, descobrir. Numa perspectiva

vygotskiana, essas são consideradas atividades infrutíferas e extremamente inadequadas, que não promovem avanços no desenvolvimento do estudante.

Alinhando as informações supracitadas às considerações trazidas por Lefrançois (2008), entende-se aprendizagem não apenas como “aquisição de informações”. Para ele, esse conceito vai além do que é óbvio: aprender algo. Esse conceito abrange o ato de conhecer, de viver experiências, de produzir conhecimento e provocar mudanças. Conforme esse autor:

[...] a aprendizagem é definida como toda mudança relativamente permanente, de comportamento, que resulta da experiência [...]. A aprendizagem é o que acontece no organismo como resultado da experiência. As mudanças comportamentais são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu. (LEFRANÇOIS, 2008, p.5).

Segundo Lefrançois (2008), a aprendizagem revela-se a partir de evoluções de competências e habilidades para resolver ou fazer algo, e pode estar atrelada às oportunidades que são oferecidas ao indivíduo para agir, pensar e projetar o seu desempenho e conhecimentos. A aprendizagem não se restringe a uma simples mudança no comportamento, mas sim, segundo o autor, como “uma mudança no potencial para o comportamento” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 5).

Considerando essa perspectiva como ação contínua de adaptação a novos saberes, Lefrançois (2008) complementa que se pretende que o aluno, orientado pelo professor/a, desenvolva a compreensão do seu processo formativo, e busque a ampliação das suas capacidades, através da cultura do estudo, da busca pelo conhecimento, do experienciar situações práticas e significativas relacionadas aos objetos de conhecimento apresentados no seu percurso escolar. Em contrapartida, o educador/a deve ocupar-se em elaborar propostas de atividades didáticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno. Essa ação depende de compreender, sensibilizar-se e envolver-se com o processo de ensino-aprendizagem, de entender como se concretiza e é internalizado no seu percurso formativo.

2.1.2 Os desafios da prática docente

A contínua análise reflexiva da prática docente pode-se dizer que representa um grande desafio e despende, do/a professor/a, empenho, dedicação, envolvimento,

sensibilidade, estudo, análise das suas habilidades e competências para lidar com as especificidades e as expectativas de aprendizagem de cada aluno.

Consideramos, como elemento provocativo para a realização da sua prática, a necessidade real de acompanhar os avanços tecnológicos e científicos, as propostas pedagógicas atuais e as solicitações emergentes de uma “sociedade da informação e da aprendizagem” (ALARCÃO, 2011, p.13) e do aluno da contemporaneidade. Às vezes, a falta de preparo do professor para lidar com as exigências da aplicabilidade da educação, focada no processo ensino-aprendizagem, dificulta a sua realização e a garantia da sua função potencializadora dentro do processo educativo. Muitas são as situações adversas sob as quais os professores são condicionados a adaptar suas estratégias, testar e transformar seus conhecimentos e habilidades. A exemplo de um grande desafio, temos a realidade pandêmica emergencial, vivida no período de 2020 a 2022, a qual afetou o mundo e todo sistema educacional. Flores e Lima (2021) discorreram sobre a docência e seus percalços no tempo de pandemia, dividindo o olhar para o ensino emergencial no universo educacional brasileiro.

A virtualização dos sistemas educativos a que neste momento estamos sendo obrigados a efetuar pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e “obriga” o professor a assumir novos papéis, comunicando-se de formas com as quais não estava habituado. O uso de recursos tecnológicos digitais, a gestão da sala de aula em uma conjuntura nova, a produção de conteúdos midiáticos fomentou a necessidade de um professor completamente alternativo, exigindo e produzindo uma verdadeira reinvenção da docência. (FLORES; LIMA, 2021, p. 98).

Considerando a urgência que o tempo pandêmico impeliu à renovação dos processos pedagógicos, comungamos com Macedo (2005), quando entendemos que a velocidade de mudanças, exigências, expectativas da sociedade do mundo globalizado e da heterogeneidade dos jovens contemporâneos, já não cabem em aulas convencionais, tampouco em metodologias conteudistas. O professor precisa praticar a reflexão sobre sua prática, para atender, entender e respeitar a individualidade de cada aluno, que tem sua subjetividade influenciada a partir de uma vasta diversidade de referências vividas, mantendo o olhar cuidadoso com a sua condição de ser aprendiz.

O/A professor/a vive, e sempre viveu, esforçando-se em equilibrar sua atuação docente, superando seus limites, buscando mudanças e inovações que o reposicionem, continuamente, a vencer os desafios que surgem no cotidiano da sala

de aula e na formação dos alunos para melhor direcioná-los a uma formação integral satisfatória.

A análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos. (TARDIF, 2020, p. 112).

Tardif (2020) clareia nosso entendimento sobre os muitos elementos que compõem o universo de “ser docente”, componentes estruturais da técnica e prática: preparação de planejamentos, atividades, avaliações, organização e regência de aulas; e elementos emocionais como: o interesse pelo trabalho, a relação com os alunos o equilíbrio e inteligência emocional para lidar com as insurgências, o pensar e o envolver-se com a missão, buscando a qualidade do serviço e conseqüentemente a aprendizagem discente.

Sobre trabalho docente, Tardif (2020, p. 134) estuda e reconhece o quanto é difícil quantificar a carga de trabalho do professor, diante da elasticidade das tarefas necessárias, classificando uma simples aula com a presença dos alunos como, “uma atividade complexa, dinâmica, na qual interferem diferentes tarefas, às vezes, implicadas umas nas outras”. O autor, apresentando descrições de Doyle (1986) e Shulmam (1987), subdivide essas tarefas em dois grandes grupos: atividades relacionadas à gestão de classe e atividades conexas ao ensino-aprendizagem de determinada disciplina.

É nesse contexto que perpassam inúmeros prazeres, desprazeres e desafios enfrentados pelos docentes na sua caminhada laboral e no seu fazer pedagógico.

[...]o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e que requer de sua parte uma certa autonomia. Neste sentido, esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão. Como muitas ocupações desse gênero, semiprofissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e as localidades. (TARDIF, 2020, p. 112).

A manutenção da práxis pedagógica, bem como a contemplação sobre o percurso das suas experiências e da sua formação acadêmica, dará subsídios ao docente para atuar diante das demandas que o processo formativo escolar exige. Os

saberes que estruturam sua identidade profissional e que estão em constante movimento de estruturação são elementos que precisam ser valorizados. São frutos das suas memórias, das suas escolhas e descartes, da capacidade crítica de autoavaliar as suas experiências pessoais e profissionais. Almeida (2012), em análise sobre os saberes docentes, defende que estes estudos

[...] apontam, portanto, uma convergência quanto à condição de autoria do/a professor/a sobre seu trabalho, demonstrando a atividade docente como eminentemente prático. Apostam na construção de saberes a partir dos arquivos inscritos nas memórias dos educadores, em sua inserção sócio-histórica e em seus contatos com a educação formal, tanto na situação de discente quanto na condição docente. (ALMEIDA, 2012 p. 67).

É importante auxiliar e incentivar o professor a reconhecer o processo formativo dos seus saberes, considerando as influências emocionais, sociais e políticas que os constituem. É preciso, inclusive, “inquietar” o seu olhar para a ação educativa, ao encontro de oportunidades formativas, inspiradoras que desafiem e motivem a refletir sobre a aplicabilidade dos seus conhecimentos em prol da aprendizagem discente. Almeja-se que se estabeleça um novo olhar desse profissional, atento às expectativas educacionais dos tempos atuais e à evolução das relações interpessoais, que também configuram o universo da aprendizagem.

Segundo Tardif (2020, p. 134), “as interações com os alunos cobrem um amplo espectro de atitudes: física, verbais, emocionais, cognitivas, morais etc”. O autor, em seus estudos sobre o trabalho docente, reconhece-o como uma “carga de trabalho” complexa configurada por diversos fatores. Muitos deles não são quantificáveis e inter cruzam-se, como: fatores materiais e ambientais, fatores sociais e os fatores estruturais do universo sala de aula. Esses fatores representam as exigências formais e burocráticas, que interferem diretamente na sua condição de estar em sala de aula; de ser para o outro (aluno) e inclusive, de entender, perceber e aceitar as circunstâncias, às vezes, conflitantes, de um fazer pedagógico estruturado também sobre uma carga informal de trabalho.

[...] há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam o seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc. (TARDIF, 2020, p. 114).

O entrecruzamento de elementos que compõem o universo do educar não se restringe à simples reprodução e à transmissão de conhecimentos, tão menos ao controle de disciplina em uma sala de aula. Ele perpassa as relações interpessoais e toda troca de valores, ideias e percepções a elas conferidas e dentro da ação política que a educação exerce sobre o indivíduo, Imbernón (2011), partilha:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a ele metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional. Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com os seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

O processo de produção do conhecimento no espaço escolar precisa ser ético, moral e dialógico, pois influencia a vida das pessoas (alunos e educadores); precisa estar movido pela condição de “aprendência”, de reconhecimento que é o dever dos acontecimentos, dos conhecimentos, das inovações, uma vez que é um movimento permanente e cheio de novas possibilidades e desafios. Por isso, faz-se tão necessário investir na formação continuada do professor.

2.1.3 A formação continuada

Observando o cenário de desafios e oportunidades ao qual o professor está condicionado, ainda sujeito a pagar o custo da exaustão, da insegurança do seu potencial intelectual, emocional e laboral, Tradiff (2020, p.114), em seus estudos, analisa a carga de trabalho dos professores e a descreve como complexa, variada e portadora de tensões diversas, composta de fatores diversos, inclusive aqueles que demandam igualmente da afetividade e do pensamento do professor, diante da sua ação educativa.

Diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas. Essas tarefas podem gerar um esgotamento quando os professores não controlam o seu ambiente de trabalho e se vêem submetidos, por exemplo, a mudanças

repentinas no número de alunos, uma redução dos recursos disponíveis, etc. (TARDIF, 2020, p.114).

Considerando o recorte apresentado no trecho acima, sobre a realidade do trabalho docente e os fatores que o caracterizam como complexo (materiais, sociais), ligados ao objeto de trabalho e à sua organização, às exigências formais e burocráticas a cumprir, reconhece-se a necessidade de investir na formação continuada do docente, na sua preparação emocional para descobrir-se continuamente e reposicionar-se no seu espaço de educar para a prática, para a vida, para o outro e também para coletivo.

Tomando como inspiração o artigo “Narrativas biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendente” (Alves, Calsa e Moreli, 2015), compartilhamos com os autores a importância e as nuances da formação permanente dos professores:

A formação docente é indissociável da elaboração de sua identidade e ambas se dão em processos contínuos e permanentes. Visto que é socialmente construída, a identidade vai sendo elaborada através de uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, sendo influenciada, portanto, por aspectos pessoais, sociais, cognitivos e afetivos. Esse processo requer revisão, tomada de consciência e auto avaliação constantes. Assim também, a identidade docente se constrói através das relações deste com o meio, dos interesses pessoais, das exigências que lhes são postas ao longo de sua trajetória; as experiências coletivas, as relações de poder, a própria prática. Daí a importância de investir na formação dos professores por meio de uma abordagem intersubjetiva ao processo de formação. (ALVES, CALSA E MORELI, 2015, p. 78).

A formação continuada pode acontecer de diversas maneiras; o essencial é que o profissional tenha consciência da necessidade de aprimorar, além da sua prática, o seu fazer pedagógico como um todo, pois a formação permite-lhe encontrar meios de promover, a cada dia, conquistas de um trabalho que lhe traga satisfação e assim seja mais produtivo e proveitoso para quem o aplica e quem usufrui dele. Imbernón, em seus estudos sobre a formação docente, destaca que

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Segundo este autor,

[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo. É difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas. Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. (IMBERNÓN, 2011, p. 40).

No âmbito escolar a formação poderá ser organizada pela equipe pedagógica, através de minicursos ou palestras com profissionais qualificados, visando oportunizar reflexões sobre as dificuldades e possibilidades de aprimoramento, descobertas e transformações da sua prática pedagógica. Macedo (2005, p.39), em seus estudos pedagógicos, reconhece, no âmbito da formação docente, a palestra como metodologia que favorece o espaço para partilhas, ampliação de novas ideias e propostas, atendendo a perspectiva da inovação, *startando* novas expectativas e interesses, estimulando a troca coletiva como impulsionadora de novas leituras e reflexões.

Outro autor, Imbernón (2011) também defende uma formação docente que desenvolva e motive o professor à prática reflexiva e a práxis pedagógica. Compartilhar conhecimentos com outros profissionais da área de educação também é uma boa forma de avançar nessa luta para alcançar maiores resultados na efetivação da prática de docência conscientizada e conscientizadora, que pretende extrapolar o limite do domínio pedagógico através de experiências vividas e partilhadas no universo do nosso sistema de ensino.

Segundo Santos, Suanno e Suanno (2013), o ofício do/a professor/a representa um processo complexo e ímpar, pois é formado a partir de inúmeras experiências vividas por esse profissional, sejam vivências familiares, sociais, sejam acadêmicas, as quais concebem um modo particular de atuar em sala de aula. Os autores também descrevem que essas características são condicionantes para reconhecer que a prática docente é formada de “múltiplos saberes”, experienciados e sentidos em condições particulares, e é influenciada e influenciadora das demandas do seu cotidiano pessoal e profissional. Considerando essa perspectiva circunstancial para formação do profissional, os autores entendem que

Pensar a formação do professor como uma prática complexa implica admitir que ela possua uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação

especial, bem como condições particulares para o seu exercício. Nesse caso, o desenvolvimento das competências necessárias à sua formação requer a conjunção de diferentes saberes: saberes da experiência, saberes da prática e saberes teóricos, interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem esses profissionais.

As consequências dessa perspectiva supõem mudanças pedagógicas e didáticas. Implicam, pois, considerar que a prática docente deva acontecer em um contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com as contribuições dos participantes, em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo que tem vida própria. (SANTOS; SUANNO; SUANNO, 2013, p.306).

Nos cursos de formação de professores, é fundamental discutir sobre a importância do trabalho interdisciplinar⁶ e multidisciplinar⁷ com outras áreas de conhecimento. Essa prática contribui para assessorar os professores a elaborarem seus métodos de diferenciação de ensino e a conseguirem engajamento e interesse dos alunos pelo estudo. Contextualizando esse tópico, Imbernón (2011) aborda a intencionalidade do processo de formação:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Para Santos, Suanno e Suanno (2013), trabalhar interdisciplinarmente pressupõe a produção coletiva de conhecimentos a partir da conexão, diálogo e comunicação de variadas percepções e entendimentos. Aprender a trabalhar na coletividade e integrar as impressões, entendimentos e conhecimentos diversos, em diferenciadas estratégias pedagógicas, é uma exigência da caminhada da educação em um mundo globalizado e em constante transformação. Isso requer, por parte do profissional, estudo, discussão e abertura do olhar para o novo, para as diferenças, numa perspectiva de conversão de competências e habilidades inovadoras a favor do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Perrenoud,

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma personalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.

⁶ Interdisciplinar – comum a 2 ou mais campos disciplinares inter-relacionados. (FERREIRA, 2010, p.433).

⁷ Multidisciplinar – Que abrange múltiplas disciplinas. (FERREIRA, 2010, p.521).

Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar a sua identidade (Blin, 1997), sua relação com saber (Charlot, 1997), com a aprendizagem, com os programas; sua visão de cooperação e de autoridade, seu senso ético[...]. (PERRENOUD, 2002, p.12).

É essencial, atualmente, propor uma formação continuada para o professor, de modo que ele se sinta motivado a uma prática pedagógica reflexiva, crítica e atuante, para que esteja disposto e preparado a criticá-la, aprimorá-la e potencializá-la. A ação docente reflexiva e sensível subsidia o fazer docente, buscando a melhoria na qualidade de seu ofício, reverberando na evolução do processo ensino-aprendizagem do aluno. Dialogando com esta afirmativa, Imbernón (2011, p.41), em seus estudos sobre formação docente e profissional, revela a importância de que a organização dos momentos formativos seja focada no processo de identificação da transformação da informação pedagógica e das situações vivenciadas na docência, em “planos de ação da docência e seu desenvolvimento prático”. Para o autor,

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Agregando à sua análise o reconhecimento dos fatores intrapessoais sobre a ação docente e sobre o processo formativo deste profissional, Imbernón destaca que

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor. (Gimeno, 1988, p.61 apud IMBERNÓN, 2018, p.42).

Para o autor, esse processamento deve estar alicerçado em um movimento continuado de reflexão do professor sobre sua prática.

2.2 A PRÁTICA REFLEXIVA

Iniciamos este tópico partilhando, em linhas gerais, a análise de Ghedin (2012) sobre os conceitos “professor-reflexivo” e “reflexividade”, buscando situar o alinhamento deste estudo no movimento de evolução e valorização dos professores e empoderamento desses sujeitos frente à ação docente e à realidade.

Ghedin (2012), no artigo intitulado “Da alienação da técnica à autonomia da crítica,” descreve três linhas de compreensão sobre o tema “professor reflexivo”: a primeira linha, proposta por Shon (junto ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts/1998), defende o movimento prático-reflexivo, dentro de uma proposta de reformulação curriculares nos cursos de formação dos profissionais; a segunda linha de análise apresenta a reflexão crítica para além da prática da sala de aula e do espaço restrito da sala de aula, estendendo-se ao contexto social, e entende a epistemologia da prática como limitante à autonomia do olhar crítico; já a terceira linha de análise revela o modelo crítico como proposta de modificação e deslocamento para a construção do saber pedagógico, fundamentado no trabalho do professor como reflexo da transformação dos seus saberes e experiências vividas. O autor examina que

[...] toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem. [...] A questão distintiva das diversas formas sociais de reflexão são simultâneas e anteriores ao próprio processo reflexivo. Este processo anterior e que marca radicalmente o resultado do conhecimento fundado na reflexividade situa-se, por um lado, nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete e, por outro, diríamos, no trabalho, como ação fundante do humano e de sua condição. (GHEDIN, 2012, p. 149).

Em seus estudos preliminares sobre o tema, Ghedin deriva a observação para novas considerações e pondera que

Com isto se quer dizer que o ser humano se faz num movimento contínuo e permanente através do trabalho. Somos muito mais o resultado deste fazer que as possibilidades de nosso pensar sobre ele. Mais que isto, esta dialética entre fazer e pensar possibilitou, no humano, a instituição de seu ser. O ser humano é fundado nesse movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita toda a emergência de sei vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser. (GHEDIN, 2012, p. 150).

2.2.1 A práxis pedagógica reflexiva refletida na aprendizagem discente

Os estudos sobre os termos e conceitos - professor reflexivo, reflexividade, prática reflexiva - versam uma longa caminhada de discussões e inquietações sobre a formação de professores e a prática docente no cenário brasileiro. Esse tema é encontrado em textos de pesquisadores, como Alarcão (2011), Pimenta (2012), Sacristán (2012), Libâneo (2012), os quais são referências que também fundamentam os nossos estudos e a proposta de formação reflexiva do professor para além da prática de sala de aula. Nosso tema de trabalho situa suas bases na condição de reflexão inerente ao ser humano, no processo de construção profissional do professor, no reconhecimento da experiência como alicerce na produção de conhecimentos e na capacidade de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, para ampliação e evolução da prática pedagógica e da relação do docente com o aluno.

Dialogando com Larossa (2020), entendemos o movimento da prática reflexiva naturalmente imbricada ao reconhecimento do sentir a experiência:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre a teoria e a prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/ prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora”, etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeito críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (LAROSSA, 2020, p 15-16).

A partir das considerações do autor, percebemos que a busca pela ação reflexiva para além da prática da sala de aula tem como objetivo envolver o professor em um processo de tomada de consciência diante da sua ação docente e da evolução do seu pensar emocional, profissional e pedagógico, considerando a sua responsabilidade social e humana. Tais perspectivas são proponentes da geração de situações significativas de aprendizagem para o aluno, assim como o são, também, proponentes da reconfiguração contínua da satisfação profissional e pessoal do professor.

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Buscando redefinir o significado da prática reflexiva e sua função pedagógica potencializadora, Perrenoud (2002) destaca essa prática como não episódica, mas estruturada a partir do pensar sobre a ação, durante ação e após a ação, com vistas a um agir transformador. Essa postura direciona o profissional a analisar continuamente sobre a prática, sobre as teorias, sobre seus anseios, sobre suas fragilidades, fortalezas, referências, emoções e verdades que embasam sua missão de educar. Consideramos olhar e valorizar a subjetividade de cada professor, imprimida no seu modo de proceder próprio e singular, no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro. (PERRENOUD, 2002, p.13).

A prática reflexiva do professor é pensada em prol do desempenho exitoso do aluno na construção do conhecimento, não sem antes preparar o profissional de competências socioemocionais, como premissa para todo entendimento de responsabilidade social e acadêmica diante do ato de ensinar e de ser em sala de aula. É necessária condição de atenção à proposta de reflexão, conforme enfatiza o autor: “todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. ” (PERRENOUD, 2002, p.13).

Para Alarcão (2011), além da preocupação com a formação dos alunos, o professor deverá reconhecer que sua formação depende de um constante processo de autoformação profissional e da sua identidade. Segundo o autor,

o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. [...] O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social. (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Considerando essa configuração, entendemos como importante que a prática pedagógica do/a professor/a esteja em frequente atualização, condizente ao contexto inserido e às realidades dos grupos, das classes sociais e das necessidades dos educandos. Comungando com a necessidade de renovação, Macedo (2005) temporaliza o comportamento do/a professor/a, comparando o profissional de ontem, alheio ao movimento dialógico existente entre as competências de ensinar e aprender, com o desejável professor de “hoje”, o qual entende que os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem “são indissociáveis”. Para o referido autor,

[...] não basta mais transmitir aquilo que o passado julga fundamental para o presente; tem-se também de antecipar hoje o que os alunos necessitarão amanhã, mesmo sabendo que as respostas serão logo insuficientes, pois as máquinas, os recursos e os problemas serão outros. (MACEDO, 2005, p. 36).

Para alicerçar e inspirar o nosso trabalho, a ideia de educação trazida por Macedo (2005) faz-se suporte e incentivo, por considerar que a escola também é o espaço onde cada aluno manifesta seus conhecimentos, sua cultura e os reflexos impostos pelo meio social em que vive. Para o autor, esse espaço, que é a escola, na contemporaneidade, precisa estar munido de professores capacitados de habilidades e competências cognitivas, acadêmicas e socioemocionais para receber, acolher e entender as inúmeras possibilidades e diferenças trazidas pelos alunos, promovendo entre todos, de uma classe escolar heterogênea, o respeito às diversidades culturais, sociais e à pessoa humana, ao ambiente e às relações favoráveis ao desenvolvimento de habilidades e competências do aluno.

Para Zabala (1998, p. 93), “é imprescindível ao professor prever propostas de atividades articuladas e situações que favoreçam diferentes formas de se relacionar e interagir”. Partilhando dessa compreensão, pretende-se que os estudantes sejam instigados a produzir, a conhecer, a aprender; sejam respeitados em suas diferenças, sejam apoiados e reconhecidos pela instituição, pelo/a professor/a e pelo grupo social.

Pensando em investir no fortalecimento do processo ensino-aprendizagem, faz-se importante que o professor adote práticas reflexivas e humanizadas, que possibilitem a manutenção e produção dos seus saberes, considerando que esforço e dedicação contínuos reverberam em práticas pedagógicas fortalecidas.

2.2.2 Viver e refletir a experiência docente

Considerando o contexto de uma prática pedagógica sensibilizada em desenvolver habilidades e competências com foco na aprendizagem discente, esperamos que o professor reconheça que as ações, ensinar e aprender, estão sempre associadas. Elas representam, dentro do processo ensino-aprendizagem, elos interdependentes, que não estão restritos, respectivamente, à figura do professor ou do aluno, mas comunicam-se o tempo todo.

