

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

**PAULA MOTTA BATISTA**

**A PRÁTICA DO PROFESSOR DISCERNIDOR E A RESPONSABILIDADE DO  
GESTOR NA CONDUÇÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

**São Leopoldo**

**2024**

PAULA MOTTA BATISTA

A PRÁTICA DO PROFESSOR DISCERNIDOR E A RESPONSABILIDADE DO  
GESTOR NA CONDUÇÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

São Leopoldo

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

B333p Batista, Paula Motta

A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos. / Paula Motta Batista. --- 2024.

123 f.: il.; 30cm.

Orientadora: Profa. Doutora Ana Cristina Ghisleni.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, Gestão Educacional, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, 2024.

1. Gestão educacional. 2. Educação Jesuíta. 3. Formação de professores. 3. Professor discernidor. 4. Reflexão pedagógica. I. Título. II. Ghisleni, Professora Doutora Ana Cristina, orientra. III. Universidade do Vale do Rio Sinos: UNISINOS.

CDD: 371.2 (20")

CDU: 371.1

Bibliotecária responsável: Paula Carolina de F. Palmeira – CRB-6/ 2212.

PAULA MOTTA BATISTA

A PRÁTICA DO PROFESSOR DISCERNIDOR E A RESPONSABILIDADE DO  
GESTOR NA CONDUÇÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni – Orientadora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

---

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins Almeida – Avaliadora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

---

Profa. Dra. Ana Maria Bastos Loureiro – Avaliadora pela Rede Jesuíta de Educação

Dedico este trabalho à minha família: Carminha, Paulo e Leo. Vocês são minha base, sempre confiando e acreditando em mim.

## AGRADECIMENTOS

O apoio que eu tive durante essa jornada no mestrado começou muito antes da possibilidade de ele acontecer. O convite ao pensar, a refletir, a reinventar, a questionar começou com o convívio com uma profissional extraordinária. Por isso, começo o meu agradecimento à Valéria, que reascendeu em mim o amor pela educação e continua sendo a luz que não me deixa desistir dessa árdua e amável profissão.

Na sequência, a minha gratidão à equipe diretiva do Colégio Loyola, pelo convite e investimento na minha formação. São muitos anos de encantamento pela pedagogia inaciana e essa oportunidade só fez garantir que a minha escolha por essa instituição foi a mais acertada.

À luz dos princípios e valores jesuítas, sou grata aos meus colegas de trabalho que generosamente compartilharam seu tempo e conhecimento, assegurando que esta oportunidade não fosse desperdiçada. Meu agradecimento à Sandra e ao Agripa por exemplificarem, com ações, o verdadeiro significado de ser um educador inaciano.

Já imersa na realidade do mestrado, recebi o apoio da minha orientadora Ana Ghisleni, que conseguiu ler através da minha pessoa e me apresentou autores que falaram direto com a minha essência.

Tive a ajuda fundamental do Leo e da Carol que complementaram meu olhar matemático que sempre me foi desafiador.

Para conciliar todos os afazeres cotidianos com o volume de estudo e produção, fui presenteada com o carinho, o apoio e a diversão da Giselle, da Suelen, da Emily, da Zen e do Eduardo. Chego a me emocionar com a leveza que trouxeram para esse processo.

E, por fim, o meu agradecimento aos meus pais, por acreditarem em mim até quando eu mesma duvidei, por me mostrarem diariamente que tenho uma torcida incondicional e por alimentarem a minha fé em Deus, que me sustenta e guia por todo caminho.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a atuação dos gestores educacionais no Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, em relação à formação do professor discernidor, alinhado aos princípios da Rede Jesuíta de Educação (RJE). O conceito de "professor discernidor," introduzido por Padre Klein, destaca a importância de o educador desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre sua prática pedagógica, baseada nos valores inicianos. Os conceitos de Imbernón, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão e Osowski são utilizados para embasar a compreensão da formação docente e da gestão educacional. Esses autores ajudam a fundamentar a importância de se ter professores investigadores da própria prática em uma escola jesuíta, bem como uma gestão com um processo participativo em uma organização escolar, visando alcançar a aprendizagem e a formação humana dos estudantes. O problema central constitui-se na necessidade de fortalecer as práticas de formação docente, garantindo uma maior integração entre os gestores, os professores e os compromissos educativos da RJE. Os objetivos incluem (i) analisar as ações dos gestores educacionais, (ii) propor intervenções para fortalecer a formação dos professores e (iii) promover uma cultura educacional alinhada aos princípios jesuítas. Os resultados indicam que, embora haja autonomia nas práticas dos professores, há uma lacuna na promoção da reflexão coletiva e no alinhamento das práticas com os valores inicianos. A presente investigação configura-se como qualitativa e exploratória, envolvendo pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas. Propõe-se uma intervenção em cinco etapas, liderada pelo Gestor Pedagógico da Unidade, incluindo (i) estudo coletivo de textos, (ii) observação direcionada em sala de aula, (iii) reuniões de avaliação, (iv) elaboração de planos de ação e (v) autoavaliação. Conclui-se que fortalecer a formação do professor discernidor é essencial para promover uma educação de qualidade no contexto do Colégio Loyola, alinhada aos princípios da Rede Jesuíta de Educação.

**Palavras-chave:** gestão educacional; educação jesuíta; formação de professores; professor discernidor; reflexão pedagógica.

## ABSTRACT

This research investigates the role of educational administrators in the Elementary School I of Colégio Loyola regarding the formation of the discerning teacher, aligned with the principles of the Jesuit Education Network (RJE). The concept of "discerning teacher," introduced by Priest Klein, emphasizes the importance of educators developing a critical and reflective view of their pedagogical practice, based on Ignatian values. The concepts of Imbernón, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, and Osowski are used to support the understanding of teacher education and educational management. These authors help to substantiate the importance of having teachers who are researchers of their own practice in a Jesuit school, as well as administrators as a participatory process in a school organization, aiming to achieve student learning and human formation. The central problem addresses the need to strengthen teacher education practices, ensuring greater integration between educational administrators, teachers, and the educational commitments of the RJE. Objectives include analyzing the actions of educational administrators, proposing interventions to strengthen teacher education, and promoting an educational culture aligned with Jesuit principles. The results indicate that while there is autonomy in teachers' practices, there is a gap in promoting collective reflection and aligning practices with Ignatian values. The research is qualitative and exploratory, involving literature review, document analysis, questionnaires, and interviews. A five-stage intervention is proposed, led by the Unit Pedagogical administrator, including collective study of texts, targeted classroom observation, evaluation meetings, action plan development, and self-assessment. It is concluded that strengthening the formation of the discerning teacher is essential to promote quality education in the context of Colégio Loyola, aligned with the principles of the Jesuit Education Network.

**Key-words:** educational administrators; jesuit education; teacher training; discerning teacher; pedagogical reflection.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Colégio Loyola em 2020 .....	18
Figura 2 – Organograma do Colégio Loyola em 2023 .....	19
Figura 3 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa .....	59
Figura 4 – Qualidades almejadas na seleção de professores.....	89

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Breve histórico da formação de professores .....	31
Quadro 2 – Descritores para o Estado da Arte .....	48
Quadro 3 – Títulos selecionados a partir do descritor 2 .....	49
Quadro 4 – Títulos selecionados a partir do descritor 3 .....	50
Quadro 5 – Elementos fundantes do processo de pesquisa e investigação .....	55
Quadro 6 – Objetivos específicos e procedimentos metodológicos da pesquisa.	58
Quadro 7 – Síntese da coleta de dados.....	60
Quadro 8 – Síntese das entrevistas com Gestores.....	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Síntese da análise da descrição de cargo: professores do Ensino Fundamental I.....	64
Gráfico 2 – Síntese da análise da descrição de cargo: Gestor Pedagógico de Unidade.....	66
Gráfico 3 – Formação inicial das professoras.....	72
Gráfico 4 – Tempo de atuação das regentes na docência.....	72
Gráfico 5 – Tempo de atuação das regentes no Colégio Loyola.....	72
Gráfico 6 – Manifestação das professoras quanto à frequência de revisão dos objetivos das propostas.....	73
Gráfico 7 – Manifestação das regentes quanto à frequência de avaliação das propostas.....	74
Gráfico 8 – Manifestação das regentes quanto à forma mais eficaz de avaliação das propostas.....	75
Gráfico 9 – Manifestação das regentes quanto à função das reuniões de equipe.....	75
Gráfico 10 – Manifestação das regentes quanto à influência do Gestor Pedagógico de Série na definição de suas funções principais.....	76
Gráfico 11 – Manifestação das regentes quanto às características de suas funções.....	77
Gráfico 12 – Manifestação das regentes quanto aos facilitadores da reflexão sobre a prática.....	78
Gráfico 13 – Manifestação das regentes quanto ao aproveitamento das reuniões de equipe.....	79
Gráfico 14 – Manifestação das regentes quanto à frequência da participação dos Gestores Pedagógicos de Unidade nas reuniões de equipe.....	81
Gráfico 15 – Manifestação das regentes quanto às prioridades das reuniões de equipe.....	82
Gráfico 16 – Manifestação das regentes quanto à frequência com que se consideram “professoras discernidoras”.....	83
Gráfico 17 – Manifestação das regentes quanto às suas ações mais frequentes.....	84
Gráfico 18 – Manifestação das regentes quanto às ações institucionais que favorecem a atuação de um professor discernidor.....	85

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 TEMA .....	16
1.2 PROBLEMA .....	16
1.3 OBJETIVOS .....	16
<b>1.3.1 Objetivo geral</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>16</b>
1.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E DELIMITAÇÃO DO TEMA .....	17
1.5 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA .....	20
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	25
2.2 A BUSCA DO PROFISSIONAL REFLEXIVO: A FORMAÇÃO DENTRO DA PRÁTICA.....	32
2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE).37	
2.4 GESTOR E GESTÃO EDUCACIONAL: ENTENDIMENTOS, ATRIBUTOS E RESPONSABILIDADES.....	42
<b>3 ESTADO DA ARTE: AS DISCUSSÕES SOBRE A RESPONSABILIDADE DO GESTOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> .....	<b>48</b>
3.1 CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS ANTERIORES.....	48
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>55</b>
<b>5 ANÁLISE DOCUMENTAL</b> .....	<b>622</b>
5.1 ANÁLISE DO DOCUMENTO INSTITUCIONAL DESCRIÇÃO DE CARGO .....	62
<b>5.1.2 Análise da Descrição de Cargo: Professor(a) Fundamental I</b> .....	<b>622</b>
<b>5.1.3 Análise da Descrição de Cargo: Gestor Pedagógico de Unidade</b> .....	<b>655</b>
<b>5.1.5 Análise da Descrição de Cargo: Direção Geral</b> .....	<b>688</b>
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NOS QUESTIONÁRIOS</b> .....	<b>711</b>
<b>7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>877</b>
<b>8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>977</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>1011</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>1066</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO)</b> .....	<b>1111</b>

<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA) .....</b>	<b>1144</b>
<b>APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO E ANUÊNCIA.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>11919</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>1200</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A atuação de um gestor educacional pode ser mais eficaz quando ocorre de forma próxima ao professor. É o gestor quem direciona as ações das equipes; garante o cumprimento dos prazos e o estabelecimento de metas em relação aos processos pedagógicos; contribui para a gestão das questões apresentadas pelos alunos e pelas suas famílias, e acompanha o desempenho dos estudantes, visando uma unidade de trabalho na escola. Em uma escola que integra a Rede Jesuíta de Educação (RJE), essas, e outras funções que compõem esse cargo, têm como foco a formação integral do aluno, nos âmbitos espiritual-religioso, cognitivo e socioemocional.

As prioridades que o gestor educacional define, em sua prática, têm relação direta com a atuação do professor em sala de aula. Dessa forma, o gestor que se dedica a delimitar tarefas a curto prazo e a manter seu foco em afazeres burocráticos pode comprometer de forma direta os processos de aprendizagem. O professor, no dinamismo de suas atividades cotidianas, pode facilmente se ater ao cumprimento de pequenas metas e à repetição de ações pedagógicas sem a devida reflexão sobre a intencionalidade didática de seus planejamentos. Por mais que o professor participe de capacitações para seu aperfeiçoamento, se não houver pausas e reflexões para verificar os processos, a fim de que as dimensões de contexto, experiência, reflexão e ação possam ser analisadas, em diversos momentos didáticos, dificilmente haverá progresso na formação do aluno.

Desse modo, há que se pensar na importância de o gestor viver a identidade inaciana para a execução dessa função, de modo a nortear as ações do professor, o qual é o agente mais próximo ao aluno. Investigar o modo de proceder do gestor educacional da Companhia de Jesus, à luz da pedagogia inaciana<sup>1</sup>, diante das demandas da rotina escolar, permite a percepção dos impactos de suas ações nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

É inerente à reflexão sobre a educação jesuíta a compreensão sobre o cidadão que se pretende formar. Como ressaltou Pe. Mário Sündermann (2017), ao analisar as conquistas da Rede Jesuíta por meio do Projeto Educativo Comum,

[...] nosso objetivo como educadores é a formação de homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão". Mais do que mulheres e homens de sucesso, desejamos formar pessoas de virtudes e

---

<sup>1</sup> O conceito de pedagogia inaciana será abordado no desenvolvimento deste trabalho, no item 2.3.

valores, capazes de um posicionamento ético e crítico diante da sociedade, comprometidos com a transformação social à luz dos valores evangélicos, lideranças que ajudem as pessoas a crescer em Cristo (Sündermann, 2017, p. 6).

A missão de uma escola jesuíta, para a formação de sujeitos críticos e corresponsáveis pelo avanço e pelo desenvolvimento da sociedade, tem como protagonistas tanto os professores quanto os próprios alunos, além de suas famílias e dos profissionais não docentes, já que todos estão envolvidos, de diferentes formas, na vida escolar. Porém, mesmo com esses atores envolvidos no desenvolvimento dos estudantes, o professor é o agente que, cotidianamente, propõe, planeja, organiza e envolve-se diretamente no processo formativo. Conforme preconiza o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica (PEC) (Rede Jesuíta de Educação, 2021), o professor é mais do que um mediador das aprendizagens: é ele quem proporá o caminho, direcionará e acompanhará os alunos para que, de forma significativa, apropriem-se de um conhecimento repleto de valor.

Para a Companhia de Jesus, o professor é o agente mais importante na formação integral dos estudantes. De acordo com o Padre Luiz Fernando Klein (1997a), as escolas da Rede Jesuíta devem investir na formação permanente dos professores, guiando-os e orientando-os a transformarem-se a si mesmos. Desse modo, a partir de seu próprio crescimento pessoal, o professor será capaz de provocar, em seus alunos, as mudanças necessárias para atuarem de forma justa e crítica no mundo em que vivem.

Para tanto, há que se pensar: que professor é esse, nas instituições da Companhia de Jesus? O que o diferencia dos demais atuantes, de outras escolas? O que a Rede propõe para sua formação permanente?

O conceito de “*practicum reflexivo*”, de Donald Schön (1995; 2000), explicitado pelo Padre Luiz Fernando Klein (1997b), revela a importância da formação docente em consonância com o modo de ser e proceder inaciano. Segundo Donald Schön (*apud* Klein, 1997b), os processos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação-e-sobre-a-reflexão-na-ação, ressaltam a importância de que a prática não seja apenas um lugar em que se aplicam a teoria e os conhecimentos adquiridos na formação contínua do professor e, sim, o lugar da pesquisa, da reflexão, da criatividade e da elaboração de seu conhecimento pedagógico.

Nessa perspectiva, Klein (1997b) renomeia o professor do Colégio Jesuíta como professor “discernidor”. Esse conceito considera o professor discernidor como aquele que atua à luz da declaração inicial da 9ª seção do documento “Características da Educação da Companhia de Jesus”, referente ao procedimento de Inácio de Loyola e seus primeiros companheiros. Nessa declaração, há a colocação de que os companheiros, após reflexões sobre os resultados de suas ações, revisavam decisões anteriormente tomadas e, então, incorporavam novas adaptações – tudo isso pautado em orações, na busca do maior serviço a Deus. É a partir dessa referência que Klein (1997b) destaca o professor de colégios jesuítas é aquele que, na busca de uma solução pedagógica, contextualiza a situação; coloca seu foco nos objetivos que pretende alcançar; investiga e pesquisa as possíveis soluções em bases teóricas e pessoas-referência de seu trabalho; bem como escolhe a melhor solução e analisa a decisão com a sua supervisão.

Nota-se que, nessa perspectiva, um professor discernidor deve sempre visitar suas ações para melhorar sua atuação com foco na formação de seu aluno. É um professor que pensa além dos conteúdos e das reproduções didáticas, capaz de investigar as demandas individuais de seus estudantes para agir na formação do cidadão atuante que as escolas jesuítas buscam formar.

É importante compreender que o professor pode, segundo Ramal (2002), instigar o aluno a lutar por grandes coisas, da mesma forma que pode ensiná-lo a repetir a mesmice do cotidiano, a apenas reproduzir a realidade em que se vive e a conformar-se com as desigualdades e as injustiças, tolerando as coisas como são. Tem-se, assim, o questionamento: um professor centrado em fazeres burocráticos, com uma prática repetitiva, terá ferramentas para despertar a reflexão em seu aluno? A docência exercida de forma rotineira pode trazer impactos diretos na formação do aluno, que se tornará um mero receptor de conteúdos descontextualizados, sem uma aplicação real para a vida em comunidade.

Assim, a prática docente inaciana, segundo Osowski (1998), deve ir além de uma racionalidade técnica, avançando na busca de uma racionalidade político-cultural permeada pela espiritualidade inaciana. Por isso, há que se ter um professor investigador de sua própria prática. Para isso, Matos (1999) reforça a importância da promoção, pela própria escola, de momentos sistemáticos de reflexão sobre a prática, não apenas com momentos de atualização, mas como um processo permanente, que considere as problematizações decorrentes do exercício das atividades docentes.

A seguir, descrevem-se os elementos que norteiam esta investigação, os quais consistem em tema, problema, objetivos, delimitação do tema, entre outros tópicos, a partir dos quais a pesquisa se desenvolverá.

## 1.1 TEMA

As responsabilidades do gestor educacional da Rede Jesuíta de Educação na oferta da formação, na definição das atribuições e no acompanhamento da atuação do professor discernidor que atua, especificamente, no Ensino Fundamental I (E.F. I) do Colégio Loyola<sup>2</sup>.

## 1.2 PROBLEMA

Como as ações dos gestores educacionais da Rede Jesuíta de Educação, especificamente dos que atuam no Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, contribuem para a formação e a atuação do professor discernidor?

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo geral

Compreender a atuação do gestor educacional do Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, no que diz respeito à formação, às demandas estabelecidas e ao acompanhamento da atuação do professor discernidor, relacionando-a aos compromissos educativos que caracterizam o trabalho da Rede Jesuíta de Educação.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Revisar as formações oferecidas pelo Colégio Loyola aos professores do Ensino Fundamental I (E.F. I) nos últimos 5 anos, verificando como elas se aproximaram da proposta formativa de um professor discernidor;
- Compreender as demandas recebidas pelos gestores do E.F. I do Colégio Loyola em sua função, e a forma pela qual a formação, a atuação e o acompanhamento

---

<sup>2</sup> No item 1.4 haverá um detalhamento sobre a instituição.

docente são percebidos no conjunto das diretrizes institucionais e pedagógicas, considerando a perspectiva da formação docente na compreensão contemporânea e de um professor discernidor;

- Analisar as demandas recebidas pelos professores do E.F. I do Colégio Loyola em seu fazer docente, percebendo sua vinculação com a formação oferecida pelo segmento da escola e com as possibilidades e responsabilidades de sua atuação profissional, na perspectiva da formação e da atuação de um professor discernidor;
- Propor estratégias formativas que articulem os planejamentos e as práticas docentes aos propósitos da gestão, vinculando tais ações aos princípios que sustentam a formação e a atuação de um professor discernidor.

#### 1.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E DELIMITAÇÃO DO TEMA

Diante do que foi levantado sobre a formação de um professor à luz da pedagogia inaciana, nota-se a implicação direta dos gestores educacionais nesse processo. A experiência da autora desta dissertação, no Colégio Loyola, faz dessa instituição o cenário ideal para a o desenvolvimento desta pesquisa.

O Colégio Loyola é uma escola da Companhia de Jesus. Sua missão é promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos (Rede Jesuíta de Educação, 2021).

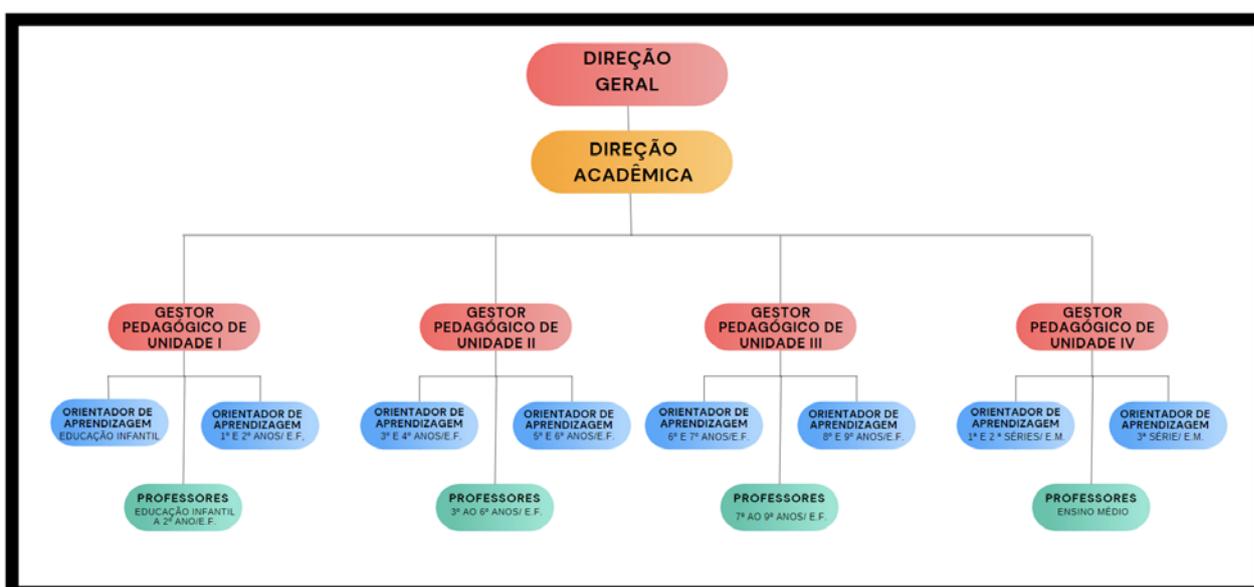
Localizado na região centro-sul de Belo Horizonte, desde 1943, e na sede atual, no bairro Cidade Jardim, desde 1949, o Colégio atende as famílias das classes A e B da cidade, oferecendo, atualmente, turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Uma marca essencial das escolas da Companhia de Jesus é a *Tradição Viva*, com premissas e orientações sobre a condução do apostolado educativo a partir de um exercício contínuo de discernimento. São escolas que estão constantemente em reflexão sobre a prática educativa, atentas às mudanças no mundo contemporâneo, no intuito de formar jovens críticos e atuantes. Ainda, essas instituições refletem sobre desafios e oportunidades particulares de nosso tempo, discernindo-os e abrindo-se às necessidades de renovação e inovação que a atualidade demanda (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019). Nesse viés, o Colégio Loyola mantém estratégias de formação continuada de seus

profissionais, docentes e não docentes, para que haja a compreensão tanto de seus objetivos, quanto do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (PEC).

Em 2020, a estrutura organizacional da escola sofreu alterações, sendo composta, atualmente, por um Diretor Geral, um Diretor Acadêmico, um Diretor Administrativo e um Coordenador de Formação Cristã. Em contato direto com os professores, como mostra a Figura 1, a seguir, estão os Gestores Pedagógicos de Unidade (GPU), divididos em: GPU da Unidade I (da Educação Infantil ao 2º ano do E.F.), GPU da Unidade II (do 3º ao 6º ano do E.F.), GPU da Unidade III (do 7º ao 9º ano do E.F.) e GPU da Unidade IV (Ensino Médio). Juntamente com os GPU, há a atuação dos Orientadores de Aprendizagem, profissionais responsáveis pelo atendimento das famílias e pelo acompanhamento do desempenho dos alunos, atuando a cada duas séries.

