

**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**

DANIELI DE SOUSA TRIGUEIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: UMA EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADA
NA EDUCAÇÃO JESUÍTICA**

SÃO LEOPOLDO

2021

DANIELI DE SOUSA TRIGUEIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: UMA EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADA
NA EDUCAÇÃO JESUÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para 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. Daianny Madalena Costa

SÃO LEOPOLDO

2021

T828f Trigueiro, Danieli de Sousa.
A formação docente em serviço : uma experiência fundamentada na educação jesuítica / Danieli de Sousa Trigueiro. – 2021.
101 f. : il. ; 30 cm.

Trabalho de conclusão de curso (mestrado profissional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2021.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa”.

1. Formação docente em serviço. 2. Educação jesuítica. 3. Formação integral. I. Título.

CDU 37

DANIELI DE SOUSA TRIGUEIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: UMA EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADA
NA EDUCAÇÃO JESUÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Gestão Educacional, pelo programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rios dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dra. Daianny Madalena Costa

Aprovada em 30 /11/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida
Doutora pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

Prof^a Dra. Rejane Klein
Doutora pela Universidade do Paraná- UFPR

SÃO LEOPOLDO

2021

Dedico à minha amada mãe, Maria Auxiliadora.
Grande inspiração na minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu força e coragem para que eu chegasse até aqui.

A minha tão doce mãe, com muita luta conseguiu animar seus filhos a trilharem bons caminhos e aos meus irmãos que estão sempre comigo, apoiando e segurando a minha mão, sem nunca soltar.

A minha orientadora, Daianny Costa, por me orientar ao longo da pesquisa com muita presteza e competência. Será sempre exemplo de quem defende a ciência com coragem e muita competência.

Aos professores da UNISINOS, pelas contribuições e discussões nas aulas. Professores que deixaram boas lembranças!

À Rede Jesuíta de Educação, pela oportunidade e incentivo, em especial ao Ir. Jorge de Paula, com quem aprendi a ver beleza na Pedagogia Inaciana. Serei sempre grata!

Aos colaboradores da Escola Padre Arrupe, pelos momentos que foram compreensivos com minha ausência. Minha gratidão a Dona Dalva, gestora da escola, por me possibilitar galgar o caminho do mestrado com mais leveza.

Aos meus amigos do Mestrado da RJE, por compartilharmos diversas aprendizagens nos encontros. Obrigada, amigos!

E a todos e a todas que indiretamente contribuíram para que esta caminhada se concretizasse. Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo aborda a formação docente, tendo em vista as mudanças e desafios que despontam em nossa sociedade, sendo a escola, lugar de interação e formação humana. Como objetivo desta pesquisa, investigou-se a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, com vistas a contribuir à formação integral do aluno. Tomou-se como lócus desta pesquisa, duas escolas filantrópicas, com 100% de gratuidade, pertencentes à Rede Jesuíta de Educação, localizadas no município de Teresina, no estado de Piauí. Na perspectiva de atender ao objetivo proposto, orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: como a formação docente em serviço, fundamentada na Educação Jesuítica, favorece a formação integral do aluno, tendo como recorte o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Como metodologia, foi uma pesquisa qualitativa, que se estruturou a partir de três elementos: os questionários estruturado com questões abertas e fechadas, aplicados aos professores das duas unidades escolares; o estudo de documentos - Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação e os Projetos Político-Pedagógicos de ambas as escolas; e a análise de conteúdo, Como referencial teórico, utilizou-se preferencialmente Klein, Tardif, Nóvoa e Alarcão. Os resultados indicaram que a formação em serviço favorece o aperfeiçoamento profissional dos professores, em alguns âmbitos, sendo identificado, a partir da análise dos dados, narrativas, que partem do que fortalecem as ideias da Pedagogia Inaciana, muito embora não se tenha evidenciado uma compreensão teórico-paradigmática a partir das respostas dos questionários. Portanto, como possibilidade de intervenção, foi proposto Rodas de Conversas para serem desenvolvidas com os professores no período da jornada pedagógica de 2022.

Palavras-chave: Formação docente em serviço. Educação Jesuítica. Formação integral.

ABSTRACT

The present study addresses teacher training, in view of the changes and challenges that arise in our society, with the school being a place of interaction and human formation. The goal of this research was to investigate in-service teacher training and its consequences, from the perspective of Jesuit Education, with a view to contribute to the integral formation of the student. Two philanthropic schools, with 100% free of charge, belonging to the Jesuit Education Network, located in the municipality of Teresina, in the state of Piauí, were taken as the locus of this research. In order to meet the objective the research, was guided by the following research question: how in-service teacher training, based on Jesuit Education, favors the integral formation of the student, having as a cut the 1st cycle of Elementary School. As a methodology, it was a qualitative research, which was structured from three elements: the structured questionnaires with open and closed questions, applied to the teachers of the two school units; the study of documents - Common Educational Project of the Jesuit Education Network and the Political-Pedagogical Projects of both schools; and content analysis. We based our study on author as, Klein, Tardif, Alarcão e Nóvoa, were preferably used. The results indicated that in-service training favors the professional improvement of teachers, in some areas, being identified, from the analysis of the data, narratives, which start from what strengthen the ideas of Ignatian Pedagogy, although there has not been evidence of an understanding theoretical-paradigm from the answers to the questionnaires. Therefore, as a possibility of intervention, Conversation Circles were proposed to be developed with teachers during the period of the 2022 pedagogical journey.

Keywords: In-service training. Jesuit Education. Comprehensive training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quantitativo de trabalhos selecionados por descritor.....	22
QUADRO 2 – Síntese das pesquisas selecionadas, para análise, do repositório digital da biblioteca da unisinos (RDBU).....	23
QUADRO 3 – Algumas políticas públicas voltadas à Educação	35
QUADRO 4 – Algumas políticas públicas voltadas à Educação	35
QUADRO 5 – Manutenção do processo formativo dos alunos nas unidades pesquisadas, em tempos de pandemia, nos anos de 2020 e 2021.	38
QUADRO 6 – Descrição das instituições pesquisadas	54
QUADRO 7 – Composição da equipe gestora	56
QUADRO 8 – Descrição das experiências do professor em atividades correlatas à docência.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantitativo referente a faixa etária e tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa	55
GRÁFICO 2 – Trajetória Acadêmica	60
GRÁFICO 3 – Formação em serviço e desenvolvimento profissional	62
GRÁFICO 4 – Impactos positivos da formação em serviço na prática docente.....	63
GRÁFICO 5 – Formação continuada docente	67
GRÁFICO 6 – Questão 5: Saberes explícitos na prática pedagógica atual	70
GRÁFICO 7 – Bases teóricas fundamentais para o exercício docente	72
GRÁFICO 8 – Formação em serviço e identidade institucional.....	74
GRÁFICO 9 – Formação docente disponibilizada pela RJE e Escola	75
GRÁFICO 10 – Pedagogia Inaciana e seus elementos contido na prática docente 1	75
GRÁFICO 11 – Pedagogia Inaciana e seus elementos contido na prática docente 2	77
GRÁFICO 12 – Colaboração dos docentes no processo educativo da escola	78
GRÁFICO 13 – Formação em serviço: no coletivo e/ou individualmente.....	80
GRÁFICO 14 – Educação Jesuítica e os procedimentos adotados pelo professor na sua prática.....	83
GRÁFICO 15 – Efeitos da formação em serviço no processo de aperfeiçoamento da sua prática docente.....	85
GRÁFICO 16 – Marca e carisma institucional	87

LISTA DE SIGLAS

ACODESI	Associação de Colégios Jesuítas
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPAL	Conferência de províncias da América Latina e no Caribe
HP	Horário pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICAJE	Comissão Internacional do Apostolado Educacional da Companhia de Jesus
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
PEC	Projeto Educativo Comum
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
RJE	Rede Jesuíta de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	13
1.2 PROBLEMA.....	16
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo Geral	16
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 JUSTIFICATIVA.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: EXPERIÊNCIAS PARA A REFLEXÃO E A AÇÃO	22
2.2.1 Desafios do aperfeiçoamento profissional e saberes docentes na sociedade atual ..	23
2.2.2 As Políticas Educacionais	30
2.2.3 Um olhar para a pandemia Covid-19: dúvidas e perspectivas	35
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE, NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, COM VISTAS À FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	37
2.3.1 Fundamentos da Pedagogia Inaciana: alguns referenciais que norteiam a ação docente nas escolas jesuítas	43
2.3.2 Formação integral: tradição educativa da igreja	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 AS INSTITUIÇÕES E OS SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	55
3.2.1 Questionário estruturado	56
3.2.2 Análise de conteúdo: fases desenvolvidas na pesquisa	57
4 AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM ESCOLAS JESUÍTAS: EM ANÁLISE	58
4.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA: QUE SIGNIFICADOS TÊM?.....	58
4.2 BASES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	66
4.3 FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA: REFLEXOS NA AÇÃO DOCENTE.....	80
4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91

APÊNDICE 1 -CARTA DE ANUÊNCIA	95
APÊNDICE 2 -CARTA DE ANUÊNCIA	95
APÊNDICE 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	96
APÊNDICE 4- QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO DESTINADO AOS PROFESSORES DAS UNIDADES EDUCATIVAS PESQUISADAS (VIA APLICATIVO FORMS)	97

1 INTRODUÇÃO

Diante das constantes transformações da sociedade, o papel do docente não mais se limita a ensinar conceitos, nos quais essas habilidades se restringem apenas à decodificação de símbolos e à cópia repetitiva e sem significado para o aluno. Atualmente, discute-se exaustivamente acerca do papel do professor, que é ser articulador dos saberes, um formador, assumindo a mediação no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de tornar o aluno construtor do próprio processo formativo.

Frente a este contexto, acredita-se que a formação em serviço, possa contribuir com a reflexão e a reorganização dos processos educacionais, influenciando nas tomadas de decisões da gestão escolar, na busca pela excelência do trabalho desenvolvido, favorecendo no aperfeiçoamento profissional dos colaboradores, com isso, contribuindo com a formação integral do aluno. Assim, pode-se responder às necessidades de uma sociedade necessitada de sujeitos críticos, reflexivos e não de reprodutores de uma cartilha pronta.

A formação profissional, visando a aquisição e construção de habilidades e competências necessárias ao cumprimento de um trabalho docente significativo, exige momentos de observação e reflexão da realidade, que favorecem na conquista de saberes, na interação entre a teoria e a prática. Portanto, pretende-se investigar a formação docente em serviço, cuja finalidade desses momentos formativos é capacitar o docente, no sentido de desenvolver uma prática que esteja embasada na perspectiva da Educação Jesuítica, com vistas à formação integral do aluno – que contemple as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religioso.

Na condição de coordenadora pedagógica de uma escola jesuíta e também com minha experiência em movimento sociais, em escolas da rede pública municipal da cidade de Teresina, nas quais estive durante dois anos como professora da Educação Infantil, observei algumas diferenças na forma como esse momento da formação docente em serviço se desdobra na prática, em relação ao modo como os colégios e escolas jesuítas direcionam a capacitação do docente, que se difere na sua intencionalidade, proporcionando um momento de reflexão de suas práticas em benefício do desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, vislumbrei a possibilidade de compreender melhor acerca dessa temática através desta pesquisa.

Na Lei municipal, nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, de Teresina/PI, a nomenclatura utilizada para a formação em serviço, é mencionada nos documentos legais como “horário pedagógico (HP)”, caracterizando-se como um horário destinado às atividades de planejamento que os professores cumprem na escola, inerentes à função docente. Há Estados da Federação

que definem esse momento como HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), jornada extraclasse, hora-atividade e etc. A nível nacional, há uma Lei Federal (nº 11.738, de 16 de julho de 2008) que estabelece que a jornada de trabalho do professor da rede pública, deve considerar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária, para o professor desempenhar atividades com os alunos, e 1/3 da jornada será destinado à organização, preparação e formação para a docência.

Nesta pesquisa, o termo utilizado foi “formação docente em serviço”, com essa finalidade de informar acerca do momento formativo e preparatório do professor, dentro do espaço escolar, que está incluso na sua carga horária de trabalho. No contexto das escolas pesquisadas, a carga horária destinada a esse momento da formação em serviço, varia em vista da não obrigatoriedade do cumprimento da Lei Federal nº 11.738 para as escolas privadas.

O trabalho estrutura-se nas seguintes partes:

No primeiro capítulo, realizou-se uma introdução, contextualizando a temática escolhida, a história de vida da pesquisadora, a construção do objeto de estudo, trazendo também os objetivos e a justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo, há a fundamentação teórica, que compreende a revisão de literatura, com questões pertinentes a compreensão acerca da formação docente em serviço. Nesse capítulo, levantou-se também uma breve análise da formação docente, na perspectiva da Rede Jesuíta de Educação, como também iniciativas governamentais, com políticas públicas, que apontam essa temática.

No terceiro capítulo, apresenta-se o percurso metodológico, descrevendo as características das unidades educativas pesquisadas e os instrumentais utilizados. No quarto capítulo, tem-se a análise das experiências docentes, partindo do resultado da coleta de dados, realizado com os professores das duas unidades, abordando três categorias: Trajetória acadêmica; Bases teóricas e experiências na formação em serviço e Formação integral do aluno, na perspectiva da Educação Jesuíta: reflexos na ação docente junto a uma proposta de intervenção.

O item a seguir aborda os caminhos em que a educação galgou os passos da pesquisadora e que culminou no resultado de uma pesquisa que dialoga com a própria missão de vida.

1.1 HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Na infância, aprendi a fazer leitura de mundo através de diversas brincadeiras. A rua era pequena para tanta criança correndo de um lado para o outro. Na década de 1980, em Teresina, brincávamos de “salve a latinha”, “esconde-esconde”, “trisca”, “pega-pega”, “queima”, brincávamos de elástico e andávamos de bicicleta no pingo do meio dia, com quase 43° de temperatura, mas o vento que batia no rosto aliviava a quentura. Aquela sensação era inesquecível. Aproveitávamos esse que era o horário após o almoço, tempo de cochilo das nossas mães, brincávamos escondidos com as nossas bicicletas Caloi “Cecizinhas”, porque tínhamos horário para tudo e bicicleta era só aos finais de semana.

Quando criança, minha avó lia todos os dias o “Meu livro de histórias bíblicas” que uma Testemunha de Jeová tinha dado para ela. Eu amava ouvi-la lendo e amava escutar a história de José, de Abraão, do Rei Salomão, de Ester, dentre várias outras. Minha avó era muito católica e devota da Virgem Maria, dizia muitas vezes que todos nós somos iguais, e que a palavra de Deus era bonita para se ouvir. Sempre muito solícita e eu sempre via doçura em suas palavras. Há 34 anos que ela faleceu, as experiências continuam fortes nas minhas mais belas lembranças.

Tive uma juventude muito ativa, participava da igreja católica como catequista, participava de movimentos sociais, era missionária católica, cujo trabalho, objetivava alfabetizar e evangelizar o povo do Sul do Piauí, ajudando famílias que moravam distante da cidade e eram completamente abandonadas pelo poder público. Aos 18 anos, após concluir o “segundo grau”, comecei a trabalhar como vendedora de loja, mas nas férias eu dedicava meu tempo a servir àquele povo. Eu aprendia muito mais do que ensinava.

Após me casar e ao me tornar mãe, reproduzi todas as experiências que vivi na infância com os meus filhos. Sorri, brinquei e os alfabetizei na tentativa de oportunizar os momentos que tão valiosos foram na minha infância. Quando eles se viram descobrindo o significado das palavras, não tinha quem segurasse a emoção dos meus pequenos! Hoje, ambos estão com 17 anos e já são universitários, no curso que sempre desejaram. Na infância dos meus filhos, eu não era Pedagoga, mas amava essa experiência de estar fazendo descobertas na interação com eles.

Passei muitos anos trabalhando no comércio, e um tempo maior, foi numa joalheria renomada de Teresina, no atendimento aos clientes, lidando com uma diversidade de sujeitos, desde aqueles que detinham de um poder aquisitivo altíssimo e outros que apenas entravam na loja para sonhar com a possibilidade de comprar algo.

Até que, aos 30 anos, com os filhos “criados”, decidi que precisava realizar o sonho de ser Pedagoga. Aos 35 eu já estava graduada em Pedagogia. Aos 36 anos iniciei minha trajetória na Escola Padre Arrupe, pleiteando a vaga para coordenadora pedagógica, mas, ao

ficar em segundo lugar, fizeram a proposta de eu assumir a função de Recreadora e prontamente me coloquei a serviço. Em 2017, fui convidada a ser auxiliar de coordenação no período da manhã e à tarde como Professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesse período, eu já estava concluindo especialização em Neuroaprendizagem.

No findar de 2017, fui novamente convidada a mais um novo desafio, o de assumir a coordenação adjunta da escola e, desde o início de 2018, colaboro na missão de promover a formação dos professores para alinhar a sua prática ao que é proposto no Projeto Político-Pedagógico, que apresenta a formação integral na perspectiva das dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religioso.

Também, em 2017, veio a oportunidade de cursar a Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem integral, Sujeito e Contemporaneidade, oferecida pela Rede Jesuíta de Educação. Uma experiência desafiadora, mas que iluminou o meu olhar diante do processo de ensino e aprendizagem, alinhando o meu trabalho ao que é proposto pela Pedagogia Inaciana. Grandes lições aprendidas!

Em virtude da saída da coordenadora anterior, em outubro de 2018, em decorrência de sua nomeação no concurso público, a mesma solicitou desligamento da instituição. Novamente, a experiência de servir, tomou uma proporção ainda maior, porque assumo a Coordenação Pedagógica, e em mim acentuou a necessidade de aprender e de me qualificar ainda mais para a busca da excelência, nessa missão tão transformadora na minha vida.

Afirmo que eu iniciei minha formação inicial, como educadora, na infância, quando brincava e aprendia com a liberdade e a leveza que só a criança tem; vivi a beleza da Pedagogia, quando ouvia minha vó contando as histórias mais lindas para mim; entendi a importância da Educação, quando ensinei meus filhos a descobrir, brincando, o significado das letras e da experiência do contato afetivo.

Descobri o poder da Educação quando colaborava com os menos favorecidos no Sul do Piauí e quando atendia cada pessoa, na loja, como alguém merecedor do meu respeito e atenção. Foi olhando a realidade dos meus alunos, que percebi a complexidade necessária de uma ciência que apresenta referenciais que permite que eu tenha uma ação mais consciente e coerente e que, profissionalmente, me torna mais segura diante dos desafios.

A formação do educador, passa pela sensibilidade do sentir e saborear as coisas internamente, Inácio de Loyola, apud Klein (2015). É na simplicidade de um Cristo, que se revela um poderoso homem. Nesse intervalo de tempo, entre nascer e morrer, estamos construindo histórias e deixando marcas nas pessoas. Minha mãe, reconhecendo que os estudos mudariam as nossas vidas, foi somente a três formaturas na vida, e estas eram de suas três filhas.

Em uma dessas formaturas, teve a alegria de ver a filha laureada, recebendo o diploma de honra ao mérito pelo excelente desempenho acadêmico. Na simplicidade da minha mãe, havia a confiança na educação e um amor cuidadoso.

Em virtude disso, vislumbro a alegria de poder saborear ainda mais, através do Mestrado Profissional em Gestão educacional, a possibilidade de galgar caminhos ainda não percorridos, com vistas a construir uma história ainda mais bonita!

A construção do objeto da pesquisa foi se estabelecendo pelas inquietações oriundas das observações acerca dos desafios diários a que me exponho, fazendo reflexões considerando outros contextos, como escolas em que estive, na condição de docente, e por um conjunto de procedimentos da vida do professor, que se optou por fazer um recorte, em que aborda este aspecto referente à formação docente em serviço, identificando como essas experiências repercute na busca pela formação integral do aluno. Nesse sentido, os pontos a seguir desdobrarão as possibilidades de se investigar o tema em questão.

1.2 PROBLEMA

Como a formação docente em serviço, fundamentada na Educação Jesuítica, favorece a formação integral do aluno, tendo como recorte o 1º ciclo do Ensino Fundamental?

1.3 OBJETIVOS

Os objetivos traçados foram escolhidos com o propósito de responder à questão norteadora da pesquisa. São eles:

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer à formação integral do aluno.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) compreender como os professores veem os processos educativos, nas experiências da formação em serviço, diante da formação integral do aluno;

- b) identificar a partir dos documentos das escolas, procedimentos e aspectos acerca das atividades destinadas à formação docente em serviço;
- c) apresentar uma proposta de rodas de conversa, com os professores, a partir das necessidades evidenciadas no estudo, na busca pelo aperfeiçoamento das práticas docentes.

1.4 JUSTIFICATIVA

A história da Educação brasileira passou e passa por muitas mudanças, reorganizando-se e readaptando-se, de modo a responder às demandas sociais e a formação do sujeito que fará parte desse contexto social, e que atende a referenciais que estão apoiados por tendências que norteiam os processos educacionais.

As tendências, na história da Educação, foram se desenvolvendo, legitimando-se e alinhando-se à intencionalidade de um determinado período histórico, repercutindo no modo como a educação se estabelece no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esse movimento que influencia a dimensão educacional do país, tem raízes e está diretamente relacionado à acontecimentos que se desenvolveram historicamente, a partir de mobilizações de cunho social, político e filosófico.

Esse processo de mudanças, no contexto educacional, é desafiador e tem exigido novos modos de compreender como as práticas docentes respondem a formação do aluno, exigindo uma formação docente coerente e efetiva diante da sua finalidade.

A Educação, como uma ação que implica na formação dos sujeitos, é um processo intencional, sistemático e complexo, que se ressignifica na medida em que o contexto sociocultural sinaliza seus cenários e esse processo reflete no contexto educacional, que busca responder as demandas sociais. Nesse sentido, na linha de frente com o educando, o professor operacionaliza essa ação de viabilizar aprendizagens para que seja possível formar sujeitos que respondam, da melhor forma, aos desafios da vida em sociedade.

Entendendo a importância da formação docente, considerando as especificidades da Pedagogia Inaciana, que se constitui com características que perpassa a ênfase da dimensão cognitiva do aluno, mas se configura como uma concepção de formação que contempla todas as dimensões da condição humana.

Diante disso, respondendo aos desafios da formação do sujeito na sua integralidade, o professor de uma escola e colégio da Companhia de Jesus, desenvolve o seu modo de proceder, em que essa relação entre a missão inaciana e a condição profissional do educador, necessitam de espaços de diálogos, em que seja possível, compreender as características da identidade

inaciana, trazendo, nas experiências cotidianas, através das interações, possibilidades de reflexão acerca de suas práticas, em consonância com o que se preconiza nos documentos da Companhia de Jesus, no que é construído do ponto de vista da ciência e ao que é normativo conforme os documentos legais vigentes.

A pesquisa busca investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer na formação integral do aluno. Para a experiência do processo formativo em serviço, tem-se buscado favorecer na compreensão acerca das condições necessárias para os professores fomentarem discussões, análises e reflexões, diante do modo como o processo educativo se desdobra diante da formação do aluno.

Nesse movimento de mudanças sociais, que é algo permanente, tem sido pertinente a busca pela melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, porque isso implica na preparação para as mudanças no contexto pedagógico, sobretudo a necessidade de ultrapassar a concepção obsoleta de ensino e ir ao encontro ao que preconiza uma educação transformadora. De modo que, seja possível subsidiar o professor para poder enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios apresentados pela educação contemporânea e de poder estabelecer, na cultura escolar, elementos que caracterizam a Educação Jesuítica, considerando uma formação humanística, centrada de fato no sujeito.

O processo educativo parte da formação do educando de uma forma coletiva e individual, entendendo que, aprender é uma experiência que acontece no coletivo, com as interações, assim como no individual, em que o sujeito se percebe nesse movimento de construção da sua identidade. O professor também se aperfeiçoa nessas interações entre os pares, com os alunos e no seu próprio reconhecimento como profissional com necessidades e potencialidades a serem aperfeiçoadas.

Com o propósito de investigar os desdobramentos acerca do cumprimento da finalidade a que se destina a formação docente em serviço, optou-se por convidar duas escolas jesuítas, sendo as duas filantrópicas, localizadas na cidade de Teresina e que atendem pessoas em situação de vulnerabilidade social, e que também dispõe de uma carga horária específica para a formação docente em serviço.

A decisão por essas duas instituições de ensino, se deu pela semelhança de como a formação docente em serviço se estabelece no cotidiano das escolas. A investigação favoreceu de forma significativa a resposta da pesquisa, porque foi possível identificar como essas experiências, se desdobram e se fundamentam da Educação Jesuítica, cuja finalidade busca a formação integral do aluno.

Portanto, são duas escolas, duas realidades em que a valorização do professor e cuidado com o cumprimento da missão educativa se expressa na possibilidade de garantir, dentro da carga horária do professor, um tempo em que possa, além das tarefas de análise e elaboração de atividades, capacitar-se considerando o seu aperfeiçoamento técnico, dialogando com a identidade que a instituição assume.

Para a escolha das séries para aplicação do questionário, optou-se pelo primeiro ciclo, porque é um recorte em que se está no processo de alfabetização e que há formações específicas voltadas para o docente que atuam neste ciclo. Nas duas escolas pesquisadas, os professores assumem a polivalência do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Embora se reconheça a experiência da formação docente em serviço como algo significativo, a forma como esse processo se desdobra nas unidades educativas, tornou-se pertinente conhecer seu desenvolvimento para a compreensão de como isso se direciona e se operacionaliza, diante da formação integral do aluno. Embora esse olhar empírico seja enriquecedor, no item a seguir, será apresentado as bases teóricas que subsidiaram esta pesquisa e que são balizadores para pensar a prática e a teoria, como algo que precisam dialogar entre si.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As referências teóricas, iniciou-se pela revisão de literatura, favorecendo no entendimento sobre a formação em serviço, considerando também a Educação Jesuítica, para a formação integral do aluno, relacionando aos principais trabalhos que futuramente serão considerados na análise dos dados.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A investigação realizada, para construir a revisão da literatura produzida na área-foco dessa pesquisa, foi desenvolvida a partir de três expressões-chave: “formação docente em serviço”, “formação integral” e “Educação Jesuíta”. Nesse sentido, foram utilizados o portal de periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital da UNISINOS.