O aprender e ensinar, numa perspectiva reflexiva, constitui-se em ações pedagógicas mobilizadoras de práxis pedagógica, que provocam o professor a refletir sobre sua ação e sobre os resultados esperados e alcançados da aprendizagem discente. Impossível desvincular a plena realização do fazer pedagógico do professor, do grau de envolvimento e satisfação por idealizá-lo, por projetá-lo, por concretizá-lo.

Em seus estudos sobre a prática reflexiva do professor, Perrenoud (2002, p.17) defende a capacidade “de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre o resultado de tudo isso” e a sugere como habilidades do professor reflexivo. O exercício constante de buscar o reconhecimento, a reavaliação e o aperfeiçoamento dos saberes docentes é ação imbricada no analisar o trabalho prático, mas também analisar as experiências vividas e sentidas pelo professor. As experiências integram a formação da identidade do indivíduo e conseqüentemente do modo de proceder do profissional: emoções, percepções, reações já internalizadas e vividas no agora.

Segundo Perrenoud (2002), para construir uma postura reflexiva do professor, não bastam apenas a pesquisa como “paradigma de reflexão metódica da realidade”, o “treinamento técnico em análise a situações problema” ou a iniciação à metodologia de pesquisa e um exercício intenso do saber analisar; é necessário capacitar esse profissional para a análise da sua atuação e da sua percepção de si diante dessa atuação. O autor partilha que:

O instrumento principal da prática pedagógica, não são os manuais, o programa, as tecnologias, mas o próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes, e de controlar aprendizagens individualizadas. Tudo isso o questiona como pessoa que tem saberes, e competências, mas que também tem vontade, estados de espírito vivência, cultura, preconceitos, medos, múltiplas disposições que devem ser avaliadas a fim de dominar suas incidências nos relacionamentos e nas atividades profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 114).

A prática reflexiva em estudo propõe ao professor uma análise e valorização do seu percurso formativo. Por percurso formativo, entendemos, neste trabalho, todas as experiências (vivas e sentidas) que constituíram o docente como pessoa e como profissional, experiências únicas, particulares e moldes para novas experiências. Tomamos como base, para a abordagem da “experiência”, os estudos de Larossa (2020), os quais tratam a experiência como

[...] em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” e faz-nos refletir que “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada a toca, nada lhe chega, nada o afeta. (LAROSSA, 2020, p. 26).

A sugestão de refletir para além da prática em sala de aula é olhar para o profissional enxergando o que lhe fortalece ou/e lhe desmotiva, e vislumbrar o que lhe dá ânimo, o que o encoraja, com o objetivo de vivificar a sua vontade de fazer, de aprender, de transbordar saberes, de buscar o melhor na sua caminhada docente (LAROSSA, 2020).

A proposta é desvincular, inicialmente, a experiência da prática docente, para primeiro enxergar a experiência de “ser” do indivíduo, dando abertura a entender e a refletir sobre os seus sentimentos, suas emoções, suas angústias e seus desejos. Sustentados pelo olhar de Larossa (2020), entendemos que o próprio ato de reflexão faz-se experiência produtiva de novas posturas e novos olhares, novas experiências sobre a vida e sobre o fazer pedagógico, sobre o ser.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o

que nos acontece, a prender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2020, p.24-25).

Ainda sobre a compreensão de experiência, tratando-a inclusive como distinta do ato de adquirir informação, Larossa (2020, p.18) destaca alguns elementos que contribuem com o empobrecimento da experiência: o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. O autor explica que o excesso de opinião, a necessidade de dar opinião acerca de toda informação que tem acesso faz com que nada aconteça de forma significativa na vida do indivíduo. Ainda explica que a falta de tempo contribui para a ausência de silêncio e de memória, reflexo da rapidez com que os acontecimentos estabelecem-se na vida das pessoas. Declara que o excesso de trabalho condiciona o ser humano a estar sempre mobilizado, sempre em atividade e, por isso, não consegue parar. Para o autor, “por não podermos parar, nada nos acontece” (2018, p. 24). Partindo deste pressuposto, propomos, a partir do processo de reflexão, uma parada no efervescer do cotidiano e um convite para saborear as coisas internamente.

Observando os estudos de Larossa, inferimos que, ao parar para refletir sobre suas potencialidades, inevitavelmente, o ser humano resgata a sua existência composta de dificuldades, erros, acertos e êxitos, a partir dos quais se formam as emoções. Ou seja, o movimento reflexivo estabelece-se sobre as emoções envolvidas na vida pessoal e profissional, geradas a partir das relações interpessoal e intrapessoal e das vivências experimentadas em sua caminhada de educador. Para Larossa (2020, p.9), “a experiência é um significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento”. Seguindo esse ponto de vista, consideramos que o processo de reflexão sobre o seu estar em sala de aula vai requerer do professor a competência de autocontrole emocional, para lidar com todos os sentimentos e sensações emocionais envolvidas no processo do educar.

Buscando alicerçar a nossa linha de estudo, a qual propõe a análise para além do fazer pedagógico, idealizamos que o professor, diante de suas vivências, possa refletir sobre sua experiência docente, que ultrapassa o campo prático, o chão da sala de aula. Como recurso necessário à manutenção do seu trabalho, entendemos como importante que o profissional busque analisar os seus fazeres e ações pedagógicas,

e que busque a prática do autoconhecimento, na perspectiva de movimentos de autorregulação diante da sua missão de educar.

Recorreremos às pesquisas do escritor, psicólogo e jornalista Daniel Goleman, sobre a Inteligência Emocional (1995), e apresentamos brevemente o conceito básico sobre o tema e as percepções partilhadas na obra de Goleman, *Inteligência Emocional*⁸ (1995).

O termo inteligência emocional foi usado pela primeira vez em 1990 por Peter Salovey de Harvard e John Mayer de New Hampshire, como a capacidade de controlar e regular os sentimentos de si mesmo e dos outros e usá-los para orientar o pensamento e a ação. A inteligência emocional é especificada em um grande número de habilidades e traços de personalidade: empatia, expressão e compreensão de sentimentos, controle de nosso temperamento, independência, adaptabilidade, simpatia, capacidade de resolver problemas interpessoalmente, habilidades sociais, persistência, cordialidade, gentileza e respeito. (BERNAL, 2001, p.1, *tradução nossa*)⁹.

O espaço de sala de aula é um terreno muito rico de possibilidades relacionais, positivas e negativas, de autoafirmação de cada um dos atores da educação, professores e alunos. É um espaço onde cada um imprime, de forma particular e única, o seu jeito de ser e de sentir. É um espaço onde se encontram o sentir, o perceber, o querer de cada um, e a medida e a intencionalidade como são conjugados vão caracterizar o conviver e o viver de um grupo, de uma classe escolar. Administrar esse conviver, frente à heterogeneidade do grupo escolar e todas as insurgências inerentes ao fazer da educação, vai requerer do professor muitas habilidades, adquiridas a partir das suas experiências e também da sua capacidade de reflexão e autorregulação diante das realidades vividas.

Projetamos, através desse estudo, que o movimento reflexivo do professor possa direcioná-lo a um estado de valorização de si e empoderamento para a sua ação educativa, em coesão com seu equilíbrio e bem-estar emocional. Essa dinâmica

⁸ Na década de 1990, dois psicólogos, Peter Salovey e Jonh Mayer, cunharam o expressivo termo de inteligência emocional para referir-se às inteligências interpessoal e intrapessoal de Gardner. Daniel Goleman popularizou o conceito com sua obra *Inteligência Emocional*. (BERNABEU; GOLDSTEIN, 2012, p. 38)

⁹El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de Harvard y John Mayer de la New Hampshire, como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. La inteligencia emocional se concreta en un amplio número de habilidades y rasgos de personalidad: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de nuestro genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto..(BERNAL, 2001, p.1)

prevê a evolução de atitudes planejadas para o crescimento pessoal do profissional: a compreensão da sua identidade; o reconhecimento da sua capacidade de mudança; o restabelecimento da autoconfiança e o discernimento para a tomada de decisões positivas e assertivas.

Recorremos aos escritos de Goleman (1995), sobre os estudos da inteligência emocional, cuidando de não descartar a importância das emoções como condicionante na tomada de decisões, na manutenção da postura e nos modos de proceder do indivíduo, em um processo de reflexão do seu estar no espaço escolar.

São as nossas emoções, dizem esses pesquisadores, que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos de tomar providências importantes demais para que sejam deixadas a cargo unicamente do intelecto — em situações de perigo, na experimentação da dor causada por uma perda, na necessidade de não perder a perspectiva apesar dos percalços, na ligação com um companheiro, na formação de uma família. Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que, nos recorrentes desafios enfrentados pelo ser humano ao longo da vida, provou ser a mais acertada. À medida que, ao longo da evolução humana, situações desse tipo foram se repetindo, a importância do repertório emocional utilizado para garantir a sobrevivência da nossa espécie foi atestada pelo fato de esse repertório ter ficado gravado no sistema nervoso humano como inclinações inatas e automáticas do coração. Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto — e às vezes muito mais — quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional — do que mede o QI — na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum. (GOLEMAN, 1995, p.32).

Em seus estudos, Goleman (1995) descreve sobre a harmonização entre a emoção e o pensamento e destaca que

As ligações entre a amígdala (e as estruturas límbicas relacionadas) e o neocórtex são o centro das batalhas ou dos tratados de cooperação entre a cabeça e o coração, o pensamento e o sentimento. Esses circuitos explicam por que a emoção é tão crucial para o pensamento efetivo, tanto no que diz respeito a tomar decisões sensatas quanto simplesmente a permitir que pensemos com clareza. Consideremos o poder que têm as emoções em perturbar o próprio pensamento. Os neurocientistas usam o termo “memória funcional” para a capacidade de atenção que guarda na mente os fatos essenciais para concluir uma determinada tarefa ou problema, sejam os aspectos ideais que buscamos numa casa quando examinamos vários prospectos, sejam os elementos de um problema de raciocínio num teste. (GOLEMAN, 1995, p.57-58).

Traçando um paralelo entre a teoria da inteligência emocional e a gestão das emoções, retomamos ao estudo de Alarcão (2011), acerca da capacidade reflexiva do “professor”; encontramos suporte para nosso estudo, ao reconhecê-la como potencial contínuo e reestruturante na “sistematização do conhecimento” sobre o que fazemos, na identificação das condições sobre como agimos e que condicionam o porquê e o como agimos.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, as dificuldades que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (ALARCÃO, 2011, p. 48- 49).

Na incessante busca pelo aprender e pelo responder que o movimento da prática reflexiva lhe sugere, para Alarcão (2011, p. 34), o professor precisa reconhecer o constante “processo de autoformação e identificação profissional”. Pretendemos que o professor delineie um caminho de novas aprendizagens, novas reflexões que provoquem a busca e o compromisso pelo novo, pela criatividade e o encontro com a melhor maneira de receptar, analisar, agir e intervir diante das demandas que a vida escolar e que a sociedade lhe apresenta. Essa condução está alicerçada na concepção de Alarcão (2011), o qual define que,

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2011, p. 44).

O movimento da prática reflexiva é um desafio a experienciar o que pretende provocar deslocamento, diante de si e diante do outro.

2.2.3 Reflexão e construção dos saberes docentes

Traçando um paralelo com os estudos de Macedo (2005), reconhecemos como relevante e emergente que o professor mantenha uma postura reflexiva da sua prática

pedagógica, buscando analisar as bases teóricas, os objetivos, os efeitos e os resultados (positivos ou negativos) da sua atuação docente. Admitir que as experiências do conhecer, desconhecer e reconhecer suas capacidades, potencialidades e fragilidades são elementos constitutivos do seu aperfeiçoamento profissional, respalda uma prática pedagógica diferenciada, refletida na evolução da aprendizagem discente. A formação continuada, a prática contínua da reflexão, o ânimo e o entusiasmo pelo aprender e pelo produzir saberes são elementos que dão o suporte para que o professor atinja e execute com competência sua prática pedagógica. O referido autor entende que

Reflexão significa enxergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano de ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. (MACEDO, 2005, p. 32).

Através da aplicação de uma proposta pedagógica bem planejada e revista, pretendemos que o/a professor/a envolva, contagie os alunos com didática e estratégia de trabalho e com saberes a elas inerentes – pensamentos, pontos de vista, anseios, possibilidades, consolidados a partir da tomada de consciência e olhar crítico, desenvolvidos durante todo processo. Essa prática requer do educador conhecimento, domínio, sensibilidade e visão diagnóstica, pois precisará envolver os alunos no seu plano de ação e orientá-los diante do que será proposto. Acerca do plano de ação, é preciso dizer que o educador deve estar pronto para adaptá-lo às diversas formas de aprendizagem, observando sempre a evolução das produções dos alunos e as possíveis limitações do processo de aprendizagem discente. Espera-se que o/a professor/a, no seu percurso docente, na sua proposta pedagógica, organize suas práticas e sequências didáticas, refletidas a partir de ações anteriores para além de novas ações, reconhecendo a necessidade de planejar, de multiplicar os seus conhecimentos e saberes; de desenvolver a autonomia e controle das suas produções e projeções.

Teixeira Neto (2020), em estudos sobre a multirreferencialidade, considera-a como repertório construído a partir das muitas relações que os indivíduos vivenciam consigo mesmo e com o outro, no cotidiano.

Somos tudo aquilo que nos atravessa em movimento de afeições, afetamos e somos afetados como seres que se angustiam, se interrogam, negociando sentidos para caminhadas que exigem o olhar do outro. A perspectiva multireferencial nos autoriza a empoderamentos de conhecimento produzido na existência através daquilo que nos toca em todas as situações experienciadas durante nossas vidas. (TEIXEIRA NETO, 2020, p. 83).

Esse processo de construção e reavaliação profissional frequente, de troca de experiências, saberes e reposicionamento de concepções frente às novas aprendizagens de si e do mundo, dotará o professor de domínio acadêmico, intelectual e socioemocional para posicionar-se com segurança e competência diante da sociedade escolar e interagir com ela. Segundo Perrenoud (2002), a postura e a competência reflexivas permitem o distanciamento do planejamento inicial, a descentralização de uma estrutura pré-determinada e estática de ensino; permite a análise dos acontecimentos depois e durante a ação e a manutenção de um olhar crítico a partir dos acontecimentos, positivos ou negativos.

Tomando como inspiração as afirmações acima, entendemos que a proposta educacional pautada na ação reflexiva para além da prática de sala de aula pretende, e entende como necessário, valorizar e desafiar os saberes e a pluralidade de referências do/a professor/a. As experiências formativas que traçam a sua caminhada, a construção da sua identidade profissional e as múltiplas referências que a constituem, inspiram sua trajetória escolar, incorporam à prática docente e servem de referência, inclusive, para condução da sua vida pessoal e social.

Partilhando das reflexões propostas por Barbosa e Barbosa (2008, p. 243), sobre a abordagem multirreferencial, alicerçadas nas teorias de Jacques Ardoino¹⁰(criador dessa episteme), comungamos que a postura de reconhecimento de experiências, referências e saberes que envolvem a prática educativa não está limitada a justaposição e acúmulo simplistas de conhecimentos. Essa concepção estrutura-se a partir da complexidade, que conjuga vários “elementos distintos e heterogêneos” (Barbosa e Barbosa, 2008, p. 243), advindos da interação entre os

¹⁰ Segundo Jacques Ardoino (1998), o surgimento dessa abordagem está ligado ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade inerentes às práticas educativas interessando tanto ao psicólogo, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo, ao historiador, ao pedagogo e outros, sempre na perspectiva de uma pluralidade de olhares e linguagens, reconhecida como necessária à compreensão da suposta complexidade da educação. (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p.241).

saberes adquiridos, das articulações e trocas constantes com a prática docente em reflexão e da instituição de novos saberes. Para Barbosa e Barbosa,

o educador é aquele que se vê afirmando e criando sentido para sua atuação e produção no social e, ao mesmo tempo, mobilizando o outro na perspectiva de um encontro consigo mesmo, não desconectado das relações sociais nem das determinações históricas, sociais e culturais que enredam sua própria história. (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 246).

Compreendemos, com base nessa análise, que a referida abordagem mantém um diálogo estreito com a práxis docente e com a formação do sujeito/professor crítico e reflexivo.

Ao abraçar a proposta de uma reflexão para além da prática da sala de aula, através da formação continuada, os professores são convidados a conhecer melhor a si próprio, o seu ofício e a sua missão. As novas leituras, as pesquisas, os estudos e as trocas, flexibilizam e provocam a aproximação, o envolvimento do/a professor/a à compreensão e à reflexão da sua trajetória para o enriquecimento de suas competências.

Com Tardif (2017), entendemos que os saberes do/a professor/a estão estruturados em conjunto de saberes consolidados durante toda sua existência enquanto ser social e profissional. Tais saberes são organizados a partir da sua forma de pensar e de relacionar os conhecimentos adquiridos, as experiências acadêmicas e sociais vividas, à realidade educacional, adequando-os e direcionando-os a uma ação educativa concreta. É necessário que o/a professor/a permita ser provocado e provoque situações que projetem seu pensamento, suas ideias em busca do novo, ou seja, é necessário que ele esteja aberto às mudanças e às novas aprendizagens, e perceba a real necessidade de deslocamentos frente à sua ação docente, através da postura reflexiva diante do estar em sala de aula.

Considerando a multirreferencialidade da sua formação, o reconhecimento consciente e crítico das suas potencialidades redimensiona o olhar do professor à compreensão de novas ideias, novos conceitos e valores. Essas são condições favoráveis para colocar em prática o aprendizado de forma significativa e com sentido, com foco na evolução das suas competências e também na aprendizagem do aluno.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele

e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2017, p. 14).

O professor está sempre procurando atualizar-se para atender às demandas da educação e do público discente. Para tanto, é necessário constantemente requalificar-se e refletir sobre as estruturas da ação, como defende Perrenoud (2002, p. 33), “reflexão durante do calor da ação”, “reflexão distante do calor da ação”, “reflexão sobre o sistema de ação”, para atender às diversas necessidades do fazer docente.

Comungando com Macedo (2005, p. 40), entendemos que é necessário refletir não só sobre os acontecimentos da prática docente – olhando “para fora” – o que deu certo ou errado, mas também refletir sobre o que favorece ou dificulta – “olhar para dentro” – essa prática. Disso depende a valorização de outros fatores constitutivos do fazer pedagógico: os pensamentos envolvidos; as hipóteses idealizadas ou construídas; os sentimentos de sucesso ou impotência e as expectativas esperadas pelos atores envolvidos no processo - professor e aluno. Tardif (2017, p. 17) esclarece que o saber do professor é um saber social, que incorpora elementos relativos à sua identidade pessoal e profissional.

Reconhecer-se como educador, na condição de aprendente e concebido a partir da conjunção de multirreferências, compõem, para o professor, o processo de refletir a prática, admitindo a incompletude dos seus saberes, das suas emoções, até do seu perceber físico.

Segundo Teixeira Neto (2020),

Multirreferencialidade não é uma colcha de retalhos, um mosaico de maneiras de conhecer. Não é a qualidade de referências nem a integração delas no pensar e na construção de conhecimento. São nossas referências que nos alteram e nos deslocam na heterogênese instituindo saberes, nos autorizando a pensar com autonomia e sermos teóricos de nossas práticas, de nossas maneiras de nos tornarmos o que temos sido. Não é quantidade de referências que a define e sim, como essas referências existenciais, científicas, ontológicas, epistemológicas, nos tornam quem temos sido para interagir e interpretar o mundo a vida. (TEIXEIRA NETO, 2020, p. 83).

É necessário, antes de tudo, valorizar o que se sabe, e ter ou desenvolver a consciência de que muito mais é necessário e possível aprender. É primordial compreender e conscientizar-se que os saberes não se bastam. Precisam ser renovados, relidos, reinterpretados e inevitavelmente sentidos novamente, como

reflexo da própria existência humana e da não acomodação opcional e consciente do indivíduo. Entendemos que a perspectiva da multirreferencialidade e a da reflexão dialogam e estão integradas ao processo investigativo de desenvolvimento da prática educativa e da construção do profissional para atuar na área de educação.

2.3 A prática reflexiva à luz da espiritualidade inaciana

A ação reflexiva direcionada para além da prática de sala de aula constitui-se, para o público docente, como mais uma “experiência sentida” (Larrosa, 2002) de forma consciente e internalizada, que pretende corroborar com tomadas de atitudes e decisões positivas na atuação do professor no seu dia a dia. Para Perrenoud (2002),

Do ponto de vista da profissionalização, o fato de um professor reflexivo manter uma relação de envolvimento com a sua própria prática é o mínimo que se pode esperar. Mas aqui se trata de outra forma de envolvimento, de um envolvimento crítico no debate social sobre a finalidade de escola e seu papel na construção da cidadania. (PERRENOUD, 2002, p. 200).

Diante do exposto, entendemos como relevante, para esse profissional, atender às demandas do universo educacional, garantindo harmonia e coerência ao seu espaço profissional e pessoal, em prol da manutenção do processo ensino-aprendizagem favorável à formação integral dos alunos, vinculado ao cuidado do seu “estar” diante de si e do outro, como professor/a e como ser social.

Considerando, como campo empírico desta pesquisa¹¹, o Colégio Antônio Vieira é um colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

O Colégio Antônio Vieira foi fundado pela Companhia de Jesus em 15 de março de 1911, sendo batizado com o nome do emérito padre Antônio Vieira. O jesuíta viveu bem antes disso (1608-1697): Em 1623, entrou na Companhia de Jesus, tendo honrado bravamente a missão evangelizadora e educacional da ordem religiosa, fundada por Inácio de Loyola. Os jesuítas que construíram a escola, mais de 200 anos depois da morte de Vieira, não hesitaram em prestar uma justa homenagem ao padre. (COLÉGIO ANTONIO VIEIRA, 2022).

Constituída em 2014, a Rede Jesuíta de Educação (RJE) reúne as 17 unidades de Educação Básica da Companhia de Jesus no Brasil – entre elas, o Colégio Antônio Vieira, em Salvador, único da rede na Bahia. A RJE promove um trabalho integrado, a partir de uma mesma identidade e sentido de corpo apostólico, com mútua responsabilidade diante dos desafios do mundo contemporâneo. (COLÉGIO ANTONIO VIEIRA, 2022).

¹¹ Este tópico será apresentado no capítulo 3 deste texto – Percurso metodológico da pesquisa.

A referida instituição educativa é uma obra educacional conduzida pela Pedagogia Inaciana e Espiritualidade Inaciana.

A Pedagogia Inaciana,

é um extenso acervo de orientações do governo central da Ordem dos Jesuítas, de publicações e pesquisas de vários autores sobre um enfoque pedagógico característico, procedente da *Ratio Studiorum*. É um conceito amplo que oferece uma visão cristã do mundo e do ser humano, um sentido humanista para o processo educativo e um método personalizado, crítico e participativo. A Pedagogia Inaciana não é propriamente um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola. (REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO, 2022)

Entendemos como importante identificar de que maneira a espiritualidade inaciana influencia, inspira, conduz o fazer pedagógico docente (independente do credo do professor) e o seu modo de proceder. A espiritualidade inaciana

É um modo de vivenciar a fé cristã católica, que tem seu fundamento na experiência de Deus, feita por Santo Inácio de Loyola e nos *Exercícios Espirituais*. (PEC, 2022, p.71)

Dentro desse espaço de educação, a comunidade escolar (professores ou não) é convidada à imersão na espiritualidade inaciana, através de leituras, estudos, partilhas e de toda atmosfera e vivência de valores humanísticos que norteiam a proposta e prática pedagógica. Considerando que, na referida instituição, “a educação para a vivência destes princípios e valores torna-se um imperativo de todo o ato pedagógico” (PPP, 2022, p.13), o professor é convidado a assumir o compromisso de alinhar a sua conduta profissional aos princípios e aos valores característicos da Rede Jesuíta de Educação: o amor e serviço¹²; a justiça socioambiental; o discernimento¹³; o cuidado com a pessoa¹⁴; a formação integral; a colaboração e sustentabilidade; a criatividade e inovação. (PPP, 2022, p.13).

¹²A experiência radical de sermos criados por Deus, no seguimento a Jesus Cristo, impele-nos a uma resposta encarnada por meio da atuação no mundo, em que colocamos nossos dons a serviço dos demais. (PEC, 2022, p. 13).