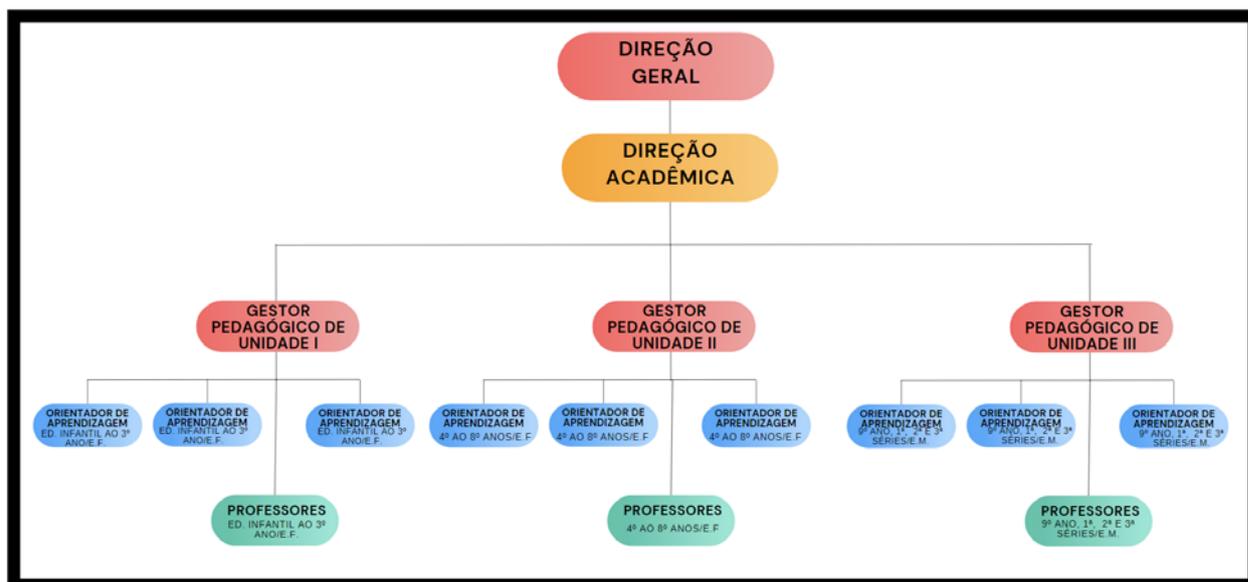
Figura 1 – Organograma do Colégio Loyola em 2020



Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2023, houve uma nova alteração na estrutura organizacional da escola, reduzindo-se para três a quantidade de Gestores Pedagógicos de Unidade. Além disso, acrescentou-se, a cada gestão, um Orientador de Aprendizagem, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Organograma do Colégio Loyola em 2023



Fonte: Elaborada pela autora.

No documento descritivo das funções dos GPU, consta como objetivo

Realizar atividades de gestão na área pedagógica, atuando como mediador de todo o processo de implementação do projeto pedagógico na Instituição, gerando reflexão em todos os segmentos abordados, dentre outras atividades, em atendimento às políticas internas e missão da instituição (Colégio Loyola, 2022, p. 1).

Tal detalhamento sinaliza que a reflexão é inerente à atuação do gestor, frente aos profissionais que se reportam diretamente a ele para o cumprimento da missão da escola enquanto equipe. Alarcão (2011) destaca a importância de uma escola questionadora e dinâmica para que atenda às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Assim, aborda o papel do gestor na formação dessa equipe reflexiva, uma vez que considera não ser suficiente a prática reflexiva individual. Ainda, segundo a autora, os gestores devem estar atentos à realidade em constante movimento e promover abertura para as ideias de outros, visando criar um espírito de colaboração real com foco na melhoria da educação.

Percebe-se congruência entre as ideias defendidas por Klein (1997b), em relação à formação do professor discernidor, e as de Alarcão (2001), quando a autora reforça que a formação integral não pode ser exclusivamente relacionada ao aluno, se a intenção é a construção de uma escola viva, que pensa em si mesma e assume a verdadeira função de promover educação para todos. Uma escola reflexiva tem seus

membros incentivados e mobilizados para a participação, e não apenas treinados para a execução das decisões de terceiros.

O papel do gestor no incentivo aos professores à reflexão e ao discernimento constante é essencial. A busca pela colaboração e pela iniciativa por novas ideias deve ser estimulada e acolhida, no intuito do trabalho em conjunto. Um professor que não atua, não participa e/ou não reflete dificilmente despertará, em seu aluno, esse modo de ser e de agir.

O diálogo, como a forma de se promover o encontro das pessoas e de se encontrar soluções para os conflitos, é um dos temas destacados por Cury (2002). O autor aponta que há um grande desafio no exercício da autoridade, que acompanha a funcionalidade do gestor, e em sua dimensão compartilhada.

Há que se ter cuidado para que o gestor seja *autoridade*, e não *autoritário*, compreendendo-se que as relações e a coletividade permitem discordâncias, críticas e conflitos. É importante, no entanto, que as concepções estejam alinhadas para que, de fato, haja uma corresponsabilidade na missão educativa.

Ana Maria Genescá (1998) destaca a necessidade da presença de um profissional que, nas escolas jesuítas, atue junto aos professores (e não *para* ou *sobre* eles), favorecendo a reflexão crítica. Nesse horizonte, delimita-se um tema que atende a uma demanda da atuação da gestão e correlaciona-se com uma demanda de investigação teórica: o papel do gestor educacional da Rede Jesuíta de Educação na formação do professor discernidor.

## 1.5 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

A realização da presente pesquisa justifica-se diante da necessidade de se aproximar o trabalho da gestão educacional à formação do professor de uma escola da Rede Jesuíta de Educação, tanto no que diz respeito à atuação dos gestores para com os professores, quanto no que se refere à compreensão do professor sobre as funções de seu gestor. A clareza dos professores sobre a função dos gestores pode instigar a iniciativa de busca, nas ações dos gestores educacionais, da referência necessária aos processos reflexivos de seu fazer docente. Essas ponderações sobre a influência do gestor nos processos reflexivos de um professor surgiram a partir da experiência da pesquisadora deste estudo em uma escola jesuíta.

Seu encantamento pela sala de aula não foi imediato ao definir a sua vida

profissional. Por outro lado, sempre teve curiosidade para entender a infância e a formação humana, e foi com esse intuito que optou pela graduação em Psicologia, ingressando no curso em 2000.

Durante essa formação, procurou direcionar as matérias optativas e os estágios curriculares a áreas que envolvessem as crianças em seus mais diversos ambientes: familiar, clínico, escolar. Então, ao perceber que a atuação no âmbito coletivo era o que mais me interessava, começou a traçar um caminho focado na área educacional.

Acompanhou o trabalho de psicólogos em algumas escolas de Educação Infantil e, com isso, começou a observar a atuação dos diversos profissionais em prol da formação das crianças em ambientes escolares. Definiu, então, que a escola era lugar em que eu gostaria de atuar e, diante disso, ao finalizar sua graduação, buscou a ênfase em Psicologia Educacional.

Em 2003, teve a oportunidade de um estágio no Colégio Loyola, escola jesuíta de Belo Horizonte, Minas Gerais, para trabalhar com as crianças durante o período do recreio, em um Projeto chamado “Recreio Animado”. Foi orientada e acompanhada pelos Coordenadores de Série e, em algumas oportunidades, acompanhava as professoras em sala de aula. Nesse momento, duas situações ficaram claras.

A primeira era que, por mais fascinante que fossem as intervenções de um psicólogo no ambiente escolar, as atuações diárias, coletivas e próximas às crianças, pareciam-me mais pertinentes. O professor era, acredita, a maior referência e o profissional que melhor poderia contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Era esse o papel que a pesquisadora queria desempenhar.

A segunda situação refere-se ao fato de conhecer um ambiente em que todos os profissionais eram considerados educadores e procuravam alcançar um objetivo único: a formação dos alunos. Nesse ambiente, cada aluno era percebido em sua individualidade, e realmente havia a preocupação com uma formação integral, não limitada apenas à formação pedagógica e cognitiva. Era nessa escola que queria trabalhar.

Após o encerramento do período de estágio, assumiu o cargo de Auxiliar de Coordenação no Colégio Loyola, substituindo algumas funcionárias que estavam em licença-maternidade. As substituições foram finalizadas em 2005.

Realizou, então, um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil,

na expectativa de aperfeiçoar em conhecimentos sobre esse segmento e de poder atuar como professora. Teve muito embasamento e complementação pedagógica na especialização. No entanto, ainda assim, percebeu que sua formação não seria suficiente para exercer o que eu gostaria, de modo que iniciou um curso de Magistério. Esse curso, embora em nível técnico, permitiu-lhe realizar estágios em salas de aula de outras escolas e, novamente, no Colégio Loyola.

Então, em 2006, foi contratada por uma escola de médio porte para atuar como professora da Educação Infantil. Finalmente, estava exercendo o papel com o qual se identificava e para o qual havia destinado seus estudos.

Muitos desafios vieram com essa profissão, uma vez que sua formação ainda demandava aprimoramentos na parte pedagógica. Ao mesmo tempo, percebeu o quanto o curso de Psicologia havia possibilitado um olhar diferenciado para o desenvolvimento dos alunos, de uma forma integral e individualizada.

Continuou sua prática, sempre buscando cursos e formações complementares. Voltava ao Colégio Loyola a cada seis meses, com o currículo atualizado em mãos, na esperança de uma nova oportunidade na escola, cujos princípios tinham encantado a pesquisadora.

Foi então que, ao final de 2007, houve um processo seletivo para professores, para o qual se inscreveu, foi chamada e, depois, contratada. Iniciou o trabalho no Colégio Loyola em 2008, como regente do 2º período da Educação Infantil.

Desde a contratação, foi motivada a estudar para compreender e introjetar os princípios e valores inicianos e, assim, torná-los parte de sua prática diária. A própria escola investiu em cursos, palestras e congressos, que contribuiriam com sua formação e, assim, com a fundamentação de suas ações pedagógicas.

Em 2010, foi solicitada, pelo colégio, a realização de um curso de Pedagogia a todos os professores regentes que não tinham essa formação. Nesse mesmo ano, houve o encerramento da Educação Infantil do colégio, quando a pesquisadora passou integrar o quadro de professores do Ensino Fundamental.

Durante o curso de Pedagogia, teve a oportunidade de realizar um estágio da disciplina Práticas de Gestão das Organizações Escolares em uma das unidades da escola de idiomas Wizard.

Após essa oportunidade, passou a atuar, concomitantemente ao trabalho no Colégio Loyola, com a equipe de coordenação pedagógica dessa escola de idiomas, no apoio e formação de professores, compartilhando estratégias de gestão de sala

de aula. Essa prática e o contato direto com outros professores, realizados de forma sequencial em 2015, e de forma pontual até 2019, reforçaram a importância de refletir constantemente sobre as ações em sala e de avaliar o que está sendo feito. Somente dessa maneira há a possibilidade de evolução na prática pedagógica.

Em 2018, houve a mudança de alguns Coordenadores de Série no Colégio Loyola. Foi quando teve uma nova coordenadora no 1º ano E.F. Embora não a conhecesse pessoalmente, sabia sobre seu trabalho, por ter participado, em 2010, de um curso sobre práticas de alfabetização, ministrado por ela.

Desde o início de sua gestão no 1º ano E.F., em 2018, essa coordenadora de série propôs, em todas as reuniões semanais de equipe, questionamentos, problematizações e estudos que favorecessem a reflexão sobre nossa prática diária. Estava instigada, mais do que anteriormente, a revisar suas concepções e a arriscar novas ações em âmbito cotidiano.

Com esse perfil de gestão, entramos na pandemia, em 2020. Diante de todos os desafios apresentados à realidade escolar, sentiu-se motivada a criar uma proposta diferente de ensino/aprendizagem para a letra cursiva. Fez uma adaptação para o modelo de aulas assíncronas, que viabilizou a conclusão do trabalho com esse objeto de conhecimento (letra cursiva) durante a pandemia e, ainda, em 2021 e 2022, proporcionou-nos recursos de sala de aula invertida, de acordo com as metodologias ativas, o que tem sido uma experiência muito positiva. Esse novo modelo de trabalho com a letra cursiva permitiu, durante a pandemia, criar um produto digital, com videoaulas e material didático, que possibilitou o aprendizado de várias crianças de outras escolas.

Foi assim que começou a questionar alguns aspectos de sua prática no Colégio Loyola. Percebeu, nos 15 anos de experiência em sala de aula nessa escola, grande investimento em ações de formação continuada para os professores. Porém, não foi sempre que se sentiu instigada a refletir sobre as ações cotidianas da prática. Nem sempre teve um espaço que, diante da dinâmica intensa da escola e das constantes demandas abordadas em reuniões, permitisse de fato o questionamento de suas ações em sala de aula de forma avaliativa e formativa, com foco na expansão do seu olhar para além das ações e das demandas pontuais e na possibilidade de fazer assumir um lugar de iniciativa, investigação e experimentação.

Ao receber o convite para participar do processo seletivo do Mestrado Profissional em Gestão Escolar da Unisinos, teve a certeza de que essa seria a

oportunidade de uma investigação que pudesse contribuir para que os professores de uma escola jesuíta tivessem, na figura do gestor, um guia nos caminhos de reflexão, uma luz na avaliação da prática docente e um motor no incentivo às ações que mantenham a tradição da Companhia de Jesus em uma escola reflexiva, com exercício contínuo de discernimento.

A provocação desta pesquisa surgiu da constatação, na prática, de que um gestor que reduz sua atuação ao cumprimento de tarefas burocráticas tende a impelir o professor a seguir o mesmo caminho, burocratizando as ações pedagógicas e limitando a ação reflexiva da prática educacional. Nesse sentido, o processo de buscar compreender as responsabilidades do gestor educacional na formação do professor discernidor, à luz da pedagogia inaciana, poderá subsidiar os próprios gestores e seus professores a um aprimoramento de suas práticas em uma escola da Companhia de Jesus.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao se pensar no papel do gestor na formação de um professor – no caso desta pesquisa, de um professor discernidor –, torna-se relevante considerar o aspecto técnico que, muitas vezes, caracteriza o magistério. Para se abordar a importância de uma formação continuada e a própria formação durante a prática, que sofre a intervenção direta dos gestores educacionais, há que se entender de onde vem esse professor. Compreender quais caminhos esse profissional vem trilhando até chegar ao seu exercício, na escola, pode facilitar a interlocução entre a atuação do gestor e o fazer docente.

É comum reduzirem-se as funções dos professores aos afazeres da sala de aula, sem muita reflexão sobre suas ações cotidianas. Contudo, assimilar essas colocações demanda a análise dos movimentos históricos envolvidos no campo da formação dos professores. Entender, primeiramente, que a formação docente é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação pode ser um caminho na expectativa de que as referências históricas venham a oferecer subsídios para a compreensão de questões atuais nas ações dos professores.

Atualmente, constata-se que a formação docente acontece de forma continuada, desde a educação familiar até a trajetória formal e acadêmica do professor, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (Cunha, 2013). Tanto o desenvolvimento pessoal e cultural, quanto a formação acadêmica de um professor, serão refletidas em seu fazer docente. Entretanto, antes mesmo de se fundarem as escolas específicas para a formação dos professores, as escolas de ensino mútuo preocupavam-se em ensinar as primeiras letras e em instruir os docentes no domínio do método. Era um trabalho baseado apenas na prática e na reprodução do que se considerava pertinente, sem nenhuma base teórica (Tanuri, 2000).

Maurice Tardif (2013) constata a lentidão na evolução dos processos relativos ao ensino, uma vez que as pesquisas indicam, em âmbito mundial, o apego dos professores às práticas pedagógicas tradicionais introduzidas no século XIX, ou, ainda, anteriores. Evidencia, também, uma tendência dos professores, de manterem padrões de repetição de práticas pré-definidas, independentemente do contexto social

em que essas práticas são realizadas. A partir disso, o autor realiza uma análise da profissionalização do ensino enquanto uma transformação necessária na educação, visando colocar a profissão docente em lugar equivalente ao das demais (como medicina e engenharia), tanto no aspecto intelectual quanto no estatutário. Ele apresenta uma análise sobre a valorização de outras profissões no meio social e sobre os processos em que esses profissionais são formados: com práticas constantes associadas à formação teórica.

A colocação de Tardif (2013), em relação às tendências do ensino nos séculos XVI ao XVIII como *idade da vocação*, ilustra bem uma concepção empirista da educação, a partir da qual bastava observar os mestres mais experientes e dominar o conteúdo a ser ensinado. Foi um período em que se tinha uma pedagogia baseada na religião e no caráter das professoras, no qual o aprendizado da função docente se dava pela imitação das mais experientes. O papel da educação, nesse período, era o de moralizar e manter as crianças na fé religiosa. Toda a instrução que existia, como ler e escrever, acontecia em função da moralização. Escolher o exercício da docência era algo ligado à vocação, especialmente das mulheres, ou seja, sua missão perante Deus. A ausência de uma formação específica das professoras era justificada pelas virtudes femininas evidenciadas na época, como amor pelas crianças, obediência, devoção etc. Muitas vezes, as professoras exerciam seu ofício apenas até se casarem. No entanto, apesar de o conteúdo religioso ter sido atualmente superado, ainda são comuns, nas escolas brasileiras, características da *idade da vocação* concebida por Tardif (2013), como o amor às crianças relacionado a um valor vocacional, por exemplo. Pode-se entender, assim, que a consideração desses aspectos de vocação já invalida a importância de estudos e fundamentação científica para a atuação docente.

Já no século XIX, as primeiras escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções no Brasil, as chamadas *escolas normais*, fizeram parte dos sistemas provinciais e receberam a transplantação de um modelo europeu. A escola normal, segundo Leonor Tanuri (2000, p. 64), “[...] pelo seu potencial organizativo e civilizatório, se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder”. Tanuri (2000) ainda pontua que as escolas normais tiveram uma trajetória atribulada, com momentos de criação e extinção, e somente com a obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino é que

conseguiram alcançar algum êxito. Ainda assim, apresentavam currículos extremamente rudimentares, a partir de uma concepção de professor centrada na transmissão de conhecimentos. No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, cujo curso não alcançava o ensino secundário. Era, na verdade, inferior a ele, tanto em relação à duração quanto em relação ao conteúdo. A escassez da bibliografia pedagógica no Brasil é uma das explicações para a limitada formação dos professores da época. Entretanto, apesar disso, aos poucos, o trabalho docente deixa de ser vocacional para ser contratual e salarial. Nesse sentido,

[...] A partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares (Tardif, 2013, p. 557).

Nas primeiras décadas do século XIX, a educação começou a ganhar importância como área técnica no Brasil, e as funções educativas foram diversificadas. Foram criados cursos de aperfeiçoamento do magistério e, também, de formação de administradores escolares. Já no século XX, mais precisamente, em 1939, surgiu o primeiro curso de Pedagogia, visando uma dupla função: formar bacharéis, para atuarem como técnicos de educação, e licenciados, para atuarem na docência dos cursos normais.

Contudo, ao serem implantados, tanto o curso de Pedagogia, quanto o normal e o de licenciatura, centraram a formação no aspecto profissional, dispensando a exigência de escolas-laboratório, na qual, de fato, o professor pudesse atuar enquanto se apropriava dos conceitos aprendidos. Com isso, criou-se uma dualidade entre dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, segundo o qual a formação do professor se esgotava na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área em que iria lecionar; e o modelo pedagógico-didático, que considerava que a formação do professor só se completaria com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009).

Os currículos desses cursos, então, em lugar de promoverem o aspecto pedagógico-didático na constituição de toda a formação docente, fizeram com que os modelos dos conteúdos culturais-cognitivos fossem prioridade. Dessa forma,

[...] O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (Saviani, 2009, p. 147).

Pode-se entender que essa concepção de transmissão de conteúdos e informações ressaltou para o fazer docente a característica de apresentação e utilização de métodos prontos e pré-definidos, aplicados independentemente do contexto em que o aluno estava inserido, priorizando o fazer técnico.

O Golpe de 1964 é apontado por Leonor Tanuri (2000) e Demerval Saviani (2009) como marco na adequação no campo educacional brasileiro. Foi um período em que se buscava tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, torná-la operacional, com intuito de preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país. Houve, nesse momento, a transformação da escola normal em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau: a Habilitação Específica para o Magistério. Essa opção de habilitação, porém, teve empobrecimento e desarticulação de conteúdos, dispersão das disciplinas e fragmentação do currículo.

Somente a partir da década de 1980, após os educadores começarem a questionar a concepção tecnicista em que era pautado o currículo de Pedagogia, houve uma revisão em relação à função do curso, levando-o à formação para a docência dos anos iniciais da escolaridade e à formação unitária do pedagogo (Tanuri, 2000).

Contudo, a formação universitária dos docentes depara-se com a dissociação do que é inerente a sua função e inseparável dela: a forma e o conteúdo. É como se os estudantes do curso de Pedagogia não precisassem preocupar-se com os conteúdos, pois estariam focados no modelo pedagógico-didático, e estudantes das demais disciplinas de licenciatura se concentrassem apenas nos conteúdos específicos, com base no modelo cultural-cognitivo, sem se aterem às formas referentes a essas especificidades.

Cunha (2013) ressalta a década de 1990 e o avanço do neoliberalismo como um período que trouxe, em resposta às demandas de mercado, um neotecnicismo pedagógico por meio dos parâmetros da qualidade total e de competências. A função docente, nesse contexto, consiste em possibilitar o alcance de competências aos alunos por meio de ações técnicas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), foi promulgada com o intuito de sanar os problemas da formação docente. Contudo, não cumpriu seu intuito, já que concedeu como alternativa aos “[...] cursos de Pedagogia e de licenciatura os institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração” (Gomes *et al.*, 2019, p. 3).

Somente após a instituição, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, é que se tornou claro que a formação do professor deveria ser permeada pela prática desde o início do curso, na busca pela comunhão entre teoria e prática (Gomes *et al.*, 2019).

Posteriormente, os impactos das políticas econômicas sobre o campo educativo tornaram a formação dos professores uma base de discussão, analisada no âmbito das estratégias políticas. Tem-se aí a criação de espaços de formação de professores fora das universidades, como as escolas de desenvolvimento profissional, como opção de integração de interesses práticos, além dos da universidade. Instalase uma compreensão sobre a complexidade da docência e o reconhecimento desse trabalho como fonte de saber. Com isso, há uma ampliação da compreensão de conceitos de desenvolvimento profissional, que foram englobando e substituindo os conceitos de formação continuada (iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores) e a formação permanente (Cunha, 2013).

Assim, além dos dilemas da formação dos professores serem pautas de muitos estudos atuais, é importante considerar, também, que a principal intenção da profissionalização do trabalho docente é a “[...] de elevar o *status* do professor, de valorizar o seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar as suas condições de trabalho” (Tardif, 2013, p. 562), objetivos que estão longe de serem alcançados em nossa sociedade. A profissionalização do ensino, tendo seu início ainda muito recente, dificulta o alcance dessas metas, mas as condições de trabalho atuais não se tornam congruentes com uma formação docente favorável. A sobrecarga de funções, a infraestrutura empobrecida, as salas

de aula superlotadas, a carga horária exaustiva, a desvalorização salarial e social são alguns dos fatores que dificultam uma boa formação, pois atuam como desencorajamento à procura pelos cursos e como desânimo à dedicação aos estudos – mesmo se estes últimos fossem mais adequados.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirmou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seria a referência para formação inicial e continuada dos professores brasileiros (Brasil, 2018). Assim, em 2019, a versão preliminar da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC). O documento visava manter os estados e municípios atentos a suas realidades e focados na melhoria da qualidade da Educação Básica. Há, como destaque, na versão preliminar do documento, um “[...] reconhecimento nacional sobre a necessidade de melhorar a formação de professores da Educação Básica e de ir além, com políticas que incidam de forma sistêmica na formação e na carreira” (Brasil, 2018, p. 7).

Contudo, alguns estudos já sinalizavam que se tratava de mais um documento que não favorecia a reflexão do profissional e desconsiderava as inúmeras variáveis de sua atuação. Conforme discorrem Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 32),

[...] trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

Nota-se que a formação dos professores, ao longo dos anos, não favorece a formação de um docente, cuja prática dialoga com a teoria, em um exercício reflexivo cotidiano. Os processos que fundamentam a formação inicial do professor ainda são falhos e recentes, como se pode ver na síntese apresentada no Quadro 1. Essa é uma realidade que demanda a constante reflexão e ação sobre a formação continuada desse profissional.

Quadro 1 – Breve histórico da formação de professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Período	Características
Séculos XVI a XVIII	Pedagogia baseada em referências religiosas e fundamentada em observação de atuação de professores mais experientes (empirista). Professoras (mulheres) sem a necessidade de formação devido ao que, na época, considerava-se “virtudes femininas”.
Século XIX	Surgimento das primeiras escolas normais, destinadas à formação específica dos professores. Período marcado por vários períodos de descontinuidade. A Educação passa a ganhar espaço como área técnica.
Século XX	Escolas normais começam a se tornar obrigatórias.
	Em 1939, surge o curso de Pedagogia, formando técnicos em educação e licenciados para atuarem em cursos normais, centrados na formação a partir de conteúdos específicos, sem exigência da formação didático-pedagógica.
	Nos anos 80, inicia-se a formação da docência para os anos iniciais e a formação unitária do pedagogo.
	Nos anos 90, o avanço do neoliberalismo marca o tecnicismo pedagógico: desenvolvimento de competências nos alunos por meio de ações técnicas.
Século XXI	Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores começam a orientar a articulação entre a prática e a formação docente desde o início do curso.
	Em 2019, o MEC lança a versão preliminar da BNCC da Formação de Professores na tentativa de tornar o professor apto a atuar conforme as diretrizes do documento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tem-se, então, na prática docente, uma formação repleta de rupturas e dualidades, somada a uma realidade de trabalho complexa. Nos estudos levantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mencionados por Tardif (2013), há uma intensificação do trabalho dos professores.

Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (Tardif, 2013, p. 563).

Diante desses aspectos, torna-se nítida uma formação ainda em definição, centrada em execução técnica. Além disso, somada à sobrecarga de trabalho dos professores, tem-se a facilidade com que eles podem dedicar-se a um trabalho reprodutor, técnico, centrado em funções burocráticas e limitado ao cumprimento de tarefas restritas às suas salas de aula. Assim, torna-se imprescindível buscar compreender a responsabilidade dos agentes que trabalham de forma próxima ao professor, contribuindo com uma formação docente mais reflexiva e investigadora, que possibilite a formação dos alunos de forma integral, e não apenas reprodutora.