No Banco de Teses e Dissertações da Catálogo de teses e dissertações da CAPES, ao pesquisar o termo “formação docente em serviço”, foram apresentados 1.203.858 trabalhos. Então, destes, selecionou-se apenas 28, que estavam relacionados, de alguma forma a esta pesquisa, tendo o título, dos trabalhos, como indicador. Para o termo “Educação Jesuíta”, de 2009 a 2021, aparecem 117.779 obras, destas, optou-se por analisar um total de 20 obras que estavam mais diretamente ligada a esta pesquisa, considerando apenas o título dos trabalhos.

O descritor colocado em seguida, foi o de “formação integral do aluno”, o que resultou em 1.238.784 obras voltadas ao assunto. Dos trabalhos disponibilizados, foram selecionados quatro para um estudo mais aprofundado. No quadro a seguir, apresenta o quantitativo das teses, dissertações e artigos considerados para esta pesquisa.

QUADRO 1 – Quantitativo de trabalhos selecionados por descritor

BASE DE DADOS	DESCRITORES	ÁREA DE CONHECIMENTO/ ÁREA DE CONCENTRAÇÃO/ NOME PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	QUANT.
CAPES	Formação docente em serviço	Educação	Variadas	28
CAPES	Educação Jesuítica	Educação	Variadas	20
CAPES	Formação integral do aluno	Educação	Variadas	4
Subtotal				52
Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU)	Formação docente em serviço	Educação	UNISINOS	52
RDBU	Educação Jesuítica	Educação	UNISINOS	26

(RDBU)	Formação integral do aluno	Educação	UNISINOS	79
Total				157
Total geral				209

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), para o descritor “Formação docente em serviço” totalizou 7.597 trabalhos acadêmicos voltados para a temática. Optou-se por trabalhos desenvolvidos em 2015 a 2019, o que resultou em 171 trabalhos. Destes, foram selecionadas 79 pesquisas que continham desde trabalhos de conclusão de especializações, quanto de dissertações e teses. Para “formação docente”, totalizou 123 trabalhos, destes 26 foram selecionados para os estudos para esta pesquisa. Para o descritor “Educação Jesuítica”, apareceu 1.617 trabalhos, destes, foram selecionados 52. Para o descritor formação docente em serviço, foi sinalizado 26 trabalhos, destes apenas 3 foram considerados. No quadro abaixo, considerando os trabalhos acadêmicos selecionados, é apresentada uma síntese das pesquisas selecionadas para análise do repositório digital da biblioteca da UNISINOS (RDBU) referente ao ano de 2018 e 2019.

QUADRO 2 – Síntese das pesquisas selecionadas, para análise, do repositório digital da biblioteca da unisinos (RDBU)

BASE DE DADOS	DESCRITORES	ANO	TEMA	AUTOR	SÍNTESE PARA ANÁLISE
Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU)	Educação Jesuítica	2018 e 2019	A Pedagogia Inaciana e a eficácia da mediação docente no favorecimento à aprendizagem (2019)	Geise Alessandra Rampazo Santos	O estudo é pertinente porque configura-se como uma tentativa de tecer relações entre a Pedagogia Inaciana e a Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM, focalizando o professor/mediador, sua postura e atitudes, o que dialoga com o tema desta pesquisa.
	Formação docente em serviço		Práxis docente: desafios e possibilidades para uma formação multicentrada na aprendizagem	Maria Cristina Silva Pereira	Essa autora, através dessa obra, incentiva reflexões e fomentar um desejo por uma formação continuada e busca da prática docente reflexiva como suporte que propicie avanços na atuação profissional do/a professor/a, frente aos grandes desafios que surgem no âmbito escolar. educacional contemporâneo.
			Avaliação formativa e	Gabrielle Borba da Silva	Busca qualificar o acompanhamento docente desenvolvido pela gestão

			autoavaliação docente: contribuições para a qualificação das práticas.		pedagógica, contribuindo para que a avaliação de desempenho se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.
		2018	Gestão educacional: formação continuada de professores frente à identidade institucional	Marcos Epifânio Barbosa Lima	O trabalho aborda a gestão educacional em sua correlação com a formação continuada de professores e com a identidade institucional.

Fonte: Elaborado pela autora\2021.

Através dos artigos que foram analisados, acerca da formação docente, apresentam conceitos que dialogam com a identidade das escolas desta pesquisa, fazendo uma análise do currículo e suas implicações no Projeto Educativo Comum (PEC) das escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Acerca da formação docente em serviço, trazem uma reflexão bem pertinente e fomenta um desejo por uma formação continuada e busca da prática docente reflexiva, como suporte que propicie avanços na atuação profissional do professor, frente aos grandes desafios que surgem no âmbito educacional na contemporaneidade, com uma proposta que dialoga com as ações na escola.

No tópico a seguir, destaca-se a formação docente, na perspectiva da formação no âmbito escolar, em que tem um caráter formativo e se volta a auto avaliação, contribuindo para a qualificação das práticas educativas, buscando qualificar o trabalho docente, contribuindo para que a avaliação de desempenho se realize na perspectiva de uma experiência formativa.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: EXPERIÊNCIAS PARA A REFLEXÃO E A AÇÃO

O perfil do docente vem passando por modificações com vistas à melhor formação do aluno, de modo que esse profissional promova ambientes de aprendizagem que dialoguem com a realidade, oportunizando as condições necessárias para, de fato, favorecer uma aprendizagem que tenha sentido para o aluno. Assim, são propostos elementos que despertem o interesse pelo aprender, priorizando a reflexão, instigando a curiosidade e promovendo o pensamento, isso tudo como forma de mostrar uma multiplicidade de possibilidades. Logo, o aluno será capaz de interrogar e de desenvolver o saber cultural na diversidade e na interpretação das situações diversas.

O profissional da educação, por sua vez, será capaz de pensar na realidade atual, no contexto da educação, em que as ações educativas visem a uma formação que contemple as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa.

Conforme o exposto, no tópico a seguir, serão explicitadas as inquietações presentes no cotidiano do docente atual, principalmente no que tange à formação profissional.

2.2.1 Desafios do aperfeiçoamento profissional e saberes docentes na sociedade atual

Na atual conjuntura educacional, sobretudo brasileira, o professor está inserido em processos de mudanças advindos da contemporaneidade, como a ascensão tecnológica. Essa mudança pode acarretar consequências diversas a depender, principalmente, da formação do profissional, uma vez que este profissional possivelmente não tenha vivenciado os conhecimentos ora necessários para ter autonomia e utilizar uma gama de possibilidades no seu fazer pedagógico.

À vista disso, cumpre salientar que a formação inicial do licenciado em um curso superior pode não garantir competências e habilidades necessárias para uma ação docente que rompa definitivamente com os moldes de uma educação e que não responda aos novos tempos, como aponta Gatti (2000, p.1) ao afirmar que

a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino de profissionais com qualificação adequada.

Portanto, com a expansão dos cursos de licenciatura, a formação inicial não acompanhou as novas perspectivas diante da educação. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 1.132) afirma que “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”.

O profissional docente está, pois, diante de uma educação complexa que diverge com a concepção de um professor que entende sua ação somente como um ato de puramente de ensinar conteúdo. Desse modo, Franco e Pimenta ressaltam que

o ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos

(professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo (2010, p. 35).

O conhecimento deve conduzir ao desenvolvimento de competências e de habilidades que façam com que, na sua integralidade, o aluno seja capaz de perceber um sentido prático do que está aprendendo, ou seja, o conhecimento precisa dialogar com a realidade do aluno. E é através da relação entre aluno e professor, e na condução de como isso se estabelece, que o processo educativo contribui para a formação do aluno.

Corroborando essa ideia, Tardif; Lessard, reafirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (2014, p. 35)”. Nessa mesma perspectiva, Alarcão (2001, p.115) ressalta,

podemos dizer que, sendo esta a natureza da escola como instituição social, ela é necessariamente uma instituição mutável e permanentemente confrontada- mais do que outras instituições sociais com gêneses diversas- com uma lógica de mudanças, já que o pedido social muda e, em consequência, a relação escola- sociedade está permanentemente afetada pelo ônus da mudança.

Nessa “mobilidade social” se reverbera a ideia de movimento, de construção, de constante renovação. Dessa maneira, aquilo que é produzido culturalmente resulta desse movimento de interpretação e resposta e se efetiva nas relações que são estabelecidas entre o saber e o processo de formação dos sujeitos. Nessa dinâmica, o homem modifica a si mesmo e às relações humanas, objetivando a transformação de sua própria situação e repercutindo no coletivo em que está inserido.

Ao longo da vida, o ator social se apropria das formas de ser e fazer que vão além dos conhecimentos teóricos, mas compõem um conjunto de competências e habilidades que dialogam com outros saberes e que contribuem na ampliação do seu repertório cultural, o que abre um leque de possibilidades na busca por um pensamento vasto e com mais coerência nas tomadas de decisões.

O saber é, portanto, múltiplo e, segundo Alves (2012, p. 97), originário de fontes diversas, logo, “[...] é social, é cultural, é histórico, é antropológico, é individual e, sobretudo, também é contextual”. A matriz dos saberes é um artefato cultural, pois vai sendo edificada a partir do conjunto das crenças, tradições, comportamentos, normas, valores e manifestações de um grupo; é proveniente de um contexto histórico-social, num viés antropológico, uma vez que

é construída a partir das relações humanas, dependendo da subjetividade, do caráter, da visão de mundo e do contexto no qual o sujeito está inserido. Nesse sentido, é necessário

formar profissionais qualificados que incorporem o arcabouço teórico disponível, mas que assimilem e saibam decodificar a multiplicidade de práticas e de aprendizagens essencialmente humanas, utilizando-se com critérios as tecnologias. Essa capacidade de reinventar as aprendizagens inovadoras e emancipadoras, de perceber sensibilidades, de criar mecanismos em que se reconheça o outro como sujeito e habilidades para lidar com socialização primária e secundária são exigências da realidade moderna que se tornam especialmente significativas na formação do professor (SILVA, 2002, p. 165).

Como o contexto social contemporâneo propõe novas estratégias de ensino e aprendizagem, Charlot (2005, p.41) também afirma que “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo, e com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Portanto, de um lado está o professor, diante de si, com suas inquietações e necessidades e, do outro, encontra-se a corresponsabilidade diante da aprendizagem do aluno imerso nos novos tempos. Para Nóvoa (1992, p. 16), “a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” que surge sobre a própria prática pedagógica. Diante disso, Imbernón ressalta que é importante,

[...] propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (2001, p. 56).

Portanto, a formação do docente se articula entre o social e o individual. Para ajudar na construção da condição profissional do docente, Tardif (2014, p. 11) ressalta que é importante “escapar de dois perigos, que designo pelos termos de ‘mentalismo’ e ‘sociologismo’, e procura, ao mesmo tempo, estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores”.

A abordagem defendida por Tardif (2014) tem como objetivo evitar o que ele denomina como “mentalismo”, que restringe o saber a processos mentais do sujeito, particularizando o conhecimento, balizando-o apenas com vistas à realidade. Portanto, trata-se de um pensamento que está predominante sem uma base teórica nas relações de ensino e aprendizagem. O autor

ressalta, ainda, que o mentalismo “é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em alguns de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual”. Sobre isso, Imbernón (2001 p.48-49) afirma que

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., [...] orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

O saber, como algo social, é defendido por Tardif, porque “sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização” (2014, p.12). Reafirmando a concepção de Imbernón, Tardif não desqualifica a necessidade do olhar frente à realidade como elemento indicador para uma reflexão docente, mas alerta que isso não oferece condições absolutas para compreender o processo educativo frente a sua complexidade.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Garcia (1992, p. 60) pontua que o ensino decorre da “necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”.

Partindo do pressuposto de que determinado professor entenda que o processo reflexivo não necessita de referenciais teóricos para subsidiar sua prática, seria possível sinalizar que a formação em questão estaria correndo o risco de ser comprometida, e não seria relevante, diante das convicções do profissional, o contato com saberes construídos com bases científicas. O professor, de forma individualizada, não pode definir o seu saber profissional. Para Libâneo (2004, p. 137),

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

No entanto, Tardif (2014) ressalta um outro perigo: o cuidado para não cair no “sociologismo”, que, para ele, são subordinadas as ideologias e a cultura dominante, limitando o sujeito a desconsiderar a reflexão sobre suas práticas cotidianas e significações. O que Tardif (2014) sinaliza é o cuidado em não desconsiderar os saberes do âmbito das experiências

cotidianas, considerando a relação entre o sujeito e os outros que estão relacionados a ele. Portanto, para Tardif (2014, p.15),

diante do sociologismo, afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com os professores, nos espaços de trabalhos cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.

Na formação aqui explanada, os professores estarão em contato com esses saberes que traduzem as interpretações e se constituem da relação entre o professor e sua compreensão acerca do meio social em que vive. Logo, é no espaço escolar, nas interações entre os pares, que se constroem saberes resultantes dessa influência mútua. Nessa socialização estão as divergências e convergências no contexto das ideias, o que faz parte de uma interação normal entre as pessoas, desde que a escola possibilite essas trocas.

Nesse sentido, os saberes de caráter científico e as experiências estabelecem uma relação de constante reflexão, de modo a compreender em que momento o direcionamento está voltado para uma visão mais na perspectiva do “mentalismo”, ou se há uma ênfase maior naquilo que abrange o sociologismo apresentado pelo autor. Luckesi (2011, p. 30) esclarece que “não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo da nossa vivência”.

Portanto, é na construção diária do repertório cultural, num viés reflexivo, que a formação docente se constitui e dialoga com a realidade e com aquilo que é construído do ponto de vista da ciência. Nas experiências cotidianas e nas análises que se constroem, em consonância com as produções científicas, que respaldam a prática, estão o sinalizador de que a escola precisa fomentar as situações de alinhamento entre os saberes produzidos e que dialogam com a missão da escola. Portanto, Alarcão (2011, p. 47) afirma que

o professor não pode agir isoladamente na escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas. Ainda vou mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

Sendo o currículo um artefato cultural que se desenvolve na escola, este se revela no cotidiano do trabalho pedagógico e nos valores sociais num contexto amplo, fazendo parte da

realidade e do repertório cultural que se legitima diante da identidade construída pela escola. O foco, neste caso, é sempre no aluno e em sua aprendizagem, e o professor é o mediador desse processo.

Essa construção e releitura do currículo partem das situações de formação docente, formações estas oportunizadas pela escola, num sentido de investigação e de busca de novos caminhos. Essa investigação e reflexão são oriundas da necessidade que a escola possui de fomentar o papel do professor como pesquisador e colaborador nas conquistas no processo formativo do aluno.

Compreender os saberes e fazeres dos professores consiste em buscar entender como tais profissionais constroem e estão desenvolvendo seu processo formativo, mobilizando seus fazeres a favor de uma escola que debate, critica, escuta os pontos de vista e discute o real interesse dos educandos, fomentando novas ideias.

As interações entre os sujeitos no espaço escolar proporcionam a socialização do que se identifica e interpreta das experiências na relação com o aluno e demais colaboradores da escola, sendo possível pensar maneiras diferentes de compreender determinados contextos. Para Morin (2015, p. 33), “o meio ambiente está de repente no interior dele e joga como um papel organizador. O sistema auto-eco-organizador não pode, pois, bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo. Ele não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente”. Além disso, conforme Libâneo (2012, p. 85),

pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

Os saberes docentes refletem a identidade do sujeito, resultado das experiências e convicções acerca de interpretações construídas com base nos referenciais que dialogam com suas concepções e que são construídos de modo a sustentar práticas, e isso repercute nas suas ações diante do processo formativo do aluno. Para Libanio (2001, p. 13),

formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Nesse sentido, na sua formação, o repertório de conhecimentos que o professor se apropria, ao longo do processo formativo, demanda um constante estado de reflexão, que deve ser ancorado na possibilidade de compreender que os saberes não são verdades absolutas, mas têm uma possibilidade de aplicabilidade, podendo responder a uma determinada realidade. Como pontua Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador; a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Baseado nisso, Alarcão (2011, p. 16) pontua que “assume-se, como fundamental, a compreensão entendida como a capacidade de perceber os objetos, as coisas, as pessoas, os conhecimentos e as relações que entre todos se estabelecem”. Acerca do conhecimento, Alarcão (2011, p. 16) ainda ressalta que “para intervir é preciso compreender”.

Um aspecto importante acerca das aprendizagens que o professor se apropria, para o exercício da função, está na aquisição do conhecimento necessário, haja vista que, partindo desse conhecimento, é possível maior dedicação sobre as entrançadas relações entre a especificidade da matriz disciplinar da série e a forma particular como essa disciplina escolar se ressignifica e se reconstrói no âmbito escolar e no desenvolvimento de saberes que são necessários para uma base profissional. Para Perrenoud (2000, p. 171),

ninguém pode observar e conceituar todas as facetas do ofício de professor, conceber com a mesma precisão e a mesma pertinência todas as competências correspondentes. Pensei em mobilizar, sobre cada tema, um especialista diferente. Recuei diante dos problemas de coordenação que tal empreendimento coletivo suscitaria, mas também diante de suas dificuldades teóricas: nenhum professor, nenhum pesquisador recorta a realidade complexa da função exatamente como os outros. As facetas do trabalho pedagógico, as famílias de competências não existem “objetivamente”, elas são construídas, certamente a partir do real, mas também de tramas conceituais e de pré-conceitos teóricos e ideológicos.

O repertório de conhecimentos, alinhado à subjetividade, compõem os saberes que norteiam a ação pedagógica do professor. Para Tardif (2014, p. 10), a natureza dos saberes é formada por “conhecimentos, saber fazer, competências, habilidades, etc.”, que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola”. A teoria, sem uma ação reflexiva, produz e reproduz concepções que podem não responder satisfatoriamente a determinado contexto em que o professor precisa agir diante das necessidades dos alunos.

É necessário ampliar o repertório educacional, considerando os elementos que dialogam entre teoria e prática, a considerar as transformações sociais e o próprio contexto educacional

atual. E isso se torna um desafio, tendo em vista que o importante é relacionar os saberes técnicos às práticas cotidianas e assim ressignificar as aprendizagens, visando à excelência na formação dos alunos.

2.2.2 As Políticas Educacionais

Frente às necessidades atuais, investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer a formação integral do aluno, pode sinalizar inúmeras possibilidades de responder aos novos desafios, dialogando com os interesses de todos os segmentos da Educação, para que potencialize todas as ações que estão voltadas à conquista de uma educação de excelência. À vista disso, Perrenoud (2000, p. 13) defende que

as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo.

A formação em serviço pode gerar a ideia de educação na perspectiva de uma racionalidade mais limitada. No entanto, se houver um professor que desenvolve seus saberes numa perspectiva reflexiva e que, dentro do espaço escolar, há diálogo entre os envolvidos no processo educativo, tem-se aí a oportunidade de abrir possibilidades de trazer uma cultura de fomento a pensar criticamente a realidade.

A resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no seu Capítulo II, apresenta a Política da Formação Continuada de Professores, tendo no seu Art. 5º, inciso IV, o seguinte texto,

reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

Ressalta-se neste inciso que, além do reconhecimento, é necessária a valorização desse profissional que é prioritariamente responsável pela formação do aluno, estando diretamente em contato e identificando o que é próprio do aprendente. No entanto, torna-se pertinente ressaltar que não é somente o docente que garante o desenvolvimento integral do aluno, as condições que são dadas ao professor é fator indispensável para o bom resultado desse profissional no exercício da sua prática docente. No Art. 7º, que se refere à formação em serviço, no seu inciso IV, tem-se:

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor.

Com base no exposto, observa-se um ganho significativo vindo de diretrizes normativas para a educação brasileira, pois é evidenciada a formação docente não apenas atrelada à transmissão de conhecimento, mas associada ao professor que se constitui ao longo da vida. Inclusive, no Art. 10, no Capítulo IV, que trata da “Formação ao longo da vida”, tem-se:

Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Nesse artigo, é enfatizada a formação estabelecida na prática, que dialoga com os contextos e com a identidade institucional. Ademais, o Artigo 12 e 13 postula que,

Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Considerando os artigos 13 e 14, há, então, a necessidade da troca entre pares e a flexibilização dos momentos formativos, de modo que estes favoreçam uma experiência

significativa e pertinente para o desenvolvimento dos docentes. Além disso, segundo o artigo 14,

Art. 14. A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista das políticas educacionais e da legislação educacional, são identificadas as consequências da implementação da formação docente em serviço, uma vez que os ganhos obtidos, como melhores condições de trabalho aos docentes, são resultados das inquietações diante dos desafios de garantir aprendizagens significativas aos alunos.

A forma como o professor vai estabelecendo sua prática, precisa dialogar com as bases legais, que são diretrizes normativas para a educação brasileira, assim como os elementos que compõem a identidade institucional. Mesmo com as diretrizes que norteiam o modo como a educação deve se configurar, conforme as bases legais, isso não é impedimento para limitar ou restringir o pensar reflexivo e crítico do professor.

A forma como se tem pensado a formação docente, e como isso tem sido evidenciado nas produções sobre essa temática, já sinaliza os ganhos oriundos das políticas educacionais, favorecendo um alinhamento entre o Estado, a Sociedade e a Escola, alinhamento este que contribui para a formação do sujeito e em suas interações.

No quadro 03, encontram-se algumas iniciativas governamentais relacionadas à formação docente, que atendem desde a formação inicial à formação continuada. São medidas que sinalizam possibilidades de trazer diálogos e evidenciar a educação como meio de se construir pontes.

QUADRO 3 – Algumas políticas públicas voltadas à Educação¹

Programa/Projeto	Atividades
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004)	“A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação”.
e-Proinfo (2005)	“O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem”.
Pró-letramento (2005)	“O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”.

¹ Programas do MEC voltados a formação de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores Acesso em: 02\03\2021.

Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006)	“A UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, para atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece a instituição de ensino que deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos pólos de apoio presencial, incentivando a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas”.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Lançamento da primeira Chamada Pública MEC/CAPEF/FNDE no 01/2007, publicado no DOU, em (2007).	“O PIBID é desenvolvido com base no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento dos processos; na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido”.
Portal do professor (2008)	“Relação direta com estados e municípios, IES, Secretarias e órgãos do Governo. Instituições de ensino e órgão de governos para cessão de direito de publicação dos acervos no Portal para acesso público e livre”.
Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)- 2009	“O MEC celebrou Acordos de Cooperação Técnica específicos, por meio da Capes, com as Secretarias Estaduais de Educação, para garantir a cooperação técnico-operacional entre as partes e promover a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica’.
Residência Pedagógica- O governo Federal implementou o programa via CAPES nº 38 de 28 de fevereiro de 2018.	“O Programa é desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos”.

Fonte: Elaborado pela autora, Portal do Ministério da Educação, 2021.

Os projetos elencados nos quadros 03 foram escolhidos conforme a compreensão da pesquisadora, tendo em vista que essas iniciativas governamentais ainda estão vigentes e são pertinentes para se pensar em caminhos formativos. Refletir sobre experiências formativas remete, por exemplo, à concepção de livro didático como limitador da ação docente. Torna-se pertinente ressaltar esse ponto para que seja possível reconhecer que a condução das ações docentes precisa estar na perspectiva de um processo reflexivo e crítico.

Ainda sobre o exemplo supracitado, do ponto de vista histórico, os alunos eram preparados para reproduzir conceitos e responder conforme apresentado em cartilha. Conforme Bittencourt (2008, p. 28), o livro didático, ao final do século XVIII, surgia “como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”.

Não havia elementos com maior grau de cientificidade nas práticas pedagógicas, mas uma condução na centralidade do que estava nos materiais didáticos. Para Bittencourt, (2008, p. 26) “a obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno”.

Cumpra enfatizar que um instrumento pedagógico, como o livro, não se torna determinante para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva do livro didático, tem-se a compreensão da sua intencionalidade na condução da prática docente e, conseqüentemente, na formação dos alunos e do professor com vistas a uma racionalidade limitada aos interesses políticos e capitalistas. Nesse sentido, Bittencourt (2008, p. 26-27) defende que “para os intelectuais que se dedicaram aos projetos educacionais, o livro escolar deveria condicionar o leitor, refrear possíveis liberdades diante da palavra escrita, impressa”.

Ademais, uma vez que a educação não era conduzida com a complexidade verificada atualmente, para atuar como docente na educação infantil e no ensino fundamental não havia a obrigatoriedade de ser graduado em um curso superior. Portanto, para Tardif; Lessard (2014, p. 9), “o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo”.

Apenas com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em substituição ao artigo 62, da LBD, é apresentada uma alteração, indicando que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Na Lei do Piso (Lei 11.738), de 2008, mais precisamente no Art. 3º, que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2008, é evidenciado o vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municipal, organizado de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

A lei expressa no Art. 209 define que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. No entanto, nas escolas privadas, segundo a Lei 11.738, de 2008, no Art. 4º, não há a obrigatoriedade do cumprimento dessa lei, porque há as convenções entre os sindicatos que estabelecem como isso se aplica.

Observa-se, logo, que considerar a importância dos momentos de formação, sobretudo nas escolas particulares, para que o professor esteja preparado para responder da melhor forma ao seu trabalho, é um investimento que potencializa ganhos nos resultados. Nesse caso, para Libâneo (2001, p. 191), “torna-se imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas”.