¹³Fundamento que ajuda a fazer escolhas coerentes com o Evangelho e orienta a missão educativa e a elaboração de projetos de vida, ambas comprometidas com um mundo mais justo, reconciliado, fraterno e solidário. (PEC, 2022, p. 14).

¹⁴ Postura acolhedora expressa por meio do diálogo e da abertura ao outro, respeitando a dignidade de cada um, de modo que todos se responsabilizem mutuamente e aprendam uns com os outros. (PEC, 2022, p. 14).

Dos princípios supracitados, destacamos amor e serviço, discernimento e cuidado com a pessoa, não porque sejam considerados mais importantes que os demais, mas porque estão estreitamente ligados a uma condução de ação reflexiva, que propõe a análise da caminhada docente, das experiências vividas e sentidas, do reconhecimento de si, do autocuidado, da possibilidade de fazer escolhas assertivas, em busca de uma plena realização profissional e pessoal e da melhor forma de ser para o outro – o aluno.

Optamos em desfrutar e alinhar a espiritualidade inaciana e os ensinamentos de Santo Inácio de Loyola¹⁵, como inspiração e sugestão para uma possível proposta de formação do professor para prática reflexiva, como elemento de condução e busca de novos caminhos para o melhor proceder na profissão docente.

Sobre a Espiritualidade Inaciana:

Algumas características da Espiritualidade Inaciana são: ser contemplativo (a) na ação; em tudo, amar e servir; buscar e encontrar a Deus em todas as coisas deste mundo em que vivemos, e ver as coisas em Deus; ser pessoa de discernimento que busca e encontra a vontade de Deus; e finalmente, buscar sempre a maior glória de Deus, o bem das pessoas e o crescimento pessoal, sabendo que o amor é a partilha do ser e do ter. (PEC, 2021, p. 71).

Essa proposta de educação sugere-nos um paralelo entre uma sempre nova orientação de trabalho e uma sempre nova postura do profissional de educação, atentos que:

a inspiração inaciana nos impele continuamente a uma leitura do mundo atual, do novo perfil de alunos, de professores, das famílias. Sabemos que algo novo está surgindo, mesmo sem termos a clara percepção das respostas que a escola deve proporcionar. (MIANULLI, 2011, p.15).

Evidenciamos, como crédito para o direcionamento de olhar para este estudo, o entendimento sobre espiritualidade apresentado pelo padre jesuíta James Martin (2012), estudioso sobre Espiritualidade Inaciana, que destaca o significado de espiritualidade como,

A espiritualidade é um modo de viver em relacionamento com Deus. Na tradição cristã, todas as espiritualidades, independentemente de sua origem, têm o mesmo foco: o desejo de união mística com Deus, a ênfase no amor e na caridade e a fé em Jesus como filho de Deus enviado a este mundo. No entanto cada espiritualidade ressalta aspectos diferentes da tradição – uma enfatiza a vida contemplativa; outra, o ativismo, e daí por diante. A

¹⁵ Inácio de Loyola é o fundador da Ordem Companhia de Jesus, em 27 de setembro de 1540.

espiritualidade inaciana dá mais importância à alegria, à liberdade, à tomada de consciência, à dedicação à oração e ao cuidado com os pobres. Todos esses aspectos são relevantes para todas as espiritualidades cristãs, porém a diferença está na atenção dedicada a eles por cada “escola” espiritual. (MARTIN, 2012, p. 8).

Acreditamos, à luz da espiritualidade inaciana, que todo potencial de ação humana e humanizada, educativa, social e todos os saberes, as experiências, as habilidades e as competências provêm da ação divina na vida do ser humano. Por isso, canalizamos a proposta de formação docente para o reconhecimento da espiritualidade como alicerce formativo. Martin (2012, p.10-11) partilha que tudo que fazemos ou vivemos está ao alcance da vida espiritual. Para Martin (2012), a espiritualidade inaciana abarca não apenas orações, textos sagrados e contemplação, mas ação, relações e pensamentos humanos. Ela considera trabalho, dinheiro, sexo, depressão ou doença, amigos, família, tudo que envolve a vida humana, tópicos a serem tratados como elementos importantes, interligados, que formam o indivíduo e a eles são confiados por desígnio de Deus e sob o seu olhar.

Destacamos aqui, como inspiração a este estudo, a pessoa de Inácio de Loyola, que nos convoca a buscar a melhor ação, o MAGIS, em sintonia e dependência à arte da contemplação e “em tudo amar e servir”. Em um dos seus escritos sobre espiritualidade inaciana, Pe. Adroaldo Palaoro, Diretor do Centro de Espiritualidade Inaciana – CEI –, nos faz conhecer as intenções de Santo Inácio ao compartilhar com os outros a sua experiência.

O que interessa a S. Inácio não é ensinar uma doutrina ou apresentar uma moral, mas despertar um movimento (“agitação dos espíritos”) no interior da pessoa, questionando-a, desmascarando-a, fazendo-a descobrir os autos enganos, os afetos desordenados...e ajudando-a a discernir a presença e a atuação de Deus em sua própria vida e na história dos homens.[...] A experiência do encontro com os exercícios permite cada pessoa ir ao mais profundo de si mesma e se “inventar”, cada vez de maneira diferente, única e original. É processo de reconstrução de si mesma, tendo como referência a pessoa de Jesus Cristo. (PALAORO, 2001, p. 81).

Risério (2011), em estudo sobre a espiritualidade inaciana, convida-nos a experimentar essa condução espiritual nos tempos contemporâneos, juntando “subjetividade e racionalidade, amor e razão” a favor da construção da identidade do sujeito inaciano, a partir de uma experiência de fé que reconhece a ação divina do Espírito de Deus sobre as suas fragilidades, sobre a sua condição de ser sempre aprendiz. A respeito da relação experiência X espiritualidade, ela partilha:

A experiência de ontem, seja de cunho pessoal ou institucional, já não garante o hoje; logo, é preciso atualizá-la, aprendê-la e apreendê-la. Por isso aprender a aprender sempre implica desconstruir o já sabido, não se encerrar já no aprendido, mas se permitir novas aprendizagens, novas possibilidades, estando sempre a caminho. Na experiência reside a epistemologia da espiritualidade: um saber mediatizado, informado pela experiência. Ela é puro dom, não se deixa reter, e com a força do dom, ela nos provoca, interroga, numa exigente criticidade, desafiando-nos a repensar teológica e antropológicamente essa secular experiência da fé. (RISÉRIO, 2011, p. 162).

A espiritualidade apresentada por Inácio, inserida nesta proposta de formação, como um elemento que legitima as experiências formativas da identidade do sujeito/professor, pretende motivar o profissional a desenvolver um trabalho focado nos seus princípios, intencionando delinear as práticas e mobilizá-lo/a à reflexão diária de como atuar em favor da promoção do outro e de si. Sendo assim, destacamos a “contemplação e ação” como orientação na sua missão educacional que, principalmente por amor, sensibiliza o olhar para o outro, para o aluno, para si, como filhos de Deus perfeitos, passíveis de erros, mas criados para o bem e munidos de habilidades, conhecimentos, saberes, emoções que devem ser convertidos para sua evolução pessoal, profissional e para a formação integral do aluno. Risério (2011, p.163) reflete: “nós, que vivemos numa sociedade complexa, aberta a novos saberes e aprendizagens, como acolhemos a sabedoria que jorra da espiritualidade? ”

A essa reflexão, perfilamos uma nova consideração: através do exercício da espiritualidade, é possível orientar o professor a investir um olhar mais cuidadoso e mais humano para o objetivo final, que é a aprendizagem dos alunos; todavia não sem antes cuidar do processo formativo do professor – humano, social e profissional. Com o objetivo de manutenção da espiritualidade como alicerce para a formação do professor, identificamos, como passo inicial e imprescindível, a apresentação de subsídios que sustentam a condução espiritual, conforme afirma Risério (2011),

A espiritualidade inaciana só nos tornará sujeitos inacianos quando experimentarmos e nos deixarmos afetar pela linguagem/experiência dos Exercícios Espirituais (raiz e origem da espiritualidade inaciana), assumindo-nos como sujeitos que se posicionam numa sociedade complexa, fragmentada, multicultural, multifacetada em diálogo com as diversas identidades. Nessa sociedade, constatamos que mudaram as relações entre fé e espiritualidade, e a nossa consciência dessa relação também mudou. É preciso então, construir novas relações para não naufragar na fluidez do tempo. (RISÉRIO, 2011, p. 161).

Importante destacar que semear uma vida espiritual será sempre caminho de conexão entre o homem e Deus. Essa aproximação entre o divino e o humano será propícia através do diálogo, que se estrutura por meio da oração, de momentos de reflexão, do louvor, do estudo bíblico, das leituras, etc. Os Exercícios Espirituais, citados por Risério (2011), no excerto acima, também são caminho de ligação, caminho de fortalecer os laços de espiritualidade em um “cruzamento do tempo do homem com o tempo de Deus” (Risério, 2011, p. 159), para autora, momento de “Graça”.

Pe. Jonas Caprini, SJ (2019), Secretário para a Juventude e Vocações da província dos Jesuítas do Brasil (BRA), ao partilhar sobre o cultivo da vida espiritual, revela que

Entre tantos caminhos espirituais vividos e deixados como herança para a igreja por muitos místicos e místicas na fé, encontramos o caminho inaciano, trilhado através dos Exercícios Espirituais (EE) de Santo Inácio. A espiritualidade inaciana, fruto do processo de conversão de Inácio de Loyola e de seu seguimento a Cristo, nos ajuda a ordenar os afetos e fazer opções livres, construindo o projeto de vida em consonância ao projeto de vida Jesus. (CAPRINI, SJ, 2019, p. 5).

Neste estudo, apresentaremos informações gerais sobre os Exercícios Espirituais de Santo Inácio, considerando que são base para toda e qualquer proposta de imersão na espiritualidade inaciana, e não poderiam estar afastados da proposta de formação docente para reflexão aqui idealizada. Mas, como os Exercícios Espirituais (EE), em sua forma original, estão estruturados em uma dinâmica, um cronograma e calendário estabelecidos, uma rotina de oração diária, conduzida por orientador espiritual, não caberia, logisticamente e estruturalmente, aplicá-lo *ipsis litteris*¹⁶ neste projeto. Portanto, para orientar este estudo e projetar a proposta interventiva de formação para reflexão, estamos embasados na espiritualidade inaciana, cujos principais elementos provêm dos EE, que, segundo Odair Durau, (SJ, 2019), são experiências de vida humana e de espiritualidade de Santo Inácio de Loyola, projetados para realização em 30 dias, “em clima de silêncio e solidão”, mas que, “atento à realidade das pessoas, ele deixou a possibilidade de realizá-los no cotidiano” (DURAU, SJ, 2019, p. 11).

¹⁶ Pelas mesmas letras; fielmente. (FERREIRA, 2010, p. 439)

Apresentamos, abaixo, o conceito sobre Exercícios Espirituais presentes no PEC - PROJETO EDUCATIVO COMUM¹⁷ (PEC, 2019, p.71), para melhor fundamentar e direcionar os estudos .

Exercícios Espirituais:

Livro escrito por Santo Inácio de Loyola (EE). Roteiro para um retiro de 30 dias, organizado em quatro etapas, chamadas de semanas. O autor selecionou e organizou em o material bíblico e elementos da doutrina católica para que a pessoa que orienta o EE ajude o (a) exercitante a fazer essa experiência. Existem diferentes maneiras de fazer os EE, principalmente no que se refere ao tempo e à duração do retiro. Inácio conseguiu colocar por escrito o seu próprio itinerário espiritual. (PEC, 2021, p. 71).

O estudioso em espiritualidade e educação jesuítica, Luis Fernando Klein, destaca que os Exercícios Espirituais

Caracteriza também o método de Inácio a variedade de exercícios sugeridos: meditação, contemplação, aplicação de sentidos, repetição, revisão, orações vocais, entre outros. Baseiam-se na importância da atividade e do envolvimento integral da pessoa que busca a vontade de Deus com seu entendimento, memória, imaginação, emoções e vontade. (KLEIN, 1999, p.3).

Ao buscarmos entender como as experiências significativas lastreiam a produção dos saberes do indivíduo, reconhecemos o quanto se faz necessário motivar o profissional a: i) reconhecer a divina (tecida por Deus), maravilhosa composição de experiências e saberes que o constitui como pessoa; e ii) transcender, de forma lúcida e crítica, da relação reflexão X prática, para a relação reflexão X sentido (além da prática), conduzido pelo carisma¹⁸ inaciano, deixando-se interpelar pelos sinais de inacianidade nas suas vidas.

Ao propormos a formação de professores para a reflexão além da prática, inspirados pela espiritualidade inaciana, idealizamos direcioná-los à busca de sentido e equilíbrio para o que realiza, para o que aprendeu, para seus novos propósitos de atuação profissional pedagógica ou pessoal. Ao fixar o olhar na caminhada, o profissional é convidado a discernir as melhores e possíveis posturas diante do que é convocado a realizar no universo educativo. Nesse processo em busca do

¹⁷PEC-Projeto educativo comum da rede jesuíta de educação básica - documento norteador do apostolado educativo da companhia de Jesus, no seguimento da Educação Básica. (PEC, 2021, p. 22)

¹⁸Carisma é a maneira de captar e viver o Evangelho de Jesus. A genialidade de Inácio é que fez do seu carisma, do seu modo de compreender Jesus, um método (os Exercícios) e, por isso, pode difundir-lo. Esta também é a razão pela qual este carisma pode ser compreendido, em profundidade, depois de se fazer a experiência dos Exercícios. (PALAORO, 2001, p. 7)

discernimento, ele é convidado a ampliar o olhar e a descobrir em si o melhor para doar, conduzido pelos ensinamentos de Inácio de Loyola (1996) - "Não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear internamente as coisas". Através do reconhecimento das suas potencialidades e suas virtudes, pretendemos motivá-lo à procura de força interior, à valorização pessoal e à realização de novos feitos na sua área de atuação.

A abordagem a partir da espiritualidade inaciana pretende conduzir a reflexão, favorecendo o professor ao encontro consigo¹⁹ e à valorização interior, através da contemplação da sua trajetória docente. A proposta intenciona direcionar o olhar e análise desse itinerário, em busca de novas competências e direcionamentos, ao encontro de segurança e ânimo para melhor vivenciar e realizar sua missão pedagógica.

Ainda refletindo sobre a importância da espiritualidade frente às condições que o mundo contemporâneo nos impõe, Risério (2011) destaca o dom da espiritualidade como guia no encontro do indivíduo com a sua identidade, alicerçado e conduzido pelo amor maior de Deus.

A proposta de estudo à luz da espiritualidade inaciana objetiva alinhar missão, trabalho, realização pessoal, buscando dar suporte ao professor diante do ato de educar. Observando que, no universo da educação, nem todos os docentes abraçaram ou abraçam uma experiência de espiritualidade, entendemos que a condução a partir da espiritualidade inaciana - considerando a abertura e receptividade a todos, independentemente da crença adotada na caminhada pessoal - auxiliará o professor/a a buscar a presença de Deus em todos os momentos da sua vida, inclusive nas ações pedagógicas que realiza. A formação pretende, junto ao professor, reavaliar e refazer o percurso do processo de educar, motivando-o a perceber-se mais humano, reconhecendo suas potencialidades e falhas, para compreender seu estar no mundo e na vida do outro (aluno), amparado pelo reconhecimento da ação de Deus na sua vida - "Qualquer pessoa de boa vontade será capaz de fazê-los." (PARAOLLO, 2001, p.83).

Amparados pela orientação de Paraolo (2001), quanto ao acolhimento inaciano que não discrimina, mas aceita a todos diante dos seus estilos de vida, seguimos

¹⁹ Encontro consigo – olhar para sua subjetividade, sentimentos e emoções.

confiantes no acolhimento a uma proposta que poderá promover avanços na atuação profissional, superação dos espaços de angústias diante das incertezas vividas, da aceitação de si, do olhar cuidadoso com o outro (aluno), do encorajamento, do distanciamento de práticas mecânicas e superficiais e burocráticas de educação.

O fato de S.Inácio e seus primeiros companheiros julgarem que os Exercícios dados “exatamente” eram para poucos, não lhes impediu flexibilizá-los ao máximo, a fim de atingir o maior número de pessoas. O que preocupava S. Inácio não era garantir e salvar o método dos Exercícios, mas ampliar seu uso e fazer chegar sua essência a toda classe de pessoas. Ele estava convencido de que o que tinha sido possível e bom para ele, como caminho de libertação pessoal, podia ser também bom para todos, desde que se adapte o método dos Exercícios à condição espiritual e cultural de cada pessoa. (PALAORO, 2001, p. 83).

Encontrar caminhos para favorecer a caminhada docente, no que se refere ao processo formativo e conseqüentemente à ação pedagógica, é o que objetivamos através deste projeto de pesquisa. Buscar direcionamentos, estratégias e inspirações que contribuam e assistam à proposta de reflexão para além da prática em sala de aula são desafios traçados a partir deste estudo. Além de apresentar a importância da pessoa do professor no universo da educação, mais especificamente da sala de aula, e, a partir desse reconhecimento, propor a formação continuada como recurso para seu melhor proceder, diante do cenário educativo, apresentamos também a espiritualidade inaciana e recorreremos a ela como direcionamento esperançoso, crítico e lúcido diante das potencialidades do profissional e também das demandas (previstas e imprevistas) que circulam o universo do educar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o cenário da pesquisa, a amostragem, as características dos participantes, o delineamento dos procedimentos metodológicos que contribuíram na coleta e análise de dados.

Inicialmente, importa dizer que realizar uma pesquisa pressupõe o levantamento de conceitos e informações, o cuidado em preservar a integridade dos dados colhidos em material já publicado, procurando utilizar fontes adequadas e reconhecidas no universo acadêmico.

A pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Segundo este autor, a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Investiga-se uma pessoa ou grupo capacitado (sujeito da investigação), abordando um aspecto da realidade (objeto da investigação). (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 36).

Para esta pesquisa, objetivamos conhecer e contribuir com a caminhada formativa e profissional do professor. Para tanto, foi necessário planejar estratégias: identificar as fontes dos dados para a análise, bem como o local adequado para a realização da coleta, selecionar os instrumentos e os procedimentos para a execução da pesquisa e detectar as informações relevantes para fundamentação de todo o trabalho.

O quadro abaixo apresenta o percurso metodológico projetado e percorrido ao encontro dos objetivos indicados neste estudo.

Quadro 1 - Direcionamento da pesquisa

(continua)

PROBLEMA
Como o professor pode realizar uma constante ação reflexiva, para além da prática da sala de aula, em busca do reconhecimento das suas potencialidades nas dimensões: emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, orientando-o a novas posturas diante do seu fazer docente?

(conclusão)

OBJETIVO GERAL	
Analisar a contribuição da reflexão para além da prática pedagógica, como um recurso formativo para o professor, em busca do reconhecimento das suas potencialidades nas dimensões: emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, direcionando-o a novas posturas diante do seu fazer docente.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS ADOTADOS
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o papel social do/a professor/a na construção da aprendizagem do aluno. 	Pesquisa bibliográfica Questionário – APÊNDICE E Questão 6 Questionário – APÊNDICE D Questão 5
<ul style="list-style-type: none"> Detectar as facilidades/dificuldades/ fragilidades/desafios que os docentes enfrentam para a realização da ação pedagógica. 	Pesquisa bibliográfica Questionário – APÊNDICE E Questões 7 e 8 Questionário – APÊNDICE D Questões 6 e 7
<ul style="list-style-type: none"> Destacar como a formação continuada para a ação reflexiva além da sala de aula pode ser instrumento de humanização da prática pedagógica docente e consequentemente, do processo da aprendizagem discente. 	Pesquisa bibliográfica Questionário – APÊNDICE E Questões 9, 10, 11, 12, 13 Questionário – APÊNDICE D Questão 8
<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar os benefícios da ação reflexiva para além da prática de sala de aula. 	Pesquisa bibliográfica Questionário – APÊNDICE E Questões 14,15,16,17,18, 19 Questionário – APÊNDICE D Questões 9 e 10
<ul style="list-style-type: none"> Identificar elementos da espiritualidade inaciana que auxiliem o professor/a na manutenção da reflexão frente à sua atuação profissional: pedagógica ou pessoal. 	Pesquisa bibliográfica Questionário – APÊNDICE E Questões 20 e 21 Questionário – APÊNDICE D Questão 13
<ul style="list-style-type: none"> Verificar os fatores que podem constituir o planejamento e elaboração da formação para uma prática reflexiva contínua e motivadora. 	Pesquisa bibliográfica Questionário – APÊNDICE E Questões 1 a 21 Questionário – APÊNDICE D Questões 11, 12, 13 e 14

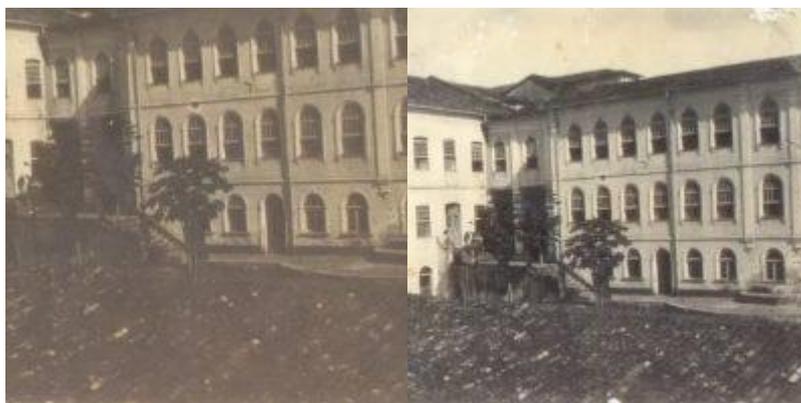
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Antônio Vieira, uma escola particular da cidade de Salvador, no estado da Bahia, a qual integra a Rede Jesuíta de Educação (RJE), onde identificamos os elementos necessários à nossa análise, partindo da escolha e da abordagem das fontes das informações.

O Colégio Antônio Vieira (CAV) é uma instituição escolar filantrópica, confessional, fundada em 1911, na Rua do Sodré, nº 43, na cidade de Salvador, Bahia, onde fixou sede até o ano de 1929. Em 1930, foi construído um novo prédio escolar, no bairro do Garcia, em Salvador/BA.

Fotografia 1- Colégio Antônio Vieira (1911)



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2022)

Atualmente, o colégio continua localizado no bairro do Garcia, na Rua Leovigildo Filgueiras, nº 683, e conta com instalações modernizadas e equipadas, com arquitetura física e tecnológica para atender às demandas da contemporaneidade.

Fotografia 2 - Colégio Antônio Vieira (2022)



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2022)

O Colégio Antônio Vieira, em seu Projeto Político Pedagógico, apresenta diretrizes totalmente contextualizadas para a prática pedagógica funcional e humanizada, aplicada ao espaço escolar. As diretrizes, voltadas para o processo ensino-aprendizagem, são atentas à contemporaneidade, e não abrem mão dos valores e da humanização do indivíduo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), tal como a vida, é fruto de múltiplas interações, diálogos, aprendizagens, evolução e ressignificações desta comunidade educativa. Está ancorado na proposta da companhia de Jesus [...] Nesse contexto, a formação acadêmica deve ser entendida em uma perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano, em todas as suas dimensões. É um projeto do presente que reflete nossas crenças e valores, buscando responder, através da Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, com profundidade e sentido, aos desafios de um mundo complexo e globalizado. (PPP/ CAV, p. 5, 2011).

A instituição assume valores humanísticos que norteiam toda sua proposta pedagógica e busca,

Como todo colégio da Companhia de Jesus, ser comunidade educativa que trabalha para formar pessoas de serviço, segundo o evangelho, conscientes, competentes, compassivas e comprometidas com a construção de um mundo mais justo e fraterno. (PPP/ CAV, p. 12-13, 2011).