## 2.2 A BUSCA DO PROFISSIONAL REFLEXIVO: A FORMAÇÃO DENTRO DA PRÁTICA

Superar a tendência do fazer docente, no que diz respeito a ações puramente técnicas, é um desafio que tem sido tema de muitos estudos, já que, somente a partir das últimas décadas do século XX, a formação dos professores adquire um estatuto superior e universitário. Há o início de uma busca por algo a mais, que possa integrar a profissão docente e que permita à sua função ser mais do que a transmissão de um conhecimento acadêmico. Para isso, deve-se contar com os gestores educacionais, que atuam diretamente com os professores, para possibilitar a abertura do espaço e da cultura de revisão e análise da própria prática, a fim de se conseguir avanços.

Os estudos sobre a formação dos professores vêm refletindo sobre a função do ensino como um todo. Busca-se uma concepção que transcenda a transformação do conhecimento do aluno em um conhecimento acadêmico. Para isso, estudiosos sinalizam que a formação do docente deve superar a característica de atualização científica, pedagógica e didática, abrindo espaços de participação e reflexão.

Há a constatação de que, ao longo dos anos, a intensificação do trabalho dos professores – com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades – os levam a recorrer a especialistas que lhes digam o que fazer e como fazer. Segundo Antônio Nóvoa, a própria

[...] pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos 'científicos' (Nóvoa, 1995, p. 16).

Torna-se importante que a ruptura dessa tendência ocorra durante o processo formativo docente. Há que se buscar uma mudança cultural na profissão para que seu processo preparatório tenha menos referências externas e possibilite que a prática profissional seja o lugar de reflexão e formação. O enfoque principal não deve estar na transmissão de conhecimentos, por meio de aplicação de receitas e de procedimentos de intervenção advindos terceiros; o professor precisa ser ativo no planejamento de estratégias, juntamente com a comunidade escolar em que atua.

Francisco Imbernón (2011) destaca a necessidade de que os professores tenham um conhecimento polivalente, passando pelo sistema, pelas problemáticas que geram a construção do conhecimento, pelo pedagógico, pelo metodológico-curricular, pelo contextual e pelos sujeitos envolvidos no processo de educação. O autor ainda propõe que o profissional docente se valha de um conhecimento pedagógico especializado, gerado a partir de um conhecimento intencional prévio, unido ao contexto, à experiência e à reflexão em e sobre sua prática. Trata-se de promover o desenvolvimento da capacidade do professor de refletir sobre a própria prática docente, visando aprender a interpretar, a compreender e a refletir sobre a realidade social e à docência.

A questão é que a formação inicial não é suficiente para que se alcancem essas competências no fazer docente, pois, como já foi levantado neste trabalho, a formação dos professores ainda é considerada recente, sendo que, há poucas décadas, vem se consolidando em nível universitário. Nota-se que a formação com base em conhecimentos e técnicas é relevante; no entanto, não pode limitar-se a isso. Há que se investir na pessoa do professor para que busque um trabalho de reflexividade crítica sobre suas funções. Os professores trilharão avanços na profissão, alcançando o aperfeiçoamento e a inovação, estabelecerem-se uma rotina que inclua o “[...] registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação” (Nóvoa, 2009, p. 3).

Giroux (1997) argumenta que os programas de treinamento de professores que se concentram apenas no conhecimento técnico são prejudiciais tanto à natureza do ensino quanto aos alunos. Isso ocorre porque esses programas ensinam, aos futuros professores, metodologias que tendem a negar a necessidade de pensamento crítico. Como resultado, os professores não são capazes de desenvolver o pensamento crítico de seus alunos, o que é essencial para uma educação de qualidade.

Donald Schön (1995) pondera que um professor deve atuar como um detetive que procura entender as razões pelas quais os alunos falam determinados assuntos. Para isso, ele precisa ter a capacidade de, mesmo em uma turma com muitos estudantes, individualizar, prestar atenção a cada aluno, suas facilidades e seus desafios. Esse autor, como defensor do conceito de *professor reflexivo*, ilustra claramente a sequência de momentos que leva um professor a essa prática de ensino:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras (Schön, 1995, p. 3).

Ao contrário de uma racionalidade técnica, em que a competência profissional se fundamenta na aplicação de teorias e técnicas, a atuação de um professor reflexivo consiste em pensar para dar uma nova forma ao que está fazendo, enquanto ainda faz. Engloba a reflexão sobre cada tentativa de resolução de problemas durante a ação e seus resultados (Schön, 2000). O autor ainda ressalta que devem ser criados espaços de liberdade, em que seja possível ouvir o aluno, para que isso encoraje os professores a tornarem-se reflexivos.

Giroux (1997) aborda esses professores como “intelectuais transformadores”, uma vez que não devem limitar o seu trabalho à transmissão de conhecimento. Ao contrário, devem assumir “[...] responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux, 1997, p. 161).

Pensar na formação permanente do professor é vital, já que, como já vem sendo dito, sua formação básica não é suficiente para um fazer docente reflexivo. Desse modo, “[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes “[...], os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe devem ser questionados permanentemente” (Imbernón, 2011, p. 51). Questioná-los, aqui, tem o intuito de se formar, na instituição, a concepção de que o professor é o responsável pela criação pedagógica; de que ele é o verdadeiro agente social capaz de planejar e gerir o processo de ensino-

aprendizagem. Além disso, há o objetivo de se estimular os professores a atuarem de forma investigativa, ajudando-os a desenvolverem habilidades e atitudes de investigação. Somente assim, o professor será capaz de provocar a cooperação e a participação de seus alunos.

Como estratégia formativa permanente, Imbernón (2011) prioriza a importância da coletividade no fazer docente. Segundo o autor, para fugir a uma alienação profissional, em que o professor é um instrumento mecânico, dotado apenas de competências de aplicação técnica, os docentes precisam aprender de forma colaborativa, a partir das trocas de experiências com os colegas e demais membros da instituição educativa. Essa ação participativa, em que há a partilha de boas práticas, de fracassos, de problemas e de sucessos entre colegas, possibilitará a análise, a avaliação, os ajustes e as modificações necessárias em um contexto comum. Haverá, então, uma atuação ativa do professor na avaliação dos processos e reformulação de projetos. No passado, era considerado aceitável, os professores trabalharem de maneira isolada. As reflexões mais recentes sobre a atuação dos professores mostram que é essencial contar com o apoio dos colegas e fazer parte de um coletivo docente (Nóvoa, 2022).

Nóvoa (2019) destaca

Por isso digo e repito: sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença coletiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores (Nóvoa, 2019, p. 206).

Seguindo a mesma premissa, Nóvoa (2009) defende que o único processo capaz de gerar uma transformação de perspectiva e de levar os professores a produzirem saberes reflexivos e pertinentes é o conhecimento compartilhado. A ideia defendida pelo autor é a de que a experiência coletiva seja transformada em conhecimento profissional e de que a formação de professores esteja ligada aos projetos educativos da instituição. Dessa forma, a escola torna-se o espaço da formação dos professores, já que é um lugar da análise partilhada das práticas, que permite o acompanhamento, a supervisão e a reflexão como parte de uma rotina sistemática.

Nas perspectivas defendidas por Nóvoa (2009) e Imbernón (2011), a formação permanente do professor centrada na escola vai além de uma mudança no lugar da formação. A proposta é desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores, sendo essa colaboração uma concepção de trabalho, e não apenas uma estratégia de gestão. Dessa forma, o professor torna-se o sujeito de sua própria formação e tem, na reflexão e na pesquisa-ação, a referência necessária para desenvolver seu fazer docente. Contudo, para que o profissional consiga atingir um patamar de autonomia em sua docência, com sua ação baseada na pesquisa e na investigação, com a prática reflexiva como uma rotina sistematizada, é preciso que a instituição favoreça e facilite esse processo. Assim,

[...] A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (Nóvoa, 1995, p. 17).

Evidencia-se, então, que não é suficiente mudar a postura do profissional se o contexto em que ele intervém permanecer o mesmo. A formação permanente de professores inclui uma concepção de educação que afeta toda a comunidade escolar. Indica uma concepção que foca o desenvolvimento do aluno e tem o docente como sujeito principal dessa função. Se não houver uma unidade de concepção na instituição, haverá uma tendência ao retorno às práticas familiares, menos arriscadas, mais rotineiras e pouco inovadoras. Tudo isso desqualifica o trabalho, e a consequência é a desqualificação da formação do aluno. Portanto, fatores comumente encontrados na realidade escolar atual precisam ser revisitados, se a intenção é a busca de um profissional capaz de gerar conhecimento a partir de sua própria prática e de assumir a responsabilidade de seu fazer docente.

Imbernón (2011) destaca alguns desses fatores, como o predomínio do improvisado quando se trata de formação permanente e, com isso, a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação nesses programas; a formação vista apenas como incentivo salarial; o discurso prático de caráter técnico; ações de assessores e de formadores baseadas em uma transmissão normativo-aplicacionista ou gerencialista. Esse último, por sua vez, vai exatamente de encontro à proposta

formativa, já que prioriza a ação em detrimento da reflexão. A tendência de burocratização dos processos educativos, com a imposição de modelos intervencionistas, dificulta a autonomia e a formação de processos colaborativos. Assim, afirmar que os professores devem ser reflexivos e ter maior grau de autonomia não é suficiente; é preciso conquistar esse grau de autonomia (Imbernón, 2011).

Nóvoa (2019) ainda destaca que uma das mudanças mais notáveis, visível em diversas práticas em andamento, é a transição de um professor único, que atua de forma independente com sua própria sala de alunos, para um esforço colaborativo entre docentes, dentro de uma gama de formas de organização pedagógica.

Para isso, torna-se necessária a criação do espaço para desenvolver a cultura da reflexão nos processos educacionais. Esperar pelo profissional já pronto, com perfil inovador e reflexivo – o que é difícil, considerando-se seu histórico formativo – é falho, se o profissional não estiver em um ambiente e sob uma gestão que o estimule e favoreça essa atuação.

### 2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE)

Conquistar esse professor reflexivo faz parte das metas da RJE. Os documentos da Companhia de Jesus reportam claramente que a pedagogia, arte e ciência de ensinar, não podem limitar-se a uma mera metodologia, sendo, então, o caminho pelo qual os professores acompanham o crescimento de seus alunos (Companhia de Jesus, 1993b). A pedagogia inaciana<sup>3</sup> sugere modos pelos quais os valores inacianos integram-se ao processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que o professor tem uma tarefa única e essencial na formação dos alunos e que, por isso, esse profissional não pode atuar sem um direcionamento específico. Há, na RJE, a consciência de sua participação na formação de um professor que estará apto a concluir seu fazer docente de acordo com os objetivos da Companhia de Jesus.

---

<sup>3</sup> “Pedagogia Inaciana é um extenso acervo de orientações do governo central da Ordem dos Jesuítas, de publicações e pesquisas de vários autores sob um enfoque pedagógico característico, procedente da *Ratio Studiorum*. É um conceito amplo, que oferece uma visão cristã do mundo e do ser humano, um sentido humanista para o processo educativo e um método personalizado, crítico e participativo. [...] A Pedagogia Inaciana não é propriamente um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, como os conceitos de pessoa, de sociedade, de mundo, de Deus, de ideal de vida, de missão, de processo de ensino e aprendizagem, de mudança, de colaboração com os outros e networking” (Klein, 2014, p. 1).

O acompanhamento do percurso do aluno é necessário devido à finalidade da educação da Rede Jesuíta, que nunca foi a de simples acúmulo de informações ou a de um preparo para o mercado de trabalho. Seu foco é a união da formação acadêmica ao desenvolvimento global da pessoa, que a leve a aspirar a superação de suas próprias potencialidades, em suas ações para com os demais, tornando-a competente, consciente, comprometida e compassiva à luz de Cristo.

Considera-se o professor como aquele que lida cotidianamente com os estudantes e como o agente principal na missão educativa da Rede. Assim, “[...] 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” (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 36).

A missão da educação da Companhia de Jesus não é tarefa simples e, claramente, demanda ações específicas dos professores que atuam em suas escolas. A primeira especificidade seria a de se ter clareza sobre a diferença entre a ação docente, em uma escola da rede, e nas demais. Um professor da RJE deve desenvolver sua proposta acadêmica em uma perspectiva humana, enfatizando a descoberta e a análise das estruturas, das relações, dos fatos, das questões, das intuições, das conclusões, dos problemas, das soluções e das implicações que, em cada disciplina concreta, iluminam o sentido de ser pessoa. A experiência de aprendizagem nos colégios da Companhia vai além da memorização de estudos, direcionando-se ao desenvolvimento de habilidades de aprendizagem mais complexas, de compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Companhia de Jesus, 1993b).

Diante da dificuldade de se promover uma educação baseada na fé e na justiça, para a formação de homens e mulheres para os outros, há registros, nos documentos da Companhia, sobre a importância de uma formação especializada para os professores, no intuito de aplicar-se a pedagogia inaciana com eficácia. Essa aplicação deve ocorrer, principalmente, ao se considerar que o papel do professor, segundo o documento “Características da Educação da Companhia de Jesus” (Companhia de Jesus, 1993a), vai além da orientação acadêmica, envolvendo-o na vida dos alunos, de forma a servir como orientador de vida, proporcionando atenção pessoal, uma característica básica da educação jesuíta.

Segundo Klein (1997b), a formação permanente dos professores da RJE deve ter seu foco na atualização, na reciclagem, no desenvolvimento, no aperfeiçoamento

do educador para intervir na formação do estudante, de acordo com os pressupostos da pedagogia inaciana. O autor destaca que, com a contemporaneidade, as mudanças acontecem de forma rápida, fazendo com que seja imprescindível uma ruptura na nossa cultura cognitivista e o investimento em formações que ultrapassem o âmbito de atualização de conteúdos, focando no desenvolvimento atitudinal e no procedimental do professor.

Nessa perspectiva, Klein (1997b) defende a ideia de que a RJE deve investir na formação do professor de forma que sua ação docente possa ser embasada no conceito acadêmico de professor reflexivo – como a ideia defendida por Schön (1995), abordada anteriormente. Destaca, então, a proposta de que a prática seja o lugar da pesquisa, da reflexão, da criatividade e da elaboração de conhecimento pedagógico. (Klein, 1997b).

Há a constatação de que o conhecimento profissional não é suficiente para suprir todos as questões vivenciadas pelos docentes em sala de aula. Nem todo problema tem uma resposta única e imediata. A capacidade de estabelecer a relação entre uma situação nova e um conhecimento já apropriado e, a partir disso, elaborar novas ações e soluções, é o que fundamenta a reflexão-na-ação proposta por Schön (1995).

As concepções de Schön (1995) são congruentes com o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI)<sup>4</sup>, segundo o qual a ação e a reflexão estão indissociavelmente unidas. O PPI, abordando a experiência, a reflexão e a ação, introduz a reflexão como característica decisiva dos caminhos pelos quais os professores podem acompanhar os seus alunos. Padre Luiz Fernando Klein (1997b) integra a proposta teórica de Schön (1995) aos documentos da Companhia de Jesus, que ressaltam o processo contínuo de discernimento<sup>5</sup>, o qual deve acontecer a partir da constante interrelação entre a experiência, a reflexão e a ação, na busca de inovação educativa. O autor conceitua o *professor discernidor* para a RJE, sendo ele:

---

<sup>4</sup> “Com frequência reduz-se a pedagogia inaciana ao Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), mas, na verdade, ela vai mais longe. O texto do PPI sugere a didática para a pedagogia inaciana, que se encontra no documento ‘Características da Educação da Companhia de Jesus’”. (KLEIN, 2014, p. 01). “Reconhecendo que a tríade experiência, reflexão e ação já existia nos Exercícios Espirituais, “acrescentam-lhe a contextualização e a avaliação, constituindo, assim, o Paradigma Pedagógico Inaciano, o PPI” (Klein, 1999, p. 02).

<sup>5</sup> “Para Inácio, ‘discernir’ significava esclarecer as próprias motivações internas, os objetivos que agiam por trás de suas opiniões; pôr em questão as causas e implicações do que experimentara, ponderar as possíveis opções e avaliá-las à luz de suas prováveis consequências, para obter o objetivo pretendido: ser uma pessoa livre, que busca, encontra e executa a vontade de Deus em cada situação.” (P:47) (Companhia de Jesus, 1993a, p. 54).

O professor do colégio jesuíta, como orientador de vida e orientador acadêmico dos alunos, é o que se coloca em estado de discernimento [13]: contextualiza a situação que carece de uma solução pedagógica; mira a meta educativa apostólica a atingir; mantém-se desapegado diante das alternativas possíveis; pesquisa e consulta junto a pessoas ou fontes com ideais e critérios semelhantes; opta pela melhor solução e confere seu acerto com a sua supervisão. Poderá, desta forma, promover as “*inovações educativas*”, conforme a instigação do P. Kolvenbach (P: 120) (Klein, 1997b, p. 6).

Para a formação permanente desse professor discernidor, há o levantamento de quatro âmbitos: a formação pessoal, profissional e religiosa, além da análise da realidade.

Ao abordar a formação pessoal, Klein (1997b) considera a maturidade psicológica do professor, que poderá atuar de forma respeitosa com seus educandos, sendo-lhes “[...] testemunho dos valores que contam na educação jesuítica” (Klein, 1997b, p. 7). Ressalta, ainda, que a construção da identidade e da personalidade do professor discernidor deverá impregnar o processo educativo de valores.

Para a formação permanente profissional, o autor destaca, como tradição da pedagogia jesuítica, a fundamentação da prática baseada em várias fontes metodológicas, de forma que contribuam para a manutenção de seus objetivos. Para tal, o professor deve estar capacitado para buscar a excelência das metas e recursos utilizados no seu fazer docente, inclusive o domínio do paradigma inaciano.

No que tange à formação religiosa do professor, Klein (1997b) considera: o desenvolvimento da pessoa ao compromisso comunitário, no aspecto sociológico da fé; a apropriação pessoal do mistério da fé no aspecto espiritual; a reflexão da pessoa sobre os pressupostos da fé, à luz da palavra de Deus; e a capacitação da pessoa em se apropriar do Evangelho de sua realidade de vida e de trabalho.

Uma vez que a pedagogia inaciana sempre considera o contexto em que o aluno está inserido, para a formação de agentes transformadores da realidade, entende-se que o professor discernidor deve estudar a realidade em suas diversas manifestações:

[...] social, econômica, política, cultural e ambiental porque elas afetam os critérios e procedimentos pedagógicos que nunca são neutros (P: 11). Chamado a ajudar os alunos a buscarem e analisarem as causas de injustiça no mundo, o professor tratará de capacitar-se nos instrumentos de análise da realidade (C: 78) (Klein, 1997b, p. 8).

O autor ainda analisa quão necessária é, para a formação de um professor discernidor, a prática dos *Exercícios Espirituais*<sup>6</sup>, uma vez que são eles que inspiram a pedagogia inaciana, e somente em sua imersão o professor teria condições de aplicar, de forma eficaz, os objetivos educativos pretendidos.

O professor discernidor, em uma escola da RJE, é um aplicador do PPI e, ao mesmo tempo, seu desfrutador, já que o paradigma é aplicável à formação permanente do professor, segundo Klein (1997b). Considerando a dimensão da experiência, o PPI sugere que a formação docente seja oferecida de forma personalizada, pois serão percebidos os diferentes estágios, as capacidades e os interesses de cada professor, destacando que nenhum programa seja oferecido de forma exclusivamente teórica e reforçando, assim, o enfoque prático da formação.

A busca do sentido daquilo que está sendo estudado torna-se fundamental para essa formação, ou seja, a reflexão, para que, de fato, haja valores emergentes na vida profissional e pessoal do professor, advindos dessa formação. Assim, “[...] o professor cairá na conta de que a experiência precedida pela contextualização e unida à reflexão transformará sua maneira de ver, sentir e atuar” (Klein, 1997b, p. 10). Com isso, a avaliação permeará o processo, sendo realizada com os pares e com a respectiva supervisão, de forma a aprimorar o fazer docente.

Há que se destacar que, apesar de serem direcionadas ao profissional docente, as orientações de formação devem estender-se a toda a comunidade educativa. Como destaca o documento “Características da Educação da Companhia de Jesus”,

[...] Os colégios jesuítas oferecem programas especiais de orientação para seus novos colaboradores, além de outros programas e processos permanentes, que fomentam uma tomada de consciência e uma compreensão progressiva das metas da educação da Companhia, e dão também aos jesuítas uma oportunidade de aprender dos membros leigos da comunidade (C:153) (Companhia de Jesus, 1993a, p. 77).

---

<sup>6</sup> “Os Exercícios Espirituais são a experiência espiritual que Inácio de Loyola foi realizando e anotando sozinho, desde sua convalescença em Loyola e seu retiro em Manresa, e que, depois, consubstanciou o pequeno livro que recebeu esse nome, aprovado pelo Papa Paulo III, em 1548.[3] Frequentemente, mas restritivamente chamados retiros, os Exercícios são um itinerário para ajudar a pessoa a identificar e remover todos os impedimentos ao seu desenvolvimento integral, de modo a poder ouvir os apelos de Deus e a comprometer a sua vida no seu seguimento. Não é um tratado de teologia nem de espiritualidade, mas um manual prático, com indicações precisas para o orientador e o exercitante, sugestões de temas para meditação, de acordo com a vivência da pessoa, à luz da Bíblia” (Klein, 1999, p. 1).

É um investimento a ser feito pelas escolas, pois é considerado que haverá melhor produção na missão apostólica se houver melhor preparação de seus colaboradores. Diante disso, Genescá (1998) afirma que a escola da RJE deve constituir-se como um espaço que favoreça a reflexão coletiva da equipe docente, pois possibilita, assim, o crescimento e a formação conjunta. Por meio da reflexão coletiva e continuada, é que se desenvolve a consciência crítica da própria prática. A autora aponta que o professor que tem a possibilidade de refletir na e sobre a ação torna-se um investigador na sala de aula, de modo que compreende sua realidade de forma crítica e é capaz de entrelaçar a teoria e a prática. A autora destaca que a presença de um profissional que atue junto aos professores, favorecendo a reflexão crítica, mediando a teoria e a prática e ajudando a elaborar os aspectos pessoais, no ambiente profissional, é essencial para que o professor seja capaz de refletir para além do referencial da própria prática.

Cecília Osowski (1998), por sua vez, delimita que o caráter investigativo da prática docente tem como pressuposto básico a busca do *Magis*<sup>7</sup>, ou seja, torna-se uma prática fundamental para a ação na missão educativa jesuítica. Esse fato vai determinar a diferença entre uma ação docente em uma escola da RJE e nas demais: “[...] São professores que buscam conhecimento para agir e agem para produzir conhecimento” (Osowski, 1998, p. 168).

Nota-se que há, na RJE, a busca por um docente reflexivo e ativo no processo educativo. É possível perceber que não se espera que esse profissional já chegue preparado para a atuação nas escolas jesuítas. Há a meta de contribuir para a formação desse profissional durante sua prática. Os cursos oferecidos pela RJE são fontes para essa formação, mas a ação dos gestores que estão mais próximos dos professores pode ser determinante na concretização dessa meta.

## 2.4 GESTOR E GESTÃO EDUCACIONAL: ENTENDIMENTOS, ATRIBUTOS E RESPONSABILIDADES

Para entender a ação dos professores em sua prática diária e suas possibilidades de desenvolver uma postura reflexiva, é necessário conhecer a

---

<sup>7</sup> “Inácio insistiu repetidas vezes no *magis*, o ‘mais’. Sua preocupação constante era o maior serviço de Deus através do seguimento mais próximo de Cristo. Essa preocupação passou a toda a ação apostólica dos seus primeiros companheiros. A resposta concreta a Deus deve ser de maior valor” (C:105) (Companhia de Jesus, 1993a, p. 23).

dinâmica de funcionamento da instituição escolar e definir a concepção de gestão adotada nesta pesquisa. Há que se deixar claro que a escola, enquanto organização, diferencia-se das demais instituições devido a sua finalidade: o processo educativo para formação humana. Muitos estudos aproximam a organização escolar das organizações empresariais, a partir de um enfoque burocrático e funcionalista. Contudo, a natureza educacional da escola marca os procedimentos político-administrativos que envolvem seu funcionamento (Werle, 2001).

Esse funcionamento, segundo José Carlos Libâneo (2001), pode partir de duas concepções. Uma delas refere-se ao enfoque científico-racional – que ainda é o mais comum –, em que as escolas evidenciam maior preocupação com estruturas organizacionais, normas, regulamentos, hierarquias de funções e menor grau de participação com os profissionais atuantes na organização. Entende-se, aqui, a escola como passível de controle, no intuito de se alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Já a outra concepção apresenta cunho sociopolítico, na qual a organização escolar é entendida como um sistema que agrega pessoas e depende da intenção dos envolvidos, do contexto social e político, entre outros fatores.

É possível afirmar que uma organização escolar que pauta seu funcionamento pelo enfoque científico-racional dificilmente vai conseguir promover um caráter reflexivo em seu corpo docente. Se a cultura organizacional tende a impor, o professor vai tender a obedecer, e não a refletir.