Destarte, observa-se que há sempre um movimento vindo ao encontro das discussões aqui pontuadas. Esse movimento está principalmente nas universidades e nas próprias escolas, e tem como objetivo pensar em possibilidades de tornar a escola um espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos diante da sua realidade.

No tópico a seguir, serão explanadas as dúvidas e as perspectivas educacionais diante da pandemia, que implicou diretamente no processo educativo, uma vez que resultou em iniciativas diversas adotadas pelas unidades educativas.

2.2.3 Um olhar para a pandemia Covid-19: dúvidas e perspectivas

A reflexão acerca da realidade tem sido um elemento fundamental para a tomada de decisões nas instituições de ensino, levando em consideração as implicações da pandemia que assola o mundo. Do ponto de vista da formação docente significativa, há demandas importantes e necessárias para o tempo atual, como a necessidade de capacitar o professor, sujeito profissional, para novos olhares diante da educação, numa nova realidade. Alinhado ao contexto atual, para Perrenoud (1999, p. 2),

[...] em situação de urgência, mobilizamos certamente fragmentos de representações e de conhecimentos; racionalizamos, mesmo que pouco. Mas nos apoiamos em grande parte sobre esquemas de ação, de percepção e de decisão parcialmente inconscientes. Daí a impressão de muitos professores, de ensinarem com base no que “eles são”: em sua personalidade ou em sua experiência.

Na atualidade, um exercício reflexivo do professor exige a capacidade de compreensão da realidade e de construção coletiva, de modo que possa haver diálogo entre os pares de profissionais. A escola é um espaço que pode gerar, de forma significativa, essas reflexões para um trabalho, cujos objetivos sejam alcançados com mais possibilidades de ganhos no fim a que se destina. Nesse sentido, Alarcão (2005, p. 99) afirma que “uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”.

A escola, lugar que tem como objetivo principal a formação integral do aluno, precisa dispor de todas as condições para estar, juntamente com o professor, na missão de formar integralmente o aluno num constante movimento de leitura da realidade. Para Alarcão (2002, p. 15),

nesta sociedade exige-se a preparação para a mudança, para o incerto, para o difícil, para viver noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração. A capacidade de continuar a aprender autonomamente emerge como fundamental. As noções de sujeito, diálogo e conhecimento ativo e ativável encontram-se na base dos atuais paradigmas de formação e de investigação.

Portanto, a instituição escolar protagoniza um constante movimento de pensar em novos caminhos. Por conseguinte, não há como definir se será possível retornar da mesma forma em virtude do contexto atual, considerando a pandemia da Covid-19. Portanto, há elementos que já estão sendo inseridos nas atividades escolares, a citar o uso de recursos tecnológicos, com a exploração de todas as funcionalidades que dispõem. Tais mudanças visam aproximar o ensino da realidade do aluno com vistas às aprendizagens significativas. No quadro a seguir, é apresentada a forma como o processo formativo se desenvolveu nas duas escolas pesquisadas durante a pandemia da Covid-19.

QUADRO 4 - Manutenção do processo formativo dos alunos nas unidades pesquisadas, em tempos de pandemia, nos anos de 2020 e 2021.

ANO	UNIDADE A	UNIDADE B	FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NAS DUAS UNIDADES
2020	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aulas via plataforma TEAMS ✓ Entrega de atividades impressas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrega de Plano de estudo (mensal) ✓ Tira-dúvidas a partir dos grupos de WhatsApp e encaminhamento de vídeos sobre os temas das aulas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cursos sobre recursos multimídias; ✓ Participações em rodas de conversas e Webnars com temáticas que contemplam as dimensões da formação humana no contexto de pandemia; ✓ Estudo dos protocolos de saúde.
2021	AULAS PRESENCIAIS (Ensino Híbrido)	AULAS PRESENCIAIS	

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o Protocolo de procedimentos de segurança das unidades e de retorno às aulas presenciais.

Essa pandemia, que resultou no distanciamento do aluno das experiências de interação, trouxe a necessidade da utilização de recursos tecnológicos para manter o diálogo entre os alunos e os professores. E, nesse cenário, tem-se o professor mediando o aprendizado não somente do aluno, mas sinalizando aos pais o caminho necessário para contribuir na formação do filho.

A questão que pode ser primordial para a travessia de viver esses novos tempos é pensar em como as pessoas estarão quando tudo isso passar; quais aprendizagens terão sido consolidadas e compreendidas em todas as dimensões. Na diversidade, encontram-se as

possibilidades de se reinventar e descobrir que a criatividade humana é capaz de mobilizar todas as suas potencialidades.

No tópico a seguir, é mantido o olhar para a formação docente em serviço, na perspectiva da Rede Jesuíta de Educação, de modo a reforçar a leitura dos novos tempos e favorecer o pleno desenvolvimento do aluno.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE, NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, COM VISTAS À FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Como descrito ao longo da pesquisa, este trabalho busca enfatizar a formação docente em serviço, na perspectiva de alguns teóricos que estudam o assunto, assim como outros que estudam temas correlatos. Para este tópico, considerou-se a formação dos professores da Rede Jesuíta de Educação, apresentando a força de uma intencionalidade transformadora, que descreve a figura de Inácio de Loyola. Nesse sentido, para Klein (2015, p. 17), “estamos para educar a todos, sem distinção. E não pode ser de outra maneira, posto que o apostolado educativo, como todo o apostolado da Companhia, leva a indelével marca inaciana da universalidade”.

Em dezembro de 2014, foi constituída a Rede Jesuíta de Educação, que nasce com a missão de “promover um trabalho integrado entre as unidades que a compõem, a partir de uma mesma identidade e do sentido de corpo apostólico, com mútua responsabilidade pelos desafios comuns” (PEC, 2016, p. 27). Além disso, a RJE busca fazer com que a missão educativa possa contribuir de diferentes formas para a melhoria da educação no país (Art. 3º do Estatuto da RJE).

Atualmente, a RJE dispõe de dois níveis de formação, ofertados a partir do Escritório Central e as formações que são desenvolvidas pelas próprias unidades. Com relação à criação do Escritório central, que responde pelas 17 unidades no Brasil, para Lima (2018, p. 67),

foi uma opção estratégica, quando da criação da RJE, a existência de um Escritório Central (EC) enxuto, que hoje possui três cargos com dedicação exclusiva: o Diretor Presidente, o Gestor de projetos e o Secretário executivo. Assim, as Unidades educacionais no Brasil continuam gozando de liberdade de ação nos campos da gestão e da docência interna da Obra, de modo que a unificação dos Colégios como Rede organizou-se em nível de acompanhamento e alinhamentos por parte do EC de ações das unidades através de análise virtual da Matriz Comum de Projetos, de visitas anuais, de constituição de Grupos e Comissões de Trabalho, propostas de ação conjunta que contam com os próprios gestores das Unidades como autores das ações.

Portanto, a forma como a missão educativa tem se estabelecido no Brasil, através da Rede Jesuíta de Educação, prioriza o fortalecimento da identidade da Companhia de Jesus no país, de modo a ter uma missão, visão e valores comuns às 17 unidades educativas. Nesse sentido, a formação docente em serviço também reforça a essência do trabalho a que se destina. Outrossim, antes da RJE já existia o fomento à formação dos colaboradores dos colégios, como pontua Lima (2018, p.66), ao afirmar que,

Antes da criação da RJE, em sua formação e gestão, cada Unidade se organizava ou individualmente ou em pequenos grupos alinhados com as antigas Províncias SJ e suas Mantenedoras. É desse momento e configuração, prévios à RJE, que utilizaremos os dados de formação e gestão educacional em Obra educativa da Companhia no Brasil. Porém, cabe dizer que toda essa dinâmica organizacional e de governança ganhou novo caráter a partir da Nova Província dos Jesuítas do Brasil – fundada em 2014 –, fazendo com que a RJE fosse a principal interlocutora dos Colégio interna e externamente à gestão educativa da Ordem.

Tanto antes da RJE, quanto depois da sua criação, a formação docente expressa um modelo que leva em conta as necessidades contextuais e o processo de aprendizagem, conforme os preceitos de Inácio de Loyola (fundador da Companhia de Jesus em 1539). E muitos são os documentos que propagam ensinamentos e que estão em conformidade com os dias atuais. Nesse ponto, segundo Klein (2015, p. 38),

as Características podem ajudar a todos os que trabalham na educação da Companhia a praticar este exercício essencial do discernimento apostólico. Podem ser o fundamento de uma reflexão renovada sobre a experiência do apostolado educativo e, à luz dessa reflexão, de uma avaliação das orientações e Características da educação da Companhia de Jesus da vida da escola: não somente de um ponto de vista negativo (“o que estamos fazendo mal? ”), mas especialmente em uma perspectiva positiva (“como podemos fazê-lo melhor? ”).

Conforme o Projeto Educativo Comum (2016, p.69), “A capacitação profissional consiste na busca por atualização e aprimoramento teórico e prático de conhecimentos, competências e habilidades exigidas para o exercício das funções, associada à compreensão e à assimilação da identidade e da missão do colégio”. Nesse tocante, nota-se o professor com a necessidade de responder a uma ação contextualizada e que dialogue com os valores assumidos pela unidade educativa jesuíta. Conforme consta no PEC (2016, p. 67),

os programas de formação e os que deles decorram como aprofundamento constituem-se em processos formativos baseados na 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.

O processo formativo nas unidades visa ao aperfeiçoamento profissional dos seus colaboradores, para que estes assumam a missão educativa, sendo esta definida como apostólica e que segue os preceitos de Santo Inácio de Loyola. Segundo o PEC, essa missão é “de vasta experiência educativa e construímos uma proposta coletivamente, atentos às propostas pedagógicas atuais e às possibilidades advindas do contexto atual” (PEC, 2016, p. 14).

Considerando as raízes da Pedagogia Inaciana, que dialoga com os documentos legais vigentes, mas que não se descaracteriza quanto missão apostólica, a educação vai se consolidando. Reforçando essa concepção de diálogo com o que é missão apostólica e o que é normativo acerca do processo educativo. Segundo a PEC (2016, p. 28),

O trabalho dos colégios da RJE se organiza a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2013), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, em estudos preliminares) e das orientações específicas dos órgãos legisladores de cada região do país, tudo de acordo com o modo específico da Companhia de Jesus de fazer educação, expresso em documentos e alocações dos Padres Gerais.

A educação na Rede Jesuíta, embora numa linha tradicional, mas que não assume uma visão fundamentalista, tendo no documento “Educação jesuíta e Pedagogia Inaciana” (KLEIN, 2015), apresenta fatores que se adequam ao objetivo de subsidiar educadores para colocar em prática os valores, princípios e diretrizes contidos nas características da Educação da Companhia de Jesus, de modo a capacitar seus colaboradores para responder à missão educativa.

Além da capacitação técnica, ressalta-se que o educador também se constitui considerando suas características e valores. Para Nóvoa (2009, p. 38), é imprescindível “[...] dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico”. No que tange à formação humana, Klein (2014, p. 2) reforça o seguinte sobre a Pedagogia Inaciana,

trata-se de pessoas hábeis para interpretar o mundo de hoje, para saber discernir e oferecer soluções aos problemas, para mover-se em um mundo cambiante, para assegurar a sua educação vitalícia. Esta educação não

pretende adestrar ou instrumentalizar as pessoas para vencer ou subir na vida, mas, ao contrário, para descer os seus degraus, seguindo o exemplo de Jesus Cristo, a fim de servir o próximo, a sociedade e o meio ambiente naquilo que mais precisam.

A proposta da Rede Jesuíta de Educação, conforme Klein (2017, p. 133), objetiva “ajudar o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus a cada indivíduo como membro da comunidade humana”. A formação humana, conforme a Pedagogia Inaciana, considera etapas organizadas numa proposta que contempla quesitos significativos que se estabelecem numa constante interação. A proposta do paradigma pedagógico inaciano, inspirado no *Ratio Studiorum*, como modo didático de proceder, apresenta as etapas desta forma, segundo Rincón (2003, p. 10),

o “contexto” no qual o aluno está situado e no qual se desenvolve; b) a “experiência”, o que leva a uma abordagem cognitiva, afetiva e global da realidade; c) “reflexão”, o que nos permite captar criticamente o significado profundo do que se experimentou e prepara para tomada de decisões; d) “ação”, a manifestação externa da experiência refletida, expressa em opções, condutas e atitudes; e) “avaliação”, permanente em todo processo.

O paradigma pedagógico inaciano não é um método, mas um modo associado por cinco elementos: contextualização; experiência; reflexão; ação e avaliação, sendo aplicável em qualquer ação educativa e que tem respondido aos desafios atuais diante da formação humana. Para Klein (2015, p. 191), "a compreensão do Paradigma Pedagógico Inaciano deve estender-se tanto ao contexto da aprendizagem como ao processo mais explicitamente pedagógico. Além disso, deveria indicar os modos de fomentar a abertura ao desenvolvimento, mesmo após ter o aluno concluído um ciclo determinado de estudos".

Nesse contexto, o docente encontra-se desafiado diante da complexidade do trabalho docente, com vistas a esse propósito da formação integral. Para a formação do professor, faz-se necessário ressignificar saberes e estabelecer um processo reflexivo contínuo, de modo a responder às especificidades do aluno e favorecer o aperfeiçoamento da ação docente. Portanto, para Esclarín (2009, p. 6),

essa transformação passa por um processo de deseducação ou desaprendizagem, de uma concepção crítica de concepções e práticas. A idéia é (Beatriz Borjas, 1994), ir construindo uma nova subjetividade aberta ao questionamento e ao crescimento pessoal, críticas reflexivas, diálogo, tolerância, diversidade e o desenvolvimento integral das próprias potencialidades, uma vez que todas são genuínas. O treinamento supõe uma transformação da pessoa e de seu fazer pedagógico. Diante da degradação do

fato formativo que normalmente se reduz à aquisição de algum conhecimento e ao desenvolvimento de certas habilidades ou habilidades, a formação autêntica é um processo de liberação individual, grupal e social (tradução nossa).

Em meio às mudanças no contexto social, as escolas da Rede Jesuíta de Educação têm utilizado práticas que são alimentadas pela fé e pela justiça, mas buscam também responder aos desafios atuais, com a proposta de tornar os alunos melhores quanto pessoas. Considerando a condição integral, não é uma proposta de educação descontextualizada, mas carrega consigo a leveza e grandiosidade de uma missão transformadora em diálogo com o contemporâneo. Para Klein (2015, p. 187), “é um Paradigma que pode fornecer resposta muito adequada aos problemas educativos por nós hoje enfrentados, e ter a capacidade intrínseca de ultrapassar o meramente teórico e chegar a ser um instrumento prático e eficaz no sentido de efetuar mudanças”.

Portanto, na perspectiva de Kolvenbach (1998, p. 23), “a educação da Companhia afirma a realidade do mundo; ajuda a formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana; inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação; é um instrumento apostólico; promove o diálogo entre a fé e a cultura”. Nesse sentido, Klein (2014, p. 03) afirma que a Pedagogia Inaciana apresenta “uma visão positiva de mundo, sem a dualidade maniqueísta, que o considera como algo suspeito ou perigoso, diante do qual um deve estar sempre prevenido”.

Apresentar uma “visão positiva” de mundo não implica em negar a existência de fatores negativos que estão presentes no meio social, mas de entender que o sujeito é amparado pelo apoio de Deus e que o chama ao aperfeiçoamento como parte da natureza divina.

O Projeto Educativo Comum (PEC), documento elaborado em 2016; que possui o propósito de apresentar ações que contribuam com o apostolado educativo, alinhado com a Igreja e a serviço da sociedade, objetiva “realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos” (PEC 2016, p. 35).

Noutros termos, o objetivo é exatamente fazer com que o sujeito seja luz no mundo, respondendo de forma efetiva aos desafios e às injustiças, sendo voz ativa, empenhando-se para que sejamos força compassiva nas relações sociais. Assim, de acordo com Flecha (2009, p. 12), Santo Inácio e a Companhia de Jesus,

Educar [...], particularmente em sua atualização após o Concílio Vaticano II, articula-se, de forma estreita, com evangelizar, pois, para seus membros,

educar não é apenas oferecer informações científicas, mas transmitir valores que possibilitem, ao aluno, refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca (com características globalizantes, consumistas, narcisistas e hedonistas, entre outras), de forma crítica, com intenções de transformá-lo em um ser humano mais justo. A educação jesuíta pretende, assim, uma educação em valores, com um posicionamento ético.

Nessa perspectiva, Martin (2012) afirma que era preciso formar, conforme Santo Inácio, crianças e jovens que vivenciassem os valores humanos e cristãos. Portanto, implica considerar que o aspecto cognitivo tem a sua importância, mas não é fator determinante. À vista disso, o risco da supervalorização da formação intelectual torna-se mais excludente do que inclusivo, fugindo ao propósito real da formação ideal do sujeito. Esse fato reforça, portanto, o risco do individualismo, cujo foco está centrado na aquisição de conhecimento como fator de superioridade.

O papel da escola, diante dessa realidade, requer um olhar voltado para que o aluno consiga atingir competências e habilidades, mas que os conhecimentos adquiridos por este provoquem uma mudança que possibilite mais autonomia diante dos desafios seguintes e que o torne capaz de afirmar-se em valores correspondentes às “boas condutas”. Essa conquista é mediada por um professor que conduza a experiência do aprender, contemplando, em sua prática, os aspectos que favorecem as dimensões cognitiva, socioafetiva e espiritual-religiosa, tendo como consequência um sujeito que não somente está em sociedade, mas é ativo nela.

Essa mediação acontece considerando as múltiplas possibilidades de estímulos, para que o aluno possa experimentar situações de aprendizagens que potencializem o desenvolvimento de competências e habilidades, de modo que possam também assumir os desafios pessoais em sua relação com o meio que o cerca. Com foco na formação integral do aluno, a Rede Jesuíta de Educação estabelece como diretrizes, visando ao aperfeiçoamento dos processos, que os colégios,

(1) Avaliem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global; **(2)** promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; **(3)** revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; **(4)** redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; **(5)** atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e **(6)** enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários

para a garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus (PEC, 2016, p. 42).

Entender o universo educativo, numa diversidade de múltiplos fatores, tem exigido das escolas jesuítas um esforço maior em relação à análise da realidade. Para Klein (2015, p. 68), “a análise social da realidade em que vive e se situa o colégio pode levar a uma autoavaliação institucional, que venha a exigir mudanças nas linhas de ação e na vida prática do colégio”. Corroborando Klein, Miranda (2001, p. 94) afirma que,

a dimensão prática que Inácio de Loyola e os primeiros Jesuítas deram ao seu ideal pedagógico é na verdade o fruto maduro de uma concepção profunda e avisada da formação humana, baseada no conhecimento da natureza do homem e no funcionamento espontâneo das suas faculdades. Se a sua orientação é plenamente humanística, tal facto não se deve simplesmente a uma simples adaptação ao gosto da época, nem a uma mera estratégia de combate anti-heresia, ou a uma estratégia de melhoramento significativo dos estudos teológicos. Trata-se antes de uma concepção da educação intrinsecamente orientada pelos valores do Humanismo clássico e cristão.

Desta maneira, a escola deve compreender que assumir a missão de educar, em conformidade com os valores cristãos, implica numa consciência de que o primeiro a acreditar nesses valores é o próprio professor e os sujeitos que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo educativo. Baseado nisso, Klein (2002, p. 2) apresenta a importância desse profissional na formação integral do aluno, considerando que “o professor tem um papel crucial no processo educativo, atuando como parceiro de aprendizagem, muito mais pela adesão aos valores e o testemunho de vida que pelos métodos pedagógicos empregados”.

Para compreender essa proposta de formação integral e a identidade que sinaliza o carisma inaciano, os referenciais apresentados abaixo indicam a evolução de um processo educativo que dialoga com a realidade e que é importante na prática do professor inaciano e, principalmente, na formação docente.

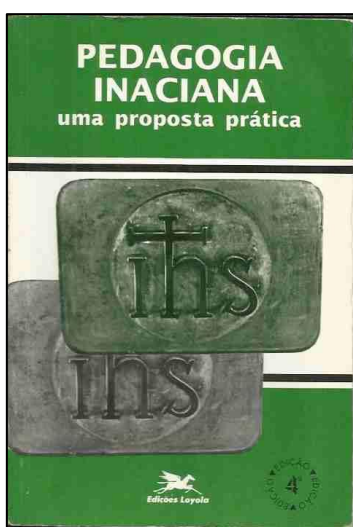
2.3.1 Fundamentos da Pedagogia Inaciana: alguns referenciais que norteiam a ação docente nas escolas jesuítas

Os documentos norteadores da Educação Jesuíta, expressam a Pedagogia Inaciana, que nascem de uma experiência transformadora da vida de Santo Inácio de Loyola (1491-1556) e que se estende até os dias atuais. Conforme Klein (2014, p. 1), “a adjetivação ‘Inaciana’ desta Pedagogia refere-se a Santo Inácio de Loyola, não como autor, mas como inspirador, a partir

da sua experiência de vida, da sua visão e dos seus escritos, notadamente os Exercícios Espirituais e as Constituições da Ordem”.

Os referenciais teóricos que apresentam a essência da proposta educativa das escolas da Companhia de Jesus, incorporam-se a uma dimensão que constitui a inter-relação entre uma educação para vida com os demais e, ao mesmo tempo, dialoga com a própria identidade do sujeito. É a vida em movimento, relacionando-se com o meio e consigo mesmo. É o indivíduo não como mera parte do todo, mas o todo em harmonia com seu próprio modo de proceder, buscando formação e transformação social.

Para os docentes das escolas jesuítas, há uma gama de documentos norteadores, que reforçam a identidade inaciana e que é acessível a todos. Abaixo, destacam-se as principais obras, destinadas a iluminar ao modo de proceder dos colaboradores inacianos. São eles: *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1993); *Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana* (2015); *Projeto Educativo Comum (PEC, 2016)*; *Preferências Apostólicas Universais* (2019 – 2029) e *Colégios jesuítas: uma tradição viva no século XXI - um exercício contínuo de discernimento* (ICAJE, 2019).



PEDAGOGIA INACIANA: UMA PROPOSTA PRÁTICA,
1993
(Promulgada por Pe. Kolvenbach)

Esta obra visa complementar e ampliar o documento *Características*. Reconhecendo as diversas configurações dos colégios jesuítas, *Pedagogia Inaciana* apresentou uma abordagem flexível baseada em princípios gerais dos Exercícios Espirituais.

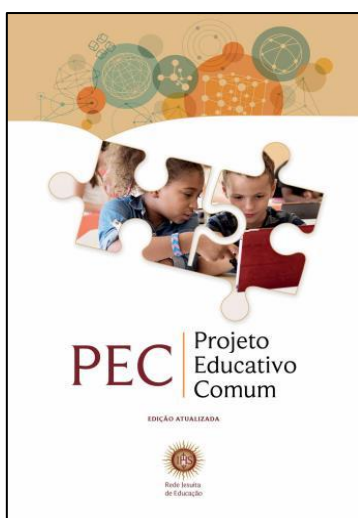
Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Pedagogia-Inaciana-Uma-proposta-pratica-Companhia-de-Jesus-1993.pdf> Acesso em 05/03/2021.



EDUCAÇÃO JESUÍTA E PEDAGOGIA INACIANA- 2015 (Luís Fernando Klein, SJ)

Esse documento é uma reedição dos documentos oficiais da Companhia de Jesus. Essa coleção dispõe de cinco textos que apresenta uma concepção educativa que reforça a identidade inaciana e o carisma da Companhia de Jesus. É uma proposta que é aplicável a todos os processos educativos e nos mais diferentes níveis e modalidades.

Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3011> Acesso em 05\03\2021.



PROJETO EDUCATIVO COMUM (PEC/2021-2025)

O Projeto Educativo Comum (PEC) é o documento orientador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE), objetivando a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes. O PEC está dividido em quatro dimensões do processo educativo: Curricular; Organização, estrutura e recursos; Clima institucional; Família e comunidade local.

Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Projeto-Educativo-Comum-RJE.pdf> Acesso em 05\ 03\ 2021.

PREFERÊNCIAS APOSTÓLICAS UNIVERSAIS (2019 – 2029)

(Promulgada por Pe. Geral Arturo Sosa)



Pe. Geral Arturo Sosa promulgou as Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus, 2019-2029. Essas Preferências foram fruto de uma eleição, que durou quase dois anos, na qual todos os membros da Companhia de Jesus foram convidados a participar, assim como muitos colaboradores leigos. Elas guiarão todos os trabalhos da Companhia pelos próximos dez anos. (ICAJE, 2019, p.25). **São elas:** Mostrar o caminho para Deus através dos Exercícios Espirituais e do discernimento; Caminhar com os pobres, os descartados do mundo, os vulneráveis em sua dignidade em uma missão de reconciliação e justiça; Acompanhar os jovens na criação de um futuro promissor; Colaborar no cuidado da Casa Comum.

Disponível em: <https://www.jesuitasbrasil.org.br/2019/02/19/companhia-de-jesus-conhece-as-quatro-preferencias-apostolicas-universais/> Acesso em 05\03\2021.