O CAV defende a necessidade de investir, valorizar e garantir ao aluno uma formação integral, com todas as exigências que lhe são impostas pela condição de “ser social” e também para viver pela sociedade, podendo apresentar-se como

cidadão empreendedor, multiplicador de conhecimentos e pleno de direitos. O Colégio tem como missão

Promover, enquanto escola dos jesuítas, uma educação de excelência, que desenvolva, de forma integral e harmônica, todas as dimensões da pessoa, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, comprometidos com os demais e atentos às necessidades dos novos tempos. (PPP/ CAV, p. 12, 2011).

Com um total de 3.453 alunos, 3.303 deles são do turno diurno e 150 alunos do turno noturno (Ensino Médio noturno) - dados atualizados em 08 de agosto de 2021, pela Secretaria da instituição. O CAV tem total consciência da sua responsabilidade social e busca melhor compreender todas as demandas que interferem, positiva ou negativamente, na função social da escola, na prática docente e no processo ensino-aprendizagem.

Mais do que uma instituição de ensino, o Vieira é hoje um centro contemporâneo de aprendizagem, que estimula o protagonismo estudantil de crianças e jovens do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. As aulas e demais atividades são desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino, além do Ensino Médio noturno gratuito para jovens a partir de 15 anos, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de um salário mínimo e meio.(COLÉGIO ANTÔNIO VIERA, 2021).

Convenientemente, para atender às evoluções e aos apelos contemporâneos da sociedade, reflexo das tradições culturais e sociais já enraizadas ou das novas posturas sociais, políticas e econômicas implementadas, a instituição escolar assume as novas demandas e é desafiada a dar conta das diferentes necessidades de aprendizagens apresentadas pelos alunos. Nessa perspectiva, o colégio investe na formação do corpo docente e adota inovações no campo das tecnologias, das artes e do currículo, procurando ser dinâmico e estar em crescente estruturação, pois é um espaço de mudanças, questionamentos de ações, e sua prática precisa estar em sintonia com dinâmica de produção do conhecimento e com a história da sociedade onde está inserida.

O Projeto Político Pedagógico do CAV está aberto ao diálogo, com as demandas sociais do tempo presente sustentado pelos pilares da Pedagogia Inaciana, experienciando os contextos para intervenções refletidas no social e na justiça. Para aplicar o Paradigma da Pedagogia Inaciana em nosso fazer pedagógico, desenvolvemos uma metodologia que desafia constantemente aluno e professor no processo ensino-aprendizagem. O aluno é o sujeito na construção do seu conhecimento e o professor é responsável em organizar, apresentar e despertar no aluno o desejo de aprender a aprender, aprender a ser e a fazer.(PPP/ CAV, p. 22, 2011).

A escolha do campo empírico foi traçada buscando manter a coerência com o padrão de uma pesquisa voltada para a formação docente. O Colégio Antônio Vieira, instituição definida como espaço de análise, é um centro contemporâneo de aprendizagem, com 111 anos de história, que busca a qualidade educativa e também investe continuamente na formação de professores. Com 170 professores²⁰ contratados, sendo 33 regentes e 137 especialistas, o CAV é uma instituição dedicada ao processo de formação integral do aluno e destaca-se pela formação continuada do corpo docente, com vistas à manutenção de um projeto educativo pautado na inovação, no diálogo com o contemporâneo, na educação humanista.

O CAV tem a sua gestão organizada por um conselho diretivo, formado por quatro diretorias – Geral, Acadêmica, Gestão de Pessoas e Administrativa – e um Assistente Espiritual, que se organizam harmonicamente para a tomada de decisões nos âmbitos administrativos, financeiros e acadêmicos, alinhando os setores do colégio à missão da instituição. Para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico – PPP –, o CAV conta com a colaboração de educadores (professores) e não docentes. Compondo o grupo, o colégio possui professores, funcionários e gestores que desenvolvem ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, formação integral do aluno, acompanhamento socioeducativo e manutenção das tecnologias da informação e comunicação, bem como ações administrativas, financeiras, de comunicação e de segurança, que garantem a organização do ambiente escolar e o funcionamento geral da instituição.

3.2 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Toda a estratégia sistemática envolvida para a realização desta pesquisa nada mais é do que a reflexão contínua que dá suporte à tomada de decisões, que vai além de um desejo pessoal e busca complementar alguma lacuna existente na sociedade e na realidade docente na contemporaneidade. Entendemos essa pesquisa como aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à

²⁰ Dados atualizados obtidos juntos ao setor Gestão de Pessoas da instituição – GP, em 01/09/22.

solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

É uma pesquisa exploratória, pois pretende ampliar o conhecimento e reconhecimento de informações sobre elementos que interferem nas práxis docentes, que determinam a sua condição de reflexiva e sua importância para a manutenção de um processo centrado na aprendizagem discente. Inspirados pelas orientações de Gerhardt (2009, p.35), “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

Saccol (2012, p.36), referenciando Gil (2008), apresenta a definição de pesquisa exploratória:

Segundo Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (SACCOL,2012, p.36)

Nesse sentido, esta pesquisa, realizada a partir de uma abordagem qualitativa no espaço escolar, tem o objetivo de identificar informações que dialoguem com as teorias levantadas, como nos orienta Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21)

Através da abordagem qualitativa, pretendemos aprofundar o nosso conhecimento acerca do conjunto de fenômenos que envolvem a aplicabilidade da formação continuada para a ação reflexiva, dentro da realidade profissional do professor, e avaliar a importância do seu investimento para a qualidade laboral e satisfação pessoal com o trabalho, conseqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem. Pretendemos também, a partir da perspectiva da gestão escolar, alcançar outras informações inerentes ao processo formativo do professor e sua relevância para a manutenção do projeto pedagógico da instituição.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo

tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.(DESLAURIERS apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Toma-se como amostra, para a busca de informações, com o objetivo de participarem da coleta de dados, um grupo de professores especialistas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental 2 e um grupo de gestores do Colégio Antônio Vieira, formado por gestores do setores : Gestão de Pessoas (GP), Serviço de orientação religiosa e pastoral (SORPA), Coordenação pedagógica (SECOP) e Direção acadêmica.

Foram convidados a participar da coleta de dados, através do recurso do questionário (APÊNDICE E), 37 professores especialistas da instituição. Esse grupo de docentes foi indicado considerando que foi priorizada a escolha de dois segmentos, 6º e 7º anos do EF2, que se destacam como séries iniciais do Ensino Fundamental 2, compostos por professores especialistas que atuam em diferentes componentes curriculares, como Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, a fim de se obterem informações diferenciadas, através da perspectiva do campo trabalho de cada um.

Importante observar que, pelo prisma da área de atuação de cada professor especialista, vários elementos podem interferir na sua prática pedagógica, bem como no seu interesse e na necessidade de participar de propostas formativas e do nível de aproveitamento delas. Citamos com elementos a exigência pela linha de abordagem trabalhada com os alunos: estudo social, estudo das linguagens, estudo da matemática; a carga horária curricular exigida pelo componente curricular; a receptividade discente ao objeto de conhecimento trabalhado; o grau de dificuldade de aprendizagem discente, dentre outros.

Dos 37 professores convidados, 16 (dezesseis) profissionais responderam ao questionário. O critério de inclusão nesta pesquisa e o aceite em participar concretizaram-se mediante a assinatura do TCLE e à efetiva resposta ao questionário apresentado. Logo, o critério de exclusão e de não aceitação em participar da pesquisa foi a não resposta ao TCLE e ao questionário.

Foram convidados a participar desta pesquisa, através do questionário (APÊNDICE D), cinco gestores de diretorias e setores da instituição: Gestão de

Pessoas - GP; SORPA - Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral; Direção Acadêmica; Coordenação do 6º ano do Ensino Fundamental 2 e Coordenação pedagógica do 7º ano do Ensino Fundamental 2, com o objetivo de discorrerem acerca de suas percepções sobre universo de atuação do professor, a partir de um olhar da gestão competente para contribuir com a proposta interventiva idealizada por este estudo. Dos cinco gestores convidados, quatro deles participaram efetivamente do processo. O critério de inclusão nesta pesquisa e o aceite em participar, concretizaram-se igualmente ao exposto anteriormente - mediante a assinatura do TCLE e à efetiva resposta ao questionário apresentado. O critério de exclusão e de não aceitação em participar da pesquisa foi a não resposta ao TCLE e ao questionário.

3.4 COLETA DE DADOS (INSTRUMENTOS)

O instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário.

Segundo Gerhardt e Silveira,

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.69).

As questões foram formuladas e organizadas considerando as técnicas metodológicas orientadas por Gil (2008, p. 121), que indica três tipos de perguntas a serem definidas,

Em relação à forma, podem ser definidos três tipos de questão: fechadas, abertas e dependentes. Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas, oferecendo espaço para escrever a resposta. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador. Há também dificuldades para sua tabulação. Nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. Há vários formatos de questões dependentes. Pode-se, após, cada alternativa, escrever o procedimento a ser seguido.(GIL, 2008, p.123).

O questionário (APÊNDICE E) aplicado junto aos professores convidados foi realizado com o objetivo de conhecer suas expectativas em relação à prática da reflexão sobre a ação pedagógica e em relação à sua percepção diante e a favor do processo educativo escolar, oferecendo-lhe questionamentos acerca do tema abordado e problema levantado.

O questionário dos professores (APÊNDICE E) foi composto por 21 perguntas, 13 questões fechadas e 08 questões abertas, com o objetivo de investigar, “obter informações sobre conhecimentos crenças, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (GIL, 2008, p. 121).

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 2008, p. 121).

Para o questionário dos gestores, foram organizadas 15 perguntas, duas questões fechadas e 13 questões abertas. Com o objetivo de traçar caminhos para a realização de uma proposta interventiva, com a participação das gestões colaboradoras, abordamos pontos centrais de discussão, buscando esclarecimentos e partilha de entendimentos próprios e de domínio de cada gestão. Buscou-se, através do questionário (APÊNDICE D), encontrar, junto aos gestores, orientações para o desenvolvimento do processo de qualificação permanente e valorização humana do profissional.

Considerando o período pandêmico, gerado pela coronavírus SARS-COV-2, os questionários, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) foram aplicados de forma *on-line*, através do aplicativo Google FORMS – que oferece espaço de criação e aplicação de questionários e formulários de registro *on-line*. Os questionários dos professores e gestores foram aplicados, respectivamente, nos meses de março e maio de 2022.

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a coleta de dados, procuramos organizar e analisar todas as informações obtidas em relação à prática pedagógica, à formação continuada e às percepções do professor, quanto à necessidade da ação reflexiva para além da prática de sala de aula. Buscamos também complementar o leque de dados obtidos, a partir das considerações apresentadas pelos gestores que acompanham as demandas apresentadas no universo escolar, com apoio pedagógico, acadêmico e humano.

Segundo Saccol (2012), a análise de dados, aplicada à pesquisa qualitativa, prevê a sintetização dos elementos resgatados através dos questionários, após coleta dos dados, identificação do grau de relevância para estruturação da pesquisa, distinguindo também respostas similares e descartando retornos que são desconsiderados para análise. Essa etapa do trabalho de análise qualitativa de dados requereu a organização de três etapas (Saccol, 2012, p.81):

1ª etapa - A “redução de dados” consistiu em:

1. Selecionar, nas respostas dos questionários, os elementos mais importantes, essenciais para ampliação desta proposta de pesquisa, em consonância com o referencial teórico trabalhado como fundamentação;
2. Organizar os dados coletados, por categorias (perguntas fechadas ou abertas), por temas e por respostas similares dos participantes;
3. Identificar as observações que revelem “insights significativos” para a pesquisa e, finalmente, para a análise e compilação dos dados coletados.

2ª etapa - A “apresentação dos dados”: nesse estágio, os dados foram reunidos, lidos, analisados, colocados de forma que pudessem ser entendidos pelos interlocutores deste trabalho, executados como veículo comunicador do tema proposto e também reconhecidos como estrutura fundante para a elaboração e organização de proposta interventiva almejada - formação docente reflexiva para além da prática em sala de aula. A apresentação de dados foi organizada em formato de tabelas e quadros, para as questões fechadas, e em formato narrativo, para as questões abertas.

3ª etapa: “Conclusões”: como plano final, apresentaremos à comunidade os elementos conclusivos desta investigação, o mapeamento de observações relevantes e as respostas ao problema levantado, bem como a proposta interventiva.

Como técnica de pesquisa para a análise de dados, utilizamos a análise de discurso que, segundo Saccol (2012)

é uma técnica de análise de dados que reúne a linguagem, o indivíduo e uma situação e/ou contexto. Parte do pressuposto que através da linguagem, o indivíduo (participante da pesquisa) constrói um discurso que é sempre carregado de suas intenções e construções ideológicas, e que os discursos, por sua vez, constroem a sociedade, isto é, os discursos encorajam e geram determinados tipos de ação no contexto social. (SACCOL, 2012, p.86).

4. ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLHIDOS - PROFESSORES

A partir da realização do questionário, pudemos conhecer algumas informações inerentes à caminhada docente, estabelecidas pela da partilha das experiências e das reflexões sobre sua prática. Mostrou-se importante organizar didaticamente a coleta de dados e ordenar sua apresentação por blocos de perguntas. Assim, dividimos esta análise em quatro categorias, classificadas a partir das abordagens envolvidas e das perguntas apresentadas no questionário dos professores. Acrescentamos uma quinta categoria a esta análise de dados, específica à abordagem referente ao questionário aplicado aos gestores. Segue abaixo a descrição das categorias analisadas:

1ª categoria– Trabalho Docente e Formação Continuada.

2ª categoria– Ação Docente e Aprendizagem Discente. Saberes e Reflexão da Prática.

3ª categoria – Reconhecimento de Si (saberes e experiências) e Reflexão Para Além da Prática da Sala de aula.

4ª categoria - Espiritualidade Inaciana – Potencialidade e Fortaleza.

Apresentaremos abaixo a 5ª categoria, referente a resultados recolhidos de outro recurso de coleta de dados – o questionário destinado aos gestores.

5ª categoria – Colaboração da Gestão Escolar à Proposta Interventiva.

Cada categoria está classificada a partir das abordagens e dos temas envolvidos, e está estruturada com respostas em formato de tabelas, para as questões fechadas, e em formato narrativo, para as questões abertas

4.1 O TRABALHO DOCENTE e FORMAÇÃO CONTINUADA

Iniciamos, nesta primeira categoria, a análise de dados, buscando traçar o perfil do sujeito/professor a partir da ordenação de pontos básicos da sua condição laboral, os quais interferem na sua condição profissional e pessoal. Essas circunstâncias estabelecidas são reflexo das dimensões cognitiva, sócio-emocional, física, política, que a vivência humana o condiciona e que determinam as suas práticas cotidianas.

Se os professores fossem apenas “agentes” dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação. Mas esta obra mostra que os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da

profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF, 2020, p.38)

Abrimos esta etapa examinando as perguntas e as respostas da primeira categoria, o que nos permitiu traçar o delineamento dos profissionais que participaram do questionário, considerando a área de atuação, o tempo de docência, a jornada de trabalho, o investimento e o interesse na formação acadêmica e continuada. Examinamos sete perguntas fechadas dessa categoria e as destacamos na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil do professor participante

PERFIL DO PROFESSOR							
Nº DE PARTICIPANTES (N)							
ÁREA DE ATUAÇÃO							
Geografia N=02	Teologia N=02	História N=02	Letras Vernáculas N=04	Música N=02	Ciências Biológicas N=01	Matemática N=02	Educação Física N=01
TEMPO DE ATUAÇÃO EM LICENCIATURA							
De 04 a 8 anos N=04		De 09 a 12 anos N=02		De 13 a 18 anos N=02		Mais de 18 anos N=08	
TEMPO DE TRABALHO NO CAV							
Menos de 05 anos N=02		De 05 a 08 anos N= 04		De 09 a 13 anos N= 04		De 13 a 20 anos N= 05	Mais de 20 anos N= 01
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES ONDE LECIONA							
Mais de 01 instituição N= 07				Mais de 02 instituições N= 04		Apenas no CAV N= 06	
CONCLUSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA							
Pós graduação –Lato senso N=13				Mestrado – Stricto senso N=03			
INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO CONTINUADA							
Investimento em cursos de extensão, oferecidas pelas instituições onde lecionam N=15				Formações específicas das áreas de conhecimento na qual atuam. N=11			

Fonte: Elaborado pela autora - Questões:1-2-3-4-5-10, 2022.

A partir desses elementos, podemos perceber um público diferenciado, que atua em diversas áreas do conhecimento, oito áreas de licenciatura, determinadas entre os participantes: Língua Portuguesa/com Inglês, Matemática, Geografia, História, Ciências Biológicas, Educação Física, Ensino Religioso e Música. Com experiência de trabalhos relevantes, tanto pelo tempo de trabalho apresentado, quanto pela atuação em várias escolas, identificamos que 50% do público atua há mais de 18 anos em sala de aula, e que 68% desse grupo ocupa-se em mais de uma

instituição de ensino. Quanto ao investimento na formação acadêmica, observamos que apenas 17,5% dos participantes avançam na formação através do mestrado acadêmico - formação *stricto sensu*.

Também observamos que, independente da ampliação da formação acadêmica, mestrado ou especialização, todos os professores investem na formação continuada. Destes, 94% optam por cursos de extensão oferecidos pelas instituições onde lecionam, e 69% confirmam buscar novas formações, específicas das áreas de conhecimento na qual atuam.

Esses são elementos que, embora distintos, mantêm vínculo dentro da caracterização do trabalho docente e reverberam nas suas condições de trabalho, na motivação ou não para a formação, na sua profissionalização e na manutenção da rotina e dos ritmos que vão construindo as experiências vivenciadas no percurso profissional.

Dispomos então de um elemento complexo, o humano, que se constitui diante do mundo que o cerca, de forma não acabada, mas em permanente construção firmada em experiências vividas no universo escolar e social. Tardif (2020), buscando elementos para avaliar o trabalho dos professores e teorizar a docência como profissão das interações humanas, aprofunda a análise da ação docente para além do que está normatizado pelas organizações ao longo dos tempos, explorando o que realmente fazem os professores, nas suas diferentes tarefas cotidianas, e não apenas o que devem ou não fazer. Ainda sendo impossível catalogar todas as atribuições conferidas a um professor, Tardif acrescenta que

Como qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um peso de normatividade, e igualmente outras que se precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo... (TARDIF, 2020, p.37).

A caminhada e o acervo de experiências adquiridas e vividas pelo professor precisam ser valorizados e reconhecidos, posto que se configuram como fortalecimento interior e empoderamento frente a novas jornadas, desafios e estabelecimento da identidade do trabalhador em educação.

Imbernón (2011), em seus estudos sobre a formação de professores, define este como um processo complexo, adaptativo e experiencial, destacando que,

Cada pessoa tem um modo de aprender [...]. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. (IMBERNÓN, 2011, p.17).

Na questão nove, quando questionados sobre a significância em investir na formação continuada para o desenvolvimento profissional/pedagógico, 100% dos professores reconhecem sua imprescindibilidade. Eles destacam sua importância frente à atualização de conhecimentos e novas metodologias pedagógicas, frente à ampliação de repertório, ao investimento em qualidade e segurança acadêmica e frente à oportunidade de mobilizar variados saberes. O anseio pelo conhecer e o reconhecimento dos benefícios provenientes disso acompanham as expectativas de Macedo (2005), quando se refere ao processo de aprendizagem do professor e à sua ação reflexiva, de identificação do novo conhecimento em comparação ao já existente.

Valorizo os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação, atitudes, sentimentos, etc, praticados durante a aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível, regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem dos alunos. Penso que um modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que eles possam refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica.(MACEDO, 2005, p.54).

Elucidando sobre a significância em investir na formação continuada para o seu desenvolvimento profissional/pedagógico, o professor 15 afirma, em suas considerações, que a necessidade de buscar conhecimentos é uma condição inerente ao ser docente, independente do grau, da origem, da especificidade do conhecimento. A formação servirá de base para constituição e ampliação dos seus saberes, necessários para sua atuação frente ao processo educativo e à formação da aprendizagem discente.

“O profissional da educação é por excelência o profissional que se constitui pelo conhecimento seja ele o formal, informal; acadêmico, erudito, popular; pessoal, coletivo, difuso e interpessoal. Todo tipo de conhecimento. Assim, a formação continuada é a essência desse profissional que precisa

mobilizar diferentes saberes para promover, estimular, ajudar a construir a aprendizagem do estudante”. (PROFESSOR 15).

Ainda em relação à mesma questão, o professor 14 e o professor 16 identificam a importância da busca pelo conhecimento através da formação continuada como escolha que os direciona ao domínio, à segurança e ao engajamento da competência pedagógica. Também a reconhecem como fator que favorece a uma condição fluida e mais leve para exercer a ação docente e caminhar em consonância com as novas possibilidades e tendências pedagógicas da educação contemporânea. Os professores indicam que investir na formação significa:

“Potencializar e diversificar os processos metodológicos de ensino e aprendizagem para gerar engajamento, o fazer mais leve e menos cansativo e estressante”. (PROFESSOR 16).

“Significa se atualizar. Revisitar as práticas pedagógicas já conhecidas e abordadas em sua metodologia de ensino, adaptando-se às novas metodologias e recursos. Significa caminhar em harmonia com as novas tendências e necessidades da educação, do mundo atual”. (PROFESSOR 14)

A partir dessa análise, os professores conseguem identificar, no processo formativo e nos frutos do conhecimento, os saberes e as experiências identitárias dos seus discursos, bem como as referências também presentes em relação ao compromisso com o processo de aprendizagem discente. Para Macedo (2005, p. 56), valorizar a aprendizagem do professor é um convite “ao aperfeiçoamento, à expressão de pensamentos, de sentimentos, de aspirações, de crenças, de hipótese, de experiências”.

4.2 AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DISCENTE. SABERES E REFLEXÃO DA PRÁTICA

Considerando os elementos formativos de experiências e saberes da caminhada do professor, conforme apresentado anteriormente, resgatamos, através das respostas às perguntas da segunda categoria, outras referências do que podem estruturar-se como marcas do conhecer, do ser, do produzir desse profissional, guardadas a partir da sua relação com o processo ensino-aprendizagem, com as trocas, com os vínculos, dependências e expectativas, estabelecidas nas relações

interpessoais, na sua relação com o seu trabalho e com os frutos dele, e no reconhecimento dos seus potenciais. Nessa categoria, os professores participantes responderam a cinco questões, apresentando as suas percepções quanto:

1. À importância do docente para a aprendizagem discente - Questão 6;
2. Aos saberes que mobilizam no seu cotidiano profissional – Questão 16;
3. Aos dificultadores e facilitadores da sua ação docente – Questões 7 e 8;
4. À reflexão sobre a prática pedagógica – Questão 11.

Apresentamos abaixo, através da tabela 2, os dados referentes à questão 06, que expressam a percepção do docente quanto à importância do professor para a aprendizagem discente.

Tabela 2 - Importância dos professores para a aprendizagem discente

IMPORTÂNCIA DOS PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM DISCENTE		
Nº de participantes (N)		
Imprescindível	Muito importante	Importante
N = 13 82%	N = 01 2%	N = 02 12%

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 6, 2022.

Dos 16 professores, 82% descrevem como imprescindível a presença e a ação do professor para a aprendizagem discente, 6% como muito importante e 12% como importante. Esses dados revelam o reconhecimento da influência do docente frente ao processo de formação dos alunos, a responsabilidade prescrita e o envolvimento combinado à missão de educar, bem como o vínculo que se estabelece entre os partícipes dessa relação. Vínculos e experiências partilhadas ecoam sobre o estar e ser, em sala de aula, do professor.

Esses e os próximos elementos apresentados mantêm relação estreita com o “como” estar em sala de aula e o porquê da necessidade de investir na formação continuada sobre a ação reflexiva e sobre o resgate das experiências, das potencialidades, dos saberes, que são capazes de animar o profissional, mobilizar sua capacidade de criatividade e de produção.