Considerando, assim, a importância de unirem-se a realidade administrativa, a social e a pedagógica dessas instituições, nesta pesquisa, a organização escola será abordada como uma estrutura dependente das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais. Como Libâneo (2001) caracteriza, será utilizada a compreensão da escola como cultura, ou seja, construída por seus próprios membros. Ainda assim, há que se considerar que a organização educacional não está livre da presença de elementos objetivos, como sua própria estrutura organizacional, as demandas provenientes do Estado e da sociedade etc.

A partir dessa definição, passa-se a estruturar um conceito de gestão escolar. Alguns autores, como Vitor Henrique Paro (2010), discorrem sobre o termo gestão como sinônimo de administração. Para o referido autor, o conceito de administração é mais amplo: segundo ele, esse conceito refere-se à utilização racional de recursos para realizar fins, e a busca pelo fim não se restringe às atividades-meio, mas se intensifica nas atividades-fim (Paro, 2010). No caso das organizações educativas,

intensifica-se naquelas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que o autor ressalta que as especificidades da educação demandam uma administração diferenciada de outras unidades produtivas.

Na visão de Heloísa Lück (2006), por sua vez, a noção de gestão permanece válida: uma superação da noção de administração, e não sua substituição. A administração fica, assim, entendida como uma dimensão da gestão. No caso, a autora define como administração um processo racional, linear e fragmentado, em que se estabelecem relações de influência de cima para baixo e atua-se de forma mecanicista e utilitarista para se alcançarem objetivos esperados. Essas são as características básicas que devem ser superadas ao se falar em gestão.

Tais características administrativas, bem como a tendência de se aproximar a instituição escolar de outras organizações, foram utilizadas por anos. Com isso, até o presente momento, é possível perceber suas marcas em muitas escolas. Unidades de trabalho desarticuladas, exercendo seus afazeres com focos específicos, por exemplo, são muito comuns em sistemas de ensino. Pode-se dizer que só há transformação no processo educacional caso seus participantes desenvolvam a consciência de que são responsáveis por ele (Lück, 2006).

A complexidade da escola enquanto organização e, conseqüentemente, a percepção da gestão a partir de uma visão de conjunto, pautada na interação com o outro, fazem o papel do gestor educacional demandar, cada vez mais, uma melhor preparação. O desenvolvimento de conhecimentos e a formação adequada dos gestores se tornam pré-requisitos para se obterem avanços significativos na educação.

Em muitas instituições escolares, é comum perceber que a multiplicidade do trabalho pedagógico acaba sendo atribuída a profissionais diversos, que nem sempre estão preparados para lidar com as formas mais complexas de ação. Com isso, tem-se a tendência a simplificar as tarefas, a burocratizá-las, a criar hierarquias desnecessárias como estratégias de esquivar-se das responsabilidades, evitando o devido compromisso com a concretização dos avanços educacionais (Lück, 2006).

Desse modo, se, de um lado, tem-se a parte administrativa da escola como uma vertente de mais fácil execução, com resultados imediatos, de outro, há a parte pedagógica, que demanda maior investimento do gestor, apresenta resultados a longo prazo e é de difícil mensuração.

Além desses aspectos, Ângelo Ricardo de Souza e Andréa Barbosa Gouveia (2010, p. 177) destacam: “[...] o que parece ocorrer é uma cobrança sobre o dirigente escolar tomando por base a face técnico administrativa de sua função”. Os autores, em suas pesquisas, reforçam que, apesar de a face pedagógica ser entendida como a mais importante do trabalho de dirigentes escolares, há o reconhecimento de falta de tempo ou de condições para lidar com tarefas dessa ordem. Muitas vezes, os educadores precisam gerir de forma autônoma a pedagogia na escola.

Souza (2006) salienta que a natureza da função de um gestor educacional não prevê uma contradição entre as faces administrativas e pedagógicas. Segundo o autor,

[...] se isso ocorre é possivelmente pressão exercida sobre o diretor para que priorize as ações mais administrativas, *stricto sensu*, ou por opção/concepção dele. Em qualquer um dos casos parece haver um problema: uma menor centralidade pedagógica na ação do dirigente escolar (Souza, 2006, p. 313).

O foco na ação pedagógica é uma premissa para a ação dos gestores. Se colocada em segundo plano, pode pôr em risco o objetivo central da organização escolar, isto é, a formação do aluno.

Nesse sentido, Liliana Ferreira e Isabel Rodrigues (2020) reforçam a importância de que a gestão escolar não seja centralizada na direção da escola. Ela deve atuar de forma mais coletiva, criando possibilidades para que o professor seja o gestor do pedagógico, ultrapassando o espaço e o tempo da sala de aula. Tratar os processos pedagógicos e administrativos em momentos diferentes do cotidiano escolar, e sem relação entre si, é uma realidade que, nas escolas, precisa ser superada.

Considerando, assim, que a gestão se faz na interação com o outro, o trabalho do gestor fundamenta-se no diálogo, em conversas para integração de ações, para escuta de demandas, para alcance de inovações. Entretanto, as ações do gestor também agregam a implementação de elementos que podem desestabilizar o que já está posto. Por menores que sejam, mudanças causam desequilíbrio. Diante disso, Sofia Vieira (2011) destaca que cabe, ao gestor, humildade e aceitação, uma vez que terá de lidar com decisões que, mesmo necessárias, nem sempre agradam. A autora descreve, de forma simples, que os gestores reflexivos atuam nas zonas de

impopularidade, uma vez que são preparados para “[...] administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas” (Vieira, 2011, p. 60).

Considerando esse modelo de gestor, na RJE encontra-se uma estrutura composta por uma equipe diretiva, nomeada como Conselho Diretor. Os documentos da Companhia de Jesus deixam claro, como no item 130 do documento, “Características da Educação da Companhia de Jesus” (Companhia de Jesus, 1993a, p. 66), que as finalidades das escolas da Rede devem ser de conhecimento de todos, principalmente da equipe diretiva, formada por jesuítas e leigos. O documento descreve, ainda, que o diretor tem um papel de líder apostólico, conforme o item 139 do referido documento, o qual é vital para “[...] dar inspiração, para desenvolver uma visão comum e para preservar a unidade dentro da comunidade educativa” (Companhia de Jesus, 1993a, p. 70). Cabe, ao diretor, assegurar que sejam dadas oportunidades para que os demais membros da comunidade tenham uma melhor compreensão da visão inaciana de mundo e de suas aplicações à educação.

O diálogo também se coloca como marca nas características da educação da Companhia de Jesus, abordado como uma cultura a ser desenvolvida nas escolas da Rede:

A fim de promover uma compreensão comum dos objetivos aplicada às circunstâncias concretas da vida escolar, professores, administradores e auxiliares, jesuítas e leigos comunicam-se regularmente em nível pessoal, profissional e religioso. Estão prontos a discutir a sua visão e esperanças, aspirações e experiências, sucessos e fracassos (Companhia de Jesus, 1993a, p. 64).

É essencial que o gestor contemple a educação em sua totalidade, considerando-se sua “[...] especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política” (Paro, 2010, p. 777). Criar um vínculo entre a gestão política, administrativa e pedagógica faz parte dos pressupostos da educação jesuíta, como sinaliza o PEC 64 (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 46), ao descrever que as equipes diretivas dos colégios devem organizar-se de forma a garantir uma gestão cada vez mais integrada e, assim, promover o sucesso dos projetos pedagógicos.

Libâneo (2001) pondera que a concepção de gestão reflete a concepção de homem e de sociedade de uma instituição. O autor destaca, também, que onde há a valorização da autoridade unilateral, com imposições rígidas e verticalização dos

processos, existe uma tendência a reduzir, nos profissionais envolvidos, a capacidade de pensar sobre o próprio trabalho. A RJE entende a importância de compartilharem-se as responsabilidades dos processos institucionais, de forma que todos se tornem comprometidos na concretização da missão educativa nos Colégios. O PEC destaca que o modo como são geridos os processos explicita a maneira de proceder da instituição e, ainda, assegura

[...] um modelo de gestão em que o poder é serviço, e a liderança é espaço de compartilhamento de poder e de responsabilidade, tendo como foco o cumprimento da missão. A participação é mais que uma oportunidade de compartilhamento de poder; é um compromisso de corresponsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 43).

Posto isso, pode-se afirmar que esta pesquisa concebe a gestão como um processo que foca um conjunto participativo em uma organização escolar, em que os sujeitos envolvidos têm, como finalidade comum, romper os conceitos administrativos clássicos, objetivistas e mecanicistas, visando alcançar a aprendizagem e a formação humana dos estudantes. Tal perspectiva vai ao encontro dos conceitos preconizados nos documentos da Companhia de Jesus. Assim, considerando o aspecto fundante desta pesquisa, que é a responsabilidade do gestor em relação à formação de um professor discernidor, é relevante investigar como os processos caminham no Colégio Loyola. Para entender a atuação de um professor na perspectiva reflexiva, torna-se necessário verificar a conformidade das ações internas em relação às premissas dos documentos da RJE e a possibilidade de viabilizarem-se os aspectos específicos da gestão educacional, rompendo com práticas que encobrem a falta de responsabilidade nos processos educativos e dificultam a reflexão por parte da equipe docente.

### 3 ESTADO DA ARTE: AS DISCUSSÕES SOBRE A RESPONSABILIDADE DO GESTOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

#### 3.1 CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS ANTERIORES

Uma vez que a participação dos gestores educacionais na formação e na atuação de um professor reflexivo e atuante é considerada como fundamental, há que se fazer o levantamento de informações e dados de dissertações e teses que já abordaram o tema. Esse levantamento visa conhecer os percursos dos trabalhos que foram mais recentemente publicados e que lidam com temáticas convergentes com o problema proposto por esta pesquisa. A busca pode confirmar a relevância da presente pesquisa, assim como delimitar as possibilidades da investigação, apontar abordagens interessantes, que podem ser vinculadas à investigação proposta, e sinalizar referenciais e conceitos que ainda não estavam no radar desta escrita.

A busca foi realizada na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, delimitando-se o período entre 2018 e 2022, restringido a área de conhecimento à educação. Os descritores definidos e pesquisados, em 12 de setembro de 2022, estão detalhados no Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores para o Estado da Arte

	<b>Descritor</b>	<b>Filtros: temporal e por área de conhecimento (Educação)</b>	<b>Total</b>
1	“formação AND docente”	2018 a 2022	2539
2	“formação AND docente AND gestão”	2018 a 2022	461
3	“professor AND reflexivo”	2018 a 2022	28
4	“professor AND reflexivo AND gestão”	2018 a 2022	3

Fonte: Elaborado pela autora.

O descritor “formação AND docente”, com 2539 ocorrências, revelou trabalhos com enfoques variados sobre a formação docente, envolvendo políticas, programas de formação, análises curriculares, entre outros. Essas perspectivas, embora permeiem a presente pesquisa, não favorecem este estudo, que vislumbra a

especificidade do percurso formativo de um professor reflexivo que sofre influências da gestão educacional e dialoga com as propostas da RJE.

Ao acrescentar-se o termo “gestão”, a busca exibiu trabalhos com enfoque para as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem. Dos 461 estudos apresentados, 7 demonstraram proximidade com o objetivo vislumbrado. Esses estudos abordam, em algum grau, a formação continuada de professores vinculada com a atuação dos seus gestores mais próximos, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Títulos selecionados a partir do descritor 2

Descritor	Título	Autor	Data/Instituição
“formação AND docente AND gestão”	Formação continuada docente: atuação da coordenadora sociopedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	COSTA, ROSELI GOMES DE LIMA.	13/09/2018 UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
	A atuação do coordenador pedagógico da rede SESI-SP de ensino na formação docente: a concepção dos professores	GUILHERMONI, FERNANDA DIAS.	27/06/2019 UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
	A formação continuada em serviço na concepção do professor: um estudo de caso da E. E. Padre Dimas	ALMEIDA, JULIO IGLESIAS DE.	29/01/2019 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
	Formação continuada e suas implicações no trabalho docente e na qualidade social da educação: o caso da rede municipal de Jataí/GO	CRUVINEL, BELARMINA VILELA	16/04/2020 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
	Os processos mediadores da gestão escolar desenvolvida pelo pedagogo gestor: entre o dito, "sou democrático", e o realizado, "desde que façam do meu jeito"	MARTINS, ELIZANGELA FERNANDES.	27/08/2018 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
	A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no Sul de Minas Gerais	SILVA, GISELE FERNANDES JARDIM E.	12/12/2019 UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI
	O gestor escolar na educação básica: a formação e as práticas gestoras nas escolas públicas estaduais nos municípios de Mariana e Ouro Preto/ MG	OLIVEIRA JUNIOR, JOSE ANTONIO DE.	09/05/2019 UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do descritor “professor AND reflexivo”, houve a ocorrência de 28 trabalhos, sendo 5 selecionados a partir do título, apresentando critério de conformidade com o presente estudo. Os trabalhos discorrem sobre a ação reflexiva do professor e/ou do seu gestor mais próximo e os processos formativos que envolvem essa prática, de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4 – Títulos selecionados a partir do descritor 3

Descritor	Seleção pelo título	Autor	Data/ Instituição
“professor AND reflexivo”	A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey.	PASTORE, ADILSON	20/08/2018 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
	A reflexão como princípio na formação continuada: um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR.	CORREA, FERNANDO	29/08/2018 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
	Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico.	MACHADO, KARINA	13/12/2021 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
	Formação permanente em escolas: os professores como participantes ativos no processo formativo.	ARRUDA, ROBSON LIMA DE	14/12/2020 UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
	A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor.	NIELSEN, MARCIA RIBEIRO FERREIRA	11/06/2020 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Fonte: Elaborado pela autora.

O descritor 4, “professor AND reflexivo AND gestão”, apresentou apenas 3 trabalhos, sendo que aqueles possuem congruência com esta pesquisa já foram abordados no Quadro 4. Passou-se, assim, à leitura dos resumos dos 12 trabalhos previamente selecionados, a partir da qual 5 pesquisas foram consideradas pouco significativas para o presente estudo, por manterem um distanciamento do enfoque almejado.

Uma delas é a desenvolvida por Almeida (2019), que busca descrever como o corpo docente concebe a formação continuada em serviço. O autor aborda as

colocações das legislações estaduais e federais para que a escola se torne capaz de criar espaço para essa formação, mas o enfoque é dado pela vertente do professor. De forma semelhante, Cruvinel (2020) investiu sua pesquisa nas políticas de formação continuada dos professores, também com enfoque na percepção dos docentes frente a essa formação e nos impactos em seus trabalhos.

Martins (2018), por meio de entrevistas individuais e coletivas, desenvolveu sua tese com o objetivo de investigar a gestão escolar desenvolvida pelo pedagogo gestor. Para tal, seu foco foi investigar as determinações histórico-sociais e os processos formativos vivenciados por esse profissional. Seguindo um caminho similar, Oliveira Junior (2019) realizou um estudo sobre a formação inicial e continuada dos gestores, bem como sobre a motivação de ingresso na carreira, para pesquisar as práticas gestoras a partir do cotidiano das escolas. Nielsen (2020), por sua vez, aborda a formação de um profissional reflexivo, mas o foco de seu estudo foi a análise da documentação pedagógica, com o objetivo de investigar como a prática da documentação pode interferir na aprendizagem dos alunos e direcionar as decisões dos professores.

Passou-se, assim, para a leitura das pesquisas que aparentavam mais proximidade com o presente estudo. Foi possível constatar que grande parte desses trabalhos aborda a formação continuada do professor em serviço, reforçando a ideia de que essa formação não deve se limitar a uma reciclagem ou a um treinamento e, sim, levar o professor a revisitar sua prática e suas ações cotidianas.

Costa (2018), em seu trabalho intitulado “Formação continuada docente: atuação da coordenadora sociopedagógica no Instituto Federal de Educação”, aborda a perspectiva do professor reflexivo como um professor pesquisador de sua prática. Sua base de referência são autores como Antônio Nóvoa e Richard Wittorski, enfatizando a importância da atitude reflexiva sobre a ação, na ação e para a ação. Porém, apesar de direcionar sua análise às especificidades do professor de cursos técnicos, revela a importância da reflexão coletiva e constata que há um distanciamento entre a coordenação investigada e os professores. Esse aspecto da conclusão desse trabalho merece atenção para que se verifique, na presente pesquisa, se há a tendência de afastamento entre esses profissionais no Colégio Loyola.

Utilizando, também, referência em estudos de Antônio Nóvoa, juntamente com José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Donald Schön e Francisco Imbernón,

Guilhermoni (2019) aborda, em sua pesquisa, aspectos da formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos, no intuito de verificar se essa função é capaz de atender às demandas formativas dos professores. Sua investigação destaca que a figura do coordenador pedagógico nasceu da necessidade de se ter uma formação continuada do professor, ressaltando, assim, a importância desse profissional na contribuição da formação docente. No nicho analisado, a pesquisadora concluiu que a coordenação pedagógica é capaz de atender parcialmente às demandas docentes e que é preciso haver o investimento do próprio professor em algumas áreas de sua formação. A autora volta seu enfoque, também, à percepção dos professores em relação à função do coordenador pedagógico. Segundo ela, no nicho pesquisado, há um entendimento de que o coordenador não deve se limitar à averiguação das tarefas cumpridas, mas deve ser uma referência de apoio para troca de saberes.

O trabalho desenvolvido por Silva (2019), “A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no Sul de Minas Gerais”, apontou muitos aspectos de proximidade com a presente pesquisa, pois estabelece a relação direta entre a atuação do professor e a coordenação pedagógica, abordando o caráter reflexivo da docência. As análises da autora vinculam a conduta de uma liderança pedagógica que considera o contexto e identifica temas geradores de reflexão no grupo à melhoria da qualidade educativa. Além de autores que vêm sendo utilizados nesta pesquisa, como Saviani e Nóvoa, os estudos de Silva (2019) trouxeram à luz autores que ainda não haviam sido explorados, como Celso dos Santos Vasconcelos.

A pesquisa de Pastore (2018) aborda o pensamento reflexivo sob a perspectiva de John Dewey, Donald Schön, Isabel Alarcão, entre outros. O autor enfoca a formação continuada dos professores a caminho de um professor reflexivo de forma a compreender os encontros promovidos com esse fim nas escolas. Destaca, em suas conclusões, que percebe resistência dos docentes em relação a essa prática reflexiva, principalmente no âmbito coletivo, talvez por falta de compreensão do conceito. No entanto, enfatiza que o principal responsável por conquistá-la é o próprio professor. O autor ainda pondera que é importante que os temas de estudos para a formação continuada originem-se das demandas e das situações vividas no contexto escolar. O estudo confirma a importância de se investigarem as ações da escola que levam à formação dessa cultura reflexiva.

Correa (2018) também aborda o pensamento reflexivo com referência em John Dewey, Donald Schön, além de Kenneth M. Zeichner. O autor conclui que o paradigma tradicional tecnicista evidencia a tendência dos docentes à busca de receituários prontos e que, por isso, eles acabam não se preocupando com a reflexão. Ainda, salienta que sua pesquisa revela que a reflexão, muitas vezes, é vinculada somente à prática, e não à práxis, ou seja, que a reflexão ainda está atrelada à visão tecnicista. Os espaços de reflexão coletiva são constatados pelo autor como inadequados no âmbito pesquisado, já que se reduzem a aspectos burocráticos e conversas informais. Mais uma vez, apesar de o autor não abordar as especificidades do gestor pedagógico nos aspectos reflexivos da formação docente, percebe-se a importância de verificar-se como a escola contribui para a formação de um professor reflexivo.

Machado (2021), por sua vez, realiza uma análise sobre a função do coordenador pedagógico na articulação com o trabalho docente, usando como referência Francisco Imbernón, Isabel Alarcão e outros. A autora discorre sobre a constituição da função do coordenador pedagógico – com base em José Carlos Libâneo, Umberto de Andrade Pinto – e sobre a atuação desse coordenador como agente formador na escola, fundamentando-se em Antônio Novoa, Vera Maria Placco e Vera Lúcia Souza. Embora o enfoque da pesquisa parta dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, pode-se usufruir dos estudos apresentados sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos e suas ações para com os professores. A pesquisa conclui que o coordenador pedagógico exerce papel fundamental na formação dos professores e salienta que, para se ter no coordenador um provocador pedagógico, há que se pensar sua formação continuada com a mesma importância com a qual se pensa a formação dos professores.

Já a pesquisa de Arruda (2020) não vincula a ação gestora à formação docente, mas aborda a formação do professor reflexivo nas formações permanentes. A partir de autores como Maria Aparecida Behrens e Edgar Morin, o pesquisador traz à tona a complexidade da formação permanente dos professores. Entendendo o professor reflexivo como aquele que investiga a própria prática, o autor tem como referência Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, Francisco Imbernón, José Carlos Libâneo, entre outros. A pesquisa alerta para o fato de as formações permanentes propiciarem um controle burocrático do fazer docente, ao fomentarem implantações que negam a realidade profissional e o contexto do trabalho dos professores em suas escolas. Dessa forma, propõe que a necessidade de se desenvolverem propostas de formação

que considerem e valorizem o contexto de formação dos educadores e de se ter, nas escolas, o espaço para socialização entre pares e mediação de assessores. Ressalta, ainda, a importância de haver na escola não só o espaço para a formação docente, mas a postura adequada frente aos processos de desenvolvimento profissional.

É possível perceber que os estudos dos últimos cinco anos têm evidenciado um olhar significativo para a formação continuada dos professores e para a caminhada deles em direção a um perfil investigativo da própria prática. São estudos que examinam os programas adotados em algumas escolas e que, inclusive, verificam a percepção dos docentes sobre essas estratégias formativas. Muitos trabalhos abordam também as funções do gestor ou coordenador pedagógico na escola e até destacam a importância de suas tarefas como apoio e direcionamento ao trabalho docente. Contudo, percebe-se a necessidade de estudos que vinculem as responsabilidades do gestor pedagógico à formação desse professor reflexivo, no dia a dia de sua prática: uma perspectiva que transcenda a atuação em programas de formação continuada, mas que, além disso, investigue as responsabilidades dos gestores na condução dos processos pedagógicos quando se pretende ter docentes reflexivos na escola.

Nota-se, pelos autores referenciados nesses estudos, que a presente pesquisa se enquadra nos conceitos teóricos abordados, estando fundamentada de forma consistente e coesa. Assim, diante da reflexão supracitada, alia sua relevância às pesquisas nessa temática, uma vez que visa à investigação relacionada tanto à formação, quanto às demandas estabelecidas e ao acompanhamento da atuação de um professor discernidor.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando os pressupostos teóricos apresentados neste estudo, bem como as contribuições advindas de pesquisas anteriores, entende-se a necessidade de estabelecer “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo *et al.*, 2002, p. 16). Os fundamentos teóricos, além de embasarem as escolhas metodológicas deste trabalho, as fundamentam e as justificam. Esta pesquisa tem como razão ordens práticas provenientes do desejo de conhecer e de desenvolver algo de forma prática e eficaz.

O estudo pretende investigar como as ações dos gestores educacionais da Rede Jesuíta de Educação, especificamente dos que atuam no Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, contribuem para a formação e a atuação do professor discernidor. Para tanto, é fundamental investigar as formações oferecidas pelo Colégio e sua relação com a formação de um professor discernidor, bem como compreender as demandas recebidas pelos gestores e pelos professores e suas responsabilidades de atuação profissional. Os propósitos da pesquisa podem ser vislumbrados de forma objetiva no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Elementos fundantes do processo de pesquisa e investigação

<b>Problema:</b> Como as ações dos gestores educacionais da Rede Jesuíta de Educação, especificamente os que atuam no Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, contribuem para a formação e atuação do professor discernidor?	
<b>Objetivo geral:</b> Compreender a atuação do gestor educacional do Ensino Fundamental I do Colégio Loyola no que diz respeito à formação, às demandas estabelecidas e ao acompanhamento da atuação do professor discernidor, relacionando-a aos compromissos educativos que caracterizam o trabalho da Rede Jesuíta de Educação.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões secundárias do problema central</b>
Revisar as formações oferecidas pelo Colégio Loyola aos professores do Ensino Fundamental I (E.F. I) nos últimos 5 anos, verificando como se aproximaram da proposta formativa de um professor discernidor;	Como as formações oferecidas pelo Colégio Loyola são retomadas no fazer docente e como contribuem para a formação do professor discernidor?
Compreender as demandas recebidas pelos gestores do E.F. I do Colégio Loyola em sua função e como a formação, atuação e acompanhamento docente são percebidas no conjunto das diretrizes institucionais e pedagógicas, considerando a perspectiva da formação docente na compreensão contemporânea e de um professor discernidor;	Em qual perspectiva a formação e o acompanhamento dos professores fazem parte das demandas dos gestores pedagógicos?
Analisar as demandas recebidas pelos professores do E.F. I do Colégio Loyola em seu fazer docente, percebendo a sua vinculação com a formação oferecida pelo segmento da escola e com as possibilidades e responsabilidades de	Que relações podem ser estabelecidas entre as demandas recebidas pelos docentes e a aplicabilidade das formações oferecidas pela escola?

sua atuação profissional, na perspectiva da formação e atuação de um professor discernidor;	
Propor estratégias formativas que articulem os planejamentos e as práticas docentes aos propósitos da gestão, vinculando tais ações aos princípios que sustentam a formação e a atuação de um professor discernidor.	Que propostas podem vincular a prática da gestão à formação de um professor discernidor?