COLÉGIOS JESUÍTAS: UMA TRADIÇÃO VIVA NO SÉCULO XXI - um exercício contínuo de discernimento (ICAJE, 2019)

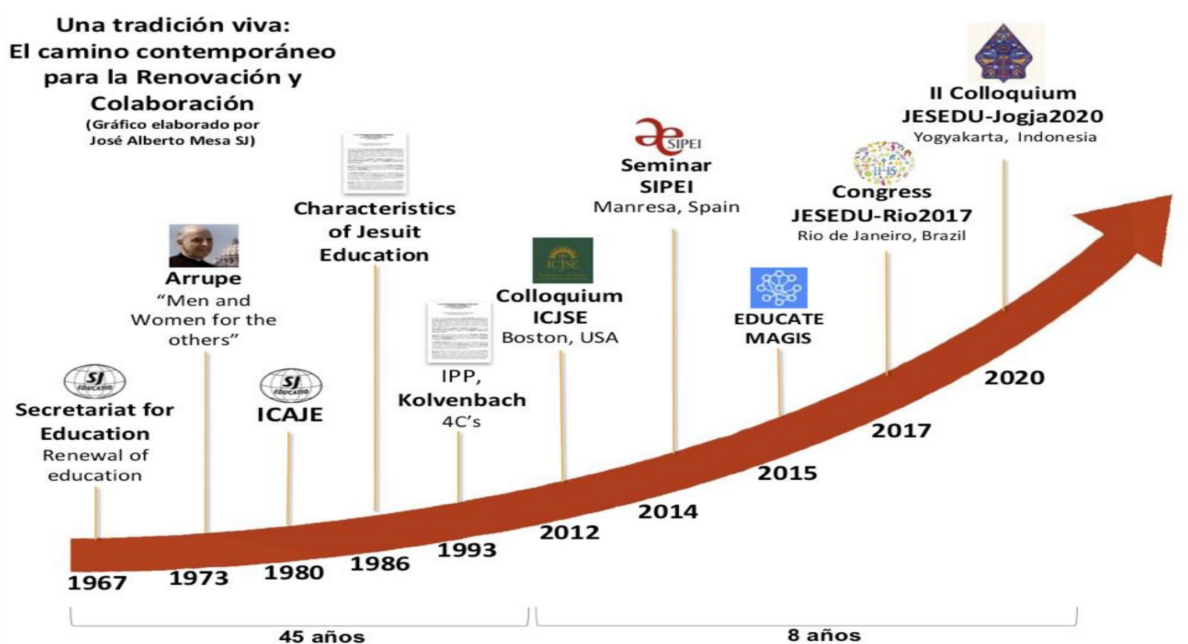


Como resultado das discussões ocorridas no ciclo de encontros globais, acontecidos em Boston (2012), em Manresa (2014), Rio de Janeiro (2017), foi produzido uma declaração final, e no Congresso de Delegados do Rio de Janeiro, foi proposto que as escolas teriam uma agenda global, considerando quatro áreas-chave, com 13 ações a serem desenvolvidas nos próximos anos (ICAJE, 2019).

Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2020/03/ColegiosJesuítasUmaTradiçãoVivanosecXXI.pdf> Acesso em 05\03\2021.

Além dos referenciais teóricos característicos da identidade inaciana e aquilo que preconiza os documentos legais, a Companhia de Jesus também desenvolve movimentos de fomento à leitura e discussão acerca da realidade social local e mundial, na busca de todos serem sujeitos globais, que dialogam com a vida de um modo geral, sendo um corpo em missão, assumindo diversas frentes, num movimento contemplativo. Dentre os movimentos mais significativos, temos:

FIGURA 1 – Movimentos Significativos para a RJE



Fonte: José Alberto Mesa SJ.

Atualmente, considerando apenas as unidades educativas que compõe a Rede Jesuíta de Educação, no Brasil, tem-se atualmente 17 unidades educativas. As unidades estabelecem o processo de capacitação das equipes a nível local e também com formações que são comuns aos colaboradores da RJE.

2.3.2 Formação integral: tradição educativa da igreja

A formação integral se constitui em um processo educativo capaz de contemplar o sujeito na sua totalidade. É o aluno, não como uma folha em branco, é um indivíduo pensante e com a sua natureza contemplativa, exploradora diante da vida e composto de uma identidade que se constitui principalmente da experiência e da sua leitura da vida. A formação integral, está em sintonia com a vida, necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que as crianças, os adolescentes e os adultos, sejam vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões: cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa. Conforme Vásquez (2006, p. 172), a formação integral é um

processo contínuo, permanente e participativo que busca desenvolver harmônica e coerentemente todas e cada uma das Dimensões do ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica), a fim de alcançar a sua realização plena na sociedade. Ou seja, vemos o ser humano em sua unidade e ao mesmo tempo pluridimensionalidade, bem diverso como corpo e ao mesmo tempo plenamente integrado e articulado numa unidade

A formação integral, para a Rede Jesuíta de Educação, é entendida como um compromisso assumido por todos que atuam nos colégios, no sentido de contribuir para a formação e desenvolvimento global do educando. Isto remete à redefinição dos processos educativos que impulsionem novas concepções e práticas pedagógicas, voltadas para o desafio de transformar as escolas em centros de aprendizagem. Isto implica mudanças na Proposta Pedagógica das Escolas da Rede, transformações nas práticas pedagógicas docentes, integração das famílias e comunidade, e sobretudo o protagonismo do educando como agente ativo deste processo. Para Klein (2014, p. 2),

a meta da Pedagogia Inaciana é ajudar a formar o ser humano, através do processo educativo - formal e não formal - a reconhecer a sua dignidade, a sua filiação divina, a sua vocação a ser. Empenha-se em estimular as pessoas a

desenvolver ao máximo suas potencialidades e dimensões, a exercer sua liberdade, a atuar com autonomia e personalidade na transformação da sociedade, a solidarizar-se com os demais e com o meio ambiente. Esta pedagogia se esforça por formar pessoas lúcidas que saibam aplicar os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas durante a escola.

Considerar o currículo como um artefato cultural que se revela no cotidiano do trabalho pedagógico, na sala de aula e nas relações de poder fora dela, nos valores do mundo num contexto amplo faz parte da nossa realidade. Nesse contexto, o professor consiste no mediador contemplando a justiça, respeito, solidariedade e compaixão, considerando as dimensões: afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal, sociopolítica e a educação inclusiva. Para Esclarín (2006, p. 108), “deve-se educar para a sobriedade e para a partilha, para a busca de um desenvolvimento humano sustentável que atenda às necessidades de todos e não só de alguns poucos, que priorize a qualidade de vida sobre a quantidade de coisas e que ensine a respeitar, a amar e a cuidar da natureza”.

Ultrapassando um perfil docente que se sustenta apenas na apresentação de conteúdo, o professor que assume a dimensão integral do aluno, precisa compreender que ensinar precisa estar atrelado à vida do aluno, é dar sentido ao conhecimento, é participar efetivamente da construção do saber. Nesse sentido, Klein (2014, p. 03),

o educador, mais que instrutor acadêmico, é um orientador de vida, companheiro de aprendizagem dos educandos, para os quais é chamado a ser testemunha dos valores que se pretende alcançar. Para tanto, trata de conhecer e acolher os educandos na situação em que se encontram e nas possibilidades que demonstram, com respeito e tempo, sem qualquer imposição ou doutrinação.

A educação, com sua complexidade, ressalta aspectos que compreende ao ato de ensinar e aprender. O professor torna-se um provocador, que dar sentido a experiência e carrega intencionalidade no seu fazer. O saber passa pelo viés do encantamento e das descobertas. Passa pela vida e finca raízes que acompanham o indivíduo ao longo da sua vida. Para Arrupe,

[...] nos dá acesso à mente e ao coração de numerosos jovens, num momento privilegiado: quando “á” são capazes de uma assimilação coerente e arrazoada dos valores humanos iluminados pelo cristianismo, e quando “ainda” sua personalidade não adquiriu sulcos dificilmente reformáveis. É sobretudo no ensino médio quando se forma sistematicamente a mentalidade do jovem e, conseqüentemente, é o momento em que ele deve fazer a síntese harmônica de fé e cultura moderna. (ARRUPE, 1981, p. 08).

Para a formação dos alunos, a Rede Jesuíta de Educação, oferece um currículo que oportuniza que “o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado” (PEC 2016, p. 46). Nas escolas da Companhia de Jesus, “toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, Rede Jesuíta de Educação enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica” (PEC, 2016, p. 48).

Nesse sentido, a formação integral pressupõe que todos os sujeitos que viabilizam ou operacionalizam a formação do aluno, são sujeitos que precisam compreender a condição do aluno no espaço escolar, as ações de todos refletem nessa finalidade. Portanto, Hernández, Armijo e Sánchez (2018, p. 526), afirmam que,

a formação integral é desenvolver educativamente ao estudante como um ser humano multidimensional, complexo e com vontade para autodeterminar-se, levando-lhe de um nível de desenvolvimento a outro em cada uma de suas dimensões: biológica, afetiva, cognitiva, sociocultural, espiritual. A formação é o ato educativo pelo qual um sujeito estudante participa por vontade própria em um processo para ir de um nível de desenvolvimento a outro nível de desenvolvimento mais elevado, graças às suas motivações internas e à participação de um professor e dos gestores das instituições educativas.

Isso compreende uma intencionalidade em que se constitua de todas as dimensões da formação humana, em um mesmo nível de importância, em que “a meta é garantir um caminho no qual ensino e aprendizagem sejam constantemente avaliados, evitando que a não aprendizagem seja entendida como responsabilidade exclusiva dos educandos” (PEC 2016, p. 46).

Na concepção de Ariès (1978, p. 56), “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles”. Portanto, nesse contexto, a intencionalidade se explicita em apenas reforçar o que culturalmente era legitimado naquela realidade.

A Formação integral pode gerar sujeitos capazes de assumir a sua condição de cidadãos, pode tornar pessoas que tomam consciência da realidade, podendo desenvolver sujeitos com competência para defender-se das injustiças, e pode fazer o sujeito assumir o compromisso com a justiça, podendo torna-los compassivos no encontro com o outro e podendo gerar pessoas criativas na maneira como respondem à vida. Formação integral é defendido por quem torna o

aluno, a criança, o jovem, o idoso, uma pessoa, quanto parte de uma criação divina, quanto sujeito histórico e de direito

Para que esta pesquisa disponha de elementos necessários para responder ao problema investigado, fez-se necessário apropriar-se de uma metodologia que disponha de um caráter científico. No próximo tópico, está explícito o processo metodológico que foi adotada para a resposta do problema.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse estudo, investigou-se a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer na formação integral do aluno. Portanto, com a finalidade de responder ao rigor científico, fez-se necessário a aplicação de técnicas que possibilitem uma maior compreensão do fenômeno estudado. Segundo Ventura (2002, p.76-77), “são várias e bastante diversas as classificações da metodologia que se pode encontrar na literatura especializada”. Quanto à abordagem, tratou-se de uma pesquisa qualitativa. Nesse caso, segundo Deslauriers (1991, p. 58), o pesquisador 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.

Nesta produção de informações aprofundadas e ilustrativas, as bases teóricas são fundamentais para a compreensão do que se deseja pesquisar. Nesse sentido, quanto aos procedimentos técnicos, tratou-se de uma pesquisa de campo, utilizando-se de recursos bibliográficos e do levantamento de dados, com uso da técnica de questionário estruturado. Considerando a pesquisa de campo, Jaccoud; Mayer (2008, p. 258) ressalta que,

a pesquisa de campo é considerada como um método que permite produzir dados a partir de observações sobre um meio social determinado, incluindo a coleta e a análise de materiais documentais (arquivos, jornais, documentos pessoais), de depoimentos de informantes-chaves e de entrevistas. Esse amálgama de instrumentos, por vezes complementares, torna o caráter do procedimento por observação mais complexo, no sentido de que o termo "observação" pode ser empregado tanto para designar um *tipo de coleta* dos dados pelo próprio pesquisador (a observação *in situ*).

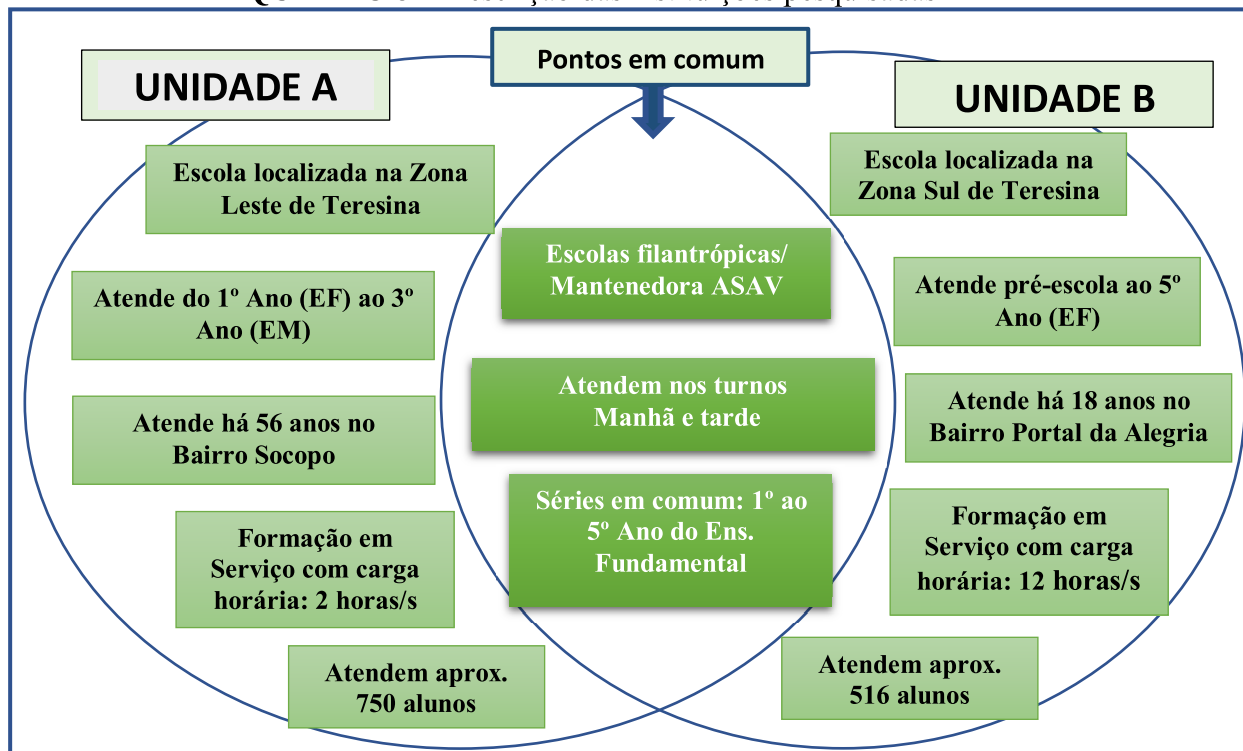
Para descrever o campo empírico da pesquisa, no item a seguir, serão apresentadas as instituições e os sujeitos da pesquisa elencando suas características.

3.1 AS INSTITUIÇÕES E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A finalidade é investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer na formação integral do aluno. Para isso, foram escolhidas duas unidades, que, nesta pesquisa, foram nominadas de unidade “A” e

“B”. No quadro 6, haverá uma breve descrição das escolas pesquisadas, que se originou da leitura dos regimentos.

QUADRO 5 – Descrição das instituições pesquisadas



Fonte: elaborado pela autora através do Projeto político- pedagógico das escolas.

A escolha das escolas, se deu pelo fato de se tratar de instituições da Rede Jesuíta de Educação e porque a formação docente em serviço acontece nessas unidades. Optou-se pelo 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental por considerar que o 1º ciclo de alfabetização é comum as duas escolas.

De acordo com a LDB (Título IV, Artigo 20), as escolas, desta pesquisa, definem-se nas categorias da Educação privada, estando enquadradas em “III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996)”.

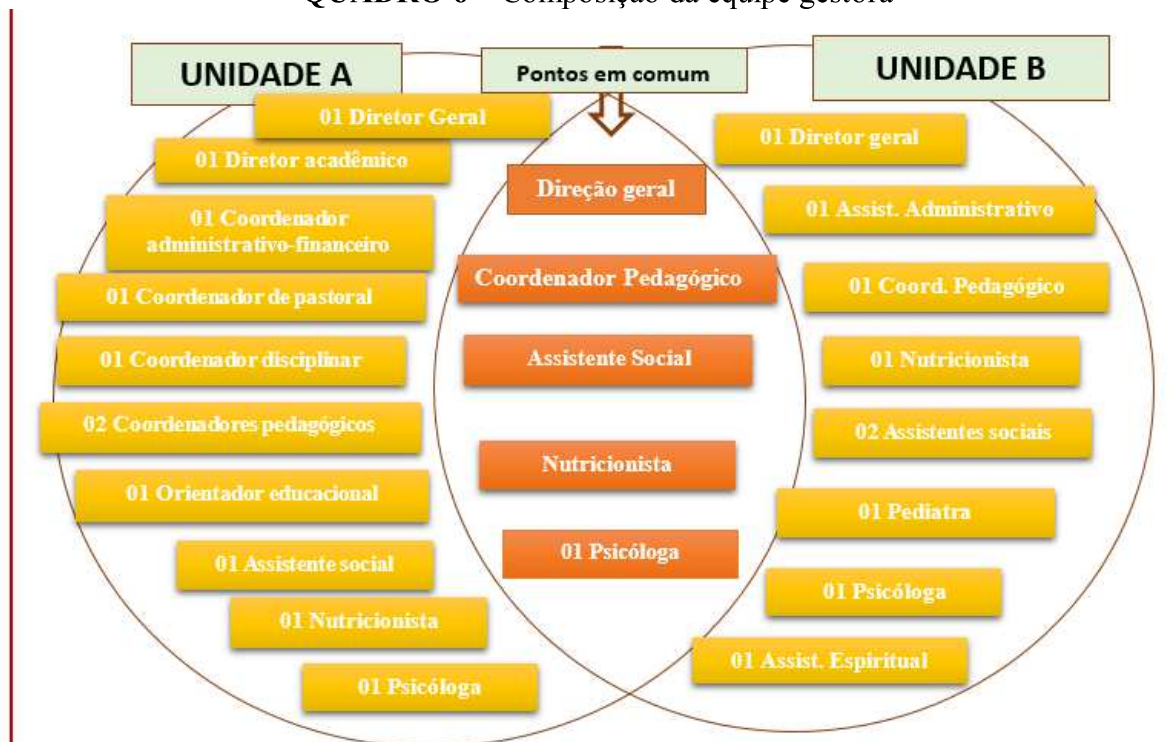
A escola A, localiza-se na Zona Rural de Teresina e que dispõe de aproximadamente 750 alunos, atende desde o 1º ano do Ensino Fundamental, até a 3ª série do Ensino Médio, nos dois turnos e está na comunidade à cinquenta e seis anos. A escola dispõe de uma equipe multidisciplinar, composta por assistente social, psicólogo, nutricionista e com atendimento educacional especializado. Conforme o Projeto Político-Pedagógico da Escola, este se estrutura fundamentalmente, considerando três dimensões: política (sociedade que se pretende

construir); pedagógica (ações educativas adequadas aos seus objetivos e meios instrumentos para realizá-los); inaciana (fidelidade aos princípios que inspiram e norteiam as Escolas Jesuítas). A formação em serviço, na escola, acontece aos sábados e tem duração de duas horas semanais.

A segunda escola (UNIDADE B), também filantrópica, atende na zona Sul de Teresina, com crianças de 4 a 10 anos de idade, recebendo crianças da pré-escola até o último ano do Ensino Fundamental I. Atende aproximadamente 516 crianças, nos dois turnos (manhã e tarde), prestando serviço à comunidade há 18 anos. A Unidade B, dispõe de uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais como Pediatra (com direito também à exames laboratoriais simples), Odontólogos, Psicólogo, Assistentes Sociais, Nutricionistas, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Além do horário pedagógico semanal, 1 dia no mês, a Unidade A, paralisa suas aulas para o planejamento pedagógico, cuja finalidade é a socialização e alinhamento das atividades propostas para o mês seguinte. Para compreensão acerca da estrutura organizacional das escolas, será apresentado a seguir, a composição da equipe gestora das unidades A e B.

QUADRO 6 – Composição da equipe gestora



Fonte: Projeto político- pedagógico das escolas

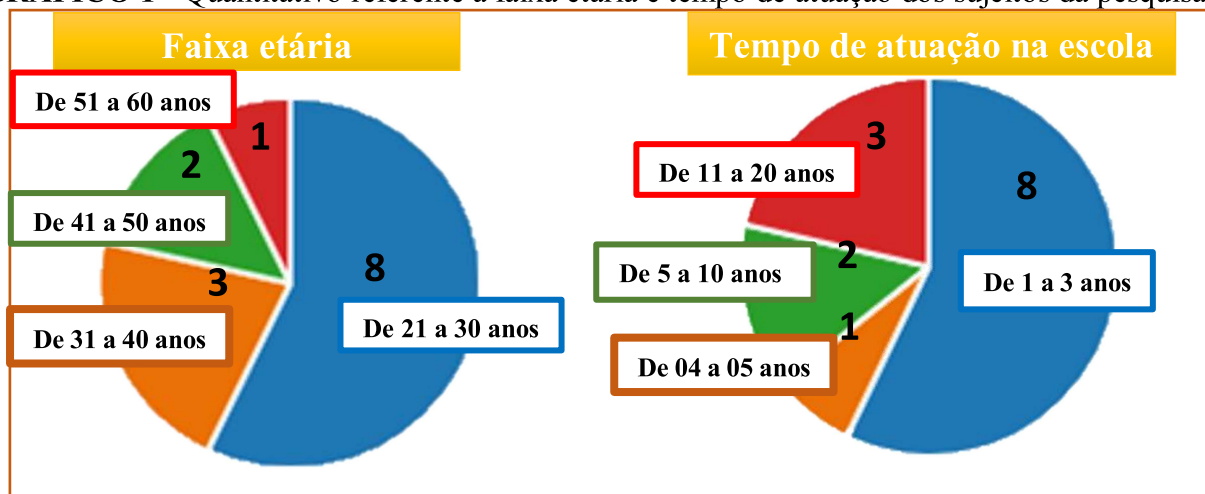
As duas unidades educativas atuam em tempo parcial, nos turnos manhã e tarde. Na dimensão Curricular, nas duas escolas, estão indicados os interesses de educação da Rede Jesuíta de Educação, voltados para a formação integral da pessoa. Para isso articula-se o Projeto

Político-Pedagógico, os projetos didáticos e planos de ação ao novo currículo de acordo com o PEC, contemplando na estrutura curricular os temas transversais, a interdisciplinaridade, além de ampliar os espaços criativos e atualização das tecnologias de informação, conforme está explicitado nas propostas pedagógicas das escolas.

As duas escolas são mantidas pela Associação Antônio Vieira - ASAV, instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente, com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, nas áreas de educação e assistência social.

No gráfico abaixo, apresenta-se a faixa etária e o tempo de atuação na escola, contemplando os docentes das duas unidades que responderam ao questionário estruturado.

GRÁFICO 1 – Quantitativo referente a faixa etária e tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Projeto político- pedagógico das escolas.

Os sujeitos da pesquisa, foram professores que atuam nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, cuja formação contempla as áreas da Pedagogia (11), Educação física (2) e Letras Português (1). Conforme consta no questionário, os professores possuem pós-graduação que, dentre as mais citadas, a Educação Jesuítica, Psicopedagogia, AEE e Docência do ensino superior. Na análise dos dados, ao mencionar a resposta dos professores, será informado por numeração, conforme a ordem das respostas inseridas no aplicativo forms, que será do 1 ao 14. No item a seguir, será apresentado os instrumentais utilizados nesta pesquisa.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A análise se desenvolveu a partir das técnicas de coleta de dados que possibilitou estabelecer relação com as concepções apresentadas pelos teóricos, acerca da temática escolhida. De acordo com Oliveira (2002, p. 231), os dados coletados serão analisados agrupando-os por semelhanças e encontrando o que os fazem divergentes e convergentes. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 48), a Análise de Conteúdo é “um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção/produção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. Ressaltando que,

[...]pertencem ao domínio da Análise de Conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares (Bardin, 2011, p. 48).

Para uma melhor compreensão, acerca desse tipo de análise e como esse processo se desenvolveu nesta pesquisa. No caso do questionário estruturado, foi encaminhado a solicitação, via e-mail, para os gestores das duas unidades, solicitando autorização para aplicação. Ao assinar o termo de anuência, os gestores encaminharam os e-mails dos coordenadores, para que fosse disponibilizado o instrumento. O link foi encaminhado ao coordenador pedagógico, via plataforma office 365, do aplicativo “forms”.

Na unidade A e B, cada uma dispõe de 11 (onze) professores que atendem as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, e todos (22 docentes) foram convidados para responder ao questionário estruturado, dos 22 convidados, 14 responderam. No questionário, tem-se perguntas objetivas e subjetivas, chegando ao total de 30 perguntas. Para dar seguimento a resposta do questionário, os professores tiveram que clicar em “aceitar participar” na página referente ao TCLE. Apenas após aceitar é que o professor pode dar segmento às demais perguntas.

3.2.1 Questionário estruturado

Este instrumento de coleta de dados, nesse contexto de pandemia, foi importante porque, não necessitou da presença física, do contato, minimizando os riscos de transmissão da Covid-19, podendo a pesquisadora ter acesso aos dados de forma segura. O questionário também favoreceu na otimização do tempo, com acesso a um maior número de dados, contemplando um número de pessoas de forma simultânea, podendo envolver uma área geográfica maior, com respostas mais rápidas, podendo ser mantido o anonimato e com flexibilidade no horário para responder. Para Severino (2013, p. 109), o questionário é um

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.

Assim como há pontos positivos, esse instrumento também trouxe pontos negativos, como o retorno das respostas que pode não ser suficiente para a análise, limitação em auxiliar o informante em questões mal compreendidas, dificuldade de compreensão, em que gera uniformidade aparente, devolução tardia que prejudica o cronograma.

No questionário estruturado (APÊNDICE 4) havia 8 questões abertas e 22 fechadas, com a utilização da escala Likert. Acerca dessa escala, pode-se considerar vantagens e desvantagens, que, segundo Brandalise (2005, p. 4), destaca-se

a simplicidade de construção; o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação. Como desvantagem, por ser uma escala essencialmente ordinal, não permite dizer quanto um respondente é mais favorável a outro, nem mede o quanto de mudança ocorre na atitude após expor os respondentes a determinados eventos.