Como resposta à questão 16, sobre quais saberes são mobilizados no cotidiano profissional, foram sugeridas cinco possíveis respostas, com opção de mais de uma escolha:

- a. Apenas saberes acadêmicos;
- b. Adquiridos através das experiências vividas;
- c. Adquiridos através da convivência com as pessoas no dia a dia;
- d. Adquiridos a partir do reconhecimento e valorização de si;
- e. Nenhum dos itens citados;

Tabela 3 - Saberes mobilizados no cotidiano profissional

SABERES MOBILIZADOS NO COTIDIANO PROFISSIONAL			
Nº de participantes (N)			
Apenas acadêmico	Adquiridos através da experiência	Adquiridos através da convivência	Adquiridos pelo reconhecimento e valorização de si
N=0 0%	N= 15 94%	N= 15 94%	N= 11 69%

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 16, 2022.

Nenhum dos participantes conferiu responsabilidade exclusiva aos saberes acadêmicos, como único potencial utilizado para desenvolver as tarefas peculiares ao trabalho docente. Todavia, 94% legitimam, através das suas escolhas, além do saber acadêmico, os saberes proporcionados pela convivência com outras pessoas na sua caminhada social, o que inclui a interação entre professor e os outros atores do universo educacional. Esse mesmo montante também reconhece os saberes adquiridos pelas experiências vividas como referências para a sua caminhada. Identificamos que 69% dos entrevistados resgatam os saberes adquiridos a partir da análise interior da sua docência.

Traçamos uma linha de análise resgatando nossa proposta de estudo, que admite a reflexão das experiências de vida do profissional, como rota para descobertas e reconhecimento de fortalezas. A valorização e o reconhecimento das suas competências socioemocionais e acadêmicas podem motivar o professor a pensar o seu estar em sala de aula e a sua ação pedagógica de forma positiva, produtiva, libertadora e não engessada. Esses elementos, uma vez refletidos, configuram-se como experiências que marcam a identidade, para além do saber teórico ou prático. Tardif (2020), em seus estudos sobre trabalho docente, descreve que esses saberes surgem das vivências, “onde se misturam intimamente aspectos

pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc”.
 Para Tardif (2020)

O trabalho docente pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. Como já tentamos demonstrar em outra ocasião (TARDIF, 1993), essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem (...) Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não tem necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. (TARDIF, 2020, p.51).

Perguntamos aos professores, através das questões 7 e 8 do questionário, sobre as dificuldades e facilidades do seu trabalho, em respostas descritas a partir de áreas/ambiências diversificadas, como descritas abaixo:

1. Pedagógica – envolvendo elementos da teoria e da prática pedagógica que influenciam positiva e negativamente na sua ação em sala de aula;
2. Interpessoal – envolvendo a sua relação com o aluno;
3. Intrapessoal – diz respeito a tudo que envolve a sua relação consigo: aceitação, motivações, entraves, desafios, etc.

Essas foram perguntas abertas, que direcionaram o profissional a parar para pensar em elementos que favorecem ou atrapalham o seu fazer pedagógico, o seu estar em sala de aula. Eles evidenciaram livremente fatores materiais ou relacionais, relevantes para o seu fazer docente, apresentando as exigências, as tensões, os compromissos, as situações positivas e negativas, os elementos comuns que fazem das experiências de cada um também experiências do coletivo. Por isso, elencamos, nos quadros 2 e 3, todas as declarações reveladas nas perguntas 7 e 8, respectivamente.

Quadro 2 - Facilitadores da ação docente

FACILITADORES DA AÇÃO DOCENTE		
AMBIÊNCIAS		
PEDAGÓGICA	INTERPESSOAL Professor X Aluno	INTRAPESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Formação continuada ● Cumprimentos de prazos ● Reuniões por área ● Educação inclusiva ● Metodologias ativas ● Experiências ● Eficiência na Comunicação ● Recursos ● Escuta ● Salas adequadas ● Parceria da coordenação ● Organização das rotinas ● Flexibilidade no planejamento ● Quantidade de alunos por sala ● Metodologia escolhida ● Credibilidade no Projeto Político Pedagógico ● Participação positiva da família ● Valorização da arte na escola ● Valorização do professor ● Domínio do conhecimento ● Ludicidade 	<ul style="list-style-type: none"> ● Respeito ● Diálogo ● Carisma ● Escuta ● Empatia ● Rapport ● Confiança ● Afetividade ● Integração professor X aluno ● Disciplina ● Bom relacionamento ● Protagonismo do aluno ● Engajamento ● Participação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Resiliência ● Autocuidado ● Paciência ● Autoconhecimento ● Automotivação ● Terapia ● Autoconhecimento ● Discernimento ● Espiritualidade ● Empatia ● Flexibilidade ● Proatividade ● Disposição ● Disciplina ● Motivação ● Valorização ● Respeito ● Superação ● Conhecimento ● Humildade

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 7, 2022.

As respostas, apresentadas no quadro 2, evidenciam as vivências construtivas da caminhada, da identidade docente, e os elementos que favorecem positivamente a caminhada, que determinam suas condutas e dão sentido às suas práticas e sentimentos.

Quadro 3 - Dificultadores da ação docente

DIFICULTADORES DA AÇÃO DOCENTE		
AMBIÊNCIAS		
PEDAGÓGICA	INTERPESSOAL Professor X Aluno	INTRAPESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Nº de alunos por sala ● Falta de recursos/ estrutura ● Falta de espaços alternativos ● Falta de autonomia ● pouco tempo p/ reflexão sobre as turmas ● Falta de flexibilidade ● Falta de ética ● Falta de maturidade profissional ● Dificuldade de comunicação ● Dificuldade da prática ● Falta de material didático ● Falta de parceria das famílias ● Ausência de autoavaliação dos processos ● Modelo pedagógico inadequado ● Falta de motivação ● Pressão e interferência da família 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoritarismo ● Indisciplina ● Desinteresse ● Falta de escuta ● Desrespeito ● Falta de diálogo ● Desvalorização do professor ● Falta de parcerias das famílias ● Imediatismo ● Centralidade do saber no docente ● Ausência de afetividade 	<ul style="list-style-type: none"> ● Baixa autoestima ● Indisposição ● Desmotivação ● Carga excessiva nas Redes sociais ● Ausência de espiritualidade ● Vaidade ● Egocentrismo ● Falta de confiança ● Rotina cansativa ● Desvalorização ● Acomodação ● Acúmulo de trabalho extraclasse

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 8, 2022.

As respostas apresentadas no quadro 3 revelam experiências não positivas e que, inevitavelmente, também influenciam e determinam o panorama profissional e pessoal do professor. Importante considerar que, entre esses profissionais, estão

também aqueles que atuam em mais de uma escola da cidade de Salvador/Ba, inclusive²¹ alguns, em escolas públicas.

Idealizando auxiliar o professor no seu fazer e estar em sala de aula, reconhecemos que, para o bem fazer, é necessário o bem-estar²². E, para isso, faz-se importante resgatar, através da identificação e posterior reflexão, os elementos que compõem a sua prática. Os elementos descritos pelos professores nessas duas perguntas partilhadas nos quadros 2 e 3 são frutos do que foi experimentado no espaço de sala de aula. Cada experimentar do campo ocupacional gera registros sensoriais, mentais e emocionais, que refletem na ação pedagógica, na ação relacional, no sentir internamente.

Inspirados pelos estudos de Larossa (2020) sobre a experiência, encontramos direcionamentos para ampliar o nosso entendimento acerca de como se concebe esse experienciar na vida do indivíduo e deslocamos essas percepções, oportunamente, para o universo do professor e dos elementos por ele apresentados. Para o autor (Larossa 2020, p. 17- 18), dar nomes ao que é feito em educação – como técnica – o que fazemos; como práxis reflexivas – o que pensamos; como experiência sentida e internalizada - o que sentimos – vai além da terminologia de palavras, vai além da informação partilhada, mas amplifica-se para o entendimento de passagem, deslocamento, pertencimento e transformação. É a partir desse entendimento que direcionamos o nosso olhar à análise dos dados e inferimos como se constrói a identidade e subjetividade docente. Cada dificultador e facilitador da ação docente apresentado é considerado acontecimento que afeta e deixa marcas e efeitos, no agir e no sentir do profissional. Apresentam-se no dia a dia da sala de aula e inscrevem-se no seu “estar em sala de aula”. Larossa (2020), parafraseando Heidegger (1987), apresenta que

²¹Dados, não oficiais, colhidos em momentos de partilha verbal desses professores durante as jornadas de trabalho. Dos 16 professores participantes, cinco deles são professores concursados da rede estadual de educação - Bahia.

²² Segundo o Dicionário Michaelis, o termo bem-estar significa: “1 Sensação agradável de corpo ou de espírito; conforto, tranquilidade. 2 condição de vida despreocupada, cômoda. (MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008- (Dicionários Michaelis, p. 115). Segundo o dicionário Mini Aurélio, o termo bem-estar significa: estado de perfeita satisfação física ou moral; conforto. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2010. p. 99).

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordarem nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (p.143). (LAROSSA, 2020, p. 27)

Considerando o espaço da prática como propício ao suceder de experiências, e buscando entender como o professor percebe a importância da reflexão da sua ação docente, indagamos aos professores, na questão 11, a respeito do hábito de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Tabela 4 - Hábito de refletir sobre a prática pedagógica

HÁBITO DE REFLETIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
Nº de participantes (N)
N=16
100% de adesão

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 11, 2022.

Na tabela 4, apresentamos que 100% dos participantes relatam ter o hábito de refletir sobre a prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula.

Dando continuidade à nossa investigação quanto ao processo de reflexão no campo prático, indagamos ao professor, através da questão 13, quais objetos de reflexão são avaliados e conseqüentemente redimensionados na sua condução docente: o planejamento e/ou, a didática e/ou, a estratégia. Era opcional a escolha de mais de uma alternativa como resposta.

Tabela 5 - Objetos de reflexão da prática pedagógica

OBJETOS DE REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
Nº de participantes (N)		
Planejamento	Didática	Estratégia
N= 9	N=13	N= 12
56%	81%	75%

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 13, 2022.

Na tabela 5, evidenciamos que os professores, neste processo reflexivo, atribuem à didática - 81% do grau de relevância, relacionando-a ao modo como

ensinam e abordam determinado conteúdo (objeto de conhecimento); à estratégia pedagógica utilizada - 75% de expressividade, levando em conta os procedimentos, métodos e técnicas programadas e utilizadas para que a produção de conhecimento aconteça; e ao planejamento - 56% de importância, atribuídos às escolhas das atividades, conteúdos, tempos, objetivos direcionados ao desenvolvimento das aprendizagens discentes.

Através da avaliação desse tópico, apresentado na tabela 5, e considerando a historicidade e o discurso apresentados pelos profissionais, inferimos que refletir sobre didática e estratégia implica ao professor maior preocupação ou preocupação imediata em relação à análise do planejamento.

Para concluir este tópico, apresentamos as considerações de Tardif (2020) sobre a experiência docente, buscando demonstrar uma relação entre a análise dos dados pretendida e as referências fundantes deste trabalho.

A experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir da sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional [...]
[...] a relação entre a experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não-cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu "eu-profissional" e graças a isso ele encara, suporta e dá sentido às situações de trabalho. Este recurso é ainda mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz. (TARDIF, 2020, p 288).

As experiências são vividas e sentidas a partir das trocas sucedidas, das aprendizagens garantidas e das transformações estabelecidas, no processo interativo do educar.

4.3 RECONHECIMENTO DE SI E REFLEXÃO PARA ALÉM DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Iniciamos a terceira categoria, analisando o ponto máximo do nosso estudo, a "reflexão para além da prática da sala de aula", a partir do reconhecimento dos saberes e das experiências vividas. Questionamos os professores, através da questão 14, sobre o hábito de refletir sobre o seu "estar em sala de aula", ou seja, refletir para além da prática pedagógica.

Entendemos por “estar em sala de aula”²³, o modo como o professor relaciona-se consigo, com saberes, evoluções, desafios, emoções e sentimentos para atuar em sala de aula.

Tabela 6 - Hábito de refletir sobre o “estar em sala de aula”

HÁBITO DE REFLETIR SOBRE O “ESTAR EM SALA DE AULA”	
Nº de participantes (N)	
N=16	
100% indicam adesão a essa ação	

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 14, 2022.

Confirmam essa prática reflexiva 100% dos professores, e também destacam, como relevante para a qualificação da docência, a ação de resgatar e refletir sobre os saberes e experiências vividos ao longo da caminhada docente.

Apresentamos a questão 15, com o intuito de avaliar, junto ao professor, o grau de relevância da reflexão para além da prática da sala de aula, em relação à sua qualificação profissional. Em complemento a essa indagação, questionamos quanto à periodicidade com que realizam a ação reflexiva. As respostas obtidas demonstram que 88% dos participantes realizam sempre que possível o movimento de refletir sobre o seu estar em sala de aula, e 12%, revelam que gostariam de fazê-lo continuamente.

Tabela 7 - Relevância na reflexão e resgate dos saberes e experiências vividos ao longo da caminhada

RELEVÂNCIA DA REFLEXÃO E RESGATE DOS SABERES E EXPERIÊNCIAS VIVIDOS AO LONGO DA CAMINHADA	
Nº de participantes (N)	
N=16	
Sempre que possível	Gostaria de fazer continuamente
88%	12%

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 15, 2022.

Para complementar os dados apresentados nas tabelas 6 e 7, buscamos declarações dos participantes, através das questões abertas 17 e 18 do questionário,

²³ Estar em sala de aula – como me relaciono comigo, com meus saberes, evoluções, desafios e sentimentos para atuar em sala de aula. Também utilizado na questão 14, do questionário aplicado aos professores. Termo adotado pela autora como explicação à reflexão do professor frente à sua condição emocional e psíquica, confortável e segura, para atuar em sala de aula.

objetivando descobrir como essa prática reflexiva, que prevê a análise das experiências vividas e sentidas, reverbera na valorização das suas potencialidades e dos saberes e na qualificação para ação docente.

Dispomos da questão 17, arguindo os professores: podemos afirmar que a reflexão para além da prática em sala de aula favorece o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades e saberes?

O professor 2 (Questão 17, 2022), em seu breve relato, escreve que, para pensar em como formar pessoas para o mundo, além de ensinar conteúdos pontuais, eles (professores) precisam ir além. Entendemos desse *“ir além”*, como o extrapolamento necessário do sujeito da cognição e dilatação do que constitui o seu *“estar para além da sala de aula”*²⁴, sua relação consigo e seus sentimentos, suas percepções, suas angústias e seus anseios.

Complementando essa partilha, acrescentamos o depoimento do professor 6 (Questão 17, 2022), que descreve que os professores são seres *“aprendentes”*, adjetivo que caracteriza o gerúndio da ação aprender. Ainda adiciona a importância de fazer pausas para refletir *“o que está ou não dando certo”* e a troca de experiências e vivências como fundamentais e nunca descartáveis.

Na sequência, o professor 11 (Questão 17, 2022) também afirma que, *“sim, o ato de refletir mobiliza, estimula a criatividade e potencializa saberes em uma sociedade com realidades diversas e complexas”*. Para ele, esse é um movimento recíproco, pois também percebe, nas vivências ou experiências, respaldo para o engrandecimento da reflexão e conseqüentemente do processo ensino-aprendizagem. Inferimos, desse relato, uma afirmação à importância de realizar a reflexão *“para além da sala de aula”* e ao encontro de si, e fazer dela uma constância, um movimento contínuo e processual.

O professor 8, ao relatar que a reflexão para além da prática em sala de aula favorece o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades e saberes, afirma que o processo ensino-aprendizagem, o construir pedagógico, não se limita ao espaço da sala de aula nem à relação professor/a aluno/a, mas também abrangem a comunidade escolar.

²⁴ O professor 16 utiliza-se do termo *“estar para além da sala de aula”*, mostrando certa imersão e empatia à abordagem proposta por este estudo.

Sobre o referido questionamento, o professor 13 e o professor 16, partilham respectivamente, na questão 17, que:

“A reflexão é muito pessoal, no entanto, a partir dela conseguimos redimensionar outros aspectos relevantes para a caminhada de aprendizagens constantes”. (PROFESSOR 13)

“o agir pedagógico se aprimora à medida que a reflexão se desdobra sobre tal agir”.(PROFESSOR 16)

E ainda acrescentam:

“As reflexões nos ajudam a construir um mundo mais igualitário, por sua vez nos condizem da melhor maneira possível para as outras extensões do que é viver”. (PROFESSOR 13).

“São as vivências ou experiências que vão respaldar e enriquecer a reflexão, o ensino-aprendizagem”. (PROFESSOR 16).

Alinhamos a essa validação devolvida as observações de Tardif (2017), o qual afirma que esses saberes lastreiam o “saber-ensinar”, não se restringem aos saberes da cognição, mas são processados a partir de um contexto, de um encadeamento de ações e vivências, de uma história de vida. Para o autor, além de pragmáticos, esses saberes são existenciais e sociais. Ele apresenta uma análise que ultrapassa a visão do “sujeito epistemológico”, descartando a ideia de que o indivíduo constrói sua existência (“se coloca no mundo”) apenas a partir da ação do sistema cognitivo em processamento, da relação entre os conhecimentos adquiridos e as informações extraídas da sua interação com o mundo. Para Tardiff, os saberes são existenciais

...no sentido de que o professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, como que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir da sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser no mundo”, um *Dasein* (HEIDEGGER, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (TARDIF, 2017, p. 103-105)

Através das respostas apresentadas pelos docentes, e pela subjetividade e historicidade nelas impressas, conseguimos identificar uma sintonia entre os princípios partilhados pelo autor e a percepção dos professores em relação ao reconhecimento do “seu eu pessoal”²⁵ diante e adiante do “seu eu profissional”²⁶. Após análise e seleção das respostas, descartamos aquelas que desviaram ao entendimento das questões propostas.

Ainda objetivando ampliar esta análise e, dessa forma, colher mais subsídios que atestem a importância da ação reflexiva proposta, arguimos a equipe docente, utilizando a Questão 18: acredita que o resgate e reflexão sobre suas experiências vividas e sentidas contribuem para a qualificação da sua ação docente?

Para o professor 2:

“Sempre que refletimos e repensamos nossas práticas estamos nos amadurecendo e crescendo como profissional, e isso implica diretamente em abordagens mais claras, propostas mais inovadoras e dinâmicas mais interessantes”. (PROFESSOR 2)

O professor 8 relata:

Acredito que o resgate e a reflexão sobre minhas experiências vívidas e sentidas contribuem para a qualificação da minha ação docente porque o processo de ensino-aprendizagem não se restringe à formação acadêmica e à ampliação de mundo, através da obtenção de mais informações. Ele depende também da afetividade entre os/as educadores/as, entre eles/as e os/demais colaboradores/as da escola e os/as estudantes e do autoconhecimento. A medida em que resgato e reflito sobre minha vida e meus sentimentos me conheço mais e me torno mais sensível a ponto de perceber o meu próximo, as necessidades dele/a e contribuir para buscar soluções. (PROFESSOR 8)

Tardif (2017), ao buscar compreender como o docente reage às certezas da prática que desenvolve e à importância das experiências, em seus escritos enxertados a partir do relato de professores, recolhe apontamentos que indicam os saberes como práticos ou experienciais. Conforme relata Tardif (2017, P.48-49), para os professores,

²⁵Expressão adotada pela autora.

²⁶ Expressão adotada pela autora.

os saberes práticos ou experienciais originam-se da “prática cotidiana da profissão”²⁷, são base para sua competência e lastreiam a reflexão para as adaptações e mudanças no seu fazer pedagógico. O autor reforça que o saber experiencial “não provém de instituições de formação e nem dos currículos”, mas sim estão fundados na atividade docente que se realiza “concretamente numa rede de interações com outras pessoas”.

Essas interações exigem, portanto, para os professores, não um saber sobre o objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. (TARDIF, 2017, p.50).

Encontramos, nos relatos do professor 15, reconhecimento da necessidade da reflexão sobre si e sobre o seu “estar em sala de aula”²⁸, em busca do empoderamento pessoal e profissional e qualificação pedagógica:

*“A reflexão para além da prática em sala de aula, obviamente, favorece o reconhecimento e a valorização das potencialidades e dos saberes do professor, pois é na reflexão que evoluímos, que aprendemos mais e geramos mudanças significativas que vão gerar outros saberes, e, desses, outras reflexões e, dessas, outras evoluções e, dessas, outras mudanças e, desses ir e devir do caminho da aprendizagem, da educação e do ser professor, vamos numa prática contínua que sempre vale a pena, pois a alma de um professor, que ama e sabe (e não sabe, nem sempre sabe) o que faz, nunca é pequena.
...promove a atualização das novas metodologias, conhecimentos, linguagens das novas gerações, para que a prática educacional não seja apenas uma, tantas vezes repetida”. (PROFESSOR 15)*

A fala dos professores nos chama a atenção, pois percebemos, diante de uma análise coerente frente à proposição apresentada, uma percepção crítica e lúcida sobre o seu modo de fazer educação e apresenta-se em favor dela. Ilustramos essa afirmativa com o relato do professor 14:

²⁷ São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TRADIF, 2017, p.49)

²⁸ Termo adotado pela autora. Já referenciado no início do subcapítulo 4.3.

“A caminhada que percorremos durante a vida, seja no âmbito pessoal, acadêmico ou profissional, potencializam nossas práticas, trazendo amplitude, sensibilidade e harmonia, entre sua metodologia e as demandas da docência”. (PROFESSOR 14)

Segundo Tardifi (2017) Integrados a essa atividade de resgate das potencialidades, estão presentes valores, sentimentos, atitudes, que estão a todo tempo em processo de reflexão, “são passíveis de interpretação e decisão”.

4.4 ESPIRITUALIDADE INACIANA – POTENCIALIDADE E FORTALEZA

O elemento seguinte à análise categorial refere-se à contribuição da Espiritualidade Inaciana junto ao processo de formação docente, que prevê a reflexão e empoderamento como base para a sua caminhada profissional.

No capítulo 2 deste trabalho, apresentamos as orientações para o nosso estudo, contando com a Espiritualidade Inaciana como direcionamento e fundamentação para uma proposta de reflexão à luz da fé cristã católica, no convite ao discernimento e à contemplação²⁹ na ação³⁰. Os dados foram colhidos a partir de relatos do público docente, professores leigos³¹, que atuam em uma instituição da Rede Jesuíta de Educação. São profissionais que participam de vivências proporcionadas por um Projeto Político Pedagógico da instituição, voltado para formação integral do aluno, preocupado com a formação docente, inspirado e pautado na Pedagogia e Espiritualidade Inaciana.

²⁹ Fundamento que orienta a missão educativa e elaboração de projetos de vida, ambas comprometidas com um mundo mais justo, reconciliado, fraterno e solidário (PEC, 2021, p. 15).

Fundamento que ajuda a fazer escolhas coerentes com o Evangelho e orienta a missão educativa e a elaboração de projetos de vida, ambas comprometidas com um mundo mais justo, reconciliado, fraterno e solidário. (Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira, 2022, p.14.)

³⁰ O projeto pedagógico do CAV entende a ação como um ato que vai mais além do fazer, do agir; entende a ação como mudança, tomada de decisão interiorizada após momentos de discernimento, de experiências refletidas. De fato, Santo Inácio orienta, nos Exercícios Espirituais, a procurar conhecer sempre mais a vontade de Deus para pô-la em prática. Para isso, torna-se necessário tomar decisões que levem a algumas mudanças na própria vida. (Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira, 2022, p.19.)

³¹ Entende-se por leigo(a) – tal como na época de Inácio –, aquelas pessoas que não pertencem ao clero, nem a nenhuma ordem religiosa. (CABARRÚS, 2001, p. 5)

Para Inácio, “discernir” significava esclarecer as próprias motivações internas, os objetivos que agiam por trás de suas opiniões; pôr em questão as causas e implicações do que experimentara, ponderar as possíveis opções e avaliá-las à luz de suas prováveis consequências, para obter o objetivo pretendido: ser uma pessoa livre, que busca, encontra e executa a vontade de Deus em cada situação. (KLEIN, 2015, p. 197).