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das demandas investigativas descritas no quadro, a pesquisa qualitativa foi a escolhida, uma vez que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo *et al.*, 2002). Haverá levantamento de dados e entrevistas feitas diretamente pela pesquisadora, constituindo-se esse um instrumento fundamental. Pretende-se manter o foco na aprendizagem do significado que os participantes têm em relação ao problema em questão, e não o significado que a pesquisadora traz ao estudo. Essas características, descritas por Gatti (2001), garantem ao estudo a marca da pesquisa qualitativa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois visa o aprimoramento de ideias, envolvendo “[...] levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos” (Gil, 2002, p. 41). Sendo assim, após o levantamento do referencial teórico e o estado da arte, pretende-se: (i) selecionar os grupos de pesquisa; (ii) selecionar os planejamentos utilizados pelos professores como referência de execução do PPI; (iii) elaborar entrevistas específicas para os grupos a serem investigados.

Entendendo a questão levantada como um fenômeno social complexo, em relação aos procedimentos, a pesquisa se valerá de um estudo de caso, que é utilizado “[...] em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015, p. 4). No caso da presente pesquisa, é necessário que se leve em conta o contexto no qual o problema se situa para que se tenha melhor compreensão das ações, das percepções das pessoas, bem como de seus comportamentos e interações (Ludke; André, 1996). Há que se atentar, segundo Yin (2015), para o fato de que o método escolhido é abrangente, “[...] cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de levantamento de dados e as abordagens específicas à análise de dados” (Yin, 2015, p. 18).

O levantamento de dados será realizado de formas variadas, passando pela análise documental de registros institucionais, que foram disponibilizados pelo Colégio Loyola. Da mesma forma, por entrevistas semiestruturadas, realizadas com os diretores e os gestores pedagógicos de Unidade, correspondentes ao Ensino Fundamental I. Escolheu-se a entrevista devido ao fato de esse instrumento possibilitar a interação entre a pesquisadora e o entrevistado. Em um modelo sem estrutura rígida, a entrevista possibilitará, conforme Ludke e André (1996, p. 34), que “[...] na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua”, as informações possam fluir “de maneira notável e autêntica” (Ludke; André, 1996, p. 34).

A todos os professores regentes desse segmento, são aplicados questionários eletrônicos, uma vez que se trata de um grupo composto por mais participantes. Além disso, busca-se, por meio do questionário, oferecer aos respondentes formas de manifestação que os deixem mais confortáveis e que possibilitem maior amplitude de abordagem acerca do entendimento sobre sua formação e suas atribuições.

A análise documental, por sua vez, complementa-se à manifestação dos participantes como uma fonte estável e rica, uma vez que a escolha dos documentos não é aleatória, e, sim, guiada pelos propósitos e pelo problema a ser investigado na pesquisa. Além disso, segundo Ludke e André (1996), os documentos podem ser fontes influentes na fundamentação das declarações e das afirmações da pesquisadora. Assim, solicitou-se, para análise, os descritivos das funções envolvidas, no intuito de mapearem-se as demandas recebidas e sua relação com a formação do professor discernidor. Também, foram solicitados à instituição os documentos que comprovam as formações oferecidas pela escola nos últimos 5 anos, para que seja viável verificar os objetivos principais desses processos formativos. Ainda, analisaram-se as atas das reuniões de equipe para que se entenda quais as estratégias utilizadas para retomada e avaliação dos planejamentos, de acordo com as propostas do PPI. Todos esses documentos são compreendidos em sua dimensão de versões ou descrições de atividades realizadas, estabelecendo-se, assim, a noção dos limites das informações ali verificadas, que são cotejadas com o conjunto documental e com as manifestações advindas dos questionários e das entrevistas.

O Quadro 6, a seguir, apresenta os objetivos específicos, em relação aos procedimentos metodológicos e às fontes de pesquisa para o levantamento de dados.

Quadro 6 – Objetivos específicos e procedimentos metodológicos da pesquisa

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Métodos de levantamento de dados</b>	<b>Fontes</b>
Revisar as formações oferecidas pelo Colégio Loyola aos professores do Ensino Fundamental I (E.F. I) nos últimos 5 anos, verificando-se como se aproximaram da proposta formativa de um professor discernidor;	Análise documental	Documentos institucionais
Compreender quais são as demandas recebidas pelos gestores do E.F. I do Colégio Loyola, em sua função, e como a formação, a atuação e o acompanhamento docente são percebidos no conjunto das diretrizes institucionais e pedagógicas, considerando-se a perspectiva da formação docente na compreensão contemporânea de um professor discernidor;	Análise documental Entrevista semiestruturada	Documentos institucionais Gestores Pedagógicos de Unidade e Diretores
Analisar as demandas recebidas pelos professores do E.F. I do Colégio Loyola em seu fazer docente, percebendo-se sua vinculação com a formação oferecida pelo segmento da escola e com as possibilidades e responsabilidades de sua atuação profissional, na perspectiva da formação e da atuação de um professor discernidor;	Análise documental Questionário	Documentos institucionais Professores do Ensino Fundamental I
Propor estratégias formativas que articulem os planejamentos e as práticas docentes aos propósitos da gestão, vinculando tais ações aos princípios que sustentam a formação e a atuação de um professor discernidor.	Análise dos dados levantados	Documentos institucionais e manifestações dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a presente pesquisa em relação a sua abordagem, seus objetivos, procedimentos e instrumentos de levantamento de dados, tem-se a Figura 3, a seguir, que explicita a organização metodológica do estudo.

Figura 3 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Para a utilização dos instrumentos de coleta de dados, disponibilizou-se, aos participantes do questionário e das entrevistas, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme os Apêndices A e B. O documento busca deixar claro os objetivos da pesquisa e a importância da participação de cada convidado, ressaltando que a privacidade de todos será preservada e que a colaboração é voluntária. Para os participantes do questionário, havia a versão digital resumida no cabeçalho e o *link* que encaminhava a versão completa do TCLE. Para os entrevistados, havia a versão impressa, que devia ser assinada em duas vias.

Foram convidados a participar da entrevista o Diretor Geral do Colégio Loyola, o Diretor Acadêmico, a Gestora Pedagógica da Unidade I e o Gestor Pedagógico da Unidade II. Para os questionários, foram convidadas as 25 professoras regentes que compõe o corpo docente do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo 5 docentes de cada série.

A entrevista semiestruturada está composta por 9 questões norteadoras, conforme descrito no Apêndice D. A entrevista foi realizada dentro do Colégio Loyola,

com duração aproximada de 40 minutos. O questionário foi elaborado com 13 questões fechadas, detalhadas no Apêndice E, e devia ser enviado por meio eletrônico às participantes.

Para que se possa coletar os dados, via entrevistas, questionários e análise documental no Colégio Loyola, a carta de apresentação e anuência, exposta no Apêndice C, foi entregue ao Diretor Geral da instituição e assinada em duas vias por ele, pela pesquisadora, sua orientadora.

O detalhamento sobre a coleta de dados pode ser visualizado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Síntese da coleta de dados

COLETA DE DADOS	
Campo Empírico	Colégio Loyola/ Belo Horizonte
Participantes para a entrevista semiestruturada	1 Diretor Geral 1 Diretor Acadêmico 1 Gestor Pedagógico da Unidade I 1 Gestor Pedagógico da Unidade II
Questões da entrevista	9 itens a serem desenvolvidos em cerca de 40 minutos em encontro presencial.
Participantes para o questionário	25 professoras regentes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Anos), sendo 5 de cada série
Questões do questionário	13 itens a serem enviados como formulário eletrônico.
Cuidados Éticos	Carta de anuência apresentada ao Diretor Geral da Instituição. Esclarecimento do TCLE aos participantes, com clareza dos objetivos da pesquisa e garantindo sigilo e anonimato. Submissão da Pesquisa ao Conselho de Ética.

Fonte: Elaborado pela autora

A base teórica que fundamenta o processo analítico é a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1970), considerando-a como conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos variados e têm como fator comum uma interpretação controlada baseada na inferência.

Para tal, segundo a autora, é necessária a sistematização das ideias iniciais, com foco na escolha dos documentos a serem analisados, além da formulação de hipóteses, de objetivos e de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Já para a constituição de um *corpus*, são trabalhadas as seguintes regras: a da exaustividade, de forma a assegurar o esgotamento do assunto sem omissões; a da representatividade, a fim de garantir as amostras que caracterizem o universo

pesquisado; a da homogeneidade, para a realização da coleta de dados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; a da pertinência, referente à adaptação dos documentos aos objetivos da pesquisa; e a da exclusividade, que, por sua vez, garante a classificação de um elemento em apenas uma categoria.

Em seguida, organizou-se o índice por indicadores, para que, na exploração do material, viabilize-se que os dados sejam agregados em unidades. Segundo Bardin (1970, p. 103),

[...] a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

O próximo passo constituiu-se na categorização, reunindo-se elementos com características comuns. A técnica de inferência é utilizada para o tratamento dos resultados a partir dos polos de comunicação emissor, receptor, mensagem e canal. Ao final, há o retorno ao referencial teórico para a fundamentação e a interpretação dos dados.

Como proposta de intervenção, sugeriu-se um plano formativo, que possibilite o resgate das questões estruturantes de um trabalho pedagógico em uma escola jesuíta, a ser aproveitado em horário em que os professores já são remunerados, sem que, portanto, seja adicionada uma carga horária extra. Esta proposta, que está expressa nesta pesquisa, pretende que o professor compreenda melhor as especificidades de sua atuação em uma escola da RJE frente ao trabalho realizado por outras escolas, fortalecendo responsabilidades profissionais e institucionais.

## 5 ANÁLISE DOCUMENTAL

### 5.1 ANÁLISE DO DOCUMENTO INSTITUCIONAL DESCRIÇÃO DE CARGO

Foram solicitados, à instituição, os documentos de descrição de cargos do Diretor Geral, Diretor Acadêmico, Gestor Pedagógico de Unidade e Professores Regentes do Ensino Fundamental I. A escolha desses cargos foi estratégica, visando analisar minuciosamente as atribuições de cada um. O objetivo foi compreender, dentro de cada função específica, como se delinea a atuação dos professores como discernidores, bem como a participação e as responsabilidades dos gestores educacionais no acompanhamento e no desenvolvimento contínuo dos docentes, alinhando-se aos compromissos educativos que caracterizam o trabalho da Rede Jesuíta de Educação.

Como ressalta Vieira (2011), a clareza sobre os afazeres pedagógicos é essencial para que os gestores possam exercer suas funções de maneira eficaz e alinhada aos princípios da pedagogia inaciana. A autora destaca que gestores devem ultrapassar a visão meramente burocrática, envolvendo-se ativamente na promoção da cultura reflexiva, na integração das dimensões administrativa e pedagógica, bem como na liderança compartilhada. Conforme Paro (2010), a compreensão desses aspectos, nos descritivos de cargos, permite identificar a importância atribuída à formação de professores discernidores e à promoção de um ambiente educacional que priorize a aprendizagem integral do aluno, indo além das questões meramente administrativas.

A análise foi iniciada pelo cargo dos professores e acompanhou a sequência hierárquica atribuída na Figura 2, referente ao organograma do Colégio Loyola em 2023.

#### 5.1.2 Análise da Descrição de Cargo: Professor(a) Fundamental I

O documento descreve 30 itens de atividades sob a responsabilidade de um professor do Ensino Fundamental I que se reporta diretamente ao Gestor Pedagógico de Unidade. É importante ressaltar, neste momento, que o Ensino Fundamental I, no Colégio Loyola, engloba do 1º ao 3º ano, como parte da Unidade I. Os 4º e os 5º anos

fazem parte da Unidade II. O documento recebido está com a data de validação de 2021.

A leitura do documento teve como intuito, em um primeiro momento, buscar descrições em que o professor deve compartilhar sua prática com seu gestor direto. Apenas três itens mencionam especificamente essa relação. São eles os itens 1, 9 e 10. O item 1 cita que o professor deve participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição, junto aos coordenadores. Entende-se, nesse caso, que seriam os Gestores Pedagógicos de Unidade, pois não há, atualmente, um coordenador de série (cargo existente no Colégio até 2020). Não há, também, uma definição sobre a maneira ou a frequência com que isso deva ocorrer.

O item 9 incide sobre a necessidade de o professor elaborar, em conjunto com a coordenação, medidas de intervenções necessárias. Novamente, a coordenação não está especificada.

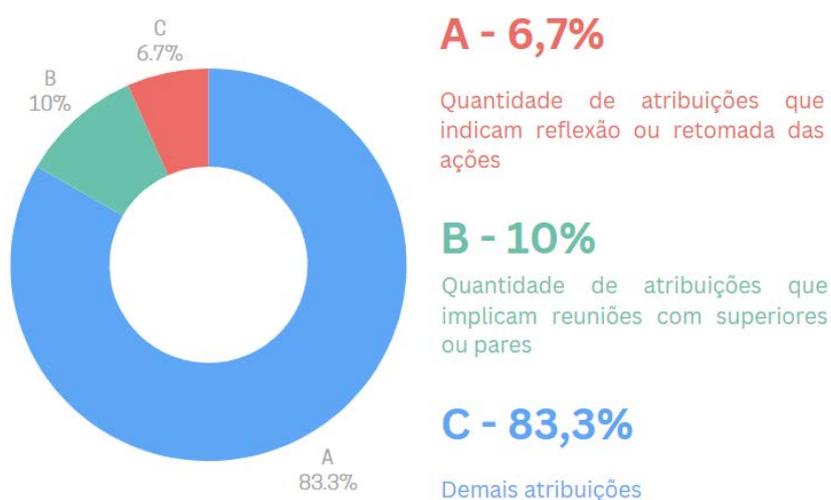
O item 10 relata que o professor deve manter diálogo, com a equipe da Unidade, sobre o desempenho da turma e dos estudantes, além de sugerir medidas de intervenção. É possível perceber que, sendo esses os únicos itens que descrevem a interlocução entre os professores e o Gestor Pedagógico de Unidade, há uma intenção da instituição de que o profissional docente tenha autonomia na execução do seu trabalho. Os demais itens citam o Gestor Pedagógico como referência do professor para comunicação de ausências e questões disciplinares dos alunos. No caso, é utilizado, no documento, o termo “comunicar”, a partir do qual é possível entender apenas o ato de informar.

Há que se ter um cuidado em relação a essa autonomia de trabalho do professor. Apenas 3 itens, em 30 que abordam ações conjuntas, podem não favorecer uma abordagem reflexiva de forma coletiva. Conforme Genescá (1998) destaca, a escola da RJE deve constituir-se como um espaço que favoreça a reflexão coletiva da equipe docente, promovendo o crescimento e a formação conjunta. A autora ressalta que, por meio da reflexão coletiva e continuada, desenvolve-se a consciência crítica da prática docente. Para tal, conforme enfatizam Nóvoa (2009) e Imbernón (2011), é importante que a escola promova espaços e práticas que incentivem a reflexão do professor como parte fundamental do processo formativo.

Em uma segunda análise, a intenção foi buscar, dentro dos 30 itens, quais se valiam da ação de se conhecer os compromissos educativos da Rede e de se refletir sobre as ações e propostas desenvolvidas. Dois itens se destacaram nesse contexto:

o item 16, que aborda a responsabilidade do professor em cuidar de sua própria formação continuada; e o item 17, que enfatiza a necessidade de o professor conhecer a Proposta Pedagógica do Colégio, assim como o regimento interno, aceitando-os como fundamentos para sua prática profissional.

Gráfico 1 – Síntese da análise da descrição de cargo: professores do Ensino Fundamental I



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que o documento delinea uma perspectiva educacional em que o profissional é incentivado a assumir a responsabilidade pelo seu crescimento profissional e a demonstrar iniciativa na compreensão da filosofia e dos princípios educativos da Rede Jesuíta. No entanto, o documento não fornece indicações suficientes sobre as referências que os professores devem buscar para atender a essas demandas, nem especifica com quem devem dialogar para promover seu crescimento e reflexão no âmbito dos processos pedagógicos.

Acredita-se que seria importante ficar claro para o professor, neste documento, que além de sua própria iniciativa de formação profissional, a escola acredita que, como afirma Klein (1997b), a reflexão coletiva, a avaliação entre pares e a supervisão são essenciais para aprimorar o fazer docente.

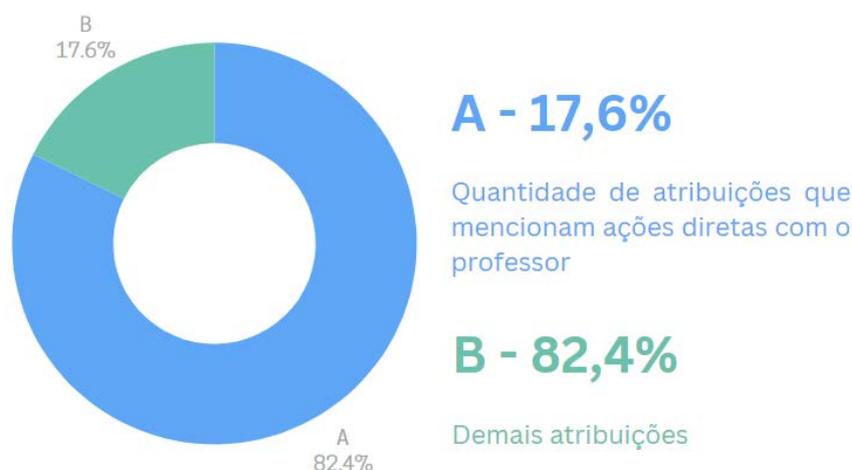
### 5.1.3 Análise da Descrição de Cargo: Gestor Pedagógico de Unidade

Logo na descrição do objetivo do cargo, é possível perceber a intenção de busca e promoção da reflexão, segundo os descritores do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI). Ele diz que é o objetivo do Gestor Pedagógico da Unidade “[...] realizar atividades de gestão na área pedagógica, atuando como mediador de todo o processo de implementação do projeto pedagógico na Instituição, gerando a reflexão em todos os segmentos abordados” (Colégio Loyola, 2022, p. 1).

Dos trinta e quatro itens de atividades descritas como responsabilidade do Gestor Pedagógico de Unidade, apenas seis mencionam ações diretas com os professores. São eles os itens 5, 14, 16, 17, 19 e 20. A primeira menção, já no item 5, refere-se à contribuição com o planejamento de formação permanente dos professores junto à Direção Acadêmica. No item 14, tem-se o apoio aos professores no desenvolvimento do currículo. O item 16 e 17 citam o cuidado com o bom relacionamento entre os docentes e o processo de integração do corpo pedagógico. O item 19 diz que o Gestor deve assessorar a Direção acadêmica com dados sobre o desempenho dos professores quanto aos procedimentos pedagógicos. No item 20, por sua vez, aborda-se o acompanhamento do professor em seu relacionamento com a equipe, o clima de sala de aula e execução do processo educativo.

Os demais itens englobam, por exemplo: providências para implementação dos processos de ensino e aprendizagem; seleção e admissão de profissionais; confecção de calendário escolar; organização do planejamento anual de recuperação e orientação de estudo; acompanhar enturmação; preparação de conselhos de classe e reuniões de pais; viabilização atividades extraclasse; organização a programação de atividades curriculares; participação do processo de avaliação institucional; confecção de horário escolar. Nota-se, dessa forma, uma quantidade significativa de tarefas de acompanhamento prático e burocrático.

Gráfico 2 – Síntese da análise da descrição de cargo: Gestor Pedagógico de Unidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Fica claro, na descrição das atividades, que o Gestor Pedagógico de Unidade é a referência primeira para a área pedagógica. Nas atividades sob sua responsabilidade, é importante destacar o item que diz que o Gestor deve “[...] responder pela realização da linha pedagógico-educacional adotada pelo Colégio” (Colégio Loyola, 2022, p. 1), e o item que destaca a necessidade de “[...] manter contato com os Coordenadores de Área para o bom desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem” (Colégio Loyola, 2022, p. 1). Essas especificidades do cargo se tornam viáveis apenas com um acompanhamento próximo do trabalho realizado pelos professores. O interessante é que em nenhum item há a menção sobre a participação em reuniões de equipe<sup>8</sup> ou em um outro momento cotidiano da prática docente, que seriam momentos promovidos pela escola, com remuneração para os professores e ideais para se promover diálogos e trocas. Momentos como esses são considerados, por Osowski (1998), como essenciais, pois reforçam a necessidade de se ter a presença de profissionais que atuam junto aos professores, favorecendo a reflexão crítica, mediando a teoria e a prática, e ajudando a elaborar aspectos pessoais no ambiente profissional.

<sup>8</sup> As reuniões de equipe são momentos que acontecem semanalmente. São 2 horas/aulas seguidas em que as professoras regentes são pagas, em horário de serviço, para se reunirem com as colegas da própria equipe de série.

Deve-se analisar se, dentro de tantas atribuições específicas do cargo, com tantos itens que parecem levar a gestão para tarefas mais objetivas e de curto prazo, é realmente viável que o profissional consiga “[...] gerar reflexão em todos os segmentos abordados” (Colégio Loyola, 2022, p. 1). Como já foi mencionado, Souza (2006) enfatiza a importância da centralidade pedagógica na atuação do gestor educacional. Ele argumenta que a gestão escolar deve ir além das questões administrativas e burocráticas, dando ênfase às dimensões pedagógicas da instituição. O autor destaca que, se o gestor não prioriza as ações pedagógicas, pode haver um problema, indicando que a falta de foco pedagógico na ação do dirigente escolar pode comprometer a qualidade e eficácia do processo educacional.

Essa ideia reflete a necessidade de os gestores educacionais estarem comprometidos com as questões ligadas ao ensino e à aprendizagem, envolvendo-se ativamente nas práticas pedagógicas da escola. A centralidade pedagógica implica que o gestor compreenda a importância do seu papel na promoção de um ambiente propício à educação, influenciando diretamente no desenvolvimento dos alunos e no alcance dos objetivos educacionais da instituição. No entanto, para isso, a descrição de suas funções deve permitir e priorizar que isso ocorra.

#### **5.1.4 Análise da Descrição de Cargo: Direção Acadêmica**

Ao analisar a descrição do cargo do Diretor Acadêmico, foi possível perceber, nos 23 itens, que há um foco no acompanhamento e gestão dos processos pedagógicos. Inclusive, há a função de planejar e acompanhar a execução da Formação Permanente de Educadores.

O descritivo também traz a reflexão como um importante eixo, ao destacar que é função deste Diretor “[...] fomentar a Espiritualidade Inaciana, da formação continuada e da reflexão sobre temáticas e necessidades do nosso contexto (Colégio Loyola, 2022, p. 1).

Nota-se que há, no cerne do documento, a preocupação para esse processo reflexivo que é tão fundante para o funcionamento das escolas que integram a Rede Jesuíta de Educação.

### 5.1.5 Análise da Descrição de Cargo: Direção Geral

Os descritivos do cargo do Diretor Geral deixam claro a necessidade de se manter o Colégio em consonância com os princípios educativos da RJE, promovendo a atualização da instituição e o crescimento dos colaboradores que a integram, segundo os princípios inicianos. Com isso, como foi destacado pelas colocações de Genescá (1998) e Osowsky (1998), não se espera que, na RJE, os professores e demais profissionais cheguem totalmente preparados, mas, sim, que a meta seja contribuir para a formação desses profissionais durante sua prática. Os cursos oferecidos pela RJE são considerados fontes importantes para essa formação, mas a ação dos gestores também é vista como crucial para concretizar essa meta. Assim, a busca reflexiva na RJE é vital para o aprimoramento constante da prática docente, promovendo o desenvolvimento profissional e contribuindo para a realização da missão educativa jesuítica.

## 5.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE REGISTROS DE CURSOS E FORMAÇÕES DE PROFESSORES

Foram solicitados, aos departamentos responsáveis, – Secretaria Geral e Departamento de Recursos Humanos – os documentos que registram os últimos cursos de formação oferecidos pela instituição aos professores do Ensino Fundamental I, nos últimos 5 anos.

Em um primeiro momento, houve a seguinte declaração, passada pelo Departamento de Recursos Humanos, em 30 de agosto de 2023:

O Colégio Loyola alinhado aos desafios da educação para o novo milênio, assume como missão a excelência acadêmica para a vivência dos valores humanos e cristãos, desde a alfabetização e o letramento até o preparo para exigências da vida profissional. Diante desta premissa, o Colégio Loyola busca incentivar a formação de seus educadores, através de uma bolsa que custeia parte do valor do curso em que o colaborador tenha interesse em se especializar. Em relação aos professores do Fundamental I, nos últimos cinco anos foram concedidas bolsas para cursos de pós-graduação em Neurociência e Educação: bases neurofisiológicas dos aprendizados e Tecnologias educacionais para aprendizagem (Santos, 2023, p.1).

Em 11 de setembro de 2023, foram solicitadas maiores especificações e registros sobre os cursos oferecidos a todos os professores (exemplificando o curso de

extensão Educação Bilingue e Currículo Integrado, oferecido a todo o corpo docente do Colégio e realizado nos últimos dois anos), bem como a programação e planejamento da formação continuada que ocorria uma vez por semana até a pandemia. O setor de RH informou que não possuía esses registros para informar e que iria averiguar sobre essas informações. Não houve retorno com os dados solicitados.

Na sequência do contato com o setor de RH, foram feitos contatos com outros setores da escola. Observou-se, como resultado dessa busca, que a escola teve um investimento significativo em formação nos últimos anos, o que evidencia preocupações importantes com a qualidade dos seus professores. No entanto, percebe-se uma insuficiência no registro dessas informações, inclusive em instâncias superiores da instituição, o que prejudica o mapeamento e o consequente planejamento das formações oferecidas.