Assim como a escala Likert dispõe de vantagens e desvantagens, entendeu-se que os meios e os instrumentos propostos para esta pesquisa, neste contexto de pandemia, responderiam melhor e ajudaria na busca por responder a finalidade a que se destina. Os dados coletados contribuíram na compreensão acerca da efetividade do propósito desta pesquisa, que busca compreender como a formação docente em serviço, fundamentada na Educação Jesuítica,

se desdobra na busca por favorecer na formação integral do aluno, tendo como recorte o 1º ciclo do Ensino Fundamental.

No tópico a seguir, será descrito como o percurso de análise se desenvolveu na pesquisa. Os dados coletados foram analisados através da técnica denominada análise de conteúdo, desenvolvido por Bardin (2011), do qual utilizou-se alguns procedimentos.

3.2.2 Análise de conteúdo: fases desenvolvidas na pesquisa

De acordo com Bardin (2011), na análise de conteúdo prevê-se três fases fundamentais. São elas:

Pré-análise: “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise” (p. 126). Nesta fase, desenvolveu-se a leitura flutuante, estabelecendo contato com os documentos das unidades de ensino, considerando impressões e orientações. Após essa etapa, foi feita a escolha dos documentos, que resultou nos Projetos político-pedagógicos, dissertações identificadas na revisão de literatura e o questionário estruturado. Além disso, elaborou-se o referencial teórico.

Na segunda etapa, tem-se **a exploração do material:** “Aplicação sistemática das decisões tomadas [...]” (p. 130). Nesta fase, após a escolha do material da primeira etapa, foi desenvolvido leituras do material escolhido e já associando o que converge e diverge entre eles.

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Nesta última fase, “os resultados são tratados de maneira a serem significados e válidos” (p. 132). Neste caso, os documentos, assim como o questionário aplicado com os professores, foram analisados, categorizados com seguintes pontos: Trajetória acadêmica; Bases teóricas e experiências na formação em serviço; Formação integral do aluno, na perspectiva da Educação Jesuítica: reflexos na ação docente.

No tópico a seguir, apresenta-se a análise dos dados a partir dos instrumentais utilizados como o questionário estruturado, aplicado com os professores das duas unidades de ensino.

4 AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM ESCOLAS JESUÍTAS: EM ANÁLISE

Este capítulo responde ao problema desta pesquisa, qual seja: como a formação docente em serviço, fundamentada na Educação Jesuítica, favorece a formação integral do aluno, tendo como recorte o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Por isso, tecerá em suas páginas as relações que se estabelecem com os seus objetivos, considerando o diálogo realizado entre a produção de dados obtidos por meio dos questionários respondidos, os documentos das duas instituições e o referencial teórico, incluindo a revisão de literatura.

O questionário estruturado, aplicado com professores que atuam na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental, continha 30 perguntas, sendo 22 questões objetivas e 8 subjetivas. Nas questões objetivas, destacou-se três tópicos, a partir dos quais construiu-se os subcapítulos abaixo. São eles: 4.1 Trajetória acadêmica: que significados têm?; 4.2 Bases teóricas e experiências na formação em serviço; 4.3 Formação docente: reflexos na formação integral dos alunos.

4.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA: QUE SIGNIFICADOS TÊM?

A trajetória formativa do professor, essencial para o exercício da função, desdobra-se a partir das competências e habilidades oriundas da formação inicial e dos princípios que se assentam nas experiências de vida. Nesse sentido, no processo formativo, busca-se pensar numa formação com as condições necessárias para que a ação docente seja a consequência dessa compreensão de si, e os efeitos que a sua ação repercute na formação do aluno. Portanto, para Nóvoa (1992, p. 25), "a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

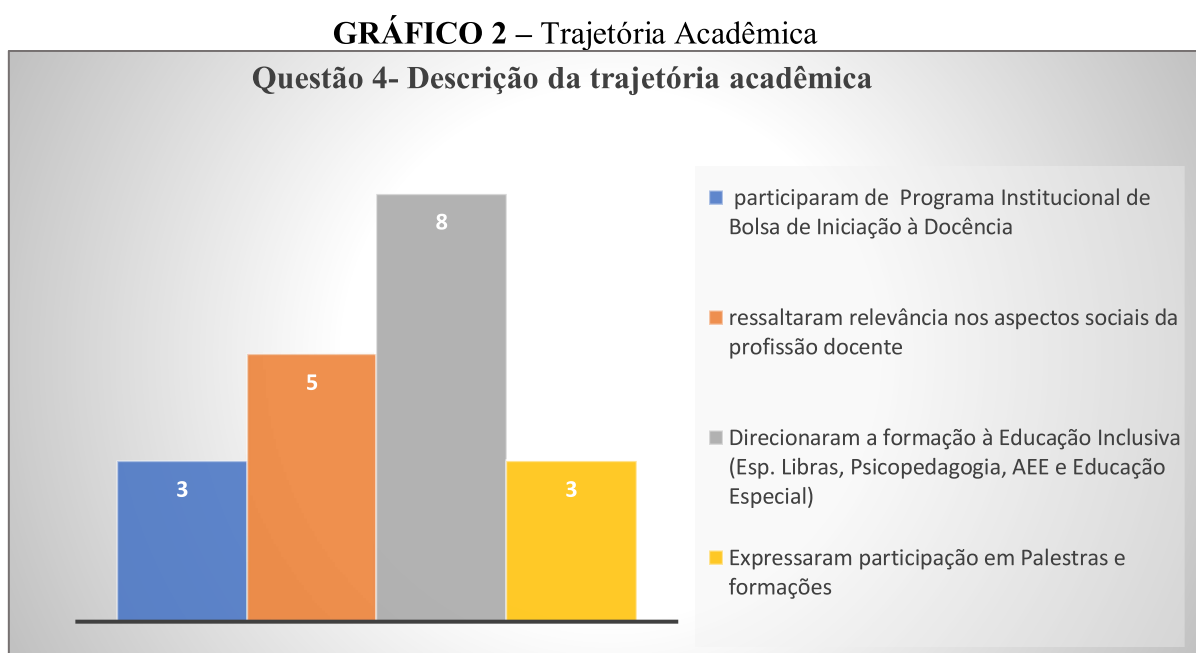
Cada professor, diante da pergunta relacionada a sua trajetória acadêmica, respondeu à sua maneira, uns com mais riqueza de detalhes, ressaltando experiências formativas que foram mais significativas na construção da sua identidade docente, apresentando, inclusive, os estudos que tem se ocupado, destacando as mais diversas experiências vividas, e já há outros professores que apenas informaram a graduação cursada, com o acréscimo das especializações.

Sobre isso, a indagação que resulta das respostas apresentadas, se alicerça sobre algumas questões: por que para alguns professores, sua participação em eventos do cotidiano, como um trabalho voluntário ou preparar um alimento, assistir filmes, escutar músicas ou fazer um passeio a um lugar esperado, podem se caracterizar como movimentos formativos, enquanto

para outros, somente os espaços mais tradicionais – como palestras e especializações – seriam reconhecidos como agentes de sua formação?

Diante das respostas apresentadas, no que se refere a trajetória acadêmica, tem-se professores licenciados em Pedagogia (11), Educação Física (02) e Letras inglês (01). Os pedagogos assumem a polivalência e os demais atuam em áreas específicas. Nas duas unidades, os professores pedagogos estão todos os dias (de segunda à sexta-feira) com a mesma turma, o professor de Educação Física tem apenas uma aula semanal por turma. No caso do professor de inglês, atua 3 dias da semana em cada turma. Isso acontece em ambas as unidades educativas, campo empírico desta pesquisa.

Numa pergunta subjetiva do questionário, foi perguntado sobre a trajetória acadêmica dos professores, no sentido de que eles pudessem destacar espontaneamente sobre a sua formação. De um modo geral, eles pontuaram:



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido.

Diante dos caminhos traçados, ou oportunizados, o professor assume para si, o modo como as aprendizagens dialogam com as suas convicções, e que, diante do exercício reflexivo, as bases que respaldam o conhecimento científico, favorecem para o distanciamento de uma prática que valida o senso comum. Por isso, Nóvoa (1992, p. 17) apresenta que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

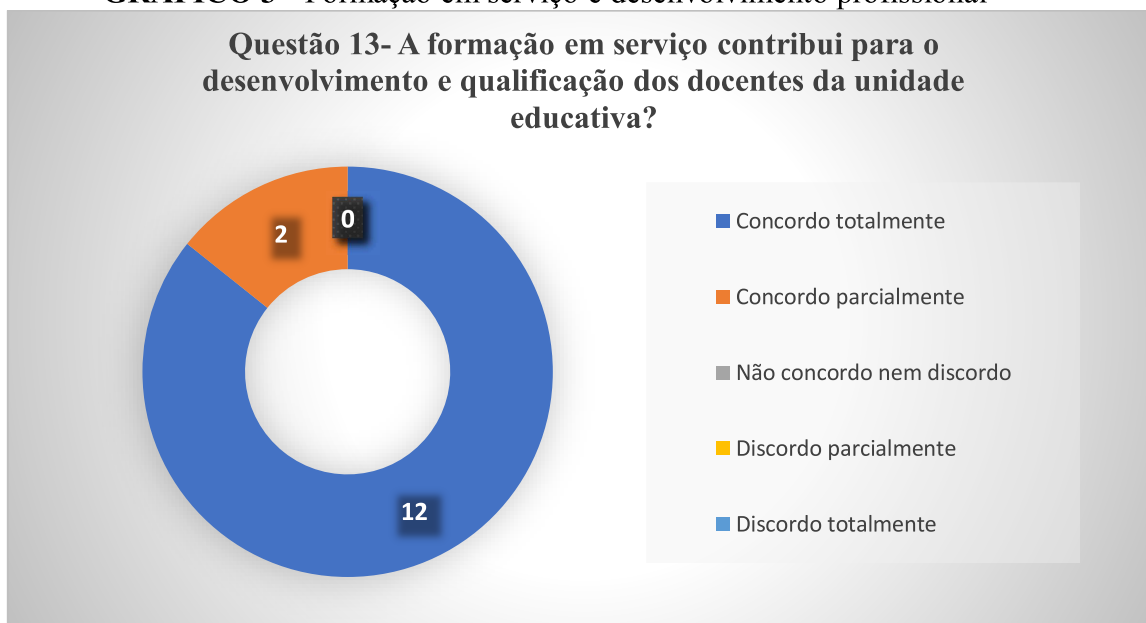
Deste modo, compreende-se que, quando o professor responde que a sua participação voluntária, que, para ele, acrescenta aspectos formativos, indicando que há experiências que o forma professor, que o dá elementos para uma formação, que pode estar relacionada com aquilo que não está na conquista apenas de certificados ou diplomas, é se constituir educador com a valorização da experiência que ensina algo. Cada professor assume o seu caminho que é realizado com a construção de si mesmo e com os demais.

Nesse percurso, as experiências formativas, conforme as diretrizes do projeto educativo comum da RJE, precisam estar em consonância com a identidade da escola. No PEC (2016, p. 69), afirma que “a capacitação profissional consiste na busca por atualização e aprimoramento teórico e prático de conhecimentos, competências e habilidades exigidas para o exercício das funções, associada à compreensão e à assimilação da identidade e da missão da Unidade Educativa”. Ainda nessa perspectiva, no PEC (2016, p.69), é destacado que,

todo investimento feito pelas Unidades nessa direção visa à qualificação dos profissionais para que eles sejam capazes de atuar da melhor forma, de acordo com orientações e projetos da instituição com vistas ao alcance da aprendizagem integral. Para isso, são consideradas as necessidades internas da instituição e as demandas do seu corpo funcional.

Para reforçar essa identidade nas escolas jesuítas, os processos formativos, que são disponibilizados aos colaboradores, e em especial aos professores, ressaltam questões pertinentes ao contexto atual e também aos elementos que são específicos da Pedagogia Inaciana, cujo foco é favorecer na qualificação profissional do colaborador, visando à formação integral do aluno, que compreende as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa.

Ao serem perguntados se a formação em serviço contribui para o desenvolvimento e qualificação dos docentes das escolas pesquisadas, todos responderam que concordam e apenas 2 informaram que concordam de forma parcial, conforme segue o gráfico abaixo. Diante disso, para dois professores, a experiência formativa poderia trazer mais ou menos elementos que contemplasse, na sua formação, o necessário para uma qualificação mais significativa.

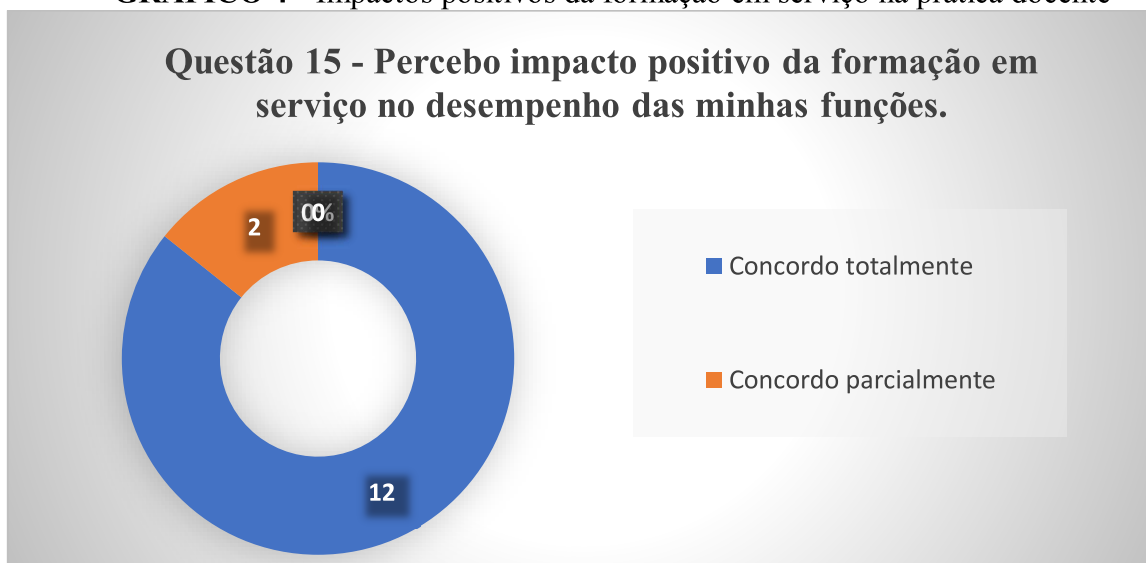
GRÁFICO 3 - Formação em serviço e desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

Nesse sentido, nas unidades educativas da RJE, consta no PEC (2016, p. 70), quanto aos seus profissionais, “espera-se que se esforcem continuamente para aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e sua formação técnica, a fim de desempenhar com excelência suas atividades, considerando as características do “modo de proceder” em uma Unidade Educativa da Companhia de Jesus”.

No gráfico a seguir, é apresentada a pergunta objetiva que está relacionada à percepção do professor diante dos impactos positivos na formação em serviço, no desempenho das ação docente. Para os 14 docentes é perceptível esses ganhos, mas há 2 professores que concordam, com ressalvas. Não concordar de forma absoluta, pode trazer a ideia de que, na formação destes, há necessidades específicas que não estão contempladas. Se há essa exposição da ressalva à questão, há a compreensão que, no espaço escolar, pode ter essa possibilidade de uma satisfação maior diante dessas experiências formativas.

O professor entende a experiência da formação em serviço, como algo que as instituições assumem e dispõem aos professores. Se há as condições necessárias, para uma prática docente mais qualificada, torna-se pertinente identificar como o professor percebe essas implicações na prática. Para isso, foi perguntado aos professores, a percepção deles dessas implicações na sua ação docente. As respostas ficaram da seguinte forma:

GRÁFICO 4 - Impactos positivos da formação em serviço na prática docente

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

Perceber a experiência da formação na prática, demanda fazer o alinhamento entre o que se apropria da formação em serviço, com a intencionalidade que se busca junto ao aluno. É ver possibilidades de dispor de novos modos de pensar a prática e contribuir nas condições necessárias de fomentar a aprendizagem. A formação continuada é a possibilidade de encontrar caminhos diante da complexidade que a educação apresenta. Para Alarcão (2001, p. 15),

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

É na interação, no diálogo, na exposição das feridas escondidas, que a cura se torna possível, nesse sentido, o “professor D” ao ser perguntado sobre mudança de concepção, diante do contato com a Pedagogia Inaciana, este afirma que tem uma *“visão mais humana e personalizada dos meus alunos, perceber quando o mesmo não está bem e conseguir ouvi-lo, para que assim possamos buscar ajuda”* (Resposta do “Professor D” a questão 10 do questionário). É uma escola que está junto, em diálogo com a realidade. Pensar nas implicações da formação docente em serviço, é pensar que a identidade inaciana precisa provocar inquietação diante da dor do outro.

Nesse processo formativo, observa-se que no Projeto Educativo Comum da RJE, tem-se o destaque a “característica do modo de proceder”, que precisa ser considerado no desenvolvimento pessoal e na formação técnica do colaborador. Para evidenciar essa questão

da formação docente, em diálogo com a identidade institucional, Nóvoa (1995, p. 24) cita dois perigos que são relevantes, de que

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formação’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o ‘desenvolvimento profissional dos professores’, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

A formação docente, dentro de uma instituição confessional católica, precisa considerar que a identidade institucional, traz elementos que são importantes para reforçar o carisma que a escola assume, com raízes da Companhia de Jesus, em consonância com os documentos legais. Para Kolvenbach (1998, p. 23), “a educação da Companhia afirma a realidade do mundo; ajuda a formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana; inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação; é um instrumento apostólico; promove o diálogo entre a fé e a cultura”.

A Companhia de Jesus, também assume um carácter apostólico, e isso se expressa nessa identidade educativa que considera que a fé é parte necessária da formação humana. O aspecto cognitivo e o socioemocional não está acima da dimensão espiritual- religiosa, dialogam entre si e são necessárias para a formação do sujeito competente, compassivo, comprometido e conscientes. Conforme consta no PEC (2016, p. 42) da RJE, visando aperfeiçoar seus processos, seguindo a sua tradição de ecletismo, tem como diretrizes:

- (1) Avaliem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global;
- (2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa;
- (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem;
- (4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo;
- (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e
- (6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para a garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus.

A identidade institucional, demonstra o papel do professor, como alguém que assume os valores que incorpora no seu processo formativo a adesão pela missão do qual a escola assume. Para Klein (2002, p. 2) “o professor tem um papel crucial no processo educativo, atuando como parceiro de aprendizagem, muito mais pela adesão aos valores e o testemunho de vida que pelos métodos pedagógicos empregados”. Nesse sentido, a resposta do “Professor C”, quando perguntado acerca da sua trajetória acadêmica, traz a seguinte consideração:

“Iniciei o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em 2013 pela Universidade Federal do Piauí, o qual concluí os estudos em 2017 e me formei no ano de 2018. Durante a graduação tive muitas experiências positivas, porém a mais marcante foi a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC²) onde desenvolvi um Projeto de Pesquisa na área da Educação Étnico-Racial, área que também foi objeto de estudo no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Esses estudos me ajudaram a construir o sujeito que me tornei, muito mais consciente sobre minha identidade enquanto pessoa negra e sobre o combate ao racismo e discriminação racial que ainda enfrentamos no Brasil. Além de ter participado também de outros projetos voluntários e experiências formativas na área da Educação ofertados pela universidade, o que me agregou muitos conhecimentos importantes, que levo comigo até hoje” (Resposta do “Professor C” a questão 04 do questionário) ”.

As experiências formativas, apresentadas na resposta do “professor C”, ressalta que, em alguns ambientes, foi possível se reconhecer a partir das suas próprias convicções, dos seus próprios interesses, o que o fez se tornar consciente da sua própria identidade racial. Expressa-se aí a força da sua identidade, que o motiva a defender ao que acredita. Diante da resposta, urge a indagação quanto as experiências que são vivenciadas pelo professor, que não explicitado por ele, converge com a identidade inacciana. Na resposta, do “professor B”, pertinente para a análise, tem-se a seguinte:

“Minha jornada na pedagogia começou ainda na adolescência, pois era instrutora de cursos voltados para crianças. Isso me guiou na escolha da pedagogia. Iniciei meu curso em 2014, concluindo em 2019. Durante ele, tive diversas oportunidades de estágio, onde fui me moldando como professora, participando também do PIBID³, na área de gestão escolar. Após me formar, iniciei minha pós-graduação em coordenação escolar, porém desisti por motivos financeiros. Consegui meu primeiro emprego como professora formada em 2020, onde me encontro atualmente. Hoje em dia curso pós-graduação em Educação Especial, para me tornar uma professora melhor e capaz de promover inclusão total nas minhas aulas” (Resposta do “Professor B” a questão 04 do questionário) ”.

² O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa promover uma ênfase científica aos graduandos que estão para se formar. Serve como incentivo para se iniciar em pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública.

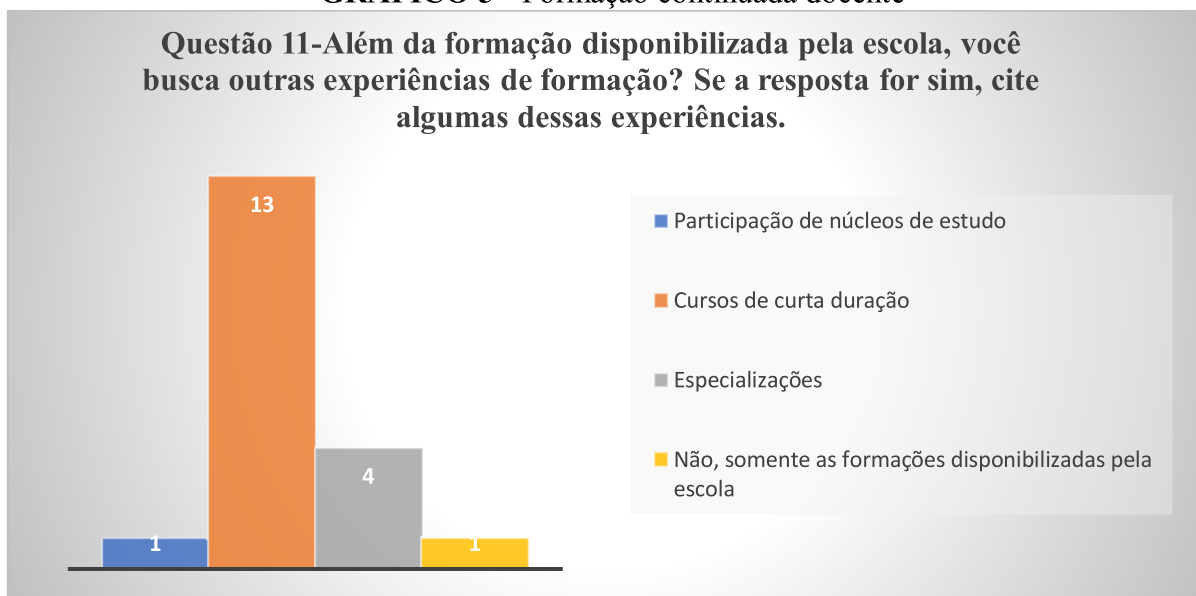
Os docentes B e C, destacam que algumas experiências formativas, visam o seu aperfeiçoamento profissional, marcada pela presença de envolvimento pessoal com questões que falam de aspectos sobre a inclusão e respeito às questões Étnico-Racial. Percebe-se que a trajetória de vida dos professores possibilitou a geração de uma prática pedagógica alinhada ao cuidado com a formação humana do aluno.

O posicionamento, na resposta, do “Professor B”, mostra aspectos de sua trajetória, em que a docência é o seu campo de atuação atual, mas a gestão e coordenação escolar estavam em seus interesses do ponto de vista formativo, mas que não se efetivou em virtude de questões pessoais.

Na resposta do “Professor L”, a trajetória foi apresentada da seguinte forma: *“Formada em licenciatura plena em pedagogia pela universidade federal do Piauí, com especialização em docência superior, educação infantil e educação jesuíta”* (Resposta do “Professor L” a questão 04 do questionário). Da mesma forma, o professor A, apresentou: *“Formada em pedagogia, especialização em educação infantil, especialização em psicopedagogia”* (Resposta do “Professor A” a questão 04 do questionário). Nestes dois casos, para os docentes L e A, tem-se a trajetória com o destaque na conclusão dos cursos de graduação e lato sensu.

Nas respostas dos professores A, B, C e L, mesmo que, no total, haja 4 casos de professores, com a Especialização em Educação Jesuítica, não foi possível identificar, elementos específicos, descritos na trajetória acadêmica, sobre a Pedagogia Inaciana. Outro aspecto que chama atenção é o sentimento de que os professores se veem atraídos pela Educação Especial, buscando especializações como Psicopedagogia, AEE e Libras. Foram 8 docentes, sendo destacado o encantamento pela inclusão e por confiar que essa formação favorecerá na sua prática.

Até aqui, observa-se que as respostas demonstram que os professores experienciam a formação em serviço, que ela está nítida no trato com os alunos e que seus valores humanos estão em consonância com a experiência docente. Nesse sentido, considerando que a escola tem favorecido na formação docente, foi questionado se além da formação disponibilizada pela escola, ele busca outras experiências de formação. Conforme o gráfico abaixo, 13 pessoas informaram que buscam outras experiências formativas.

GRÁFICO 5 - Formação continuada docente

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

A trajetória acadêmica, constitui-se do que a academia tem a oferecer, mas o percurso se faz através das experiências. Na fala dos professores, quando se apresenta o caminho percorrido, fica a ausência da experiência com a Pedagogia Inaciana, que se apoia em um currículo humanista, que acolhe a diversidade cultural e étnico-racial, que reconhece o sujeito na sua totalidade, considerando o contexto, a experiência, a reflexão, ação e avaliação. Tendo como uma de suas diretrizes “promover a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa”.