Partindo da premissa de que os centros de aprendizagens da Rede Jesuíta de Educação são direcionados pelo objetivo maior de formar pessoas melhores para o mundo, a partir de uma educação de excelência, aliada à missão apostólica da Cristã católica, compreendemos que a condução do processo formativo docente, além de atender a preparação pedagógica do professor, pretende também prepará-lo para atuar frente a essa missão educativa apostólica e humanística.

De acordo com o Projeto Educativo Comum - PEC - da Companhia de Jesus da América Latina,

Algumas características da Espiritualidade Inaciana são: ser contemplativo (a) na ação; em tudo, amar e servir; buscar e encontrar a Deus em todas as coisas deste mundo em que vivemos, e ver todas as coisas em Deus; ser pessoa de discernimento que busca e encontra a vontade de Deus; e, finalmente, buscar sempre a maior glória de Deus, o bem das pessoas e o crescimento pessoal, sabendo que o amor é a partilha do ser e do ter (PEC, 2022, p. 71).

Na quarta categoria, são apresentadas as considerações dos professores, referentes a perguntas centrais que compõe esse tópico, dentre elas a questão 20 - Independente da sua crença, considerando a sua experiência em lecionar em uma escola da RJE, você acredita que o acolhimento aos princípios da espiritualidade inaciana favorece a prática pedagógica?

Os professores participantes, conscientes da necessidade de aprimorar a prática pedagógica e investir na atualização e segurança acadêmica, reconhecem que os princípios da espiritualidade inaciana favorecem a prática em sala de aula. Essa é mais uma constatação de que, para estar bem consigo e com a ação de educar, o professor necessita de uma contínua atenção especial, que vai reverberar no seu modo de vida, nos valores elegidos como orientação, na ética, na humanidade e, conseqüentemente, na sua ação pedagógica, conforme relatam os professores 1, 4, 14 e 15:

“Sim, pois os princípios ajudam a formar os princípios éticos e morais, bem como a colocar a formação integral em primazia em relação a educação formal”. (PROFESSOR 1).

“Concordo. A espiritualidade Inaciana contribui para a formação integral do docente”. (PROFESSOR 4).

“Os princípios Inacianos são fundamentais para o fazer pedagógico dos docentes”. (PROFESSOR 14).

“Os princípios cristãos dialogam com os valores morais e éticos, com os artigos da declaração dos direitos humanos, logo, são especiais para uma prática pedagógica significativa e transformadora”. (PROFESSOR 15).

Conforme descrito no capítulo 3, apresentamos o Colégio Antônio Vieira como espaço educativo, que entende como pilar do seu Projeto Político Pedagógico, a formação docente. A proposta de formação acadêmica docente, como preparatória para a missão educativa apostólica, atende às orientações da Companhia de Jesus. É construída em uma base muito sólida e convicta por desenvolver no profissional o “espírito de inquietação” (PPP, 2022, p. 68), em busca da ampliação dos seus saberes e da transformação dos fazeres pedagógicos.

Os programas de formação e o que deles decorram como aprofundamento constituem-se em processos formativos baseados da identidade inaciana e jesuíta e explicitam os principais aspectos da identidade institucional, suas raízes fundacionais, aquilo que se espera da missão apostólica da Companhia e, em especial, da missão educativa, com vistas ao crescimento e amadurecimento pessoal e ao fortalecimento daquelas qualidades que impactam positivamente o desempenho profissional. (PEC, 2022, p.51)

Essa é atmosfera ideal como referência para a preparação da proposta de formação para reflexão e de onde colhemos retornos muito positivos que atestam o valor e o reconhecimento da espiritualidade inaciana na evolução do profissional em educação. Em sua declaração, o professor 8 descreve um grande contentamento às orientações e aos direcionamentos do legado deixado por Santo Inácio de Loyola:

“Acredito que o acolhimento aos princípios da espiritualidade inaciana favorece, sim, a prática pedagógica do/a professor/a, pois eles nos fortalecem espiritual e psicologicamente para resolvermos desafios diários e inerentes à prática, nos tornam mais acessíveis aos aspectos humanos sem perdermos de vista a espiritualidade, nos possibilitam ver as pessoas da comunidade escolar não apenas como docentes, discentes, colaboradores, técnicos Para além disso. Permite-nos ver as pessoas e agir para com elas com empatia, respeito, criatividade, gentileza”. (PROFESSOR 8).

Investir na reflexão às bases da espiritualidade Inaciana desencadeia a qualificação no trabalho e as condições psicológicas e emocionais propícias ao melhor desempenho e equilíbrio do professor, para estar bem no espaço da sala de aula. Conforme relato de alguns professores, descritos abaixo, constitui-se como motivação para o fazer pedagógico diante das insurgências recorrentes do pedagógico:

“Sim. Os exercícios espirituais favorecem o crescimento pessoal e espiritual do indivíduo, no exercício da paciência, tolerância e empatia. Todos esses sentimentos contribuem para uma boa relação interpessoal”. (PROFESSOR 9).

“Sim. Num mundo atribulado em que vivemos, desenvolver e praticar a espiritualidade torna-se um fator preponderante para uma vida melhor. A pedagogia inaciana contribui imensamente para a preparação dos jovens em busca de um futuro melhor”. (PROFESSOR 12).

“Sim. Mente são Corpo são. É preciso cuidar do espírito para que o copo tenha equilíbrio”. (PROFESSOR 12).

Não diferente da proposta e intencionalidade da Companhia de Jesus, de contar com professores envolvidos pela missão apostólica, acreditamos que todo e qualquer espaço de educação, seja ele público ou privado, confessional ou não, carece de estar cercado de profissionais envolvidos e comprometidos com a formação educativa do aluno, humana e academicamente, e atentos ao contexto da contemporaneidade. Isso porque a educação é uma missão de amor e, para cumpri-la com excelência, são imprescindíveis o comprometimento, o envolvimento e o olhar cuidadoso e compassivo para com os outros. A essa perspectiva de condução, alinhamos as respostas de alguns professores que, a partir da sua experiência espiritual e reflexiva, transcendem o olhar sensível ao outro e à sociedade.

“Acredito que os princípios inacianos servem de suporte e amparo para que a Educação aconteça de forma libertadora, refletindo sobre o papel de cada indivíduo para uma sociedade mais justa e igualitária”.(PROFESSOR 7).

“Sim, pois objetiva a valorização da humanização do ser, levando em consideração o amar e o servir”. (PROFESSOR 11).

“Sim, pois está comprometida com a transformação positiva da realidade na qual o indivíduo está inserido, em todos os campos da realidade humana”. (PROFESSOR 16).

“Muito, essencial, esse é o diferencial. Penso que as famílias escolhem uma instituição como o CAV, não somente pela qualidade no ensino, mas os princípios e valores tão necessários para o convívio em sociedade”. (PROFESSOR 6).

Apresentamos, na sequência, os depoimentos dos professores, referentes à questão 21, que questiona: você acredita que o acolhimento aos princípios inicianos favorece a sua relação consigo mesmo/a?

Considerando que o grupo de professores participantes, adotam religiões variadas, identificamos que estes apresentam, em suas narrativas, de forma uniforme, o reconhecimento da espiritualidade como constructo de uma atmosfera propícia ao fortalecimento de saberes e potencialidades, a partir da conexão e ação de uma força divina - Deus.

As respostas revelam também o perfil espiritual de alguns professores, menos ou mais envolvidos com a religiosidade, e que vivem conforme identificou o Pe. Carlos Carrabús (2001): “como gente que vibra com coisas inicianas...e experimenta uma certa sintonia com o modo de proceder do Jesuítas”.

Trazemos essa consideração para mostrar que não importa a escolha religiosa do profissional, e sim a sua disponibilidade para conhecer a proposta de espiritualidade que pretende levá-lo, ajudá-lo à reflexão, a saborear internamente as coisas, a discernir entre o bom e mau para cada momento, em processo gradual de fortalecimento, agindo de forma positiva, esperançosa, direcionada pelo amor de Deus. A este parágrafo trago como exemplos alguns depoimentos dos docentes 2, 7 e 15:

“Todo princípio que visa melhorar no seu estado emocional, espiritual e mental deve ser acolhido”. (PROFESSOR 2).

“Independente da religião, essa prática nos oferece momentos para refletirmos sobre o nosso lugar no mundo”. (PROFESSOR 7).

“O perdão, a empatia, a humildade... Os frutos do espírito que o próprio Jesus nos chamou atenção me ajudam no autoconhecimento, promovendo mudanças interiores”. (PROFESSOR 15)

Observamos, ainda, uma afinidade de outros profissionais, em específico, à espiritualidade inaciana, no que se refere ao condicionamento de uma vida centrada, equilibrada, a partir do direcionamento orientado por essa condução espiritual deixada por Santo Inácio de Loyola. Conforme relata o professor 9 (2022, questão 21), seguir os princípios da espiritualidade inaciana *“favorece o exercício do autoconhecimento e da amorosidade”*. Em complemento, o professor 10 (2022, questão 21) enfatiza que *“Seguir os princípios inacianos fortalece a vida!”*.

É em busca de acompanhar e favorecer esse fortalecimento que investigamos a caminhada docente: a sua formação acadêmica e continuada; a sua relação com a aprendizagem discente; a sua necessidade, a percepção quanto à reflexão do seu “estar em sala de aula” e do seu estar bem em sala de aula. Apresentamos abaixo alguns outros depoimentos, dos professores 4, 6, 8, 12, 15 e 16,

“A espiritualidade, os princípios pedagógicos cristãos e humanísticos são valores q contribuem para fortalecer a relação intrapessoal”. (PROFESSOR 4).

“Acredito, principalmente através dos Exercícios Espirituais. É uma forma de nos conectarmos com Deus, nós mesmos e o próximo”. (PROFESSOR 6).

“Acredito que o acolhimento aos princípios inacianos favorece a minha relação comigo mesma porque me possibilitam aceitar como sou com virtudes, desafios, imperfeições e, ao mesmo tempo, me inspiram para ser melhor do que eu mesma e para com o/a meu/a próximo/a”. (PROFESSOR 8).

“Sim. A religiosidade é um bem na minha vida e não saberia viver sem a presença de Deus na minha caminhada profissional e pessoal”. (PROFESSOR 12).

“Os princípios Inacianos estão diretamente relacionados ao modo de viver, de ver a vida e o outro. A importância de cuidar-se, como também cuidar do outro, favorecendo a sua evolução integral, deve ser uma prática constante em nosso dia-a-dia”. (PROFESSOR 15).

“Sim, pois na base dos princípios inacianos está uma máxima que torna o ser humano melhor: “Em tudo amar e servir!”. (PROFESSOR 16).

Concluimos este subcapítulo com as considerações de Ghedin, em sua análise sobre a ação do professor no movimento de reflexão, propondo um diálogo com os depoimentos apresentados pelos professores.

Pensar na reflexão refletida nela própria é uma tentativa de compreender qual é a sua estrutura, função e finalidade. Como estrutura poderíamos dizer que é onde o ser humano se revela e se conhece quando se questiona; como função ela é facilitadora do processo de sistematização do pensamento, fazendo-o permanecer como filosofia que compreende ou busca compreender o Ser; como finalidade é aquela que possibilita a instauração da crítica e da criatividade. O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dela que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa individualidade, nossa irreptibilidade. Por ele nos damos conta do nosso corpo-reidade, da sociabilidade e de nossa historicidade. É nessas dimensões de nosso ser que somos o que somos. (GHEDIN, 2012, p. 166-167).

Os relatos dos professores exprimem, em poucas palavras, o muito de humanidade, de sonho, de luta, que formam a subjetividade de cada um. O movimento de pesquisa mostrou-se reflexivo no momento em que mobilizou o pensamento crítico, evidenciados através do discurso apresentado pelo professor, em relação ao grande desafio que é conhecer-se e autorregular-se em busca do bem ser, para bem fazer em sala de aula, em prol da aprendizagem discente.

4.5 CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO- PARCERIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Apresentaremos, neste subcapítulo, a 5ª categoria da coleta de dados, que traz as respostas ao questionário destinado aos gestores, o qual corresponde a 14 questões, uma objetiva e as demais discursivas, analisadas como colaboração da gestão escolar aos estudos realizados e à futura proposta interventiva. Esse recurso foi destinado aos gestores participantes desta pesquisa, dos setores: Direção Acadêmica, Gestão de Pessoas, Coordenação e Articulação Pedagógica e Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral.

Conforme informado anteriormente, no início do capítulo 4, cada categoria da coleta de dados está classificada a partir das abordagens e temas envolvidos e foi estruturada com as respostas em formato de tabelas, para as questões fechadas e em formato narrativo, para as questões abertas.

Motivar e orientar faz parte da função do gestor escolar³², com visão e alcance no trabalho da equipe, tendo como foco principal a aprendizagem discente. A

³²**Gestão escolar** diz respeito ao estabelecimento dos processos escolares a partir do currículo da escola, envolvendo as práticas pedagógicas e toda estrutura que dá suporte a elas, seja do ponto de

experiência de olhar pelo outro é o passo inicial para transformar as pessoas e as relações interpessoais. É importante olhar para e pelo professor, elemento chave dentro do processo de educação, considerando inclusive que o clima em sala de aula e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno também depende deste profissional. Reforçamos a necessidade de buscar melhor compreender as demandas que interferem, positiva ou negativamente, na função social de todos os sujeitos que atuam no espaço escolar, em especial, na ação do professor, na sua prática pedagógica e no seu envolvimento, no ânimo e na responsabilidade frente ao processo ensino-aprendizagem.

Ao abordarmos sobre a importância do professor frente ao processo ensino-aprendizagem, vislumbrando reforçar os argumentos que justifiquem a necessidade de investimento na formação do profissional docente para a reflexão - para além da ação e para a ação futura -, recolhemos as considerações de quatro gestores do Colégio Antônio Viera.

O gestor 1 analisa a função do professor como colaborador dos processos educativos, ressaltando a importância da gestão democrática³³ para a construção da atividade educativa. Em diálogo com a autora Heloisa Luck (2009), que defende que “a escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos”, o gestor 1 declara:

“O professor é, juntamente com o estudante, um ator fundamental no processo de aprendizagem. Ainda que o estudante seja o foco do processo, é através da mediação, condução, interlocução, articulação de conhecimentos feita pelo professor, sempre com intencionalidade educativa, que a maioria das aprendizagens se consolida. Numa gestão democrática, esse profissional, para além do trabalho em sala de aula, deve contribuir para a elaboração dos projetos educativos, sempre em consonância com os princípios educativos e o ethos da escola, o PPP e as formações oferecidas pela instituição”. (GESTOR 1).

vista físico, seja do ponto de vista da formação dos profissionais que atuam nesse campo. (GHISLENI; VAITECA, 2020, p. 157)

³³ A realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. (LUCK, 2009 p.70)

Dada a relevância de preparação desse profissional, responsável por planejar e executar a proposta educativa com vistas à formação integral do aluno, é inevitável não reconhecer o seu papel de mediador das interações entre o aluno e os conhecimentos e das aprendizagens do discente. Abordando essa concepção, os gestores 2,3 e 4 relatam:

“Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. O educador diante do aluno gera reflexos no educando, em seus princípios, crenças, ações, e principalmente em sua autoimagem”. (GESTOR 2).

“Considerando a facilidade de acesso à informação trazida pela globalização do uso das TIC's, considero que o professor, hoje, exerce, mais do que nunca, uma função de grande relevância na aprendizagem do discente, que é a de mediador do conhecimento e capilarizador de saberes. Muito mais do que transmitir conhecimento, como se tinha a ideia do papel do professor, cabe ao docente instigar o aluno na busca por sentido e razões às diversas informações e conhecimentos que os alunos já trazem em seu arcabouço para que consigam encontrar convergência entre o que é visto e apreendido na escola e o que vivenciado por eles na prática. Neste sentido, considero de grande relevância que o professor compreenda o contexto que se vive atualmente a fim de atualizar suas práticas docentes para que possam acompanhar as mudanças, cada vez mais rápidas, que fazem parte do repertório das novas gerações”. (GESTOR 3)

“O papel do professor é de fundamental importância, pois ele é o mediador do processo, ele tem a possibilidade de mobilizar esse aluno para a busca, dando ferramentas e instigando esse aluno a ser o protagonismo do seu processo de aprendizagem”. (GESTOR 4).

Considerando os elementos colhidos no capítulo 4 desta pesquisa – 2ª categoria, a partir dos depoimentos dos professores -, identificamos facilitadores e dificultadores da ação docente. Entendemos que esses são pontos de investimento e atenção para o suporte aos professores, aplicado no dia a dia do fazer escolar. Foram direcionadas as mesmas perguntas para os gestores: quais elementos você destaca como dificultadores e facilitadores da ação docente no espaço escolar, na ambiência pedagógica, interpessoal (professor X aluno) e intrapessoal?

As considerações discorridas em resposta aos questionamentos acima descritos, que correspondem às questões 6 e 7 do questionário destinado aos

gestores, revelam percepções comuns aos líderes participantes, que também se complementam.

Em referência à questão 6 - quais elementos você destaca como dificultadores da ação docente no espaço escolar, na ambiência pedagógica, interpessoal (professor X aluno) e intrapessoal? -, elencamos abaixo todas as declarações apresentadas, as quais referenciam uma visão coletiva e recíproca das gestões na instituição educativa onde atuam. Apresentados no Quadro 4, os gestores identificam elementos dificultadores para a prática docente:

Quadro 4 - Dificultadores da ação docente – sob o olhar da gestão

DIFICULTADORES DA AÇÃO DOCENTE
AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> ● O tempo limitado diante da sobrecarga de horas em sala de aula e em mais de uma escola; ● Limitação para investimento em formações; ● A redução do tempo de estudo em formações; ● Indisponibilidade para atender a alunos com dificuldades de aprendizagem fora do tempo de aula; ● O número de alunos por turmas e a arquitetura das salas de aula; ● Falta de atualização das práticas pedagógicas; ● A necessidade de dedicação ao diálogo entre diversos saberes e áreas do conhecimento; ● o investimento em planejamentos de aulas cujos conteúdos sejam significativos e estejam vinculados ao contexto do próprio aluno.
AMBIÊNCIAS INTERPESSOAL E INTRAPESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> ● As questões indisciplinares e emocionais dos estudantes; ● As dificuldades por parte do professor de compreender as características do jovem e da classe escolar contemporâneos; ● A dificuldade do professor em considerar e reconhecer os saberes e conhecimentos prévios dos discentes.

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Partilhando de uma visão extra sala de aula, o gestor desenvolve a percepção do “olhar de fora”³⁴, um olhar distendido e sensível que consegue perceber os elementos desfavoráveis ao processo educativo, como pontos de atenção que

³⁴ Termo adotado pela autora para referir-se a uma percepção resgatada a partir do distanciamento da ação docente.

revelam as conexões existentes entre os atores da educação e as relações que se estabelecem a nível pedagógico e interpessoal, no espaço escolar. Todos os gestores consultados mantêm uma relação próxima com a caminhada docente, e a gestão pedagógica, em especial, vai além, pois mantém relação próxima com a sala de aula, com o dever do professor e com o processo ensino-aprendizagem.

Em resposta à questão 7 - quais elementos você destaca como facilitadores da ação docente no espaço escolar, na ambiência pedagógica, interpessoal (professor X aluno) e intrapessoal? –, os gestores reconhecem os facilitadores da ação docente como elementos consideráveis para a evolução do processo ensino-aprendizagem, identificados no quadro 5.

Quadro 5 - Facilitadores da ação docente - sob o olhar da gestão

FACILITADORES DA AÇÃO DOCENTE
<p style="text-align: center;">AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O suporte de documentação institucional, que direciona a intencionalidade da proposta pedagógica e de educação integral, por exemplo, o PPP (Projeto Político Pedagógico); ● O investimento em formações e reuniões que direcionam a prática educativa; ● A presença da coordenação pedagógica como assistência e acompanhamento dos processos; ● A capacidade de interação das vivências com os conteúdos e a ludicidade; ● As práticas inovadoras como recurso motivador para aprendizagem discente.
<p style="text-align: center;">AMBIÊNCIAS INTERPESSOAL E INTRAPESSOAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A formação voltada para o fortalecimento da identidade, espiritualidade e carisma inaciano; ● O cuidado e o investimento nos vínculos de amizade no ambiente escolar.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Partilhando da percepção dos gestores, com o olhar ampliado sobre as facilidades e necessidades para o fazer da docência, reforçamos a grande relevância em direcionar caminhos e recursos para potencializar o que mobiliza positivamente o agir do professor em sala de aula. Em contrapartida, faz-se necessário empoderar esse profissional diante dos possíveis entraves que se apresentam no cenário da sala de aula e no contexto educacional como um todo, que reverberam de forma desfavorável ao seu ser e estar em sala de aula, e inevitavelmente de forma contraproducente, diante do seu fazer pedagógico e aprendizagem discente.

Parafraseando Heloisa Luck (2009), acreditamos que o gestor educacional deve exercer uma influência positiva para a orientação, o estímulo e a motivação, buscando inspirar, conscientizar e ampliar o olhar dos seus liderados para a produtividade, para a inovação com foco na produção de conhecimento e na aprendizagem.

Alguns elementos emergem como características comuns de atuações de liderança efetiva e que, portanto, compõem o seu significado:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade,
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas,
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos,
- Modelagem de valores educacionais elevados,
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

A partir desses componentes, a liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas. (LUCK, 2009, p.75)

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância do gestor educacional como profissional que dá suporte à aplicação efetiva da missão educativa. Importante unir laços de lideranças que possuem o propósito comum de mobilizar “talentos e esforços” de educadores, para além da força de trabalho, qualificando a ação pedagógica alicerçada no reconhecimento das suas competências, oriundas dos seus saberes, reflexos das suas experiências vividas e sentidas.

Atentos ao papel da organização escolar sobre esse necessário suporte à equipe docente, questionamos aos representantes da instituição, na questão 08, sobre seu entendimento quanto à significância do investimento em formação continuada do corpo docente para o seu desenvolvimento profissional/pedagógico. Citamos abaixo observações significativas apresentadas pelos gestores, referentes à formação docente, que revelam referências de uma gestão atuante em um colégio da rede jesuíta de educação e o olhar institucional diante de elementos que julgam ser relevantes para a condução educativa de um espaço escolar.

“A formação continuada (tanto aquelas capilarizadas no cotidiano escolar, nas reuniões de Departamento e RCP, quanto aquelas formais e pontuais) é um dos pilares do Projeto Educativo dessa instituição. Nossa comunidade entende que um currículo potencial, aberto às insurgências e alinhado aos princípios educativos da Companhia de Jesus, só é possível a partir de uma formação contínua, intencional, capilarizada e sistemática com o corpo docente. Dessa forma é um dos eixos estratégicos da gestão educacional”. (GESTOR 1).

“O investimento na formação do corpo docente é fundamental para manter a atualização e crescimento profissional”. (GESTOR 2).

“Um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas é a formação continuada. É notório um melhor desempenho dos alunos quando se há o investimento na formação dos docentes. Há alguns anos ouvi a seguinte expressão: “o professor é formado com uma metodologia do século XIX, atua como se estivesse no século XX para ensinar alunos do século XXI”. Penso que a expressão (caricaturada, é claro) transmite a necessidade de formação e atualização constante do professor, não é possível considerar que um trabalho pedagógico que não se atualiza consiga dar conta das insurgências do tempo presente, tampouco é razoável imaginar que um professor, que não esteja também aberto à novos conhecimentos, consiga ter êxito em sua atuação”. (GESTOR 3).

“O investimento na formação continuada é fundamental para o deslocamento do professor, possibilitando rever as suas concepções, refletir a suas práxis pedagógicas e buscar novos caminhos. Com esse investimento todos ganham: o aluno, o professor e a instituição”. (GESTOR 4).