Foi informado, pela gestão, que há um documento que descreve o planejamento das Reuniões de Reflexão Pedagógica<sup>9</sup> de 2019. De 2020 a 2023, as formações ocorreram de forma esporádica, mas não há um registro específico sobre os temas abordados e nem sobre os responsáveis pela condução das reuniões, salvo nos e-mails encaminhados como convite ou convocação para os professores. Nesse período, as reuniões aconteceram mais esporadicamente, pois coincidiu com a formação oferecida para toda a equipe educativa no curso de Educação Bilíngue e Currículo Integrado, o qual durou 2 anos, desde seu início, em 2021.

Sobre esse curso, no caso, há um registro de seu planejamento e de sua condução, feito pela *U-Education* – Programa bilíngue da Unisinos. Contudo, não há um planejamento feito pela escola para o acompanhamento ou continuidade do que foi trabalhado nesse curso para garantir o retorno desse aprendizado para a própria escola. Para 2024, foi elaborado um cronograma com o planejamento das próximas Reuniões de Formação Pedagógica, mostrando uma dedicação ao registro formal dessa prática.

A análise dos documentos que registram as formações oferecidas aos professores no Colégio revela-se crucial para compreender a estrutura e o direcionamento do processo formativo. A fundamentação teórica dessa pesquisa

---

<sup>9</sup> As Reuniões de Reflexão Pedagógicas são momentos que ocorrem semanalmente, no contraturno do trabalho dos professores, com um total de 2 horas/aula pagas para as regentes se encontrarem com os coordenadores, gestores ou diretores, de acordo com o programado pela direção da escola.

sustenta que a formação contínua, especialmente aquela realizada dentro da instituição e em serviço, desempenha um papel significativo na construção de um professor discernidor. Conforme discutido na literatura, a prática reflexiva e a busca pelo Magis, preconizadas pela Rede Jesuíta de Educação (RJE), demandam um constante aprimoramento do educador. Os cursos oferecidos pela RJE constituem fontes valiosas para essa formação, sendo essenciais para equipar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários para integrar a pedagogia inaciana em sua prática diária. Portanto, a análise desses documentos seria importante para verificar as estratégias educacionais adotadas pela escola, mas também permitiria avaliar a eficácia dessas iniciativas na promoção da formação integral e reflexiva dos professores.

Contudo, a ausência de documentos que registrem essas formações pode sinalizar lacunas no planejamento desses momentos formativos, bem como na revisão e aplicação posterior desses conhecimentos na instituição. A documentação sistemática dessas atividades de formação é crucial para assegurar a continuidade e a consistência do desenvolvimento profissional dos docentes.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NOS QUESTIONÁRIOS

A elaboração das perguntas deste questionário teve o intuito de conhecer a prática individual das docentes participantes, concentrando-se em como ela repercute nas propostas pedagógicas desenvolvidas com seus alunos. Além disso, procurou-se avaliar a percepção das professoras em relação aos movimentos realizados pela instituição para favorecer essa reflexão, bem como compreender o papel da Gestão Pedagógica nesse contexto.

Para garantir a fidedignidade do questionário, realizou-se uma fase preliminar com a aplicação a duas professoras da Educação Infantil que não integravam a pesquisa. Essa etapa possibilitou a identificação e correção de eventuais dúvidas suscitada pelas perguntas, sendo que ajustes foram feitos no texto original com base nas valiosas contribuições dessas respondentes de teste. Dessa forma, buscou-se uma coleta de dados de forma sistemática e organizada para que os dados pudessem ser analisados de forma mais eficaz, como descreve Bardin (1970, p. 47).

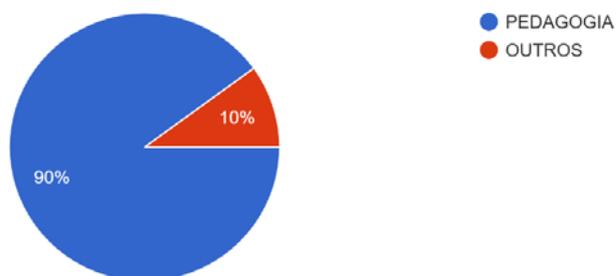
Após a divulgação formal do questionário às regentes do Ensino Fundamental I, não houve relato sobre dúvidas ou incômodos. Ao contrário, as professoras manifestaram entendimento sobre a proposta e interesse sobre os resultados da pesquisa, posteriormente. Cada professora convidada recebeu um prazo de 10 dias para participar ativamente da pesquisa, culminando em um retorno significativo de 80% das participantes, com 20 respostas obtidas das 25 regentes do segmento em questão.

Passando pela etapa da descrição visual, segundo Bardin (1970), é importante ressaltar que os gráficos são apresentados conforme foram gerados pelo *Google Forms*, plataforma utilizada para o questionário com as regentes. A apresentação gráfica está variada entre gráficos de barras e gráficos de setores, de acordo com a complexidade das perguntas. É importante que sejam consideradas com atenção as orientações específicas de cada item para que se compreenda o gráfico gerado.

### Gráfico 3 – Formação inicial das professoras

Formação Inicial:

20 respostas

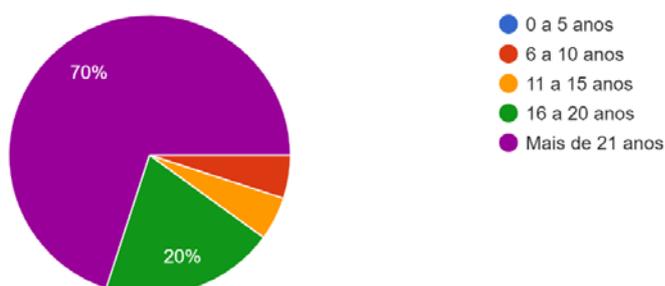


Fonte: Elaborado pela autora.

### Gráfico 4 – Tempo de atuação das regentes na docência

Tempo de atuação na docência:

20 respostas

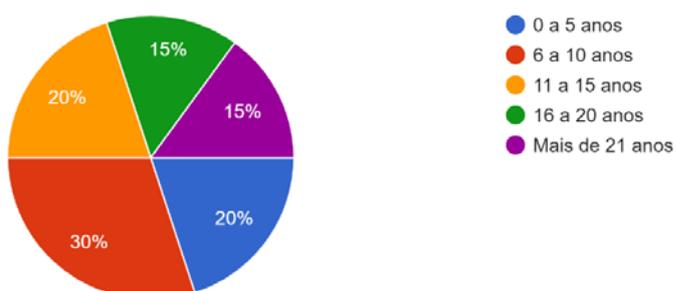


Fonte: Elaborado pela autora.

### Gráfico 5 – Tempo de atuação das regentes no Colégio Loyola

Tempo de atuação no Colégio Loyola

20 respostas



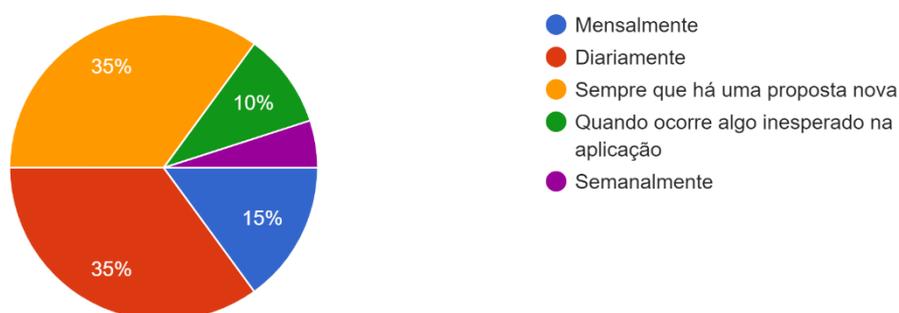
Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos Gráficos 3, 4 e 5, destaca-se que a grande maioria das professoras apresenta formação inicial em Pedagogia (90% - 18 respondentes) e acumula mais de 16 anos de experiência na área (90%). Adicionalmente, 80% das respondentes (16) estão vinculadas ao Colégio Loyola há, pelo menos, 6 anos. Vale ressaltar que o Gráfico 5 evidencia uma notável diversidade em relação ao tempo de serviço das participantes na instituição, abrangendo desde professoras iniciantes até aquelas com uma trajetória mais longa na casa. Essa diversidade indica uma variação no processo formativo das regentes em relação à Pedagogia Inaciana, mas, considerando a maioria com mais de 6 anos na instituição, tem-se um tempo considerável para apropriação das premissas da Companhia de Jesus.

#### Gráfico 6 – Manifestação das professoras quanto à frequência de revisão dos objetivos das propostas

1 – Com qual frequência você revisita os objetivos propostos no planejamento antes de desenvolver alguma proposta em sala de aula?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

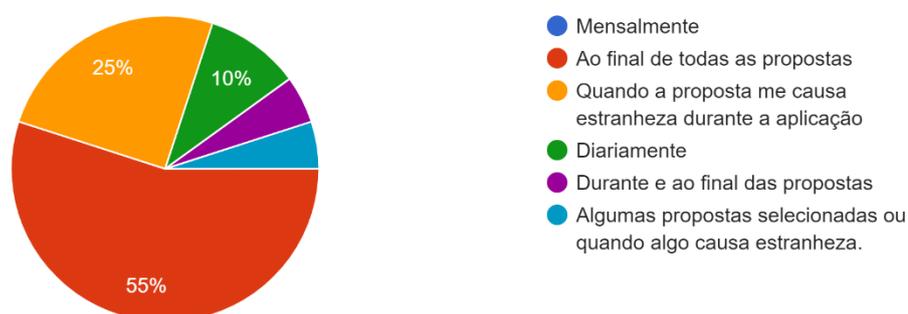
O Gráfico 6, referente à frequência com a qual as regentes recorrem aos objetivos de cada proposta no planejamento, mostrou variações. É possível notar que não há um padrão para esse exercício de revisão de objetivos e, sim, uma autonomia de atuação dentro do que cada uma considera necessário. Ainda assim, 55% das respondentes (11) buscam essa revisão de objetivos de forma sistematizada, independentemente de fatores variáveis como novidades e imprevistos.

Tal autonomia é muito importante, já que, segundo Nóvoa (2009), os professores devem participar ativamente na construção do conhecimento pedagógico, indo além de simples receitas predefinidas.

Gráfico 7 – Manifestação das regentes quanto à frequência de avaliação das propostas

2 – Com qual frequência você avalia alguma proposta que foi desenvolvida?

20 respostas



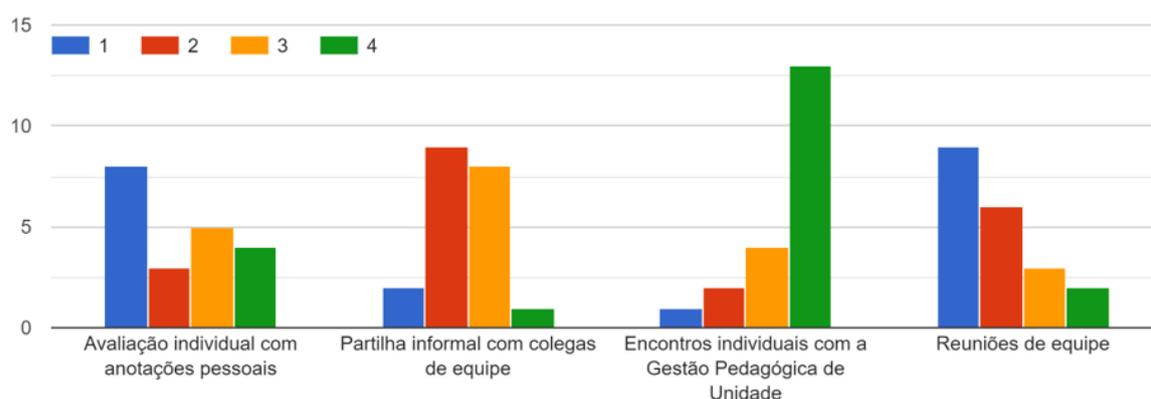
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao abordar a frequência com que as professoras avaliam as propostas desenvolvidas, o Gráfico 7 revela que 70% (14 respondentes) das participantes também busca estabelecer um padrão temporal para essa avaliação. Esse intervalo de tempo varia entre avaliações mensais, diárias ou ao término de todas as propostas. Dessa forma, não se observa uma uniformidade entre as professoras, mas, sim, uma autonomia na escolha do que é considerado mais adequado por elas.

Tal autonomia é um sinalizador positivo, que mostra um processo avaliativo das ações acontecendo na prática das docentes, por iniciativa particular. Contudo, como defende Nóvoa (2009), os professores devem se tornar reflexivos e capazes de interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Mas o conhecimento compartilhado é crucial para transformar a perspectiva dos professores e levá-los a produzir saberes reflexivos e pertinentes. Assim, há que se cuidar desses processos de revisão e avaliação acontecendo de forma individualizada.

Gráfico 8 – Manifestação das regentes quanto à forma mais eficaz de avaliação das propostas

3 – Qual forma de avaliação das propostas é a mais eficaz para você ATUALMENTE?  
(Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4)

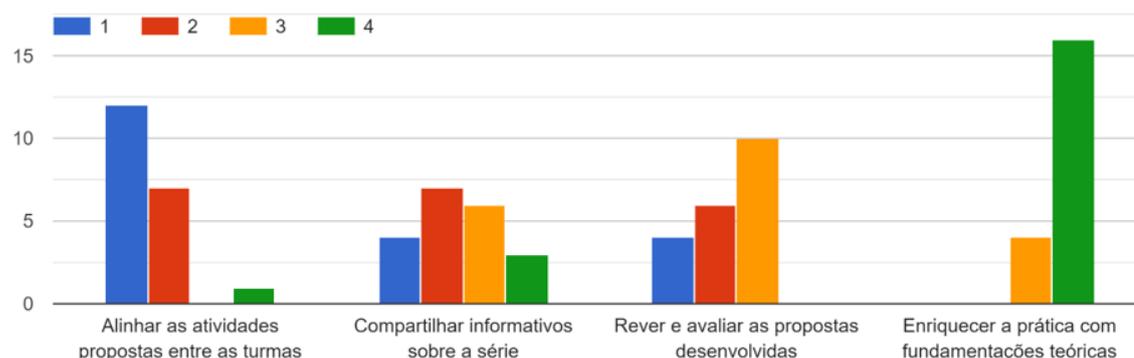


Fonte: Elaborado pela autora.

Neste momento, é importante reafirmar que as reuniões de equipe acontecem semanalmente no Colégio Loyola. Elas consistem em duas horas/aulas consecutivas, no próprio turno de trabalho, em que as regentes são remuneradas para se reunirem com as colegas da própria equipe de série.

Gráfico 9 – Manifestação das regentes quanto à função das reuniões de equipe

4 – As reuniões de equipe de série das quais você participa ATUALMENTE têm como função principal: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4)

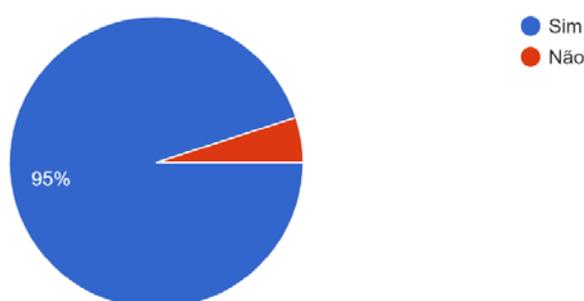


Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 10 – Manifestação das regentes quanto à influência do Gestor Pedagógico de Série na definição de suas funções principais

5 – Você considera que suas funções principais como professora podem mudar de acordo com as prioridades estipuladas pelo GPU?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

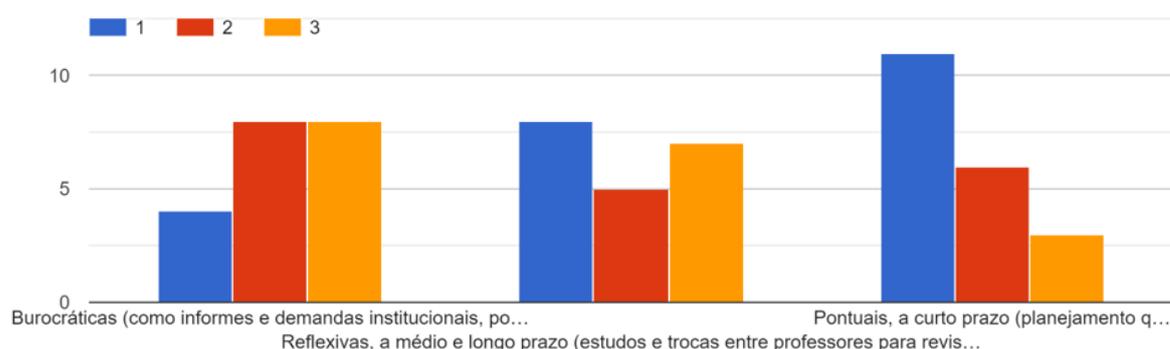
As estratégias de avaliação das propostas desenvolvidas que se mostraram mais eficazes para o grupo apresentaram uma distribuição significativa entre as reuniões de equipe, representando 45% (9 respondentes), e a avaliação individual com anotações pessoais, com 40% (8 respondentes). Os encontros individuais com a Gestão Pedagógica da Unidade foram identificados como os menos eficazes ou, até mesmo, inexistentes. Esse dado merece atenção especial, considerando que, de acordo com o organograma institucional, o Gestor Pedagógico figura como a referência mais direta para os professores dessa escola. Além disso, conforme relatado pelas próprias professoras, a atuação desse gestor tem um impacto direto nas principais funções das regentes, conforme evidenciado no Gráfico 10.

O Gráfico 9 destaca que, embora a reunião de equipe seja reconhecida como uma das principais modalidades de avaliação das propostas desenvolvidas, atualmente, esses encontros têm como função primordial o alinhamento das atividades propostas entre as turmas. Ou seja, isso indica que as reuniões estão sendo usadas para garantir que as aulas sejam coerentes entre as turmas de uma mesma série, representando 60% (12 respondentes). Em contrapartida, a função de enriquecer a prática com fundamentações teóricas aparece como a menos importante. 80% (16) das respondentes fez essa sinalização, o que indica que as reuniões não estão sendo usadas para promover a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores.

As reuniões de equipe refletem uma abordagem proativa adotada pelo Colégio, alinhando-se às perspectivas apresentadas por Klein (1997b), que enfatiza a necessidade de incluir momentos de reflexão como parte integral da formação contínua dos professores na RJE. (1997b) destaca que a prática é o contexto propício para pesquisa, reflexão e elaboração do conhecimento pedagógico. Adicionalmente, Nóvoa (2009) ressalta a importância da reflexão coletiva e do diálogo como elementos essenciais para fomentar o desenvolvimento profissional. Portanto, a escola está promovendo uma abordagem que vai além das simples trocas informais, buscando criar espaços formais para que as professoras possam avaliar e refletir sobre suas práticas educativas. Contudo, esses momentos estão priorizando outros afazeres.

### Gráfico 11 – Manifestação das regentes quanto às características de suas funções

6 – Você considera que as funções atribuídas a você, como professor(a), caracterizam-se principalmente como: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1)



Burocráticas (como informes e demandas institucionais, por exemplo)

Reflexivas, a médio e longo prazo (estudos e trocas entre professores para revisar objetivos e resultados de propostas, por exemplo)

Pontuais, a curto prazo (planejamento quinzenais entre professores, por exemplo)

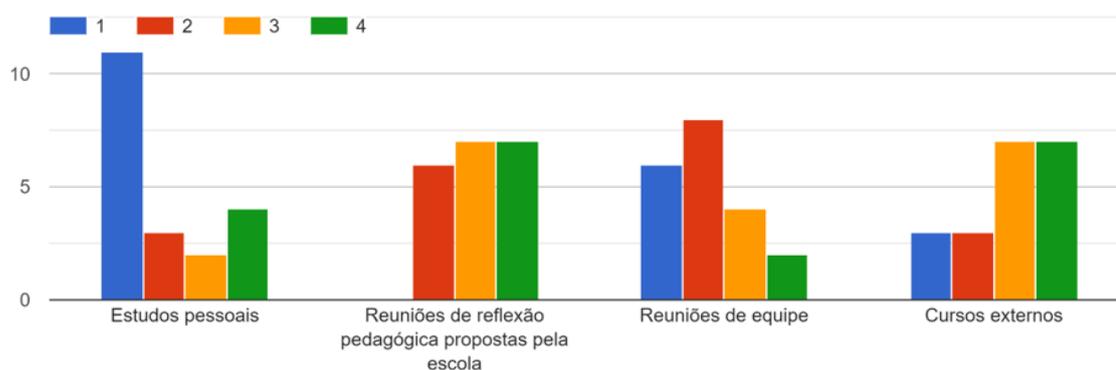
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 11 evidencia que a maioria das professoras (55% - 11 respondentes) percebe suas funções como predominantemente pontuais, de curto prazo. Isso sugere que as professoras estão concentradas em atividades cotidianas, como o planejamento de aulas, correção de provas e atendimento aos alunos. Outra função significativa, apontada por 40% (8 respondentes) das participantes, é de natureza reflexiva, voltada para o médio e o longo prazo. Essa observação indica que os

professores reconhecem a importância da reflexão sobre sua prática e a busca por melhorias, mesmo que nem sempre consigam incorporar essas práticas de maneira consistente. Contudo, vale ainda sinalizar que 35% (7 respondentes) das professoras marcaram que as ações reflexivas estão em último lugar na prioridade em suas ações. Esse dado é significativo, uma vez que Osowski (1998) enfatiza a importância de um professor nas escolas da RJE que compreenda criticamente sua realidade, entrelaçando teoria e prática por meio da reflexão na ação.

Gráfico 12 – Manifestação das regentes quanto aos facilitadores da reflexão sobre a prática

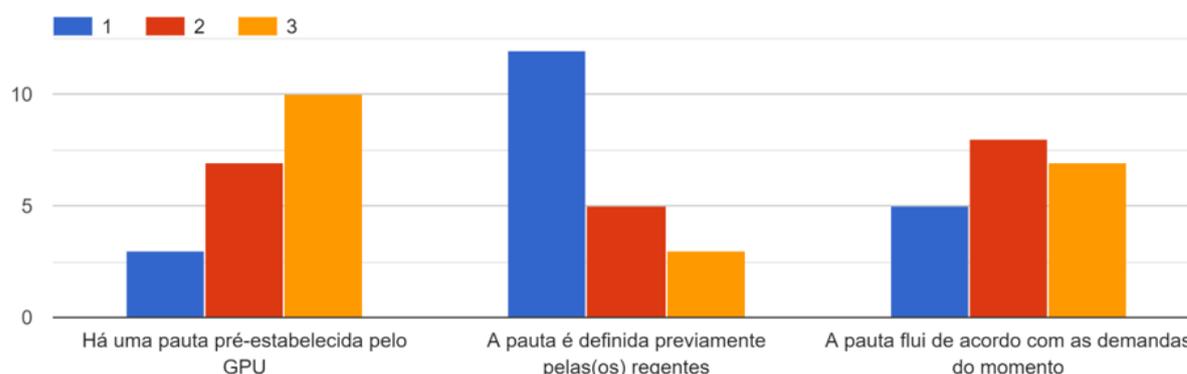
7 – A reflexão sobre sua própria prática é facilitada por: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4)



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 13 – Manifestação das regentes quanto ao aproveitamento das reuniões de equipe

8 – Você considera que as reuniões de equipe são mais bem aproveitadas quando (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não se aplica em sua série atualmente, classifique-a como 3):



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste momento, é importante explicitar que as reuniões de reflexão pedagógica são momentos de formação permanente que ocorrem no contraturno das professoras regentes, sendo compostas por 2 horas-aulas pagas para a reunião das professoras, com pauta definida pela Direção ou Gestão Pedagógica de Unidade. As reuniões ocorriam todas as quartas-feiras, até 2020. A partir dessa data, passaram a acontecer de forma esporádica, mediante a necessidade da gestão da escola. Em 2024, houve o movimento de retomada da sequência dessa formação.

A análise do Gráfico 12 destaca que a reflexão sobre a própria prática é percebida como mais facilitada por meio de estudos pessoais. Esse dado sugere um elevado nível de proatividade na ação pedagógica. No entanto, ao notar que as reuniões de reflexão pedagógica oferecidas pela escola foram identificadas como a ação que menos favorece essa reflexão, é possível inferir que pode haver uma falta de estímulo por parte da instituição para promover essa prática, ou que os momentos disponibilizados não alcançam, efetivamente, seu objetivo principal, já que nenhuma respondente sinalizou essas reuniões como prioritária. Seria interessante se as reflexões fossem estimuladas a acontecerem em grupo, com base na troca de experiências.

Como já foi sinalizado anteriormente, é possível perceber que as reuniões de equipe são importantes para a reflexão da prática, muito provavelmente por proporcionarem um espaço seguro e de confiança para as professoras compartilharem suas experiências e ideias. Conforme é defendido por Imbernón (2011), a reflexão deve ser uma prática comum nas escolas, pois o conhecimento compartilhado é um processo transformador na perspectiva dos professores. No entanto, o fato da revisão e a avaliação das propostas serem a penúltima função principal das reuniões de equipe, conforme revelado no Gráfico 9, parece indicar que elas não estão sendo utilizadas de forma eficaz para promover a reflexão.