4.2 BASES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Os momentos formativos, disponibilizados pelas escolas, acontecem de forma diferenciada entre as duas. A unidade A, destina duas horas, aos sábados, no horário da manhã, para essas experiências e 2h ao longo da semana para atividades que podem ocorrer no coletivo, ou individualmente. O expediente de trabalho, acontece de segunda à sexta-feira, nos dois turnos e, no sábado, apenas no horário da manhã. Na Unidade B, o expediente acontece de segunda à sexta-feira, nos dois turnos, sendo distribuído, ao longo da semana, os horários destinados a atividades de formação, totalizando 12h, que são constituídas por trabalhos individuais e 8h trabalhadas coletivamente por mês.

No quadro abaixo, apresenta-se as informações das atividades vivenciadas, pelos professores, com atividades inerentes à docência.

QUADRO 8 – Descrição das experiências do professor em atividades correlatas à docência

	UNIDADE A	UNIDADE B
Quantidades de horas	<p>2 horas semanais</p> <p>Dentro dessa carga horária de formação, aos sábados, todos os professores encontram-se para uma atividade formativa coletiva a partir de um tema-foco.</p> <p>2 horas semanais</p> <p>Atividades correlatas a docência, realizadas individualmente e distribuídas ao longo da semana.</p>	<p>12 horas semanais</p> <p>Dentro dessa carga horária de formação, uma vez no mês, todos os professores encontram-se para uma atividade formativa coletiva a partir de um tema-foco.</p>
Atividades desenvolvidas	<p>Elaboração do Planejamento, Atividades, Agendas, Avaliações; Correção de atividades e provas; Organização de notas; Elaboração de Relatórios; Preenchimento de Diário; Estudo em grupo; Estudo individual; Elaboração de Projetos; Organização do material pedagógico e do espaço de sala de aula; Encontro com a Coordenação Pedagógica, Outros.</p>	
Escolha dos temas	<p>Coordenador Pedagógico (conforme identificado através dos encontros junto aos professores)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP das escolas.

A formação continuada precisa ser compreendida como um processo que pode não ter uma ressonância imediata na prática do professor, há momentos formativos que são desencadeadas por outros movimentos que necessitam de uma processualidade associada num processo formativo mais amplo, nutrindo a experiência docente de reflexividade. Para a Unidade B, conforme descrito no PPP (2019, p. 10),

o objetivo da capacitação profissional é propiciar ao educador a qualificação do seu fazer pedagógico, na perspectiva da aprendizagem como centro do processo, através de encontros entre pares, reflexão teórica e prática de suas ações, promovendo assim, uma formação permanente em serviço, e conseqüentemente, a valorização profissional.

Nesse sentido, desenvolver um plano, analisar as atividades dos alunos, produzir recursos, elaborar relatórios, e demais atividades que estão em consonância à formação do aluno, é uma experiência de formação para o professor, que qualifica o seu olhar entre o seu fazer pedagógico e a resposta do seu trabalho. Esses momentos exigem do docente uma base de conhecimentos, saberes, leitura da realidade e competência teórica e pedagógica para tomar as decisões que potencialize as aprendizagens dos alunos. O PEC (2016, p. 47), ressalta que

a consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseados nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferenciadas de mediação para atender aos sujeitos de aprendizagem que se encontrem em momentos distintos. Entendemos que a separação entre ensino, aprendizagem

e estudo em momentos estanques está superada e que o trabalho docente precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as múltiplas dimensões envolvidas no processo.

O documento citado acima, destaca a diversidade de experiências, utilização de recursos, buscando as condições necessárias para favorecer no desenvolvimento dos alunos. Ao ser perguntado sobre as bases teóricas que são fundamentais para que o ele tenha segurança e melhor compreensão acerca do processo formativo do aluno, o “Professor J”, responde que

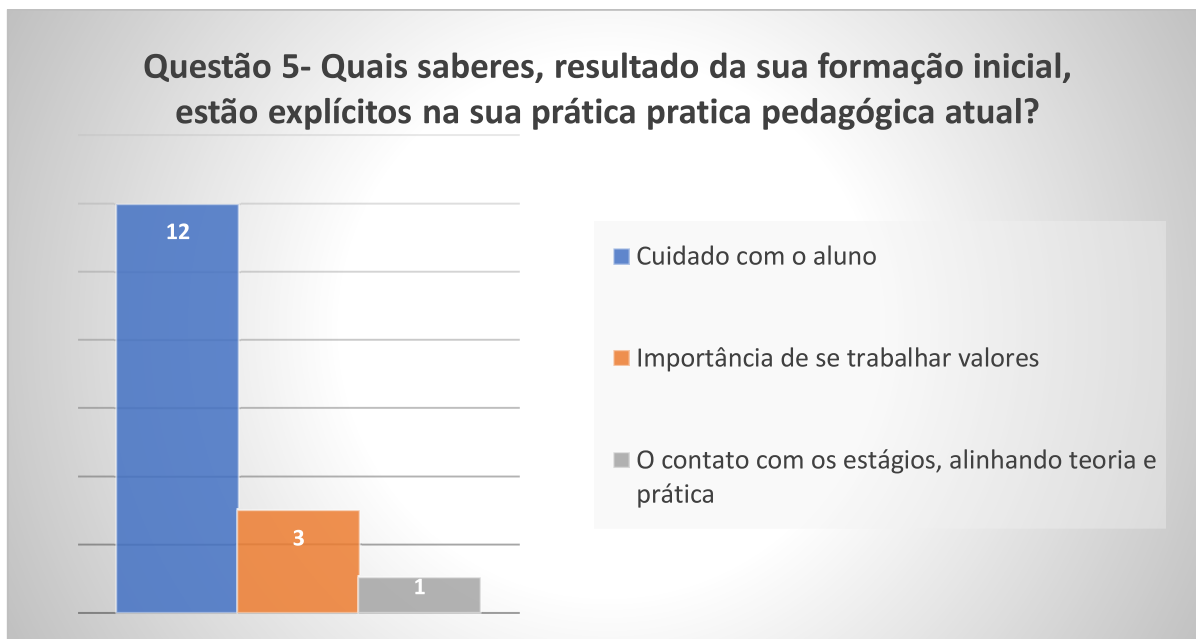
“a intencionalidade da prática pedagógica, a importância de aporte teórico na realização da prática, a boa sistematização das atividades que serão propostas, a necessidade de sempre refletir sobre a prática enquanto docente, saberes votados para a importância de vivenciar o processo de avaliação de forma que ele não se reduza apenas a uma nota, a necessidade de estabelecer sempre relações dialógicas com os pares, a vivência de práticas pautadas na coletividade.” (Resposta do “Professor J” a questão 06 do questionário) ”.

Na resposta do “professor J”, reconhece que a teoria está alinhada à intencionalidade do trabalho que desenvolve. Sobre isso, Klein (1997, p. 14) afirma que a formação contínua

é um processo constante de aperfeiçoamento teórico e prático de conteúdos, atitudes e procedimentos que diante de um mundo em constante mudança, cada ‘agente educativo’ da escola elabora nos âmbitos pessoal, profissional, religioso e de análise da realidade, aplicando os princípios e o paradigma pedagógico inaciano sendo apoiado pelo colégio com orientação, programas, tempo e recursos econômicos a fim de atingir seu próprio desenvolvimento humano, discernir os melhores meios formativos para os alunos e desta forma colaborar com a missão apostólica.

Refletindo a partir das respostas coletadas, a formação docente é um processo dinâmico e que se constitui da relação com os saberes adquiridos, derivados das experiências cotidianas e das teorias construídas, do ponto de vista científico, essa constituição do “ser professor” passa de forma significativa pela subjetividade do sujeito. Para isso, Nóvoa (1995, p. 25) reforça que “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Para o entendimento acerca das bases teóricas do professor e das experiências na formação em serviço, foi solicitado a resposta para a seguinte pergunta subjetiva: Quais saberes, resultado da sua formação inicial, estão explícitos na sua prática docente?



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido.

Considerando a ênfase que os professores deram nas respostas acerca do cuidado com os alunos e da importância de se trabalhar valores humanos, é possível incrementar com a resposta do “Professor C”, quando, na resposta a essa questão, afirmou que,

“São muitos os saberes, mas dentre eles quero destacar alguns: Entender a criança como um sujeito que está dentro de um processo de aprendizagem, e que precisa do esforço e dedicação de todos os agentes educadores que estão ao seu redor (família e escola), para que a aquisição do conhecimento e formação dessa criança aconteça de forma leve, eficaz e prazerosa; Fazer com que a criança aprenda a ver o mundo de forma crítica e reflexiva; A importância de se trabalhar o respeito, a tolerância e o amor ao próximo desde a fase da infância, para que a criança possa crescer e tornar um indivíduo melhor para a sociedade” (Resposta do “Professor C” a questão 05 do questionário)”.

Nesse sentido, o “Professor C” expressa questões referente a relação família e escola, sobre o sujeito crítico e reflexivo, assim como ressalta valores que perpassam a aquisição de conhecimentos, para essa formação da criança, visando essa criticidade e reflexão diante da vida. O professor precisa ter isso compreendido para possibilitar as condições para o desenvolvimento do aluno. Conforme preconiza a Proposta Pedagógica da unidade B,

O professor, mediador entre o aluno e o conhecimento, deve ser um profissional formador, reflexivo, consciente da importância do seu papel, comprometido com o processo educativo integrado ao mundo de hoje, responsável, pela formação do cidadão e principalmente, um eterno estudioso dos instrumentais que fundamentam a prática pedagógica bem como de

material didático de apoio coerente com o Projeto Político Pedagógico adotado pela Colégio (PPP, UNIDADE A, 2021, p. 216).

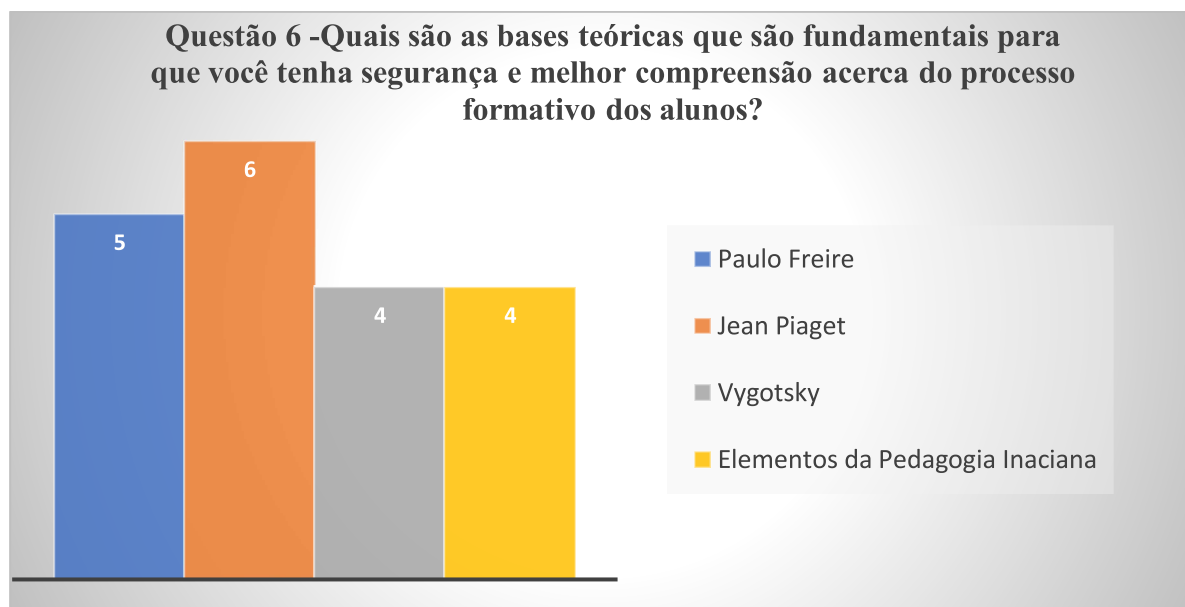
Na proposta da escola B, ressalta-se que o formador precisa ser reflexivo e as condições que é apresentada ao professor, na experiência de troca, nos momentos de formação, são importantes para pensar em responder a sua reflexividade. Neste sentido, o processo formativo necessita levar em conta aquilo que se espera do professor, com a sua própria autonomia e suas circunstâncias.

É na relação entre os sujeitos que os saberes se articulam e se ressignificam. Por isso, a formação precisa estar ancorada, pensada, contextualizada, no fluxo das mudanças, estando a frente das respostas que costumeiramente se dá no âmbito da nossa ação social. Refletir sobre a prática, nas experiências cotidianas e ter bases teóricas de caráter científico, que validem as nossas percepções e que possam dispor de uma maior consciência do processo, favorecendo para a ruptura da linearidade. Imbernón (2001 p.48-49) afirma que, "a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc."

Sendo disponibilizado aos professores, o momento de trocas entre pares, através da formação em serviço, tendo experiências formativas que, além de considerar temas pertinentes na atualidade, ainda desenvolve uma formação voltada aos elementos da Pedagogia Inaciana.

Foi solicitado aos professores, que eles informassem quais as bases teóricas que são fundamentais para que se tenha segurança e melhor compreensão acerca do processo formativo dos alunos. No gráfico a seguir, foi destacado as referências com maior quantitativo nas respostas.

GRÁFICO 7 - Bases teóricas fundamentais para o exercício docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

Foram descritos teóricos e teorias como: Comportamentalista, Construtivista, Sociointeracionista, Vygotsky, Rousseau, Paulo Freire, Pestalozzi, Durkheim, Skinner, Abramovay, Munanga, Gonçalves, Silva, Jean Piaget, Emília Ferreiro, PEC (RJE), BNCC, Feldmann, Libâneo, Zeichner, Giroux, Estudos e práticas da Pedagogia Inaciana, Nóvoa e etc. Diante da pergunta apresentada e das respostas sinalizadas, sendo estas referências que estão explicitadas na concepção do professor, corrobora com o seu modo de pensar diante do que é próprio da identidade institucional, ou o que é próprio da escola não se leva para a vida?

Para o “Professor E”, na sua resposta, há similaridades entre a Pedagogia Inaciana e a concepção de Piaget: “*Eu comparo muito a Pedagogia Inaciana com a Pedagogia definida por Piaget*” (Resposta do “Professor E” a questão 06 do questionário). Para o “Professor J”, na sua resposta, há o seguinte ponto:

“As concepções de Paulo Freire quando evidencia a importância de uma prática educativa emancipadora, o rompimento da concepção bancária de educação e a necessidade de estabelecer sempre relações dialógicas no processo de ensino. Vygotsky, com suas contribuições acerca do processo de constituição do sujeito enquanto um ser que aprende e sofre influências tanto do meio interno quanto externo, que o sujeito é ser histórico e que não podemos generalizar os fenômenos e situações. Além disso, conto com as contribuições de Ausubel, acerca da aprendizagem significativa, as contribuições de Piaget, sobre as fases do desenvolvimento das crianças. Uso o PEC e também ainda as contribuições do PEC e dos subsídios oferecidos pela Pedagogia Inaciana, sempre pautada na formação integral do sujeito” (Resposta do “Professor J” a questão 06 do questionário)”.

Nessa narrativa, evidencia-se de forma clara, na posição apresentada, a ênfase em concepções da própria formação frente ao desenrolar dos estudos, evidenciando as

contribuições do Projeto Educativo Comum, que é orientador para a compreensão do professor acerca da própria identidade institucional. Trazendo algumas concepções, ressalta-se que Jean Piaget buscou compreender a gênese do conhecimento e destaca que há estágios que estão relacionados ao desenvolvimento do ser humano e Vygotsky fundamentou sua teoria no materialismo histórico e dialético, defendendo que a aquisição de conhecimentos acontece através da interação de sujeito e meio.

Nesse sentido, torna-se pertinente ressaltar que a Pedagogia Inaciana não diverge diante desses olhares que trazem a formação integral da pessoa, mas complementa no sentido de contemplar que o sujeito está no mundo e desenvolve nessa interação. Com base nos elementos que compreende a Paradigma Pedagógico Inaciano, há cinco etapas, que estão em constante interação, conforme descreve Rincón (2003, p. 10),

- a) o “contexto” no qual o aluno está situado e no qual se desenvolve;
- b) a “experiência”, o que leva a uma abordagem cognitiva, afetiva e global da realidade;
- c) “reflexão”, o que nos permite captar criticamente o significado profundo do que se experimentou e prepara para tomada de decisões;
- d) “ação”, a manifestação externa da experiência refletida, expressa em opções, condutas e atitudes;
- e) “avaliação”, permanente em todo processo.

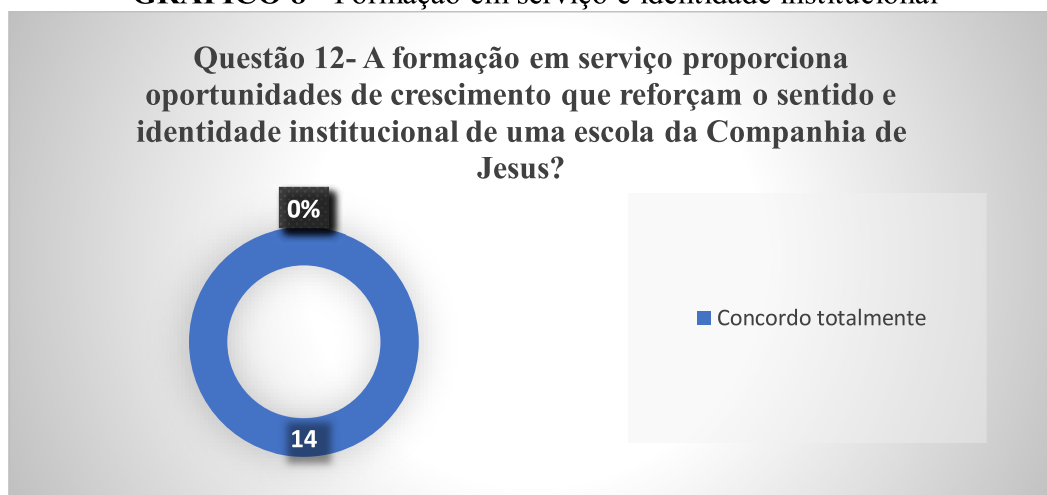
Portanto, entender o contexto em que o aluno está inserido e como este se desenvolve, é uma evidência de que a o professor que se identifica e traz a teoria de Piaget e Vygotsky, complementa a beleza de se pensar um sujeito que se desenvolve sem perder de vista a sua condição humana. O “Professor E”, na sua resposta, ainda ressalta que *“Piaget e Vygotsky, eles respeitam o processo de aprendizagem do aluno, nos ensinando que cada criança possui a sua forma de ver e aprender (Resposta do “Professor E” a questão 06 do questionário) ”*.

Respeitar a criança em seu tempo é algo que exige um processo reflexivo capaz de identificar o tempo de cada um. Nesse sentido, a reflexão, que é uma etapa descrita no Paradigma Pedagógico Inaciano, ajuda a pensar que isso é essencial para a consciência de um processo educativo que valoriza o sujeito.

Para a Pedagogia Inaciana, as cinco etapas descritas por Rincón (2003), considera esse processo de aprendizagem quando expressa o contexto, que precisa pensar o sujeito com suas especificidades. Essa visão do “professor E”, diante da sua resposta, é importante no sentido de demonstrar a intencionalidade de respeitar o tempo do aluno e desconstruir a ideia de uma educação de massa.

No gráfico abaixo, foi perguntado se a formação em serviço proporciona oportunidades de crescimento que reforçam o sentido e identidade institucional de uma escola da Companhia de Jesus e absolutamente todos informaram que favorece na identidade institucional.

GRÁFICO 8 - Formação em serviço e identidade institucional

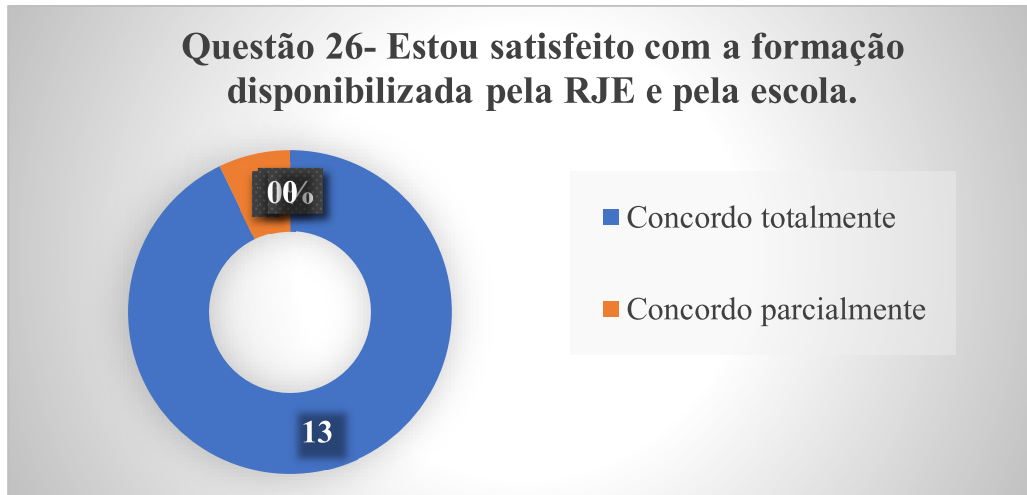


Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

Os professores, na sua totalidade evidenciaram que a formação em serviço reforça a identidade institucional, mas porque não se evidenciou isso, nas perguntas do questionário em que se buscou informar sobre as bases teóricas que estão explícitas na prática e que que essas práticas precisaria dialogar com o que é próprio da Pedagogia Inaciana?

No quadro a seguir, foi apresentada a seguinte afirmação: Estou satisfeito com a formação disponibilizada pela RJE e pela escola. Resposta voltada para a satisfação do professor, diante da formação disponibilizada pela RJE e escola, na sua totalidade, foi sinalizado que estão satisfeitos, e apenas um colocou que concorda, mas parcialmente. Concordar parcialmente é um indicativo de que aquilo que é específico da área de conhecimento do professor não esteja sendo considerado na sua totalidade, haja visto que há professores de Língua Inglesa e Educação Física, além dos pedagogos que atuam na polivalência.

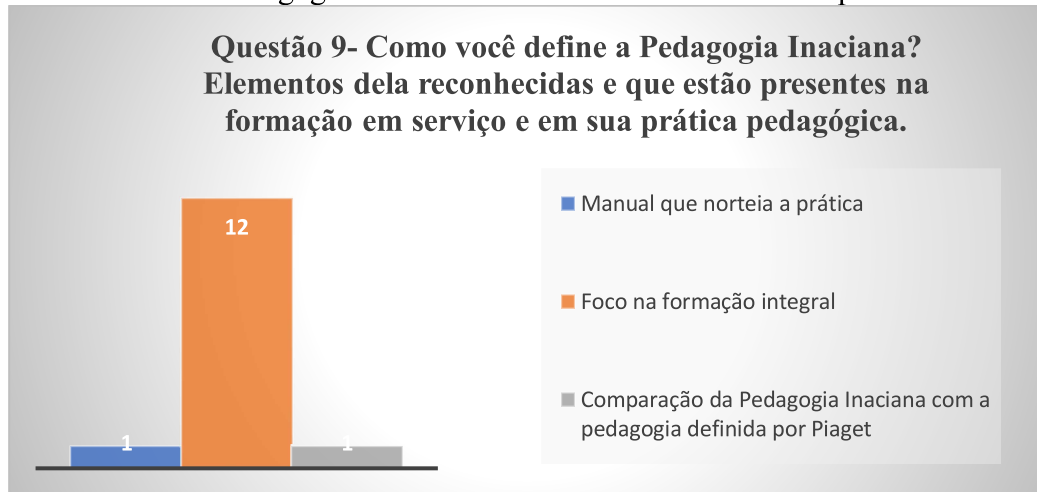
GRÁFICO 9 - Formação docente disponibilizada pela RJE e Escola



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

Estando satisfeito com a formação disponibilizada pela RJE e escola, na pergunta seguinte, buscou-se identificar a concepção dos professores acerca da Pedagogia Inaciana, considerando que as formações expressam a identidade inaciana. As respostas abertas foram elencadas, conforme a ênfase dada as informações.

GRÁFICO 10 - Pedagogia Inaciana e seus elementos contido na prática docente 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido.

Os dados acima descrevem que está consolidado a ideia de que a formação integral é algo bem compreendido, na sua maioria, pelos professores. Na narrativa descrita na resposta do “Professor B”, na sua resposta ao questionário, destaca-se a seguinte:

“Para mim, a Pedagogia Inaciana é como um manual que norteia minhas práticas de ensino, buscando formar seres humanos de forma integral e autônoma. Alguns elementos que reconheço em minha prática: estimular meus alunos a serem pessoas melhores umas

para as outras; proporcionar o desenvolvimento de múltiplas dimensões”. (Resposta do “Professor B” a questão 09 do questionário) ”.