Diante de uma realidade educacional desafiadora, que se apresenta no cenário escolar na atualidade, seja em escolas privadas, seja em escolas públicas, cada uma apresentando a sua atmosfera própria, a figura do professor precisa ser motivada a continuar sua missão educativa com ânimo e esperança. Considerando que é necessário manter o entusiasmo proativo em busca do resultado principal - a aprendizagem discente -, é imprescindível que o profissional acredite no processo ensino-aprendizagem e no seu potencial intelectual e humano. A proposta formativa sugerida através deste estudo pretende direcionar esse olhar para além do pedagógico, justamente reconhecendo que é necessário que o docente esteja bem consigo mesmo, e que esse estado seja condicionante à manutenção do objetivo principal da sua ação, a formação do aluno.

Buscando avaliar a identificação quanto à prática reflexiva docente, inquerimos, junto às lideranças participantes desta pesquisa, através das perguntas complementares 9 e 10 do questionário, sobre a ação reflexiva para além da prática pedagógica e sua relevância junto ao reconhecimento das fragilidades e potencialidades do professor, bem como ao processo ensino-aprendizagem.

Na questão 9 do questionário, perguntamos às lideranças: podemos afirmar que a reflexão para além da prática da sala de aula (reflexão sobre o seu “estar em

sala de aula”) favorece o reconhecimento das fragilidades e potencialidades para o professor?

Obtivemos respostas consistentes e inspiradoras, carregadas da experiência de cada um destes profissionais, que admitem o exercício da reflexão como recurso que influencia no potencial de atuação do professor em sala de aula. Apresentamos abaixo o depoimento de alguns dos gestores:

“Todo educador precisa teorizar sua prática e praticar as teorias que o norteiam de forma sistemática. Para que a sala de aula seja espaço potencializador de aprendizagens significativas e democráticas, é preciso que o docente esteja sempre num processo contínuo de autoconhecimento e autoavaliação de todas as relações que o compõem”. (GESTOR 1).

“Sim, é possível afirmar que reconhecer-se para além da sala de aula é considerar o professor, antes de tudo, como pessoa, indivíduo multifacetado, ser biopsicossocial, que se relaciona, sente, experimenta, sofre, desafia-se, enfim, enquanto pessoa, é necessário reconhecer-se com todas as potencialidades, mas também com suas fragilidades, que, de uma forma ou de outra, se faz presente na sala de aula, influencia na relação professor/ aluno, professor/ professor, professor/ escola. Mesmo considerando que a sala de aula é o locus por excelência da docência, não se pode desprezar o fato de que fora dela o professor tem vida e esta também é retroalimentada por sua atuação e vice-versa, de modo que estar atento para tudo o que perpassa a vida do professor, dentro e fora da sala de aula, é também cuidar dessa pessoa integralmente”. (GESTOR 3).

“Sim, o professor reflexivo precisa estar questionando o tempo todo seu fazer, as suas intencionalidades. A prática é um grande laboratório de reflexão e aprendizagem”.(GESTOR 4).

Dando continuidade ao estudo e buscando ampliar as percepções quanto à influência da prática reflexiva proposta, no processo ensino-aprendizagem, apresentamos a questão 10, inquirida ao gestor: podemos afirmar que a reflexão para além da prática pedagógica (reflexão sobre o seu “estar em sala de aula”) favorece o processo ensino-aprendizagem?

“Na medida em que o professor reflete sua prática, qualificando todas as relações que o compõem, conseqüentemente, qualifica, potencializa os processos de ensino-aprendizagem”. (GESTOR 1)

“Parto do princípio de que ninguém dá o que não tem! É necessário que haja um investimento no autoconhecimento para que se possa melhorar cada vez mais em sua prática, seu modo de se relacionar e, sobretudo, ter capacidade de se autoavaliar constantemente e, assim, encontrar meios de

potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Considero que um professor que se conhece melhor, se autoavalia, se enxerga, reconhece seu potencial e suas fragilidades, consegue manejar com muito mais assertividade o processo pedagógico”. (GESTOR 3)

“Sim, porque refletindo a prática o professor tem a oportunidade de rever a rota, de retroalimentar o processo, tendo sempre como foco a aprendizagem dos alunos”. (GESTOR 4)

Partilhando de sensibilidade e olhar ampliado, os gestores reconhecem que o movimento de reflexão sobre si precisa ser contínuo e processual, pois, como modo de proceder, é um movimento positivo que se reflete no ato de educar. Também percebem, na reflexão sobre as vivências ou experiências, respaldo para o empoderamento na caminhada do docente. Inferimos, desse relato, uma afirmação à importância de realizar a reflexão “para além da sala de aula” e ao encontro de si, e fazer dela uma constância.

Considerando que o campo da nossa pesquisa é um colégio da rede jesuíta de educação, norteado pelos princípios inicianos, reconhecemos que as lideranças responsáveis pela gestão escolar da instituição têm seus esforços delineados por pilares norteadores, como os documentos corporativos da Companhia de Jesus, o PEC, PPP, que são fundamentados na pedagogia e espiritualidade inaciana.

Segundo o Projeto Político pedagógico do CAV,

Em se tratando de uma organização complexa, a gestão de uma escola se constitui num permanente processo de tomada de decisões. Gestão entendida como um conjunto de decisões assumidas a fim de obter um equilíbrio dinâmico entre visão e missão, objetivos e meios, atividades acadêmicas e administrativas, que permitam perceber as relações de causa e efeito, as inter-relações entre recursos e valores. Para desenvolver seu Projeto Político Pedagógico, o CAV conta com uma equipe de educadores, docentes e não docentes, que comungam e praticam os Princípios da Educação Inaciana. Estes educadores devem demonstrar:

- abertura aos valores humanos e evangélicos;
- identificação com a proposta educativa;
- abertura para a formação permanente, em suas dimensões pedagógica, espiritual e pessoal;
- motivação para colaborar na formação integral dos educandos;
- competência acadêmica e relacional;
- compromisso com o processo ensino-aprendizagem. (PPP, 2022, p.57)

Idealizamos, com o questionário destinado aos gestores, colher informações de especialistas da área de gestão como referência e aliança para a preparação da proposta interventiva. A partir da questão 11, do instrumento utilizado, indagamos os

seguintes pontos: Questão 11 - No seu entendimento, quais ações do gestor inaciano podem contribuir com o processo formativo do professor para prática reflexiva?

Colhemos inferências valorosas - destacadas de uma forma pessoal, referenciadas pela identidade institucional e pela expertise adquirida no dia a dia da vivência escolar -sobre as ações e conduções, aplicáveis de forma convergente à proposta interventiva, ao universo do fazer docente e aos resultados do processo ensino-aprendizagem.

O Gestor 1 elenca como ações possíveis

“Ter clareza dos princípios que regem o projeto educativo de uma escola inaciana, articulando-os diariamente à sua prática, aos processos, às decisões e deliberações. A principal ação estratégica de um gestor inaciano para potencializar a prática reflexiva é a elaboração do plano formativo anual docente, sempre com foco nos três âmbitos: cognitivo/técnico; socioemocional e espiritual, transversalizando sempre o tema de currículo, concebido como um espaço aberto de constituição e forjas de identidades”. (GESTOR 1).

Para o Gestor 3,

“O gestor inaciano, antes de mais nada, precisa compreender que o discurso deve estar sempre e cada vez mais alinhado com sua prática. A espiritualidade inaciana, da qual se origina a própria pedagogia inaciana, é um convite à olhar-se, compreender-se, discernir e aplicar, analisando a dinâmica dos contextos nos quais se está inserido. Por outro lado, um imperativo apelo para olhar para o outro, desenvolvê-lo, acolhê-lo e ajudar a promover reflexão sobre a prática e a vida de cada um. Neste Sentido, deve fazer parte do rol de ações do gestor inaciano a busca pelo MAGIS, a preocupação genuína com o auto e heterodesenvolvimento, o discernimento, o aprofundamento e aperfeiçoamento constante, a escuta sensível e atenta, além do interesse genuíno pelo outro”. (GESTOR 3).

O Gestor 2 atribui como ação do líder inaciano a necessidade da aliança à espiritualidade inaciana como suporte, pois entende que

“O Gestor inaciano deve ter como primeiro objetivo fazer a experiências dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, depois da vivência dessa experiência ele tem conhecimento/vivência para uma boa reflexão e melhor entendimento da Pedagogia Inaciana”. (GESTOR 2).

Como representantes de uma gestão inaciana, esses profissionais apresentam respostas que corroboram com a proposta da pedagogia e espiritualidade deixada por Santo Inácio de Loyola e confirmam, unanimemente, através da questão 13, que a espiritualidade inaciana tem o papel catalisador dos valores e saberes docentes.

Tabela 8 - A espiritualidade inaciana - catalisador dos valores e saberes docentes –
gestão inaciana

A ESPIRITUALIDADE INACIANA - CATALISADOR DOS VALORES E SABERES DOCENTES Nº de participantes (N)
N=4
100% de adesão

Fonte: Elaborado pela autora – Questão: 13, 2022.

Em atenção a um dos objetivos dessa pesquisa, já citados anteriormente: verificar fatores que podem contribuir com o planejamento e elaboração da formação para uma prática reflexiva contínua e motivadora, buscamos, a partir dos depoimentos dos gestores, obter justificativas que sustentem a proposta de uma formação inspirada e estruturada nos princípios da espiritualidade inaciana. Esse direcionamento pretende sugerir a organização de uma ambiência de liberdade e confiança, para atender aos movimentos de deslocamentos internos, provenientes do exercício de reflexão: o reconhecimento, a aceitação, o empoderamento e a superação de possíveis entraves que interferem na ação pedagógica e no dia a dia dos professores.

Em seus estudos sobre a educação básica, a Professora Ana Maria Loureiro (2010) apresenta “o resgate ao humano” (Loureiro, 2020, p 211), como desafio e caminho para inovação. Nessa perspectiva de mudança e reconhecimento das dificuldades que a contemporaneidade revela à educação e à escola, a autora destaca um trecho do autor Fernando Savater como ponto de atenção especial no cuidado com o professor.

Ao pensar no futuro da educação escolar, deveremos apostar e investir no professor. Ao pensar em inovação, deveremos incluí-lo, sob pena de ficarmos na superficialidade de mudanças que transformam as estruturas maiores, mas não atingem a alma da escola, não alteram sua dinâmica e não levam à formação que desejamos. Precisamos antes de tudo, devolver aos professores o orgulho de sê-lo e investir em projetos de formação continuada. Dessa forma, se desejamos projetar mudanças em educação e na escola, resgatemos o humano que há nas relações interpessoais escolares. (LOUREIRO, 2020, p.211)

Dialogando com o autor, acreditamos ser necessário resgatar o orgulho docente como caminho de estabelecer ou fortalecer os laços com a sua missão educativa. Com o intuito de reforçar essa afirmativa, questionamos os gestores convidados a responder a questão 14 - Quais aspectos da espiritualidade Inaciana podem contribuir na formação reflexiva para além da prática pedagógica?

Os gestores partilham alguns elementos fundantes para a proposta de qualificação profissional docente, inspirada pela espiritualidade inaciana, e que servirão de base para o direcionamento de reflexões e mudanças de posturas frente à valorização das suas potencialidades e conseqüentemente à segurança do seu fazer pedagógico. A respeito da relevância em conduzir o momento formativo integrado à proposta inaciana, o gestor 2 relata que

“A Espiritualidade Inaciana pode ajudar as pessoas a se colocar numa situação tal que possam buscar, discernir (esclarecer as motivações internas) e encontrar a vontade de Deus na ordenação da própria vida e no serviço aos outros, e assim se realizar plenamente como tais”. (GESTOR 2).

O gestor 4 elenca alguns direcionamentos que refletem o modo de proceder inaciano, em convergência ao fazer pedagógico e condução de vida: “1. abertura ao diálogo; 2. postura reflexiva; 3. avaliação dos processos; e 4. experiências significativas” (GESTOR 4).

Com esse mesmo direcionamento, o gestor 1 sugere convicções deixadas por Santo Inácio de Loyola e atitudes direcionadas a uma postura de autoconhecimento e humanização do indivíduo. Como segue,

*“1. Discernimento inaciano (com direção espiritual),
2. Exercícios Espirituais,
3. Compreensão do indivíduo em sua integralidade e autoconhecimento,
4. O paradigma da pedagogia inaciana (experiência, ação, reflexão, contexto, avaliação),
5. Pausa inaciana,
6. Referência existencial no modelo de Jesus,
7. Olhar crítico, mas humanizado,
8. Ver o mundo, as pessoas e Deus com profundidade,
9. Lema inaciano “em tudo amar e servir”,
10. Compromisso com a cidadania global”. (GESTOR 1).*

O gestor 3 descreve, como orientação para a ação reflexiva, elementos que pretendem direcionar o professor a uma experiência formativa de vivência espiritual e de estratégias de autoconhecimento e autoaperfeiçoamento e provocar deslocamentos no dia a dia docente.

“A espiritualidade inaciana pode contribuir no aprofundamento da autoconsciência e autoconhecimento, através do Eneagrama e da prática dos Exercício Espirituais na Vida Cotidiana, o discernimento inaciano também pode ser um aspecto de grande importância para a formação, o entendimento de que todas as ações propostas pela espiritualidade inaciana têm por finalidade a cura personalis, o cuidado integral para com todos”. (GESTOR 3)

Reconhecendo como exemplo para formação de professores a organização de esforços e ações estruturadas pelo Colégio Antônio Vieira, percebemos o quanto se faz importante a articulação e o diálogo entre os setores de uma instituição escolar, no momento de idealização, planejamento e execução de um plano de ação formativa para os professores. Cada gestão poderá apresentar contribuições específicas da sua área de atuação, que, de forma convergente, atendam ao desenvolvimento da qualidade docente e satisfação de necessidades profissionais.

O Colégio Antônio Vieira concebe a formação docente como um dos pilares do seu Projeto Político Pedagógico. Articulado pela Diretoria Acadêmica, em andamento com a Diretoria Geral, o processo de formação de professores se dá a partir de eixos temáticos que são definidos e apontados pela coordenação pedagógica, assim como pelas demandas que emergem do grupo de professores, do contexto contemporâneo e das orientações da Companhia de Jesus. (PPP, CAV, 2022, p. 67)

Entendemos como importante contar com a percepção, com a competência e com os conhecimentos acadêmicos, a experiência de humanidade e o olhar compassivo pelo outro, de alguns gestores do Colégio Antônio Vieira. Esses profissionais, para além da gestão de setores, da administração das atividades e atribuições próprias de cada área, investem sua capacidade produtiva e humana no acompanhamento e na preparação de pessoas, professores ou não, para melhor atuar no espaço educacional.

5 PRODUTO DA PESQUISA

Pensar a produção de conhecimentos e desenvolvimento de aprendizagens, dentro do espaço escolar, direciona o nosso olhar para os elementos principais envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem, professor e aluno, que formam uma díade interdependente, em que o foco principal é o educando, em seu processo de aprendizagem e formação integral. Como vimos anteriormente neste trabalho, a condução desse percurso depende da ação do professor, ação que necessariamente precisa ser dinâmica, atenta às múltiplas inteligências e formas de aprendizagens apresentadas no cenário contemporâneo da sala de aula. Manter em movimento essa atividade (do fazer, analisar e refazer, transformar e produzir) requer do docente uma preparação permanente.

Reconhecer a necessidade da reflexão sobre a relação consigo mesmo, na perspectiva da ação docente, é entender como importante o professor relacionar-se com emoções, sentimentos e saberes, com vistas a revisar e ajustar os percursos educacionais traçados para sua atuação eficiente, comprometida e competente, reflexo do equilíbrio entre a sua atuação proativa, profissional e pessoal.

Um dos objetivos dessa pesquisa foi identificar fatores que evidenciam a importância da ação reflexiva para além do fazer pedagógico e de forma constante, como elemento fundante da segurança e ânimo que alicerçam a sua missão de educar. Reconhecemos a formação continuada como orientação para esse fim, como recurso de motivação ao professor.

A aplicação do questionário junto aos professores e gestores contribuiu e favoreceu analisar em paralelo, as percepções partilhadas por cada um desses profissionais, sobre o trabalho, o percurso formativo e o dia a dia do professor. A partir desses dados, foi possível traçar diagnósticos sobre os pontos abordados e identificar fatores e referências para proposição de um possível planejamento e elaboração de uma proposta de formação continuada, com foco no empoderamento docente e projetada para a sua ação no chão de sala de aula - A Formação docente –, por uma prática reflexiva contínua e motivadora, para além da sala de aula.

Inspirada e alinhada à abordagem desenvolvida nos nossos estudos e direcionada pelos princípios da espiritualidade inaciana, projetamos oferecer a proposta de formação à área da educação, no Colégio Antônio Vieira, atendendo ao

público de professores do EF1, EF2 ao Ensino médio, ou em instituições de âmbito privado ou público - municipal ou estadual, da cidade de Salvador–BA. Embora tenhamos realizado a pesquisa junto a dois seguimentos do EF2 – 6º e 7º anos - destacamos outros seguimentos EF1 e Ensino Médio, como possível público para a realização dessa proposta formativa, considerando que a mesma pode ser aplicada para todo professor, independente do segmento escolar onde atua e também, fora de instituições da Rede Jesuíta de Educação, acolhendo a outros profissionais, independente da sua escolha religiosa. Como já relatado no subcapítulo 2.3 – A prática reflexiva à luz da espiritualidade inaciana, a espiritualidade inaciana, humanamente e apostolicamente intenciona atender a todas as pessoas independente da sua crença religiosa e indicada nesta pesquisa, como direcionamento reflexivo, que pretende colaborar com o professor , e em parceria com ele, a ampliar o olhar para o seu interior em busca do bem maior, suas potencialidades, e do discernimento para realizar escolhas assertivas e positivas para sua vida pessoal e profissional. .

5.1. PROPOSTA INTERVENTIVA– UM SONHO QUE SE SONHA JUNTO

Ao analisarmos os dados obtidos, prospectamos o direcionamento de uma ação interventiva, organizada a partir da aplicação de dinâmicas planejadas em atividades individuais e em grupos, orientadas em consonância com cada uma das categorias estruturadas a partir da análise dos dados, descritas no capítulo quatro – aqui mais uma vez lembradas para favorecer o entendimento da proposta:

1ª categoria – Trabalho Docente e Formação Continuada.

2ª categoria – Ação Docente e Aprendizagem Discente. Saberes e Reflexão da Prática.

3ª categoria – Reconhecimento de Si (saberes e experiências) e Reflexão Para Além da Prática Pedagógica.

4ª categoria - Espiritualidade Inaciana – Potencialidade e Fortaleza.

Em clima confortável e propício à motivação e à confiança, as dinâmicas que compõem a proposta interventiva, pretende abrir um espaço de reflexão individual, de

escuta interior e de partilha entre os professores. Para isso, a equipe organizadora³⁵ da formação deverá: selecionar textos, como proposta de leitura; organizar, para a dinâmica, atividades para os momentos iniciais, de introspecção, de interação entre os participantes, e de conclusão, atentando para que, em cada estágio, sejam garantidas ações reflexivas. Além disso, a equipe deve definir os tempos e cronograma de execução.

A organização das dinâmicas da proposta interventiva sugeridas por este estudo segue distribuída no quadro abaixo:

Quadro 6 - Proposta Interventiva

(continua)

DOCÊNCIA REFLEXIVA - FORMAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O olhar sobre si refletido no processo ensino-aprendizagem
PROGRAMAÇÃO
<p>Periodicidade: Os momentos formativos aconteceriam uma vez por mês.</p> <p>Duração: No horário da RCP³⁶ – correspondente a 100 minutos semanais.</p> <p>Bibliografia sugerida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional [recurso eletrônico] / Daniel Goleman ; tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro : Objetiva, 1995 2011. recurso digital. ● LAROSSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. ● HAN, Byung-Chul. <i>Favor fechar os olhos</i>: em busca de um outro tempo. Petrópolis: Vozes, 2021.
TEMÁTICAS
<p>TEMÁTICA 1: Encantar-se com a existência</p> <p>Abordagem à 4ª categoria: Espiritualidade Inaciana – Potencialidade e Fortaleza.</p> <p>Considerando que todos os professores reconhecem a espiritualidade inaciana como caminho de fortalecimento interior, idealizamos que cada atividade proposta seja inspirada nos princípios da espiritualidade inaciana. Reconhecemos que, através da busca pelo MAGIS, o docente encontrará caminhos do melhor fazer pedagógico e sentir, em harmonia do seu ser e do seu fazer educativo.</p>

³⁵ Equipe organizadora – Gestão de Pessoas, SORPA, Coordenação Pedagógica e Coordenação acadêmica.

³⁶ RCP- Reunião de Coordenação Pedagógica – encontros semanais, de 100 minutos, realizados no Colégio Antônio Vieira, com a participação dos professores por série escolar, organizados pela Coordenação pedagógica de cada série, com o objetivo de promover “atividades e formações, desenvolver projetos e programas junto ao corpo docente e aos departamentos de áreas de conhecimentos, visando à qualificação da ação pedagógica e consequente aprimoramento qualitativo do processo ensino-aprendizagem” (PEC – 2022, p. 60).

(continuação)

MAGIS - Significa “mais, o maior ou o melhor”, em latim. Na experiência espiritual de Santo Inácio de Loyola, refere-se à atitude de viver e agir tendo em vista a “maior glória de Deus”, que é a plena realização da pessoa. Os Exercícios Espirituais têm como pórtico de entrada o texto do Princípio e Fundamento, no qual o fundador dos jesuítas define que toda pessoa humana é criada para Deus e só encontra felicidade completa em Deus. Inácio conclui que, por isso, devemos escolher somente o que MAIS nos conduz a alcançar esse fim, deixando de lado os apegos desordenados a tudo o que nos afasta dele. Na Pedagogia Inaciana, diz respeito ao máximo que a pessoa pode atingir. (PEC, 2022, p.73).

TEMÁTICA 2 – Autoconsciência-Observação das experiências e emoções

Abordagem à Categoria nº 03: Reconhecimento de Si - Reflexão Para Além da Prática Pedagógica.

Convidamos os professores a discernir e identificar as suas potencialidades, ofertando, através da “Pausa Inaciana”, momentos de parada e reflexão, propondo atividades que proporcionem a articulação entre habilidades, competências e saberes que possam confluir para o empoderamento pessoal e conduzir esses profissionais às mudanças de atitudes, administração das suas emoções frente ao seu bem estar sala de aula.

Para o Professor João Ramiro (2022)³⁷, “a pausa Inaciana permite esse momento de parar, refletir, partilhar a partir do método inaciano de rezar”. A pausa Inaciana é uma proposta de reflexão inspirada nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola, que pode ser aplicada nas instituições da rede Jesuíta de educação, entre os estudantes e os colaboradores.

TEMÁTICA 3 – Automapeamento – Valorização da identidade

Abordagem à Categoria nº 02: Ação Docente - Aprendizagem Discente. Saberes Mobilizados - a Reflexão da Prática.

Entendemos a “cura personalis” como uma prática ideal de encaminhamento e condução ao autocuidado e cuidado com o professor, com o aluno no processo ensino-aprendizagem.

³⁷ Coordenador do SORPA – Serviço de orientação religiosa e pastoral do Colégio Antônio Vieira.

(conclusão)

Trata-se do cuidado personalizado que tem raiz nos Exercícios Espirituais e no modo como se dá, nessa experiência, o acompanhamento das pessoas, segundo suas características, seu contexto e suas experiências prévias. Embora originalmente associada à natureza da relação orientador/orientando na realização dos Exercícios Espirituais (Personalis Alumnorum Cura), indicando o necessário cuidado com a pessoa do estudante, a Cura Personalis tem sido assumida nas Unidades educativas da Companhia de Jesus como princípio fundamental do “cuidado com a pessoa”, que deve orientar o modo de proceder de todos na instituição para com todas as pessoas. Cada estudante aprende de um jeito próprio e é acompanhado em seu processo de desenvolvimento. Utiliza-se também essa expressão para os relacionamentos entre todos os membros das comunidades educativas, chamados a cuidarem uns dos outros (PEC, 2022, p.69)

Considerando que identificamos, a partir da análise de dados, pontos de embaraços que dificultam a condução harmônica entre o pessoal e profissional e que reverberam inevitavelmente no estar bem do professor em sala de aula, intencionamos abrir espaço de retroalimentação e de possíveis novos direcionamentos que possam inspirar a condução de vida do indivíduo, como educador. Percebemos como importante rever a caminhada docente e construir esse momento a partir da conscientização da realidade de trabalho de cada um, e do coletivo. Essa atividade pretende desenvolver análises individuais e coletivas, com pretensão de resgatar, através de recortes reais da ação em sala de aula, a valorização do trabalho desempenhado, as vivências que marcam sua identidade pessoal e profissional, e incentivar a prospecção de renovados e novos feitos.