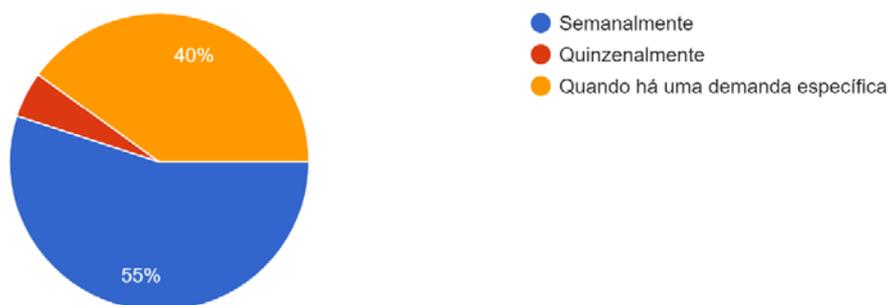
Para que as reuniões de equipe sejam eficazes para a reflexão, é importante que elas sejam planejadas e organizadas para esse fim. As reuniões devem ter um objetivo claro e devem incluir atividades que incentivem a reflexão. Por mais que as ideias de Schön (1995), ao propor que a prática seja o lugar da pesquisa, da reflexão e da elaboração de conhecimento pedagógico, não se refiram diretamente à organização de reuniões de equipe, à ênfase na reflexão contínua e à formação permanente, sugere a importância de espaços estruturados, como reuniões de equipe, para facilitar e promover a reflexão dos profissionais. Essa proposta de Schön (1995), como já mencionado, é congruente com o Paradigma Pedagógico Inaciano, que introduz a reflexão como característica decisiva para acompanhamento dos alunos.

A maioria das professoras considera que as reuniões de equipe são mais aproveitadas quando as próprias regentes definem uma pauta previamente. Por outro lado, 50% (10 respondentes) percebe menos benefícios nas reuniões quando as pautas são trazidas pelo Gestor Pedagógico de Unidade, ou quando não ocorrem reuniões com pautas levantadas pelo GPU. Isso sugere que as reuniões acontecem sem uma orientação ou referência direta de um gestor responsável, desenvolvendo-se com base na autonomia e critérios das próprias professoras.

### Gráfico 14 – Manifestação das regentes quanto à frequência da participação dos Gestores Pedagógicos de Unidade nas reuniões de equipe

9 – O GPU, ATUALMENTE, participa com qual frequência das reuniões pedagógicas da sua série?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 14, que aborda a frequência da participação do Gestor nas reuniões de equipe, revela uma diversidade nas respostas, indicando que a presença do GPU nessas ocasiões varia. Cerca de 55% (11 respondentes) indicou que o gestor participa semanalmente, enquanto 40% (8 respondentes) afirmou que a participação ocorre somente quando há uma demanda específica. Essa variação pode ser associada à existência de dois gestores distintos para o Ensino Fundamental I.

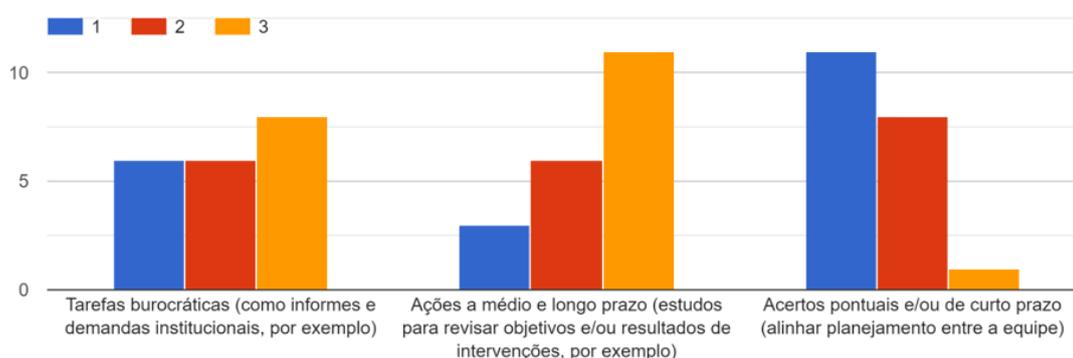
A presença irregular do gestor pode sugerir uma falta de padrão para essa participação, podendo evidenciar incompreensões ou dúvidas nas prioridades atribuídas ao cargo. Mesmo havendo disponibilidade dos gestores para participar das reuniões de equipe, as regentes parecem não perceber a atuação desses gestores como uma referência significativa no ambiente de trabalho. Nesse caso, 55% (11 respondentes) apontou a presença semanal do GPU nas reuniões, mas apenas 15% (3 respondentes) percebe um proveito considerável com as pautas por ele trazidas, como já foi analisado no Gráfico 13.

A referência do Gestor Pedagógico de Unidade no processo de formação do professor se dá de forma essencial. Primeiramente, pelo fato do organograma e dos documentos de descrição de cargo indicarem esse profissional como principal referência para o professor em sua cadeia hierárquica. Segundo, pelos objetivos da função do GPU destacado em seu descritivo de funções, como a de atuar enquanto mediador de todo o processo de implementação do projeto pedagógico. E, finalmente,

pelo fato de os documentos da Companhia de Jesus destacarem a importância da atuação desse mediador no processo de atuação docente. Nesse caso, temos como exemplo as colocações de Padre Klein (1997b), que deixam clara a necessidade de um profissional que atue junto aos professores, favorecendo a reflexão crítica, mediando a teoria e a prática, e ajudando a elaborar os aspectos pessoais no ambiente profissional. Klein (1997b) ressalta que a presença desse profissional é essencial para que o professor seja capaz de refletir para além do referencial da própria prática.

Gráfico 15 – Manifestação das regentes quanto às prioridades das reuniões de equipe

10 – As reuniões de equipe de série ATUALMENTE priorizam: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1.)



Fonte: Elaborado pela autora.

As informações do Gráfico 15, indicadas pelas regentes, apontam que, atualmente, as reuniões de equipe têm como prioridade acertos pontuais e/ou de curto prazo, como o alinhamento do planejamento entre a equipe. Essa tendência se adequa de maneira consistente com o que foi observado no Gráfico 9, que já evidenciou que o foco principal das reuniões de equipe é o alinhamento de atividades propostas entre as turmas, representando 60% (12 respondentes) das respostas.

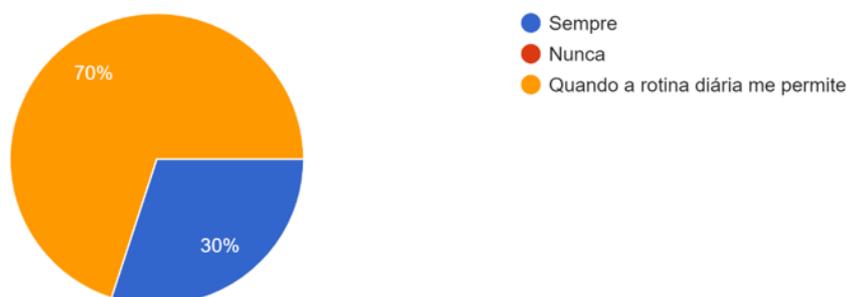
Contudo, esse padrão levanta uma preocupação, indicando que ações voltadas para médio e longo prazo, como estudos para revisar os objetivos das propostas, são as menos priorizadas nessas reuniões. Esse alerta é relevante, especialmente porque as regentes consideram esses encontros como o momento mais propício para a

reflexão sobre a própria prática. Ou seja, embora as reuniões de equipe sejam reconhecidas como oportunidades valiosas para a reflexão, parece haver uma lacuna na abordagem desses encontros, priorizando questões de curto prazo em detrimento de reflexões e ações estratégicas a médio e longo prazo.

Gráfico 16 – Manifestação das regentes quanto à frequência com que se consideram “professoras discernidoras”

11 – Um professor discernidor é caracterizado como aquele que “contextualiza a situação que carece de uma solução pedagógica; mira a meta educativa apostólica a atingir; mantém-se desapegado diante das alternativas possíveis; pesquisa e consulta junto às pessoas ou fontes com ideais e critérios semelhantes; opta pela melhor solução e confere seu acerto com a sua supervisão. Poderá, desta forma, promover as ‘inovações educativas’, conforme a instigação do Pe. Kolvenbach (p. 120).” Considerando tais características, você se considera um professor discernidor ATUALMENTE? (Marque o que mais se aproxima de sua realidade.)

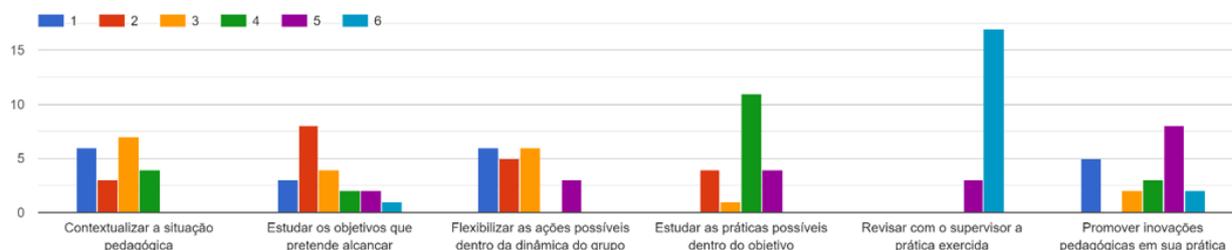
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

### Gráfico 17 – Manifestação das regentes quanto às suas ações mais frequentes

12 – Enumere, por ordem de prioridade, as ações que você pratica com mais frequência ATUALMENTE. (NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. A que você pratica com menos frequência deverá ser 6)



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos princípios que definem um professor discernidor, 70% (14 respondentes) das participantes afirmam praticar essas características quando a rotina permite, conforme Gráfico 16. Das seis características listadas desse professor, "flexibilizar as ações possíveis dentro da dinâmica do grupo" e "contextualizar a situação pedagógica" são as ações mais frequentemente praticadas pelas educadoras. Notavelmente, a "revisão com o supervisor da prática exercida" emerge como a ação menos realizada, sendo mencionada por apenas 15% das docentes, conforme evidenciado pelo Gráfico 17.

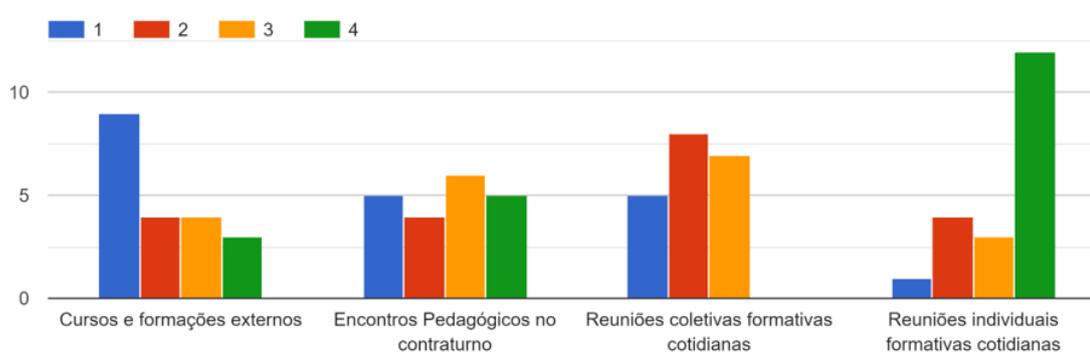
Chama a atenção o fato de que as duas ações mais praticadas são completamente independentes do supervisor ou do gestor. Esses indicadores sugerem que, ou a escola não tem proporcionado uma atuação de gestão que efetivamente contribua para a reflexão dos professores, ou os próprios professores não percebem, em seus gestores, a promoção de momentos de contribuição significativa para a reflexão da prática educativa.

Já foi sinalizado, na análise do documento de descrição de cargo do GPU, quantidade significativa de funções administrativas que podem estar sendo priorizadas em detrimento aos investimentos nas ações referentes aos processos pedagógicos. Vitor Henrique Paro (2010) ressalta que uma gestão focada apenas em aspectos burocráticos e administrativos pode desconsiderar a complexidade do processo educativo e limitar a atuação reflexiva dos professores. A baixa frequência na busca por revisão com o supervisor, evidenciada no Gráfico 17, pode indicar uma lacuna na integração da supervisão como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento pedagógico, requerendo uma análise mais aprofundada da dinâmica

entre professores e gestores na instituição, bem como a disponibilidade desses gestores para os professores.

Gráfico 18 – Manifestação das regentes quanto às ações institucionais que favorecem a atuação de um professor discernidor

13 – Em que situações a instituição favorece sua atuação como professor discernidor ATUALMENTE? (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4)



Fonte: Elaborado pela autora.

As regentes sinalizaram, nesse item, que a escola tem priorizado as formações por meio de cursos externos para viabilizar a prática de um professor discernidor. Já as reuniões individuais formativas cotidianas não têm sido percebidas como ações que favorecem a atuação do professor discernidor ou não têm acontecido dentro do colégio.

A análise dos dados sugere uma correlação notável entre a autonomia evidenciada pelas professoras na pesquisa e a pouca percepção da atuação do gestor como uma referência para a reflexão da prática pedagógica. Os gráficos indicam que, embora as professoras manifestem um alto nível de autonomia em suas práticas individuais, demonstram menos engajamento nas atividades de reflexão e revisão.

Os dados apresentados destacam a predominância de ações mais eficazes sendo conduzidas de forma independente pelas professoras, apontando para aspectos relevantes em relação ao objetivo principal da pesquisa. O estudo buscou compreender a atuação do gestor educacional do Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, considerando a formação, as demandas estabelecidas e o acompanhamento

do professor discernidor, relacionando esses elementos aos compromissos educativos que caracterizam a Rede Jesuíta de Educação (RJE).

A autonomia evidenciada nas práticas das professoras pode ser interpretada como um reflexo da proatividade em buscar estratégias alinhadas com suas práticas e objetivos. No entanto, a pesquisa também aponta para a possibilidade de que essa autonomia seja uma resposta ao desamparo percebido nas gestões pedagógicas, indicando a falta de uma referência objetiva nos gestores para a reflexão da prática pedagógica.

Dessa forma, a pesquisa sinaliza a necessidade de compreender a origem da autonomia das professoras, seja por uma proatividade intrínseca, seja estimulada pela própria escola, seja como resposta à falta de referência pedagógica nas gestões. A relação com os compromissos educativos da RJE fica evidente na busca por um equilíbrio entre a autonomia individual e a orientação coletiva, aspecto fundamental para o crescimento profissional e o aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

Nesse ponto, a pesquisa contribui para a compreensão da atuação do gestor educacional no Colégio Loyola à luz dos princípios da RJE, destacando a importância de uma gestão que promova não apenas a autonomia individual, mas também uma cultura de reflexão coletiva, alinhada aos compromissos educativos da Rede. Conforme destacado por Bardin (1970), é fundamental reconhecer que os dados visuais não podem ser interpretados de maneira isolada; estes devem ser considerados no contexto em que foram produzidos e usados. No atual cenário, o Colégio em foco passa por uma reestruturação organizacional, envolvendo a implementação de novos cargos e redefinições de funções correspondentes a cada posição. Tal fato pode estar interferindo diretamente nas ações das docentes e da própria gestão.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível a realização da entrevista com os gestores, para conferir se a percepção das regentes frente às suas atribuições e formações estão coerentes com o que é almejado pela gestão do colégio.

## 7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A realização de entrevistas com os gestores do Colégio Loyola é de suma importância para a fundamentação desta pesquisa, uma vez que visa aprofundar a compreensão sobre a dinâmica interna dessa instituição, alinhando-se aos objetivos gerais e específicos estabelecidos. Entender a perspectiva dos gestores é fundamental para capturar nuances que podem não estar completamente delineadas nos documentos e nas teorias já estudadas, como os documentos da Companhia de Jesus e as teorias educacionais que embasam a proposta pedagógica jesuíta.

Os gestores detêm conhecimentos práticos e experiências que podem enriquecer a compreensão da gestão educacional na Rede Jesuíta de Educação (RJE). Suas percepções e práticas, especialmente relacionadas à promoção da reflexão pedagógica e ao desenvolvimento do professor como agente reflexivo, são cruciais para alinhar as intenções declaradas nos documentos oficiais com a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Portanto, as entrevistas emergem como uma ferramenta essencial para validar, contextualizar e enriquecer a análise proposta na pesquisa, contribuindo significativamente para a construção de um quadro compreensivo e robusto sobre a gestão educacional no Colégio Loyola.

Foram conduzidas entrevistas individuais com o Diretor Geral, Diretor Acadêmico e Gestores Pedagógicos das Unidades I e II – referentes ao Ensino Fundamental I. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para texto. Durante o processo de análise, a leitura inicial visou compreender a percepção individual de cada gestor. Em uma segunda leitura, passou-se a buscar as congruências e divergências de pensamentos dos entrevistados sobre cada tema abordado. Em uma terceira análise, buscou-se identificar os aspectos que correspondem ao que a fundamentação teórica dessa pesquisa defende, no que diz respeito à responsabilidade dos gestores na formação de professores discernidores.

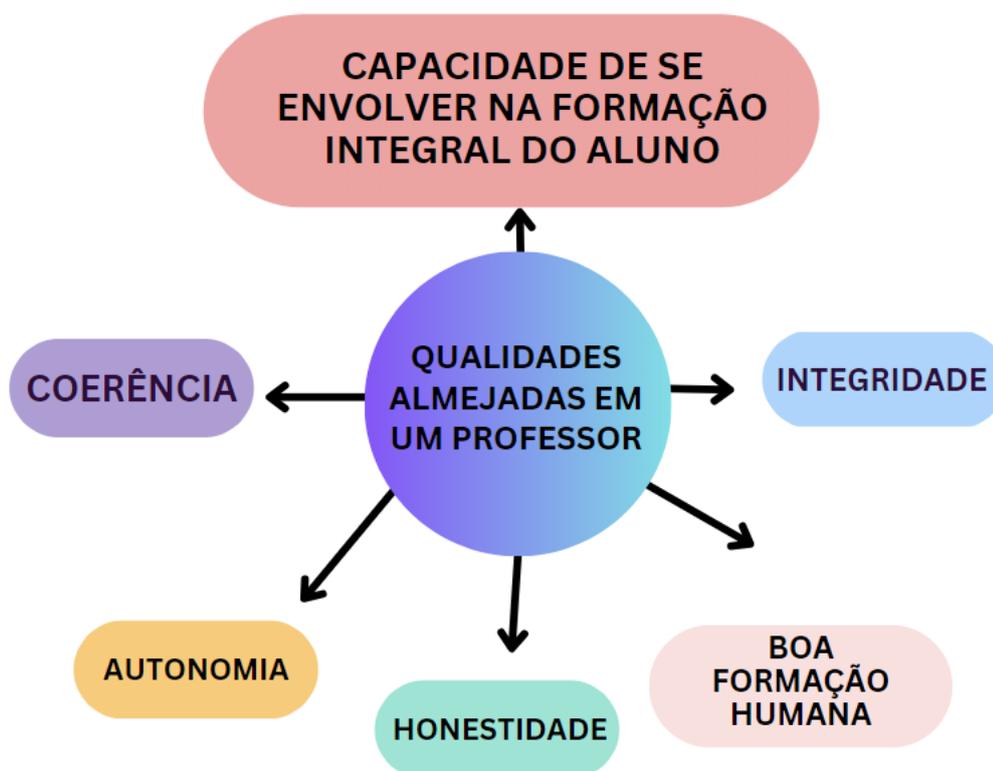
Na primeira fase das entrevistas, foram exploradas, com todos os gestores, as expectativas em relação à atuação dos professores na Rede Jesuíta de Educação (RJE). Os quatro entrevistados evidenciaram uma convergência de pensamento, destacando a busca por profissionais que sejam capazes de promover o desenvolvimento do aluno nas três dimensões educacionais: cognitiva, espiritual-religiosa e socioemocional. Essa perspectiva reflete a compreensão compartilhada de que a atuação docente na RJE vai além do foco exclusivo na área acadêmica,

abrangendo uma formação integral que considere o aluno em sua totalidade. Isso é um dado muito significativo, pois mostra a consonância entre a visão da equipe gestora com os princípios estipulados no documento Características da Educação da Companhia de Jesus (Companhia de Jesus, 1993a), que enfatiza a importância da educação integral, considerando a dimensão humana, religiosa e cultural dos alunos. Além disso, destaca a necessidade de uma formação que vai além do aspecto acadêmico, incorporando valores e princípios éticos.

Na sequência, foram abordados os aspectos que, segundo a perspectiva dos gestores entrevistados, diferenciam os professores da RJE de outras escolas. Três dos entrevistados mencionaram, de diversas maneiras, o trabalho do professor fundamentado nos valores inicianos. Destacaram conceitos como o "Magis" e utilizaram a referência de Inácio como "Peregrino do Cuidado" para exemplificar a acolhida e o respeito presentes na atuação docente. Ressaltaram, ainda, a importância de o professor da casa ultrapassar a representação que a instituição possui na sociedade e conhecer profundamente os valores e fundamentos da Companhia de Jesus. Por outro lado, um dos gestores concentrou-se no senso de responsabilidade como o diferencial de um professor de uma escola jesuíta, advindo de uma tradição de 80 anos na cidade de Belo Horizonte e da bagagem de mais de 500 anos da Companhia de Jesus.

Ao abordar quais qualidades os gestores buscam na seleção de professores, ficou claro, em todas as entrevistas, que o docente precisa demonstrar capacidade de ultrapassar o seu olhar ao conteúdo que será trabalhado com o aluno e conseguir, de fato, se envolver na formação integral do aluno. Para isso, procuram uma pessoa que demonstre boa formação humana, honestidade, integridade e coerência. Porém, em uma das entrevistas, ficou ressaltada a busca por um profissional que demande pouco direcionamento de seus gestores. A qualidade com maior destaque, nesse caso, seria um docente que tenha autonomia para lidar com os processos educativos.

Figura 4 – Qualidades almejadas na seleção de professores



Fonte: Elaborada pela autora.

O destaque para essa autonomia de trabalho merece atenção, uma vez que não evidencia uma intenção de equilíbrio entre orientação do gestor e independência do professor. Foi destacada a importância da capacidade para conduzir os processos por si só. Nota-se, então, que há uma busca, vinda pela gestão, por um professor que tenha realmente uma independência em seu trabalho. Esse fato ficou notabilizado nas respostas das regentes ao questionário. Contudo, há de se garantir que essa independência não se transforme em isolamento, ou seja, que o professor tenha o foco apenas em sua sala de aula, sem orientações e estímulos para partilhar e refletir coletivamente sobre o seu fazer docente.

Nas diversas passagens da fundamentação teórica, é enfatizada a importância do papel do gestor na orientação e na formação dos professores discernidores no contexto da pedagogia iniciania. O texto destaca que a formação continuada e a reflexão coletiva são essenciais para desenvolver a consciência crítica na prática docente. Genescá (1998), por exemplo, afirma que a escola da RJE deve ser um espaço que favoreça a reflexão coletiva da equipe docente, contribuindo para o crescimento e a formação conjunta. Além disso, a presença de um profissional

dedicado a mediar a reflexão crítica, ajudando a integrar teoria e prática, é apontada como fundamental para que o professor possa ir além do referencial de sua própria prática (Genescá, 1998). Cecília Osowski (1998) destaca que o caráter investigativo da prática docente na RJE tem como pressuposto básico a busca do "Magis", tornando-se uma prática fundamental para a ação na missão educativa jesuítica. Isso ressalta a necessidade de uma orientação contínua e de um acompanhamento ativo por parte dos gestores para garantir que os professores internalizem e incorporem as premissas da pedagogia inaciana em sua prática educativa.

Ao abordarmos o que é esperado de um professor que já atua no Colégio Loyola há mais tempo, os entrevistados destacaram, sobretudo, a dedicação ao estudo sobre a Pedagogia Inaciana, o investimento na própria formação e o envolvimento nas ações formativas oferecidas pela escola. Destacou-se que essas ações formativas não se resumem aos cursos, mas se ampliam aos momentos de orações, de integração, pois são momentos que visam formar, também, o profissional de forma integral. E, se não há um investimento e interesse do profissional em se sentir parte do todo dentro de um Colégio da Rede, não há como ele avançar na sua atuação convergente com a Pedagogia Inaciana. Um aspecto notável na fala de um dos entrevistados foi a ênfase na expectativa de que o docente da escola tenha abertura para dialogar, refletir e propor mudanças. Nessa fala, especificamente, nota-se o olhar de um gestor que busca em seus professores a capacidade reflexiva e de repensar a própria prática com mediação.

Nesse momento, nota-se que um gestor vai se destacando em relação à convergência de suas ideias aos estudos desenvolvidos nessa pesquisa. Como analisa Isabel Alarcão (2001), a reflexão crítica sobre a prática docente assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. Essa reflexão, segundo a autora, permite aos educadores uma compreensão profunda de suas práticas, possibilitando a identificação de problemas e a busca por soluções eficazes. Por meio da reflexão, os professores podem analisar criticamente suas ações, identificar seus pontos fortes e fracos, e, conseqüentemente, aprimorar suas estratégias de ensino. Essa análise crítica contribui para a construção de uma prática docente mais consciente, autônoma e eficaz, impactando diretamente na qualidade da aprendizagem dos alunos.