Nessa fala, observa-se que há saberes que dialogam para uma compreensão mais humanística da prática docente, descrevendo elementos característicos da Pedagogia Inaciana. Nesse caso, o termo “manual”, apresentado pelo “Professor B”, não se define como um referencial teórico. Nesse sentido, conforme sinaliza Santos; Guidini (2019, p. 03) “a Pedagogia Jesuítica, por sua vez, alude ao direcionamento, à organização e à missão dos jesuítas, sendo entendida como as orientações e o enfoque específicos para a sua atuação pedagógica e a formação dos seus quadros”. Para o “Professor D”, a sua resposta apresenta a seguinte questão:

“Sabendo que a Pedagogia Inaciana, contempla uma visão cristã do mundo e do ser humano, sendo o seu processo global e personalizado, a formação integral do aluno compreende o aprendizado da pessoa toda, nas suas amplas dimensões, com a finalidade de formar a consciência humana para os desafios de seu tempo. Nós professores inacianos não somos um mero transmissor de informações, mas sim um mediador, um orientador de todos os processos, principalmente, segundo nosso entendimento, dos que levam os alunos a transcenderem às informações, aos conceitos, aos valores, às atitudes e às habilidades, de modo que lhes seja possível crescer como pessoas e como cidadãos. Enfim, mais uma vez, reforçaremos a ideia de que, além de ser um profissional qualificado, o professor inaciano deve ser um homem ou uma mulher de Espírito, que valorize e estimule os alunos em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma fonte inesgotável de motivação e sempre buscando elevar a autoestima do aluno através da valorização de suas criações, produções e transformações. Nesse sentido, o professor inaciano deve permanecer sempre na busca do diálogo, do respeito às diversidades, da valorização da vida e da sensibilização dos aspectos humanos nas relações, respeitando o sentimento de alteridade. ” (Resposta do “Professor D” a questão 09 do questionário) ”.

Para os Professores B e D, é possível identificar a Pedagogia Inaciana nas experiências cotidianas, expressando, com detalhes, o que define o educador inaciano. Nas respostas seguintes, dos professores F, G e M, tem-se: “O ensino para além de ser acúmulo de conhecimento intelectual do aluno e de preparo para a escolha de uma profissão. Mas agentes transformadores. (Resposta do “Professor F” a questão 09 do questionário) ”.

Nessa fala, há o que é apresentado por Klein (2002, p.2), em que ressalta qual a principal oferta de um colégio jesuíta, que “não é um acúmulo de informações, nem a preparação para o ingresso na universidade, mas uma formação integral (excelência acadêmica, firmeza de caráter, retidão de juízo e da sensibilidade, sentido estético, consciência e compromisso social) que perdurem ao longo da vida”. Sendo reforçado pelo Professor G que,

“É uma pedagogia transformadora, que potencializa a excelência, contribuindo de forma eficaz na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Formando pessoas

conscientes, competentes, compassivas, comprometidas e criativas. (Resposta do “Professor G” a questão 09 do questionário) ”.

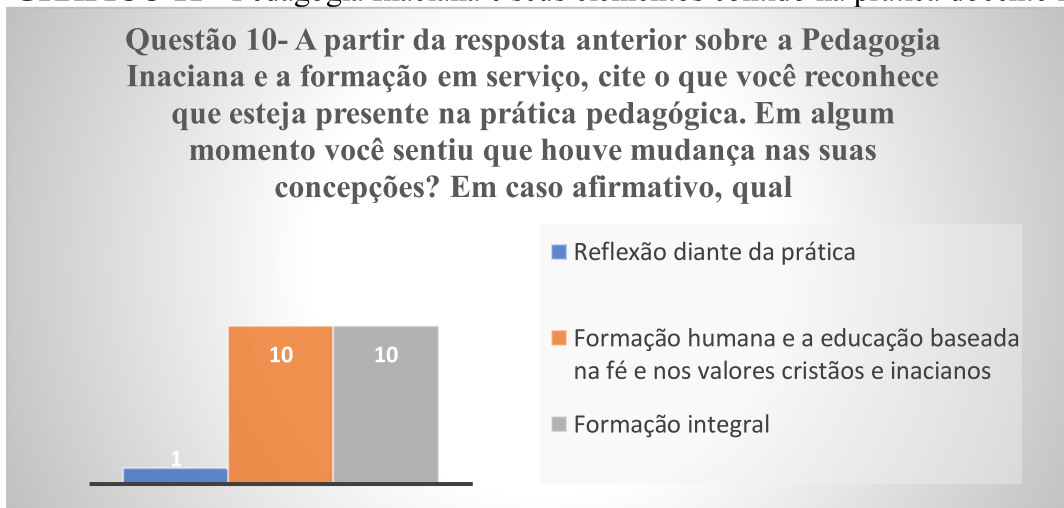
Ainda sobre essa temática, o “professor M” afirma na sua resposta:

“A Pedagogia Inaciana tem como objetivo formar pessoas para a vida, pessoas que possam transformar a realidade em que vivem. Ela é uma inspiração de um jeito de fazer e ser, que busca o desenvolvimento integral das pessoas em serviço dos outros. Alguns elementos da Pedagogia Inaciana presentes na minha prática e na formação em serviço são: a formação de seres humanos no sentido coletivo, desenvolvimento integral, busca pela justiça, o diálogo, ampliação da visão cultural dos estudantes, excelência acadêmica, formação humana e etc. (Resposta do “Professor M” a questão 09 do questionário) ”.

Nos discursos sobre a descrição do que seja a Pedagogia Inaciana, os professores demonstram segurança para discorrer suas concepções e trazem esses elementos de forma bem explícitas, elencando valores humanos, com ênfase numa formação que visa a transformação dos sujeitos para resultar numa sociedade melhor, no serviço aos demais, dentre outros aspectos. O que inquieta, diante das narrativas, é o fato desses elementos e autores que trazem a Pedagogia Inaciana, não são evidenciados com a mesma ênfase nas respostas, em que se pede sobre bases teóricas que respaldam a prática.

Com a finalidade de identificar o reconhecimento do professor com relação a aplicabilidade da Educação Jesuítica na ação docente, foi perguntado o que o professor reconhece que esteja presente na prática pedagógica. Em algum momento você sentiu que houve mudança nas suas concepções. No gráfico a seguir, foi elencado os pontos com maior ênfase nas respostas:

GRÁFICO 11 - Pedagogia Inaciana e seus elementos contido na prática docente 2

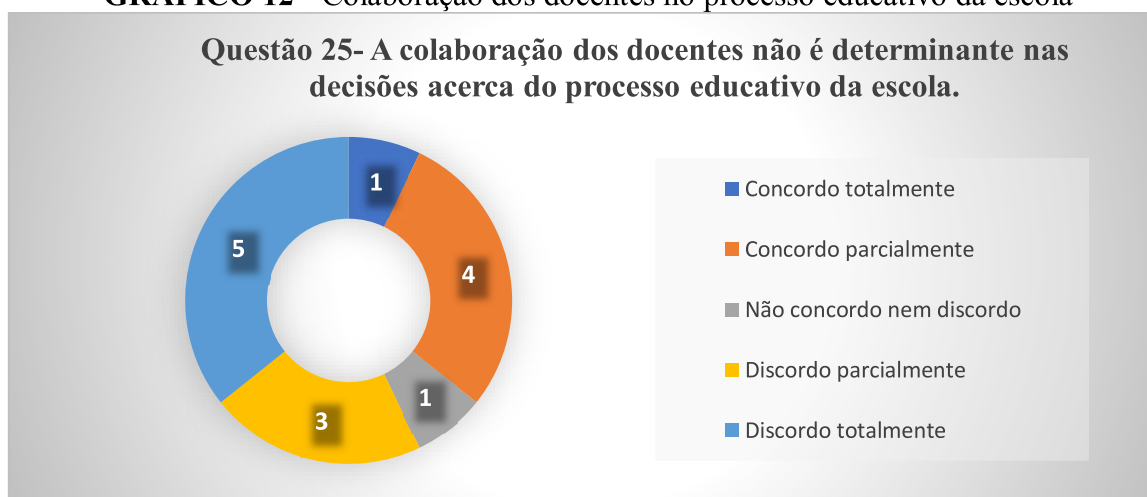


Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido.

As respostas contidas no gráfico, expõem os elementos relacionados à Pedagogia Inaciana, que tem uma ênfase na formação integral, numa prática que apresenta a espiritualidade, considerando os valores cristãos e inacianos. Os professores parecem reconhecer quando a pergunta é direta sobre a Educação Jesuítica, sendo ela aberta ou fechada, mas quando não tem um direcionamento que evidência isso, não há uma fala que remete a essa concepção.

Na pergunta abaixo, foi apresentado a seguinte afirmação: “A colaboração dos docentes não é determinante nas decisões acerca do processo educativo da escola”. As respostas se apresentaram de uma forma bem diversificada, mostrando-se da seguinte forma:

GRÁFICO 12 - Colaboração dos docentes no processo educativo da escola



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

As respostas oscilam entre concordam totalmente a discordo totalmente, onde se evidencia que há professores que entendem que é determinante a participação dos docentes diante das decisões acerca do processo educativo da escola, como há os que não veem como determinante a sua participação. Para a UNIDADE A (2021, p. 217),

Sabe-se que, o cumprimento do projeto educativo e o êxito da escola, estão ligados a relação direta do empenho pessoal e a necessidade de uma boa administração. Assim, esta Instituição Escolar, adota uma administração voltada para a segurança, modernidade e parceria a fim de enfrentar os desafios do mundo moderno. O Estabelecimento de Ensino valoriza a participação de todos na tomada de decisões e na execução e acompanhamento do desenvolvimento das ações educativas.

Diante das respostas e considerando o que preconiza o Projeto Político Pedagógico da Unidade A, entende-se que pode ter tido uma compreensão não coerente com o sentido da

pergunta por parte dos cinco professores (1 concorda totalmente e 4 concordam parcialmente), quando respondem que a colaboração do professor não é determinante nas tomadas de decisões, no que se refere ao processo educativo da escola. Como pensar em um educador reflexivo, quando este não se posiciona como autor diante das tomadas de decisões no processo educativo da escola? Para o PEC (2016, p. 44),

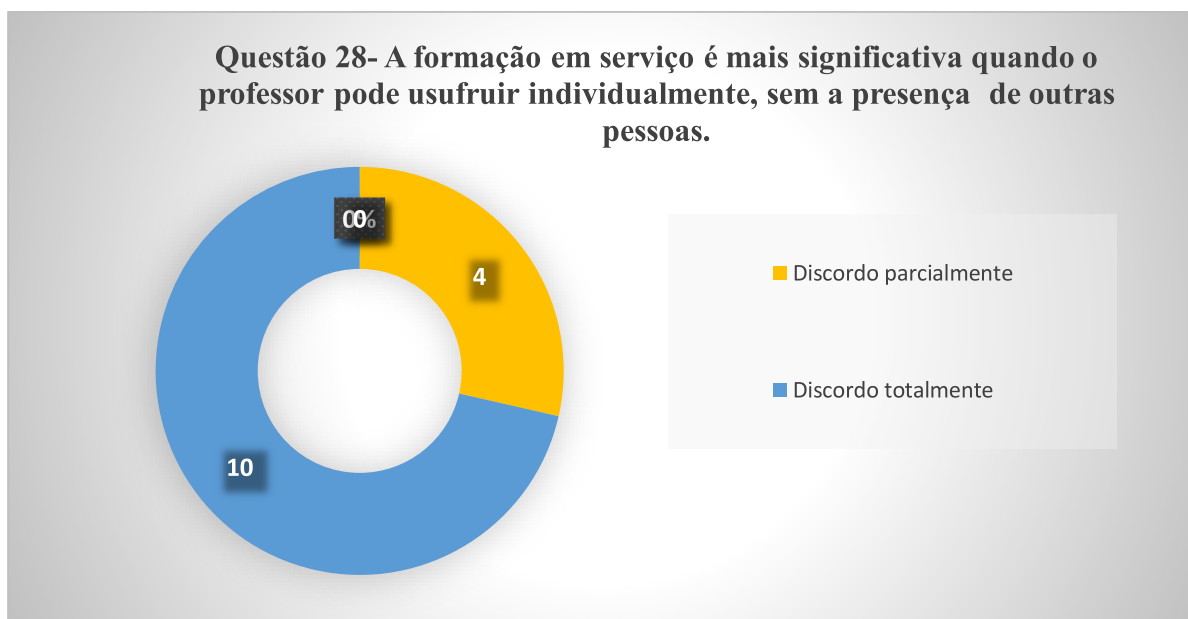
Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor.

Nos documentos da RJE, é explícito que o professor é um profissional com condições de favorecer no processo educativo, com voz ativa para tornar o processo educativo mais significativo, mas parece que estes cinco professores não se reconhecem com ativos no processo.

Se há reflexão diante da prática docente, há o sujeito que pensa o processo educativo da escola. Para Tardif (2014, p. 35) “à docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. O que aqui chama a atenção, é que diante disso, parece haver professores que não se reconhecem autores de sua própria formação, como, então, seria possível que eles refletissem sobre sua prática? Afinal, acredita-se que a formação em serviço necessita do diálogo do professor com sua própria experiência, em pensar a sua prática, por isso, pode dispor de novos modos de considerar sua aprendizagem e as possibilidades de repensar a docência, inclusive coletivamente.

Com a finalidade de identificar o papel do docente no processo educativo da escola, no gráfico a seguir, destaca-se a formação em serviço, tendo em vista o seu momento formativo individual, ou se, para ele, é mais significativo se tiver com a presença de outros sujeitos. Segue abaixo o gráfico com a informação:

GRÁFICO 13 – Formação em serviço: no coletivo e/ou individualmente



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido.

A maioria dos professores (10 no total) entendem a relevância da presença de outros companheiros na formação em serviço e quatro destacaram que discordam dessa afirmação de forma parcial. O que pode sinalizar que os professores reconhecem, que nessa experiência, a troca entre os pares tem sua importância e para os que discordam parcialmente, há a ideia de que a experiência de forma individual tem a sua relevância.

Experiências em comum entre os docentes e/ou de forma individual, dependendo da demanda, são possibilidades que precisam trazer momentos de se pensar o percurso que se está assumindo, tanto na perspectiva do seu contexto de sala de aula, quanto do que se tem desenvolvido a nível de escola.

Diante do tópico apresentado, observou-se que os professores dispõem de saberes que estão relacionados à Educação Jesuíta, que a maioria reconhece os elementos da Pedagogia Inaciana, embora não tenham explicitado no tópico que traz a sua trajetória formativa. Destaca-se que nem todos os professores veem a sua importância nas decisões, diante do processo educativo da escola, mas que há um fomento a pensar numa educação que favoreça no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, para Alarcão (2011, p. 47),

se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individual e coletivas. Vou ainda mais longe, A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

Nessa construção de um sujeito que se constitui quanto educador, tem-se a fala de Freire (1991, p. 58), reconhecendo que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador; a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. O processo formativo é contínuo e se potencializa com o apoio da escola quando reconhece o professor como alguém que pensa e indica caminhos e que a escola dispõe das condições necessárias para a formação de um educador que reflete a sua própria prática e que dialoga com o contexto da escola.

Pensar a realidade de duas escolas filantrópicas, que atendem com bolsas de 100% de gratuidade, considerando as mazelas de um público que levam para o espaço escolar suas dores e alegrias, encontram professores com cuidado com a criança, com o acolhimento, trazendo em seus documentos norteadores, a necessidade de ter esse educador que veja o contexto, a experiência, a reflexão, ação e avaliação, conforta em saber que há iniciativas que possibilitam melhores condições para se fazer a diferença na vida das pessoas.

No tópico a seguir, está direcionado ao que tange a ação docente, na perspectiva da Educação Jesuítica, diante da formação integral do aluno.

4.3 FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA: REFLEXOS NA AÇÃO DOCENTE

A formação integral, para a Rede Jesuíta de Educação, é um compromisso em que todos os colaboradores da unidade, precisam assumir no sentido de contribuir para a formação e desenvolvimento integral dos alunos. O foco neste caso é sempre no aluno e sua aprendizagem e, o professor consiste no mediador do processo contemplando a justiça, respeito, solidariedade e compaixão, considerando as seguintes dimensões: afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal, sociopolítica e a educação inclusiva. Para Klein (2014, p. 2),

a meta da Pedagogia Inaciana é ajudar a formar o ser humano, através do processo educativo - formal e não formal - a reconhecer a sua dignidade, a sua filiação divina, a sua vocação a ser. Empenha-se em estimular as pessoas a desenvolver ao máximo suas potencialidades e dimensões, a exercer sua liberdade, a atuar com autonomia e personalidade na transformação da sociedade, a solidarizar-se com os demais e com o meio ambiente. Esta pedagogia se esforça por formar pessoas lúcidas que saibam aplicar os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas durante a escola.

É notório que a Pedagogia Inaciana considera a formação integral e que contempla as dimensões cognitivas, socioemocional e espiritual-religioso. Abarcar todos os desafios que

cada dimensão apresenta, exige práticas educativas que entendem o indivíduo como sujeito ímpar e com suas potencialidades e fragilidades a serem consideradas no exercício da docência.

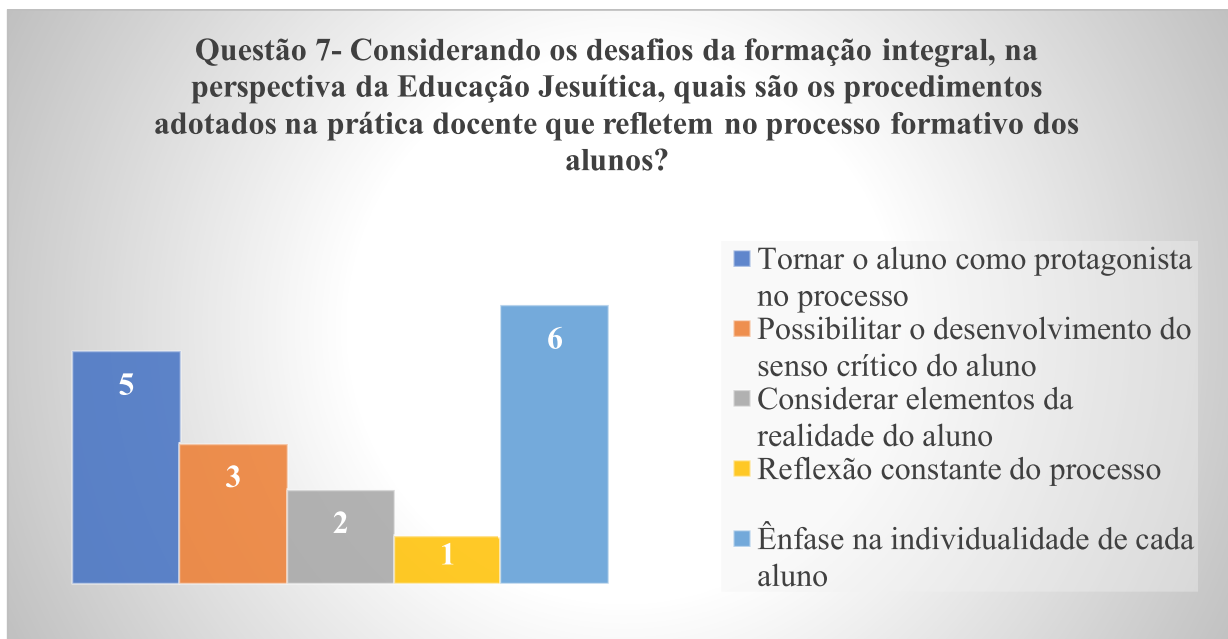
Na Unidade A “a prática pedagógica constitui-se numa ação intencional, sistemática, planejada e continuada. O ensino na Escola é oferecido a partir das experiências dos alunos, considerando seus conhecimentos adquiridos anteriormente, com a mediação do professor” (PPP, 2021, p. 10). Tem-se, portanto, o aluno que apresenta sua vida, seu modo de estar no mundo e da forma como as experiências também o impactam. A experiência do aluno é evidenciada nos documentos da instituição. Para Alarcão (2001, p. 17),

no entanto, se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções. Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão. Esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras do desenvolvimento das potencialidades escondidas em cada um.

Esse processo reflexivo, que assume as experiências como leituras a serem feitas, quando se pensa numa educação que reconhece o seu papel, de pensar o sujeito em consonância com a sua realidade, mas o coloca em condições de explorar todas as suas potencialidades. Para Alarcão (2001, p. 18), "Um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar". Nesse contexto de escola filantrópica, que dispõe de uma equipe multidisciplinar, o professor precisa saber onde seu papel de educador se articula com o outro, diante da necessidade de outro profissional para responder a uma determinada demanda do aluno.

No próximo gráfico, para a pergunta aberta, cuja finalidade é identificar os procedimentos adotados na prática docente que refletem no processo formativo dos alunos, na perspectiva da formação integral:

GRÁFICO 14 - Educação Jesuítica e os procedimentos adotados pelo professor na sua prática



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido.

Na questão 7, os professores estão em construções diferentes. Para o “Professor F”, “*na perspectiva inaciana, os procedimentos metodológicos estão centrados no aluno protagonista, definidos os valores a ser desenvolvido no educando*” (Resposta do “Professor F” a questão 07 do questionário) ”.

Para Kolvenbach (1998, p. 23), “a educação da Companhia afirma a realidade do mundo; ajuda a formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana; inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação; é um instrumento apostólico; promove o diálogo entre a fé e a cultura”. Portanto, não é o professor detentor da garantia da formação integral, é a educação defendida pela Companhia que visa dar as condições para que o aluno tenha ganhos positivos no seu desenvolvimento, dentro dessas dimensões. A proposta de formação integral, defendida pela RJE, busca equilíbrio de acordo com as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religioso. Não se vislumbra somente o êxito no acúmulo de conhecimento, mas formação que favoreça no enfrentamento dos desafios da sociedade. Nesse sentido, Klein (2002, p. 2) afirma que,

a oferta principal do colégio não é um acúmulo de informações, nem a preparação para o ingresso na universidade, mas uma formação integral (excelência acadêmica, firmeza de caráter, retidão de juízo e da sensibilidade, sentido estético, consciência e compromisso social) que perdurem ao longo da vida.

Para o “Professor E”, “*a reflexão de vida de cada um deles, trazer exemplos de vida do próprio convívio deles, para auxiliar na formação de cada um deles*” (Resposta do “Professor E” a questão 07 do questionário)”. Nesse sentido, os alunos podem sinalizar para os que estão com ela, no espaço escolar, o que os tem afetado, servindo de elementos para uma compreensão daquilo que a criança vai construindo de conceitos. Para Alarcão (2011, p. 41),

uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nessa reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI.

Nas escolas pesquisadas, há atendimentos como odontológico, nutricional, pediátrico, psicológico, assim como atuação dos assistentes sociais na intervenção de casos que demandam encaminhamentos específicos, dentre outros serviços que para o contexto em que as escolas estão inseridas, as condições apresentadas, favorecem para a compreensão do professor, na sua formação continuada, que acontece também nas experiências em serviço, confirma que o desafio de uma formação integral não se limita a ação do professor, mas que tem a sua importância quando se percebe a criança como sujeito que se desenvolve a partir da sua relação com o meio. Conforme Vásquez (2006, p. 172), a formação integral é um

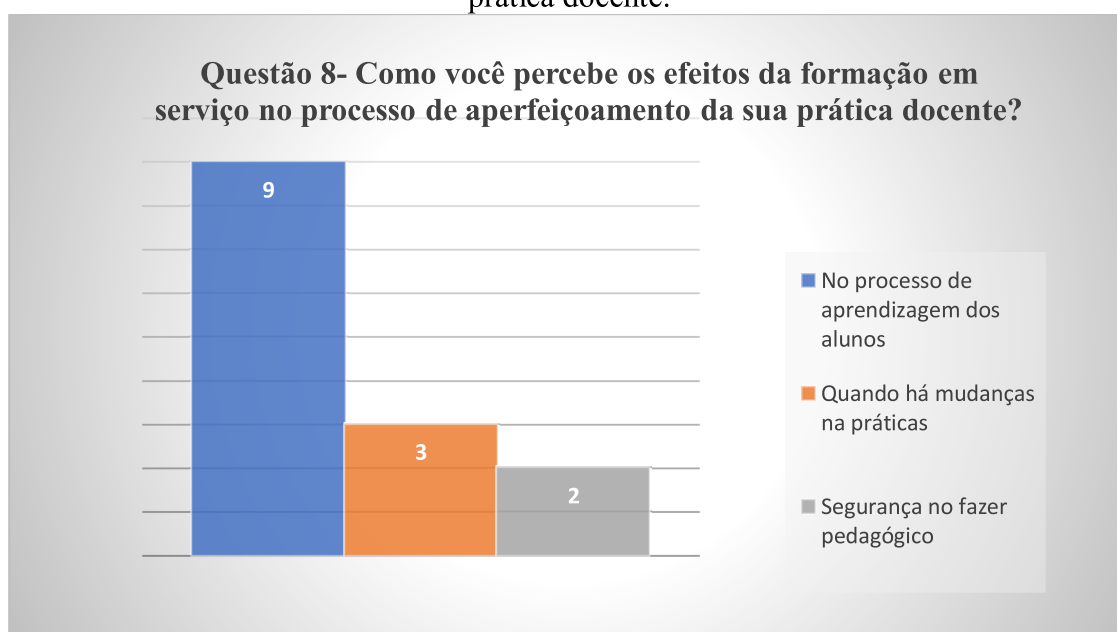
processo contínuo, permanente e participativo que busca desenvolver harmônica e coerentemente todas e cada uma das Dimensões do ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica), a fim de alcançar a sua realização plena na sociedade. Ou seja, vemos o ser humano em sua unidade e ao mesmo tempo pluridimensionalidade, bem diverso como corpo e ao mesmo tempo plenamente integrado e articulado numa unidade.

A equipe multidisciplinar, existente nas duas escolas pesquisadas, respondem ao entendimento da necessidade de se pensar formação integral, como responsabilidade de todos que atuam nas escolas. Para o “Professor E”, “*a reflexão de vida de cada um deles, trazer exemplos de vida do próprio convívio deles, para auxiliar na formação de cada um deles*” (Resposta do “Professor E” a questão 07 do questionário)”. Nesse sentido, os alunos podem sinalizar para os que estão com ela, no espaço escolar, o que os tem afetado, servindo de elementos para uma compreensão daquilo que a criança vai construindo de conceitos. Para Alarcão (2011, p. 41),

uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nessa reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI.