TEMÁTICA 4 – Planos de ação – Redefinindo caminhos

Abordagem à Categoria nº 03: Reconhecimento de Si - Reflexão Para Além da Prática Pedagógica.

Discernimento- contemplação

Será relevante, diante destas evidências, propor ao professor um momento de canalizar as suas habilidades, competências e saberes aos possíveis reveses que se apresentam no seu ofício diário, capitalizando-o para novas ações, posturas e direcionamentos para sua prática de sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Finalizamos este capítulo reconhecendo que o projeto de pesquisa deve caminhar alinhado à evolução e à manutenção da produção de conhecimento e empoderamento docente no espaço de educação, com o objetivo de alicerçar, comprovar, melhor estruturar ou reestruturar ações, normas, metodologias a serviço do processo ensino-aprendizagem.

Esse posicionamento prevê acompanhar e estudar sua prática: desde o planejamento de um programa de ensino-aprendizagem contextualizado em situações representativas e significativas para o estudante; a projeção das atividades ao perfil de cada educando; a evolução do trabalho; a conclusão e o acompanhamento da execução; o processo avaliativo; a análise dos resultados alcançados; as expectativas previstas e geradas; até o “reolhar” do seu fazer. A postura e a condição reflexiva pretendem alcançar, a partir de todo esse movimento de buscas e encontros, a identidade do docente, os processos psíquicos que envolvem o seu consciente e o seu inconsciente. O movimento da prática reflexiva tem a intencionalidade de, como disposição pedagógica, reverberar positivamente na aprendizagem do aluno, pois favorece organização, apresentação e partilha de saberes do professor.

A proposta de uma formação para professores como ação interventiva, idealizada a partir desta pesquisa, é um dos desejos deste estudo, que se pretende estabelecer como um propósito futuro. Para isso, será necessária a articulação entre as gestões participantes (Direção Acadêmica, SORPA, GP e Coordenação Pedagógica), uma vez que tal proposta precisará ser planejada e estruturada, buscando investimento acadêmico, humano e criativo para sua plena execução no cenário educacional baiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é fruto das experiências vividas e sentidas na minha caminhada profissional, frente ao acompanhamento e compromisso com o fazer pedagógico do professor, como coordenadora pedagógica. Tempos caminhados com atenção ao labor docente, mas principalmente sensível às manifestações de cansaço e desesperança que alguns dos professores manifestavam no dia a dia de trabalho. Questionava-me como poder contribuir com o professor/a e em parceria a ele/a, a encontrar o ânimo para a missão inacabável e a cada dia desafiadora, como preparar e conduzir uma proposta educativa efetivamente humanizada e libertadora, que afetasse de forma positiva o ânimo do professor.

A ação interventiva propõe encontros para desenvolvimento de práticas reflexivas junto aos professores.

Através dos estudos e partilhas que esta pesquisa me conduz, ampliei meus conhecimentos e minhas certezas de que a humanização e a libertação precisam alcançar todos os atores desse universo do educar, alunos e professores, e cabe ao educador munir-se de convicções e segurança no seu trabalho e no seu potencial. Consigo vislumbrar caminhos e possibilidades de como ajudar e orientar o professor a estar inteiro e “bem” para o seu trabalho, condição imprescindível para a promoção e execução de uma educação de excelência. Essa é uma tarefa desafiadora, que não tem a pretensão de apresentar-se como solução para as dificuldades que o professor enfrenta no dia a dia, mas intenciona promover deslocamentos e transformações de posturas, de práticas pessoais e profissionais, traçando um itinerário do conhecer-se e do reconhecer-se, em busca de uma autovalorização contínua, através da participação de ações formativas que propunham movimentos de reflexão.

Este estudo buscou evidenciar o trabalho docente desde a importante e inegável função social frente à formação discente, bem como às condições estruturais e formativas nas quais se estabelece o seu labor; buscou evidenciar, principalmente, a construção da sua identidade profissional a partir das experiências vividas e dos saberes constituídos na caminhada.

Conscientes sobre a realidade do universo de trabalho docente, reflexo da realidade social, político e econômica vivida no nosso país e das grandes dificuldades enfrentadas pelo fazer docente, entendemos que motivar o/a professor/a refletir o seu fazer pedagógico e investir na formação continuada para a prática reflexiva, voltada

para o reconhecimento de si e fortalecimento de potencialidade e saberes, é matéria de muito interesse. É real a necessidade de prepará-lo para acompanhar a evolução do processo de ensino-aprendizagem imerso em um universo social, político, tecnológico, midiático, heterogêneo, muitas vezes incerto; é também real a necessidade de prepará-lo para buscar meios de fortalecer a sua subjetividade, a sua identidade, e fortalecer os seus saberes, evidenciando-os, para melhor “estar” e “ser” por inteiro, com segurança, executando ações pedagógicas e construindo uma caminhada mais leve e libertadora da sua missão de educar.

Embora difícil seja manter-se ativo e animado durante a ação, as referências colhidas a partir do olhar do professor evidenciam a imensidão de conhecimentos, sentimentos, emoções, saberes e vivências, que revelam o quanto são, e conseguem ser, envolvidos e esperançosos com o processo educativo.

Considerando o contexto de uma prática docente sensibilizada em desenvolver habilidades e competências no processo ensino-aprendizagem, o professor deve reconhecer que as ações, ensinar e aprender, estão sempre associadas. Elas representam, dentro desse universo, elementos interdependentes, que não estão restritos à figura do aluno. O aprender e ensinar, que apresentam a ação docente numa perspectiva reflexiva, constituem-se em ações pedagógicas mobilizadoras de práxis pedagógica, que provocam o professor a refletir sobre sua prática, sem abrir mão do refletir sobre o seu “estar em sala de aula”, ou seja, para além da prática. A ação constante de buscar a reflexão da sua subjetividade e identidade docente, o reconhecimento, a reavaliação e aperfeiçoamento dos saberes contribuem e favorecem a todos os atores envolvidos no processo. E pretendem fazer dessa caminhada do professor uma itinerância de esperança pela educação.

O ato de educar requer uma estrutura – física e social – bem organizada e com profissionais habilitados para atender às demandas da sociedade contemporânea e entendê-las. O ambiente de sala de aula é um terreno diversificado, tanto em cultura, ideologia, quanto em história, e nele enfrentam-se diferentes e conflitantes concepções de vida social. Por isso, é necessário que a prática docente seja reflexiva, empenhada em ser dinâmica; é preciso que esteja em crescente estruturação, pois atua em um espaço de constantes questionamentos de conteúdos e informações diversas, e não deve estar separada da dinâmica de construção do conhecimento e da história da sociedade humana.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em Experiência – Saberes docentes e a formação de professores em exercício**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.
- ALVES, Carla Juliana Galvão; CALSA, Geiva Carolina; MORELI, Luciléia de Souza. Narrativas biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendente. **Construção psicopedagógica.**, São Paulo, v. 23, n. 24, p. 01, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BARBOSA, Silvia Maria Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Etnometodologiamultirreferencial**: contribuições teóricas epistemológicas para a formação do/a professor/a pesquisador. *Educação & Linguagem*, ANO 11, n.18, Jul.-Dez./2008, p. 238-256. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download>>. Acesso em: 20/julho/2021.
- BERNAL, Velasco, J. J. (2001). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. *Industrial Data*, 4(1), 080–081. <https://doi.org/10.15381/idata.v4i1.6677>
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13415.htm> Acesso em: 24 out. 2021.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CABARRÚS, Carlos Rafael. **A Espiritualidade Inaciana é Leiga**: Notas sobre “inacianidade”. *Revista de Espiritualidade Inaciana, ITAICI*, n. 45, p. 5-7, set. 2001.
- COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Salvador, 2011. Documento interno da escola.
- COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Salvador, 2022. Documento interno da escola.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Quem somos**. Salvador: Colégio Antônio Vieira< Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/o-vieira/quem-somos/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Notícias**. Salvador: Colégio Antônio Vieira< Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/pausa-inaciana-e-momentos-de-oracao-dao-inicio-as-celebracoes-do-mes-de-santo-inacio>. Acesso em : 18 set. 2022.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1987.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA (CEE). **RESOLUÇÃO CEE N.º 27, de 25 de março de 2020**. Disponível em <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64>> Acesso em: 25 fev. 2021.

D'ALMEIDA, M. R. A espiritualidade inaciana como resposta ao desafio ético. IN: RAMIRO, João. (Org.). **5º Congresso Inaciano de Educação - Ética e Diálogo com as Culturas**. 1ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, v. 1, p. 159-172.

EXERCÍCIOS NA VIDA ESPIRITUAL PARA JOVENS (EVC) /Organização Pe. Odair José Durau; coordenador do programa MAGIS Brasil Pe. Jonas Elias Caprini- São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2010.

FLORES, J. e Lima, V. 2021. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia - R/S**. 4, 3 (mar. 2021), 94-109. DOI:<https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i4.12116>.

FREIRE, A. M. A. (2008) Indignação (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire** (pp. 538). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed - São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHISLENI, Ana Cristina; VAITECA, Sandra. Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos. IN: GHISLENI, Ana Cristina; ROCHA, Maria Aparecida; VAITECA, Sandra. (Orgs). **Os compromissos da Rede Jesuíta com a Educação Básica**. Rio Grande do Sul: Editora UNISINOS, v.1, p. 157-166.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed., São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional [recurso eletrônico] / Daniel Goleman ; tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro : Objetiva, 1995 2011. recurso digital.

GUANAES, Nizan; MONTEIRO, Maria Célia. **Terra Molhada**. Disponível em: <<https://opa.art.br/musica/terra-molhada/>> Acesso em: 29 Set. 2022.

HAN, Byung-Chul. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. Petrópolis: Vozes, 2021

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.

KLEIN, Luiz Fernando. Exercícios Espirituais: Escola de Formação para a Pedagogia Inaciana. São Leopoldo: UNISINOS, **II Encontro de Teologia da AUSJAL**, 02/09/1999.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução da 5ª edição norte americana. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

LOUREIRO, Ana Maria. Como as obras educativas da Companhia de Jesus estão refletindo e inovando para responder a estes desafios –Educação Básica. IN: RAMIRO, João. (Org.). **5º Congresso Inaciano de Educação - Ética e Diálogo com as Culturas**. 1ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, v. 1, p. 204-211.

LOYOLA, Inácio de. **Exercícios Espirituais**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACEDO, Lino. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos**. São Paulo: Artmed, 2005.

MARTIN, James. **A sabedoria dos jesuítas para (quase) tudo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

MIANULLI, Domingos. Introdução. IN: RAMIRO, João. (Org.). **5º Congresso Inaciano de Educação - Ética e Diálogo com as Culturas**. 1ªed.São Paulo: Edições Loyola, 2011, v. 1, p. 15.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008- (Dicionários Michaelis, p. 313).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21, Ed.Petrópolis: Vozes, 1994.

PALAURO, Adroaldo. **Exercícios Espirituais em etapas**: Relato de uma experiência. Revista de Espiritualidade Inaciana, ITAICI, n. 45, p. 81-88, set. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica**.1999.Disponível em:<https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html>. Acesso em: 26 Jun. 2020.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Rio de Janeiro: RJE, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Rio de Janeiro: RJE, 2022.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Educação Jesuíta: Pedagogia Inaciana**. In: FLACSI: Federación Latinoamericana de Colégios Jesuítas, [s.l.], 20 jan. 2012. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/pedagogia-inaciana/>.Acesso em: 27 set.2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. SãoPaulo: Editora Vozes, ed. 21, 2010.

SACCOL, Amarolinda et al. **Metodologia de pesquisa em administração**: uma abordagem prática. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2012.

SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilsa Vanessa Rosa (Org). **Didática e formação de professores**: Complexidade e Transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SILVA, Lisiane Vasconcelos; MACHADO Lisiane; AZEVEDO, Débora; SACCOL, Amarolinda (Org). **Metodologia de Pesquisa em Administração: uma Abordagem Prática**.Editora UNISINOS, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Ed. 17 Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TEIXEIRA NETO, J. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares**: possibilidades de interações nas pedagogias culturais do tempo presente. Curitiba: Ed. CRV, 2020.

ZABALA, Antoni. **Prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Ana Paula Marques, Diretora Acadêmica do Colégio Antônio Vieira, pela presente, manifesto minha anuência com a realização da pesquisa que investiga, “como o professor pode realizar uma constante ação reflexiva, para além da prática pedagógica, em busca do reconhecimento das suas potencialidades nas dimensões: emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, orientando-o a novas posturas diante do seu fazer docente?”, a ser executada sob a responsabilidade de Maria Cristina Silva Pereira Almeida, aluna do Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação da Profa. Dra. Caroline Medeiros M. de Almeida.

O objetivo principal do estudo é refletir sobre as contribuições da formação continuada para a prática docente reflexiva, junto aos professores, na promoção da reflexão para além da prática pedagógica e ao encontro das suas potencialidades, com vistas à evolução do fazer pedagógico centrado na aprendizagem discente.

A metodologia prevista consiste na realização de questionário com os gestores dos setores de Gestão de Pessoas, do Serviço de Orientação Religiosa, da Direção Acadêmica, com a coordenadora do 6º e 7º anos de Ensino Fundamental 2, e também com os professores dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental 2, do Colégio Antônio Vieira.

A pesquisa deverá tomar os cuidados éticos para a preservação da identidade dos participantes no que se refere aos resultados divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Salvador/BA, ____ de _____ de 2021.

Prof.^a Ana Paula Marques

Diretora Acadêmica do Colégio Antônio Vieira

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GESTORES

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa que investiga: “como o professor pode realizar uma constante ação reflexiva, para além da prática pedagógica, em busca do reconhecimento das suas potencialidades nas dimensões: emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, orientando-o a novas posturas diante do seu fazer docente? ” sob a responsabilidade da pesquisadora MARIA CRISTINA SILVA PERREIRA ALMEIDA , mestranda do Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS, e orientado pela Professora Doutora Caroline Medeiros M. de Almeida. Esta pesquisa pretende refletir sobre as contribuições da formação para a prática docente reflexiva, junto aos professores, na promoção da reflexão para além da prática pedagógica e ao encontro das suas potencialidades, com vistas à evolução do fazer pedagógico refletido na aprendizagem discente.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa qualitativa, cujo instrumento é o questionário, aplicado ao grupo de gestores do GP, Direção Acadêmica, SORPA e Coordenação Pedagógica do Colégio Antônio Vieira (CAV), com a finalidade de conhecer as suas percepções a respeito das contribuições da prática reflexiva como proposta de formação continuada. Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para a estruturação de uma ação formativa focada na reflexão para além da prática pedagógica.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (71) 99997-3422, ou pelo e-mail: secop.mariacristina@cav-ba.com.br. Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, sinta-se convidado (a) a responder o questionário.

O termo de consentimento será assinado em duas vias; uma ficará em posse do participante, e a outra, com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura da participante

Maria Cristina Silva Pereira Almeida

Caroline Medeiros M. de Almeida

Pesquisadora

Professora Orientadora

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa que investiga “como o professor pode realizar uma constante ação reflexiva, para além da prática pedagógica, em busca do reconhecimento das suas potencialidades nas dimensões: emocional, pessoal e profissional, de forma contínua, orientando-o a novas posturas diante do seu fazer docente? ” sob a responsabilidade da pesquisadora MARIA CRISTINA SILVA PERREIRA ALMEIDA , mestranda do Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS, e orientado pela Professora Doutora Caroline Medeiros M. de Almeida. Esta pesquisa pretende refletir sobre as contribuições da formação para a prática docente reflexiva, junto aos professores, na promoção da reflexão para além da prática pedagógica e ao encontro das suas potencialidades, com vistas à evolução do fazer pedagógico refletido na aprendizagem discente.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa qualitativa, cujo instrumento é o questionário, aplicado ao grupo de professores do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental 2, do Colégio Antônio Vieira (CAV), com a finalidade de conhecer as suas percepções a respeito das contribuições da prática reflexiva como proposta de formação continuada. Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para a estruturação de uma ação formativa focada na reflexão para além da prática pedagógica.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (71) 99997-3422, ou pelo e-mail: secop.mariacristina@cav-ba.com.br. Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, sinta-se convidado (a) a responder o questionário.

O termo de consentimento será assinado em duas vias; uma ficará em posse do participante, e a outra, com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura da participante

Maria Cristina Silva Pereira Almeida

Caroline Medeiros M. de Almeida

Pesquisadora

Professora Orientadora

APÊNDICE D - PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS GESTORES

PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS GESTORES
FORMAÇÃO
1. Qual a sua área de formação acadêmica? Informar se tem mais de uma formação .
2. Na caminhada profissional você investiu na sua formação acadêmica a nível de: *Poderá ser escolhida mais de uma alternativa. Pós – Graduação () Mestrado () Doutorado ()
CAMPO DE ATUAÇÃO
3. Qual a sua área de atuação dentro do Colégio Antônio Vieira?
4. Há quantos anos você trabalha no Colégio Antônio Vieira?
5. Há quanto tempo você atua como gestor (a)?
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA
6. Qual a sua percepção quanto à relevância do papel do professor na aprendizagem discente? Justifique sua resposta.
7. Quais elementos você destaca como facilitadores da ação docente no espaço escolar, na ambiência pedagógica, interpessoal (professor X aluno), intrapessoal? Citar pelo menos 04 itens .
8. Quais elementos você destaca como dificultadores da ação docente no espaço escolar, na ambiência pedagógica, interpessoal (professor X aluno), intrapessoal? Citar pelo menos 04 itens .
9. No seu entendimento, qual a significância do investimento em formação continuada do corpo docente para o seu desenvolvimento profissional/pedagógico?
10. Podemos afirmar que reflexão para além da prática pedagógica (reflexão sobre o seu “estar em sala de aula”) favorece o reconhecimento das fragilidades e potencialidades para o professor? “Estar em sala de aula”: como me relaciono comigo, com meus saberes, evoluções, desafios e sentimentos para atuar em sala de aula. Justifique sua resposta.

11. Podemos afirmar que a reflexão para além da prática pedagógica (reflexão sobre o seu “estar em sala de aula”) favorece o processo ensino-aprendizagem?
Justifique sua resposta.

12. No seu entendimento, quais ações do gestor inaciano podem contribuir com o processo formativo do professor para prática reflexiva?

13. Dentro do seu campo de atuação, quais requisitos apresentaria como contributos para a proposta de formação reflexiva para além da prática pedagógica?

14. Como liderança inaciana, você acredita que a espiritualidade inaciana pode ter o papel catalisador dos valores e saberes docentes?
Sim () Não ()

15. Quais aspectos da espiritualidade Inaciana podem contribuir na formação reflexiva para além da prática pedagógica?
Justifique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

APÊNDICE E - PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES

PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES
FORMAÇÃO
1. Qual a área de formação acadêmica? Caso tenha mais de uma, informe.
2. Em que ano concluiu a sua graduação? <ul style="list-style-type: none"> ● Menos de 4 anos () ● 4 a 8 anos () ● 9 a 12 anos () ● 13 a 20 anos () ● Mais de 18 anos ()
3. Na caminhada docente você investiu na sua formação acadêmica a nível de: <p style="text-align: center;">*Poderá ser escolhida mais de uma alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pós – Graduação () ● Mestrado () ● Doutorado ()
CAMPO DE ATUAÇÃO
4. Há quanto tempo você trabalha no Colégio Antônio Vieira? <ul style="list-style-type: none"> ● Menos de 5 anos () ● 5 a 8 anos () ● 9 a 12 anos () ● 13 a 20 anos () ● Mais de 20 anos ()
5. Você leciona em outra escola além do CAV? <ul style="list-style-type: none"> ● Somente no CAV () ● Mais 01 instituição () ● Mais 02 instituições ()
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA
6. Qual a sua percepção quanto à relevância do papel do professor na aprendizagem discente? <p style="text-align: center;">Justifique sua resposta.</p> <ul style="list-style-type: none"> () Imprescindível () Muito importante () Importante

<p>7. Quais elementos você destaca como facilitadores da ação docente no espaço escolar, na ambiência:</p> <p>Citar pelo menos 04 itens para cada tópico.</p> <ul style="list-style-type: none">● Pedagógica:● Interpessoal (professor X aluno):● Intrapessoal:
<p>8. Quais elementos você destaca como dificultadores da ação docente no espaço escolar, na ambiência:</p> <ul style="list-style-type: none">● Pedagógica:● Interpessoal (professor X aluno):● Intrapessoal: <p>Citar pelo menos 04 itens para cada tópico.</p>
<p>9. No seu entendimento, qual a significância em investir na formação continuada para o seu desenvolvimento profissional / pedagógico?</p> <p>Justifique sua resposta.</p>
<p>10. De que maneira você investe na sua formação continuada? Através de:</p> <p>*Poderá ser escolhida mais de uma alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none">● Formações oferecidas pelo CAV ()● Formações oferecidas por outra instituição onde atua ()● Formações externas, oferecidas dentro da área de conhecimento na qual atua ()● Não invisto ()
<p>11. Você tem como hábito refletir sobre a prática pedagógica que você desenvolve em sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none">● Sim ()● Não ()
<p>12. Esta análise sobre a ação em sala de aula, acontece</p> <p>*Poderá ser escolhida mais de uma alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none">● Semanalmente ()● Trimestralmente ()● Quando percebo a oportunidade e/ou necessidade de melhoria no meu trabalho()● Apenas quando acontece alguma insurgência dentro do que foi programado ()● Não me preocupo em fazer esta análise ()
<p>13. A partir da análise sobre a ação em sala de aula, você avalia e redimensiona?</p> <p>*Poderá ser escolhida mais de uma alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none">● O planejamento ()● A estratégia ()● A abordagem ()● A didática()

<p>14. Você tem o hábito de refletir sobre o seu *Estar em sala de aula, ou seja, refletir para além da prática pedagógica?</p> <p>Estar em sala de aula: como me relaciono comigo, com meus saberes, evoluções, desafios e sentimentos para atuar em sala de aula.</p> <p>Sim ()</p> <p>Não ()</p>
<p>15. Você entende como relevante ação para o *estar em sala de aula”, resgatar e refletir sobre os saberes e experiências vividos ao longo da sua caminhada docente?</p> <p>*Poderá ser escolhida mais de uma alternativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sim, sempre que possível () ● Gostaria de realizar continuamente () ● Não costumo fazer isso () ● Não. Apenas reflito sobre prática pedagógica ()
<p>16. Quais saberes são mobilizados por você no seu cotidiano profissional?</p> <p>*Poderá ser escolhida mais de uma alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apenas saberes acadêmicos (). ● Adquiridos através das experiências vividas (). ● Adquiridos através da convivência com as pessoas no dia a dia (). ● Adquiridos a partir do reconhecimento e valorização de si (). ● Nenhum dos itens citados ().
<p>17. Podemos afirmar que a reflexão para além da prática em sala de aula favorece o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades e saberes?</p> <p>Justifique sua resposta .</p>
<p>18. Acredita que o resgate e reflexão sobre suas experiências vividas e sentidas contribuem para a qualificação da sua ação docente?</p> <p>Justifique sua resposta.</p>
<p>19. Você acredita que a reflexão para além da prática pedagógica reverbera positivamente no processo de aprendizagem discente?</p> <p>Justifique sua resposta.</p>
<p>20. Independente da sua crença, considerando a sua experiência em lecionar em uma escola da RJ, você acredita que o acolhimento aos princípios da espiritualidade inaciana favorece a prática pedagógica do professor?</p> <p>Justifique sua resposta.</p>
<p>21. Você acredita que o acolhimento aos princípios inacianos favorece a sua relação consigo mesmo/a?</p> <p>Justifique sua resposta</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2022.