Nesse contexto de pensar como o professor que atua na missão educativa, na questão 8, o professor pode expressar com suas palavras, como ele percebe os efeitos da formação em serviço no processo de aperfeiçoamento da sua prática docente:

GRÁFICO 15 - Efeitos da formação em serviço no processo de aperfeiçoamento da sua prática docente.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido.

Observa-se que os professores que destacaram essas questões, estão expressando, na sua maioria, o olhar que se direciona ao aluno. É o aluno que está aprendendo e se desenvolvendo a partir da ação docente. São ganhos que é resultado desse momento de pensar individual e coletivamente a própria prática. Para o “Professor B”, na sua resposta, ele identifica que,

“a partir do que nos é repassado, aplicamos tudo em nossos planejamentos. Estamos em constante formação, com leituras ricas sobre nosso processo de ensino, reflexão das ações já feitas, e sempre fazendo estudos sobre nossa Pedagogia Inaciana, assim como estudo do PEC”. (Resposta do “Professor B” a questão 08 do questionário).

Nessa narrativa, “o que nos é repassado, aplicamos tudo em nossos planejamentos”, relaciona-se com uma inquietante aproximação que se estabelece diante do que seria “repassado”, ou seja, o que chega a ele. Nesse discurso pode haver um tanto de acriticidade

frente ao que lhe chega e pode-se observar que nessas experiências, o professor ressalva o que é forte da identidade inaciana. Para o “Professor F”, *“a sociedade está em constante transformação, e para que minha prática esteja aperfeiçoada e atualizada, há necessidade de estar havendo mudanças”* (Resposta do “Professor F” a questão 08 do questionário). A mudança se dá nessa consciência que a educação está em consonância com o contexto social.

A ideia da formação contínua sobre a Pedagogia Inaciana não significa querer que o professor compreenda que deva “repassar” em seu planejamento. Transparece um reflexo de uma falta de discernimento diante de tal resposta. Por analogia, isso reporta ao papel em que o livro didático tinha essa função de nortear o modo como o professor deveria “assumir” o processo educativo, como uma cartilha.

A formação, numa perspectiva reflexiva, produz um modo de compreender como a prática reforça o que se tem buscado desconstruir ao longo do tempo. O professor está experienciando a possibilidade de dar um significado para o que se vive, discutindo e ressignificando saberes. Com isso, Alarcão, (2011, p. 49) apresenta que.

nesses contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica.

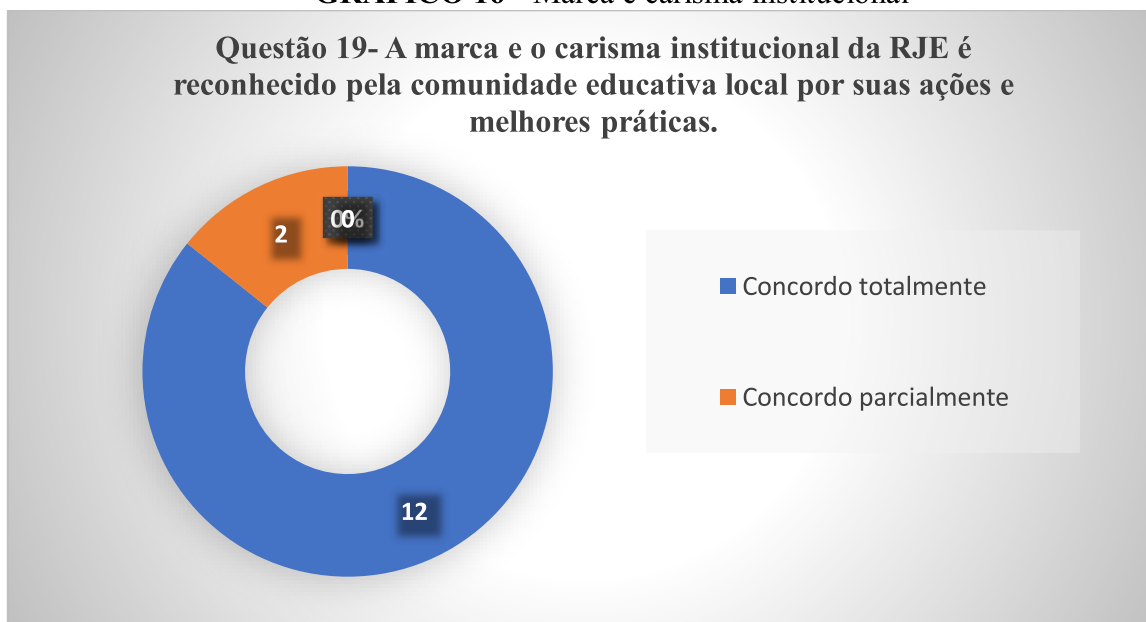
Pensar Conforme Bittencourt (2008, p. 28), o livro didático ao final do século XVIII surgia “como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”. Tal procedimento, de repassar sem reflexão o conteúdo recebido, reforça a ideia de que o professor, ainda se identifica a esses elementos, de um modo de pensar a educação como reprodução de algo.

Para o “Professor D”, “Percebo minha evolução quando pego os planos desenvolvidos 6 anos atrás que foi quando entrei na escola e os que estou produzindo hoje. Isso sem falar na própria dinâmica em sala” (Resposta do “Professor D” a questão 08 do questionário). Para esse professor, explicita-se que “há ganhos” no aperfeiçoamento do fazer pedagógico. O professor reflete isso pelo aperfeiçoamento dos processos. Para Tardif e Lessard (2014, p. 9), “o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo”.

Para o “Professor E”, ele identifica, considerando o fato de ter “*Aulas mais criativas, que saem da rotina dos alunos, instigando a participação e exposição de pensamentos de cada um deles*”. (Resposta do “Professor E” a questão 08 do questionário). A criança é considerada pelo que fala, faz e desenvolve a partir das atividades.

Os referenciais teóricos que apresentam a identidade da proposta educativa das escolas da Companhia de Jesus, incorporam-se a uma dimensão que constitui a inter-relação entre uma educação para a vida com os demais e, ao mesmo tempo, dialoga com a própria identidade do sujeito. No que se refere ao que é característico a nível de Rede, foi perguntado aos professores se a marca e o carisma institucional da RJE é reconhecido pela comunidade educativa local por suas ações e melhores práticas. É possível identificar a partir das respostas, que a sua maioria, entende que a marca se destaca pelas ações de melhoria das práticas, que é resultado do processo formativo que é promovido aos colaboradores. Segue gráfico:

GRÁFICO 16 - Marca e carisma institucional



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário respondido

A escola assume a missão de educar, em conformidade com os valores cristãos, implica numa consciência de que o primeiro a acreditar nesses valores é o próprio professor e dos sujeitos que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo educativo. Baseado nisso, Klein (2002, p. 2) apresenta a importância desse profissional, na formação integral do aluno, considerando que “o professor tem um papel crucial no processo educativo, atuando como parceiro de aprendizagem, muito mais pela adesão aos valores e o testemunho de vida que pelos métodos pedagógicos empregados”.

Com a fato de ter dois professores que concordam parcialmente, pode ser possível identificar que a marca e as ações de boas práticas, pode soar como resultado da própria construção dessa identidade que se dá dos sujeitos que estão operacionalizando os processos. A identidade é reconhecida, mas são os sujeitos que potencializa isso. Para o PEC (2016, p. 67), quando

os programas de formação e os que deles decorram como aprofundamento constituem-se em processos formativos baseados na 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.

A capacitação profissional, conforme descrito no PEC, tem a finalidade de aprimorar tanto do ponto de vista teórico e prático, para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da docência, afirmando o compromisso com a identidade e a missão da escola. Investir no profissional, é a forma de potencializar o cumprimento da missão a que foi confiada.

Para isso, há necessidades internas da instituição que se evidenciam na constância do exercício reflexivo, no discernimento com a qual torna o processo educativo sustentável e transformador diante das fragilidades em que as famílias de escolas filantrópicas, com 100% de gratuidade estão vivenciando. Para Lima (2018, p. 46) “grandes contributos e aportes da identidade institucional de obras educacionais inacianas é o entendimento da função social da educação como transformação da realidade; como educação da periferia; e como educação gratuita e pública”.

É função da Educação Jesuítica, ofertada em seus colégios, manter o olhar no horizonte e entender que cada indivíduo que ela forma em seus espaços educacionaiscarrega em si, quando saídos dos muros da escola, variegadas possibilidades de transformação social.

A análise evidenciou as relações existentes entre os dados coletados e os fenômenos estudados, favorecendo à interpretação que possibilitou um significado mais amplo acerca das possibilidades de repensar novos modos de construir uma educação que favoreça para a formação de sujeitos competentes, compassivas, comprometidas, conscientes e criativas diante da realidade.

4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta aqui descrita, resulta da análise que partiu da fundamentação teórica, das narrativas apresentadas pelos professores, através do questionário, e do contexto em que as duas escolas estão inseridas. Nesse sentido, objetiva-se contribuir nos processos formativos das duas unidades educativas, dispondo de uma proposta que fomente ações que dialoguem entre os interesses pertinentes a formação docente e a identidade institucional.

O que se propõe é desenvolver rodas de conversas, na Jornada Pedagógica⁴ das duas unidades, voltadas para a compreensão acerca da Pedagogia Inaciana, relacionadas a temas pertinentes aos interesses dos professores. A proposta das temáticas a serem trabalhadas na jornada pedagógica são:

- ✓ Inacianeidade no contexto de um centro de aprendizagem;
- ✓ As dimensões da aprendizagem numa escola jesuíta: vários olhares;
- ✓ O educador inaciano frente aos desafios da formação Integral;
- ✓ Identidade e saberes da docência.

A proposta se sustenta pela observância das narrativas apresentadas pelos professores, quando expressam afinidade com concepções que também convergem com a Pedagogia Inaciana, dialogando com a identidade assumida pela escola. Trazendo concepções, que têm relevância para o professor, para o diálogo com a Educação Jesuítica, é possível fortalecer a identidade institucional e favorecer para um resultado que potencialize na formação do professor, valores pertinentes ao cuidado com a vida e que cumpra com o seu papel de contribuir para a formação integral do aluno, formando sujeitos competentes, conscientes, comprometidos e compassivos.

⁴ Momento que acontece, nas duas escolas, no início de cada ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, buscou-se investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, visando favorecer a formação integral do aluno. Assim, a pesquisa esteve voltada à formação em serviço dos professores que atuam nas instituições, denominadas de “A” e “B”, no sentido de compreender como essas experiências formativas se estabelecem, na perspectiva da Educação Jesuítica, identificando esses desdobramentos nesse percurso formativo - em que se vislumbra favorecer a formação integral do aluno.

No decorrer da pesquisa, a temática reverberou inicialmente ao discorrer sobre a análise da formação docente em serviço, em consonância com a Educação Jesuítica, e em seu processo histórico e legal. Em seguida, o olhar se deu na forma como os educadores identificam os saberes adquiridos e sua aplicabilidade na ação docente.

Observou-se que a docência traz para os professores das duas escolas, algo que perpassa ao ato de ensinar, que carrega um sentido de assumir um papel transformador diante da formação do aluno. Para o “Professor N”: *“Tenho a feliz convicção de que aprender, pesquisar, produzir e disseminar conhecimentos, de modo que possa ajudar as pessoas, é o que vale a pena fazer na vida” (Resposta do “Professor N” a questão 04 do questionário)*. É a percepção do educador, diante do aluno que chega à escola com suas fragilidades e potencialidades.

Nesse percurso, foi possível identificar questões que sobressaíram e que se mostraram pertinentes de discussão, como a identidade institucional e os interesses formativos dos professores, identificando, na análise dos dados, narrativas, partindo do que fortalecem as ideias da Pedagogia Inaciana, muito embora não se tenha evidenciado uma compreensão teórico-paradigmática a partir das respostas dos questionários.

O processo de formação docente em serviço, parte do sentido de ser permanente. Isso se dá na dinâmica de entender que é preciso capacitar e desenvolver habilidades para que todos os envolvidos, na perspectiva inaciana, saibam oferecer o melhor. Nessa formação constante, refletir sobre a prática, é um passo fundamental para pensar as próximas práticas e compreender a intencionalidade do trabalho que se desenvolve.

Nesse sentido, os professores teriam a oportunidade de perguntar-se pelo objetivo do método inaciano e, em uma atitude de autocrítica, conceber seus referenciais de análise, para compreender que a Pedagogia Inaciana dialoga com a vida e que se constitui como um método que é sistemático e intencional. Portanto, fazem-se necessárias as condições para criar caminhos

que permitam fomentar uma cultura de formação que seja inspiradora e que dialogue com a identidade institucional.

Esse foi o caminhar que provocou inúmeras inquietações, reflexões e principalmente novos modos de olhar a educação, em especial a formação em serviço, porque a educação, com sua complexidade, não perde a beleza de ser repensada.

Compreende-se que o estudo limitou-se em alguns aspectos, como o fato de terem sido quatro orientadores que estiveram em momentos distintos do percurso de elaboração do trabalho, sendo muitos olhares, algo que, para a orientanda, foi desafiador e até angustiante, porque “fazer ciência” não se aprende na educação básica e muitas vezes nem na formação inicial, e a pesquisa exige habilidades que são necessárias para a sua execução. O lado bom desses encontros é o fato de ter tido a oportunidade de estar com professores que admiro e que deixaram marcas para a vida inteira, tendo sido, em cada experiência, uma oportunidade de superação e de bons aprendizados.

No entanto, sem dúvida, esta pesquisa trouxe esperança.

Vislumbrando novos olhares, diante dessa temática tão necessária, sobre a formação docente, para que novos problemas possam ser respondidos, e a pesquisa possa ser ampliada de maneira significativa, é pertinente ainda um aprofundamento nos estudos sobre o trabalho que se desenvolve, diante da formação integral, nas escolas filantrópicas, bem como o impacto desse trabalho na vida dos alunos atendidos.

Como forma de contribuir com a instituição pesquisada, foi apresentado pela pesquisadora uma proposta de intervenção, na qual foi elaborada uma sugestão de roda de conversa que poderá acontecer na jornada pedagógica, planejada para o início de cada ano nas unidades educativas.

A vitória mais bela que se pode alcançar é a vitória sobre si mesmo.
(Santo Inácio de Loyola)

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.115-135.
- ALARCÃO, I. **Alunos, professores e escola face à sociedade da informação**. In: Congresso Internacional Dos Exponentes Na Educação, 2002. Curitiba: Exponente, 2002. p. 11-19.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, C. da S. Os saberes experienciais e hábitos na atividade docente: implicações do intercruzamento destes conceitos. In: UGGIONI, J. da S. (Org.). **Saberes docentes**. São Paulo: Iglu, 2012. p. 97-112.
- ARIÉS, P. **História Social da Família e da Criança**. RJ: Guanabara, 1978.
- ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios: hoje e amanhã**. São Paulo: Loyola, 1981.
- BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. São Paulo: Autêntica, 2008.
- BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento: uma revisão**. Florianópolis: LGTI. Laboratório de Gestão Tecnologia e Informação. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf> Acesso em: 28 abr. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/constituicaoof.nsf/0/50f7cf20004080bd0325675400673318?OpenDocumentarticle/download/2589/2499>>. Acesso em: 23 de março de 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **CAPÍTULO III: Da Educação, da Cultura e do Desporto**. SEÇÃO I Da Educação. Disponível em: https://www.sena.do.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp Acesso em: 28 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ESCLARÍN. Antonio, Pérez. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006.

ESCLARÍN. **La formación del docente necessário**. Revista Diálogos, 2009. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/405589012/Perez-Esclarin-A-2009-La-Formacion-Del-Docente-Necesario>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FLECHA, R. D. **Do pecado pessoal ao pecado social: a solidariedade na reatualização do ensino religioso da companhia de Jesus**. Tese de doutorado, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2009.

FRANCO, A. M.; PIMENTA, S.G. **DIDÁTICA: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, s/d. 1991.

GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 Ed. Campinas: autores associados, 2000. (Coleção formação de professores).

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

JACCAUD, M; MAYER, R. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos I (tradução de Ana Cristina Nasser. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia)

JACCAUD, M; MAYER, R. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos I (tradução de Ana Cristina Nasser. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia)

KLEIN, L. F. **A Educação Integral segundo a Pedagogia Inaciana**. Conferência proferida no I Encontro Virtual de Diretores Acadêmicos da FLACSI, dia 4 de setembro de 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Asav/D ownloads/Klein,%20L.F.,%202017,%20EducIntegralPedagInaciana-Portugu%C 3%A9 s%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Asav/D%20downloads/Klein,%20L.F.,%202017,%20EducIntegralPedagInaciana-Portugu%C3%A9s%20(3).pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

KLEIN, L. F. **A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: os Exercícios Espirituais**. Itaici-Revista de Espiritualidade Inaciana. Rio de Janeiro, Centro de Espiritualidade Inaciana, n.95, março 2014: 69-82.

KLEIN, L. F. **A Proposta Pedagógica Inaciana está clara**. E a mudança? Minicurso proferido no 3º Congresso Inaciano de Educação. Itaici, SP, 2002. Documento online – Disponível em: <http://eduignaciana.tripod.com/docum/sengeklein.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

KLEIN, L. F. **Educação jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KOLVENBACH. **Características da educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

KOLVENBACH. **Pedagogia Inaciana: Uma proposta prática**. São Paulo: Ed. Loyola (Col. Documenta S.J., 12), 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, nº 24, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIMA, M. E. B. **Gestão Educacional: Formação continuada de professores frente à identidade educacional**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)-*Universidade do Vale do Rio dos Sinos* São Leopoldo, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortes, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTIN, J. **A Sabedoria dos Jesuítas para (Quase) Tudo**. Espiritualidade para a Vida Cotidiana. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

MIRANDA, M. Humanismo jesuítico e identidade da Europa uma 'comunidade pedagógica europeia'. Coimbra: **Hvmanitas**, vol. LIII, 2001. 83-111 Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas53/03_Miranda.pdf .Acesso em: 21 abr. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A. (org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, S. L. de. **Metodologia científica aplicada ao Direito.** São Paulo: Thompson, 2002.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAUI. Lei nº 2972, de 17 de janeiro de 2001. **Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e salários do magistério público da rede de ensino do município de Teresina.** Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2001/297/2972/lei-ordinaria-n-2972-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-e-salarios-do-magisterio-publico-da-rede-de-ensino-do-municipio-de-teresina> Acesso em: 28 abr. 2021.

PPP-PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Unidade A.** Teresina/PI, 2021.

PPP-PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Unidade B.** Teresina/PI, 2019.

RINCÓN, José Leonardo S.J. **El perfil del estudiante que pretendemos formar em uma Institución Educativa Ignaciana,** 2003. Disponível em <<http://pegogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=306>> Acesso em: 27 de maio de 2020.

RJE. **Projeto Educativo Comum.** Rio de Janeiro: Loyola, 2016.

SANTOS; GUIDINI. **A pedagogia inaciana e a eficácia da mediação docente no favorecimento à aprendizagem.** Especialização. São Leopoldo-RS, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M.A. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas (SP): Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. Pag 36 a 47.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TERESINA. Lei nº 1.870 de 02 de dezembro de 1986. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus da Rede de Ensino do Município de Teresina.** Diário Oficial do Município, Teresina, 05 dez. 1986.

VÁSQUEZ, C. P., S.I.. **Propuesta Educativa de la Compañia de Jesús: fundamentos y práctica.** 2 ed. Bogotá: ACODESI, 2006.

VENTURA, Deisy. **Monografia jurídica.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

APÊNDICE 1 -CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Rosemere Impéres, Diretora Geral da “Unidade A”, localizado em Teresina/Piauí, autorizo a pesquisadora Danieli de Sousa Trigueiro, para desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado **“A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: uma experiência fundamentada na Educação Jesuítica”**, que estar sob a orientação da Professora Dra. Daianny Madalena Costa, cujo objetivo é investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer na formação integral do aluno. Cujas metodologia da pesquisa será um questionário estruturado através do aplicativo “forms”.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Teresina, _____ de maio de 2021

Assinatura

APÊNDICE 2 -CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Maria Dalva Rocha, Diretora Geral da “Unidade B”, localizado em Teresina/Piauí, autorizo a pesquisadora Danieli de Sousa Trigueiro, para desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado **“A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: uma experiência fundamentada na Educação Jesuítica”**, que estar sob a orientação da Professora Dra. Daianny Madalena Costa, cujo objetivo é investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer na formação integral do aluno. Cujas metodologia da pesquisa será um questionário estruturado através do aplicativo “forms”.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Teresina, _____ de maio de 2021

Assinatura

APÊNDICE 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa "FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: uma experiência fundamentada na Educação Jesuítica", sob a responsabilidade da pesquisadora Danieli de Sousa Trigueiro, mestranda do programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional, e com a orientação da Professora Daianny Madalena Costa. Esta pesquisa tem como objetivo: investigar a formação docente em serviço e seus desdobramentos, na perspectiva da Educação Jesuítica, na busca por favorecer na formação integral do aluno.

Sua participação consiste em responder ao questionário a seguir, que envolverá em torno de 30min de seu tempo. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, são considerados mínimos, e se você sentir qualquer desconforto ao responder questionário, poderá interromper sua participação, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Mas, participando desta pesquisa você estará contribuindo para a produção de conhecimento acadêmico, no que diz respeito na compreensão acerca do processo educativo.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, com a identidade do participante preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. A qualquer momento, enquanto participante você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (86)99437-6813 ou por meio dos e-mails danielitrigueiro@hotmail.com.

Danieli de Sousa Trigueiro

Aluna do Mestrado Profissional pelo
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Mestrado Profissional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Data: _____ / ____ /2021

CPF: _____

**APÊNDICE 4- QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO DESTINADO AOS
PROFESSORES DAS UNIDADES EDUCATIVAS PESQUISADAS (VIA APLICATIVO
FORMS)**

Bloco 1 | Dados profissionais

1.Faixa etária:

Até 20 anos/Até 21 a 30 anos/Até 31 a 40 anos/Até 41 a 50 anos/Até 51 a 60 anos/Outros

2.Tempo de atuação na unidade da RJE:**Selecionar sua resposta**

Menos de 1 ano/de 1 até 3 anos/de 4 até 5 anos/de 5 até 10 anos/de 10 até 20 anos/Outros

3.Unidade da RJE que desempenha suas atividades:

Unidade A

Unidade B

Bloco 2 | Questões dissertativas sobre prática pedagógica

4.Descreva sua trajetória acadêmica.

5.Quais saberes, resultado da sua formação inicial, estão explícitos na sua prática pedagógica atual?

6.Quais são as bases teóricas que são fundamentais para que você tenha segurança e melhor compreensão acerca do processo formativo dos alunos?

7.Considerando os desafios da formação integral, na perspectiva da Educação Jesuítica, quais são os procedimentos adotados em sua prática docente que refletem no processo formativo dos alunos?

8.Como você percebe os efeitos da formação em serviço no processo de aperfeiçoamento da sua prática docente?

9.Como você define a Pedagogia Inaciana? Cite alguns elementos dela que você reconhece e que estão presentes na formação em serviço e em sua prática pedagógica.

10.A partir da resposta anterior sobre a Pedagogia Inaciana e a formação em serviço, cite o que você reconhece que esteja presente em sua prática pedagógica. Em algum momento você sentiu que houve mudança nas suas concepções? Em caso afirmativo, qual você destacaria?

11. Além da formação disponibilizada pela escola, você busca outras experiências de formação? Se a resposta for sim, cite algumas dessas experiências.

Bloco 3 | Questões objetivas sobre prática pedagógica

As afirmativas apresentadas a seguir referem-se a sua percepção/reação pessoais e/ou profissionais. Por favor, leia atentamente cada uma das frases e escolha a alternativa que melhor representa no seu nível de concordância ou discordância. Não há respostas certas ou erradas. Para cada afirmação descrita nos itens abaixo, marque uma das opções:

Discordo totalmente / Discordo parcialmente /Não concordo nem discordo /Concordo parcialmente /Concordo totalmente

12. A formação continuada proporciona oportunidades de crescimento que reforçam o sentido e identidade institucional de uma escola da Companhia de Jesus
13. A formação continuada contribui para o desenvolvimento e qualificação dos docentes da Unidade.
14. A formação continuada proporciona oportunidades de crescimento pessoal e espiritual.
15. Percebo resultado positivo da formação continuada no desempenho de minhas funções.
16. A capacitação proposta pela escola tem colaborado no processo de ressignificação e redesenho do currículo e da proposta pedagógica.
17. Os cursos disponibilizados, pela escola e a RJE, aos docentes têm colaborado para o desenvolvimento e implantação de práticas pedagógicas inovadoras.
18. As experiências de formação continuada, disponibilizado pela escola e a RJE, tem colaborado para o alcance de resultados de aprendizagens nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religioso.
19. A marca e o carisma institucional da RJE é reconhecido pela comunidade educativa local por suas ações e melhores práticas
20. Percebo a existência de formação continuada e sistemática.
21. Percebo um sistema de incentivos que favorece a melhoria do meu desempenho profissional
22. A operacionalização dos projetos por meio da colaboração dos docentes é adequada
23. As ferramentas pedagógicas disponibilizadas pela escola atendem às demandas de inovação pedagógica
24. A marca e o carisma institucional é reconhecido no cenário educativo local por suas ações e melhores práticas
25. Há clareza nos papéis desempenhados pelos colaboradores da escola
26. Há clareza nos papéis desempenhados pelo Diretor geral e do coordenador pedagógico da escola
27. A colaboração dos docentes não é determinante nas decisões acerca do processo educativo da escola.
28. Estou satisfeito com a formação disponibilizada pela RJE e Escola.
29. A formação em serviço é mais significativa quando o professor pode usufruir sem a intervenção da coordenação pedagógica da escola
30. A formação em serviço é mais significativa quando o professor pode usufruir individualmente, sem a presença de outras pessoas.