A partir da compreensão das expectativas em relação aos profissionais que atuam em uma escola da Companhia de Jesus, a entrevista direcionou seu foco para

investigar quais as iniciativas oferecidas pelo Colégio, a fim de capacitar os professores de acordo com essas expectativas. Nesse momento, todos os gestores enfatizaram a oferta de cursos de especialização, como pós-graduações, mestrados e doutorados, destacando-os como parte dos esforços da RJE. Além disso, foram mencionados recursos disponibilizados pela escola – desde recursos materiais até a estrutura organizacional – e a importância da formação espiritual oferecida. É relevante observar que um dos gestores expressou a necessidade de formações mais direcionadas para as demandas cotidianas dos professores, ressaltando sua preocupação com a falta de adesão de alguns docentes a esses momentos formativos no contraturno.

Ficou claro que os gestores valorizam a qualificação dos professores proveniente de cursos externos e destacam as ações que mostram para os docentes a identidade da escola. Um gestor específico considerou as formações mais significativas oferecidas pelo colégio aquelas que promovem a formação espiritual e religiosa. Nota-se que os quatro entrevistados apresentam uma visão coerente com o que foi apresentado por Cunha (2013), ao manifestarem uma percepção de que “[...] a formação continuada permite que os professores se atualizem e se adaptem às mudanças da sociedade e da educação” (Cunha, 2013, p. 611).

Ao refletirem sobre como as formações oferecidas pela escola poderiam melhorar, os gestores se posicionaram de formas variadas. Foi mencionado que seria importante retomar a formação continuada que acontecia no contraturno de forma semanal e que essa formação pudesse vir de colaboradores para os próprios colaboradores. Também foi levantado que seria ideal aumentar a carga horária dos professores na instituição, para que eles pudessem, de fato, apropriar-se da identidade inaciana, e não precisarem se desdobrar em diversas escolas com visões diferentes. Houve o destaque para a necessidade de se ajudar o professor a ampliar os seus horizontes de atuação, para que ele se sinta pertencente à toda a escola, e não apenas à sua sala. Ainda, foi colocado, por um dos entrevistados, a percepção de que é necessária mais valorização às formações diferentes, que ocorrem no cotidiano dos professores, tão importante como todas as outras. Ele citou ser necessário desconstruir a ideia de que apenas os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, são capazes de instrumentalizar os professores.

Novamente, nota-se um gestor com opiniões que convergem intimamente com as ideias estudadas nessa pesquisa. Como destaca Henry Giroux (1997), a formação dos professores deve ser profundamente enraizada na prática docente. Para esse autor, essa formação não se limita à mera aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos, mas, sim, deve ser um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, engajamento político e compromisso com a transformação social.

Ao perceber que o foco dos gestores em relação à formação dos professores estava mais centrado em cursos ofertados, valendo-se de uma entrevista sem estrutura rígida, no intuito de que as informações pudessem fluir “[...] de maneira notável e autêntica” (Ludke; André, 1996, p. 34), houve a iniciativa de se questionar sobre ações mais cotidianas que poderiam ser consideradas como formativas e que contribuíssem para a prática dos professores. Afinal, conforme Imbernón destaca, a formação em ação é uma “[...] modalidade de formação que permite aos professores aprender enquanto trabalham [...], valoriza a experiência dos professores e os incentiva a buscar soluções para os problemas da prática docente” (Imbernón, 2011, p. 120-121). Nesse momento, dois gestores mencionaram as reuniões de equipe que ocorrem semanalmente com as professoras regentes. Enquanto um mencionou a equipe de apoio e os recursos oferecidos, o outro gestor destacou ações de sustentabilidade.

As reuniões de equipe foram mencionadas pelas professoras durante o questionário como os momentos mais significativos para a promoção da reflexão sobre a prática diária. A fala dos gestores não vincula a mesma importância a esses momentos, o que demanda atenção, já que, conforme defendido no referencial teórico, Genescá (1998) e Cecília Osowski (1998) destacam a reflexão coletiva e continuada na formação dos professores da Rede Jesuíta de Educação (RJE). A ideia central é que, por meio da reflexão na e sobre a ação, os professores desenvolvem uma consciência crítica de sua prática, tornando-se investigadores na sala de aula e integrando teoria e prática de maneira mais eficaz. Portanto, a formação durante a prática, aliada à reflexão constante, é fundamental para o desenvolvimento profissional e a melhoria dos processos educativos na perspectiva da RJE. Além disso, Antônio Novoa (1999) ressalta a necessidade de uma formação docente que vá além da mera transmissão de técnicas, destacando a importância da reflexão crítica sobre o contexto educacional.

Ao final da entrevista, os gestores foram convidados a complementar suas falas com quaisquer considerações que percebessem pertinentes, dentro do tema abordado, relacionando a atuação do gestor ao professor no aspecto de sua formação.

Um dos gestores se posicionou destacando que a hierarquia deve acontecer de forma fluida e natural, de modo em que o gestor lance mão de seu poder o tanto quanto isso permitir que o professor seja discernidor ou não. Segundo ele, o líder do professor precisa ter uma capacidade muito forte para “sair de campo”, indicando que, se a escola já disponibilizou os recursos e condições necessários para que o processo educacional aconteça, é desejável que não haja maiores mobilizações da gestão. Ainda para ele, em uma escola com o porte do Colégio Loyola, os professores já chegam “mais ou menos prontos”, e os que precisam de mais direcionamentos devem contar com a mediação do gestor.

Nota-se, nessa ponderação, que há a busca por um profissional que atue de forma autônoma e a escola procura facilitar esse processo. Como aborda Nóvoa (2009), a autonomia do trabalho docente se traduz na capacidade dos professores de tomar decisões sobre seu trabalho, levando em consideração as necessidades dos alunos, o contexto social e a sua própria experiência profissional. Contudo, o próprio autor argumenta a autonomia docente não se resume a um ato individual, mas, sim, à construção de uma cultura de autonomia na escola. Essa cultura deve ser baseada na confiança, no respeito e na colaboração entre todos os profissionais da educação. Assim, o autor ainda defende que a autonomia do professor não significa que ele deve trabalhar de forma isolada, mas, sim, que ele tenha liberdade para tomar decisões em conjunto com seus colegas e com a comunidade escolar.

Outro gestor destacou que há a necessidade de um maior registro das práticas que acontecem dentro da escola, para se estudar e pensar a prática a partir de dados, para que o trabalho educacional não entre em “piloto automático”. Segundo ele, nem sempre o professor tem a iniciativa para fazer esses registros ou analisar os registros que tem. O profissional entrevistado acredita que o gestor pode ajudá-lo nesse sentido, mostrando os dados e conversando sobre o que pode ser analisado a partir deles; ele destaca que esse processo acaba sendo uma formação dentro da prática do professor. O entrevistado também argumentou que o tempo do gestor precisa ser mais qualificado para que o burocrático não limite a sua função. Por fim, reforçou, em suas colocações, que a escola precisa cuidar dos registros para que os investimentos

em formações e qualificações do fazer pedagógico voltem para a escola, e não parem apenas no momento formativo.

As colocações desse gestor merecem destaque pela sua correlação com os estudos apresentados na pesquisa. Werle (2001) destaca que a gestão escolar é uma atividade complexa que exige do gestor uma visão abrangente e a capacidade de lidar com diferentes demandas e conflitos. Essa complexidade torna crucial que o gestor tenha tempo para se dedicar às atividades estratégicas e pedagógicas da escola, sem se sobrecarregar com tarefas burocráticas. Conforme o autor, “[...] É preciso buscar formas de reduzir a carga burocrática e liberar o tempo do gestor para que ele possa se dedicar às suas funções essenciais” (Werle, 2001, p. 35). Além disso, o entrevistado aborda o auxílio à reflexão do professor, semelhantemente ao que defende Genescá (1998), ao dizer que a presença de um profissional colaborando com os professores é essencial. Esse profissional, ao promover a reflexão crítica, intermediando a relação entre teoria e prática, e auxiliando na elaboração de aspectos pessoais no contexto profissional, permite que os professores realizem reflexões que ultrapassem as fronteiras de sua prática cotidiana.

Seguindo essa mesma ideia, um gestor destacou a importância do exemplo de suas ações para a atuação dos professores. Para ele, a intenção é de que haja um acompanhamento próximo, de forma a contribuir com sugestões e opiniões no trabalho do professor. Outro profissional, por sua vez, destacou que é importante que o gestor esteja disponível para facilitar os processos, mas sem empobrecer o sujeito, ou seja, sendo honesto em suas intervenções e suas relações. Destacou que as dificuldades devem ser abraçadas juntas e as vitórias, igualmente, celebradas juntas.

Nesse sentido, as entrevistas com gestores do Colégio Loyola proporcionaram esclarecimentos valiosos sobre a dinâmica interna da instituição. Os gestores enfatizaram a importância de professores capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno, alinhando-se aos princípios da Rede Jesuíta de Educação (RJE). A autonomia do professor foi destacada como essencial, mas ressaltou-se a necessidade de equilíbrio para evitar o isolamento.

A formação continuada foi valorizada, com ênfase em cursos de especialização, mestrados e doutorados. Contudo, essa ênfase se tornou um indicativo de cuidado, já que pouco se falou, espontaneamente, sobre a necessidade de formações mais direcionadas às demandas cotidianas e a qualificação de ações dentro da prática, como reuniões de equipe, para promover a reflexão sobre a atuação docente. As

considerações finais dos gestores ressaltaram a importância de uma hierarquia fluida, facilitando a autonomia do professor, e destacaram a necessidade de reduzir a carga burocrática para qualificar o tempo do gestor. Essas conclusões convergem com a pesquisa, enfatizando a busca por uma cultura de autonomia na escola, apoiada na confiança e colaboração entre os profissionais da educação.

Quadro 8 – Síntese das entrevistas com Gestores

Tema	Análise da fala dos Gestores	Convergências/divergências com a fundamentação teórica	Autores referência
<b>Expectativas em relação aos professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca por profissionais com capacidade de promover o desenvolvimento integral do aluno (cognitivo, espiritual-religioso e socioemocional).</li> <li>- Professores que demonstrem boa formação humana, honestidade, integridade e coerência.</li> <li>- Autonomia para lidar com os processos educativos.</li> </ul>	<p>Convergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características da Educação da Companhia de Jesus (1993a): formação integral do aluno.</li> <li>- Isabel Alarcão (2001): reflexão crítica sobre a prática docente.</li> <li>- Henry Giroux (1997): formação crítica e engajamento político.</li> </ul>	<p>Características da Educação da Companhia de Jesus (1993a) Isabel Alarcão (2001) Henry Giroux (1997)</p>
<b>Diferenciais dos professores da RJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho fundamentado nos valores Inacianos (Magis, "Peregrino do Cuidado").</li> <li>- Conhecimento profundo dos valores e fundamentos da Companhia de Jesus.</li> </ul>	<p>Convergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características da Educação da Companhia de Jesus (1993a): valores inacianos.</li> <li>- Genescá (1998): formação continuada.</li> </ul>	<p>Características da Educação da Companhia de Jesus (1993a) Genescá (1998)</p>
<b>Qualidades buscadas na seleção de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa formação humana, honestidade, integridade e coerência.</li> <li>- Autonomia para lidar com os processos educativos.</li> </ul>	<p>Convergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características da Educação da Companhia de Jesus (1993a): formação integral do aluno.</li> <li>- Isabel Alarcão (2001): reflexão crítica sobre a prática docente.</li> <li>- Henry Giroux (1997): formação crítica e engajamento político.</li> </ul>	<p>Características da Educação da Companhia de Jesus (1993a) Isabel Alarcão (2001) Henry Giroux (1997)</p>
<b>Formação continuada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos de especialização (pós-graduações,</li> </ul>	<p>Divergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase em cursos externos e formações tradicionais.</li> </ul>	<p>Genescá (1998) Imbernón (2011) Nóvoa (1999)</p>

<b>oferecida pela escola</b>	<p>mestrados e doutorados).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos materiais e estrutura organizacional.</li> <li>- Formação espiritual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genescá (1998): formação continuada e reflexão coletiva.</li> <li>- Pouca valorização da formação em serviço e da reflexão crítica.</li> <li>- Imbernón (2011): formação em ação.</li> <li>- Nóvoa (1999): formação docente e reflexão crítica.</li> </ul>	
<b>Melhorias na formação continuada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar a formação continuada no contraturno.</li> <li>- Aumentar a carga horária dos professores na escola.</li> <li>- Ampliar os horizontes de atuação do professor.</li> <li>- Valorizar as formações que ocorrem no cotidiano dos professores.</li> </ul>	<p>Convergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Genescá (1998): formação continuada e reflexão coletiva.</li> <li>- Imbernón (2011): formação em ação.</li> <li>- Nóvoa (1999): formação docente e reflexão crítica.</li> </ul>	<p>Genescá (1998) Imbernón (2011) Nóvoa (1999)</p>
<b>Ações formativas no cotidiano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões de equipe com as professoras regentes.</li> <li>- Equipe de apoio e recursos oferecidos.</li> <li>- Ações de sustentabilidade.</li> </ul>	<p>Divergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca ênfase nas reuniões de equipe como momentos de reflexão crítica.</li> <li>- Genescá (1998): reflexão coletiva e continuada na formação dos professores da RJE.</li> <li>- Imbernón (2011): formação em ação.</li> </ul>	<p>Genescá (1998) Imbernón (2011)</p>
<b>Papel do gestor na formação do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hierarquia fluida e natural.</li> <li>- "Lançar mão do poder" para que o professor seja discernidor.</li> <li>- Auxílio na análise de dados e registros da prática docente.</li> <li>- Exemplo de suas ações para a atuação dos professores.</li> <li>- Disponibilidade para facilitar os processos sem empobrecer o sujeito.</li> </ul>	<p>Convergência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nóvoa (2009): autonomia do trabalho docente.</li> <li>- Werle (2001): gestão escolar e tempo do gestor.</li> <li>- Genescá (1998): gestor como mediador entre teoria e prática</li> </ul>	<p>Nóvoa (2009) Werle (2001) Genescá (1998)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta terá um caráter de formação contínua para as professoras regentes do Ensino Fundamental I, em horário de trabalho já remunerado, liderado pelo Gestor Pedagógico da Unidade.

A formação consistirá em 5 etapas. A primeira etapa será de estudo coletivo de textos e será organizada da seguinte maneira:

- A. Seleção dos textos: o Gestor Pedagógico da Unidade selecionará, previamente e a partir de um levantamento bibliográfico prévio feito junto aos professores, os textos que enfatizam os compromissos educativos fundamentais da Rede Jesuíta de Educação, concentrando-se no papel do professor discernidor. Essa seleção cuidadosa garantirá que os textos sejam relevantes e abordem os temas essenciais relacionados ao discernimento na prática educativa.
- B. Encontros semanais: o Gestor Pedagógico da Unidade se reunirá com as professoras regentes, uma vez por semana, durante 45 minutos (horário já remunerado para encontros na equipe), ao longo de três meses, para discutir os textos selecionados. Durante esses encontros, as professoras terão a oportunidade de explorar e aprofundar seu entendimento sobre o papel do discernimento Inaciano na prática educativa, por meio da análise e reflexão conjunta dos textos.

Ao final dessa etapa, espera-se que os professores tenham ampliado seu conhecimento sobre o papel do discernimento na prática educativa e estejam preparados para aplicar esses princípios em suas abordagens pedagógicas. O estudo coletivo de textos proporcionará uma base sólida para a continuidade da formação, aprofundando a compreensão dos compromissos educativos da Rede Jesuíta de Educação.

A segunda etapa será de observação direcionada em sala de aula:

- A. Identificação das características marcantes: o Gestor Pedagógico da Unidade irá identificar as características que considera essenciais para a atuação de um professor discernidor, com base nos fundamentos da Companhia de Jesus. Ele deverá analisar cuidadosamente cada uma das professoras regentes sob sua gestão, buscando identificar as qualidades e habilidades que elas demonstram em relação ao discernimento na prática educativa.

- B. **Elaboração do quadro de rodízio:** com base nas características identificadas e nas potencialidades de cada professor, o Gestor Pedagógico da Unidade irá elaborar um quadro de rodízio. Esse quadro determinará a ordem em que as professoras irão observar a aula umas das outras, garantindo que cada professora tenha a oportunidade de observar a aula de outras colegas. O quadro de rodízio também será uma ferramenta para destacar as potencialidades individuais de cada professor. O rodízio deverá acontecer nos horários vagos em que as professoras estão disponíveis para as demandas da escola (horário vago já remunerado). Caso considere pertinente, dependendo do relacionamento das docentes em cada equipe, o Gestor pode sugerir que as próprias regentes escolham as aulas que irão observar.
- C. **Troca de informações e reflexão:** após cada observação, as professoras envolvidas serão estimuladas a trocar informações sobre a intencionalidade das ações. Essa troca de experiências será um momento valioso para compartilhar conhecimentos, estratégias e reflexões sobre o discernimento na prática pedagógica. Por meio dessa interação, as professoras poderão se beneficiar do aprendizado mútuo e do fortalecimento da sua atuação como professores discernidores.

Essa etapa terá duração de três meses, permitindo tempo suficiente para que todas as professoras tenham a oportunidade de observar as aulas de suas colegas e realizar as trocas de informações necessárias. Ao final dessa etapa, espera-se que as professoras tenham ampliado sua compreensão sobre o discernimento na prática educativa e desenvolvido estratégias para aprimorar suas próprias habilidades nessa área.

A terceira etapa será de reuniões de avaliação e conclusão:

- A. **Reuniões com as equipes:** o Gestor Pedagógico da Unidade irá se reunir com as equipes de professores para discutir e ouvir as conclusões decorrentes das observações feitas durante a etapa anterior. Essas reuniões serão momentos de reflexão e avaliação coletiva sobre a experiência formativa vivenciada.
- B. **Avaliação dos aspectos relevantes:** durante as reuniões, serão avaliados aspectos relevantes da experiência formativa, como os pontos fortes identificados, os desafios encontrados e as estratégias de aprimoramento sugeridas.

C. Duração e frequência: essas reuniões terão uma duração de dois meses e serão realizadas semanalmente, nas Reuniões de Equipe, com cada encontro tendo 45 minutos. Esse período permitirá um tempo adequado para aprofundar as discussões e promover uma análise aprofundada da experiência formativa.

Nessas reuniões, o Gestor Pedagógico da Unidade atuará como facilitador, criando um ambiente aberto e acolhedor para que os professores possam expressar suas opiniões e contribuições. O objetivo é promover a aprendizagem mútua, identificar os pontos positivos e propor ações de melhoria para fortalecer a atuação dos professores discernidores.

Ao final desses dois meses de reuniões, espera-se que as equipes tenham consolidado suas conclusões, compartilhando aprendizados significativos.

A quarta etapa consiste na elaboração de planos de ação: após as reuniões de síntese e reflexão, as professoras devem ser convidadas a elaborar planos de ação individuais. Cada professor poderá identificar as estratégias e práticas que deseja implementar com base nos conhecimentos adquiridos durante a formação.

A quinta etapa será incluída em uma conversa individualizada: O *feedback* sobre o envolvimento e avanços das professoras deve ser feito durante o processo. Em encontros individuais, é importante que se escute o que a professora percebeu de evolução em sua própria prática e que seja dado um retorno mais amplo às professoras sobre a relevância, eficácia e impacto da formação em sua prática educativa.

A proposta de formação sugerida poderá ser recorrente com temas que forem relevantes à prática de cada equipe em sua série. Os temas de estudos podem, posteriormente, ser levantados pelas próprias professoras em consonância com demandas que perceberem ao refletirem sobre a própria prática.

Outro aspecto crucial como proposta para a formação docente é a promoção de momentos pelo gestor, nos quais os professores possam estudar juntos e aplicar as dinâmicas propostas no livro "Aprender por Refração: Um Guia de Pedagogia Inaciana do Século XXI para Docentes", de Atienza e Go (2023). Esse material contempla, em sua estrutura, a necessidade de pausas para reflexão sobre os diversos caminhos que a educação inaciana pode trilhar na contemporaneidade. Com o direcionamento dos gestores, espera-se que os professores adquiram maior clareza sobre como esse

recurso pode ser integrado como um guia prático, a ser consultado regularmente, e não apenas como um documento para leitura ocasional.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com fundamento nos dados levantados por meio de entrevistas, questionários, análise documental e revisão bibliográfica, esta pesquisa buscou aprofundar a compreensão da atuação dos gestores educacionais no Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, investigando como suas ações contribuem para a formação e a atuação do professor discernidor, em consonância com os compromissos educativos da Rede Jesuíta de Educação (RJE). A minuciosa análise documental dos cargos, responsabilidades e programas formativos no Colégio Loyola, proporciona uma visão detalhada sobre a abordagem adotada pela instituição em relação ao desenvolvimento profissional e à formação continuada dos professores.

Ao examinar a descrição do cargo de Professor do Ensino Fundamental I, destaca-se a ênfase atribuída à autonomia do docente em sua prática pedagógica. No entanto, uma preocupação evidente emerge com a ausência de indicações específicas sobre referências para orientar os professores em sua busca por crescimento profissional. Essa lacuna ressalta a importância de se estabelecer diretrizes claras e recursos que orientem os educadores em seu desenvolvimento contínuo.

Outro ponto de destaque na análise recai sobre a descrição dos cargos de Gestor Pedagógico de Unidade, Diretor Acadêmico e Diretor Geral. Nesses cargos, observa-se uma constante ênfase na importância da reflexão como componente central das responsabilidades. Essa abordagem, alinhada aos princípios Inacianos, evidencia o comprometimento da instituição em cultivar uma prática educacional fundamentada na análise crítica e na busca constante pela excelência. Contudo, há que se destacar a necessidade de uma análise cuidadosa sobre a viabilidade do gestor gerar reflexão em todos os segmentos, dada a quantidade significativa de tarefas administrativas e burocráticas.

Em relação à análise dos documentos de registros de cursos e às formações oferecidos, surgem importantes reflexões. A concessão de bolsas para cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados destaca o compromisso do Colégio Loyola em promover a atualização dos educadores em áreas relevantes. Entretanto, as dificuldades na obtenção de informações detalhadas sobre cursos e formações, nos últimos cinco anos, somadas à insuficiência na documentação, ressaltam a necessidade de fortalecer os processos de registro dessas iniciativas.

Diante dessas considerações, é fundamental explorar estratégias que fortaleçam a documentação das formações oferecidas, garantindo a continuidade e a consistência do desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, a avaliação da eficácia dessas iniciativas, em relação aos objetivos educacionais e à promoção da reflexão pedagógica, torna-se crucial para aprimorar futuras ações formativas. Há de se garantir que o investimento feito na formação de um profissional em específico seja difundido para os seus pares. Da mesma forma, deve-se avaliar se o investimento feito de forma coletiva, a todos os professores, está sendo de fato aplicado em suas práticas diárias.

Sugere-se, também, uma revisão sobre a estrutura de descrição de cargos, visando fortalecer a promoção da prática reflexiva e do crescimento profissional dos professores, contribuindo, assim, para o constante aprimoramento das práticas educacionais no contexto do Colégio Loyola. É importante que a descrição dos cargos esteja em consonância com o seu objetivo primordial de promoção reflexiva. Essas considerações fornecem orientações valiosas para o fortalecimento da formação e atuação dos professores, alinhando-se aos compromissos educativos que caracterizam o trabalho da Rede Jesuíta de Educação.

A análise detalhada dos dados dos questionários revela aspectos cruciais relacionados ao apoio dos gestores no processo reflexivo das professoras do Ensino Fundamental I, no Colégio Loyola. Notavelmente, a autonomia significativa das professoras em suas práticas pedagógicas, evidenciada pelo planejamento autônomo e pela avaliação de propostas de forma sistematizada, destaca-se como um elemento-chave. Contudo, chama a atenção que os encontros individuais com a Gestão Pedagógica são considerados os menos eficazes, sugerindo uma possível lacuna na efetividade dessas interações.

Além disso, a percepção sobre as funções das professoras, predominantemente focadas em atividades pontuais e de curto prazo, indica uma tendência que pode ser influenciada pela falta de ênfase nas reuniões de equipe para promover a reflexão sobre a prática pedagógica, a médio e longo prazo. A participação e influência do Gestor Pedagógico de Unidade nas reuniões apresentam variações, com uma importância percebida como limitada por parte das professoras. A ausência de um padrão na participação desses gestores pode impactar a consistência na influência percebida.

Adicionalmente, a ênfase nas ações institucionais, como formações por meio de cursos externos, como promotoras da atuação do professor discernidor, ressalta a importância de estratégias institucionais para fortalecer essa prática. A falta de percepção de reuniões individuais formativas cotidianas, como favorecedoras da atuação do professor discernidor, sugere a necessidade de uma revisão dessas práticas.

A pesquisa destaca a autonomia evidente nas práticas individuais das professoras, mas também levanta questionamentos sobre a possibilidade de essa autonomia ser uma resposta ao desamparo percebido nas gestões pedagógicas. Diante da reestruturação organizacional em curso no Colégio Loyola, é relevante que haja um alinhamento entre as percepções das regentes e as expectativas da gestão, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas na instituição. Essas considerações oferecem um panorama abrangente das dinâmicas internas, delineando áreas de potencial aprimoramento e direcionando futuras estratégias para fortalecer o apoio dos gestores no processo reflexivo das professoras.

A análise das entrevistas com os gestores do Colégio Loyola destaca elementos fundamentais que delineiam a perspectiva desses profissionais em relação ao apoio na formação dos professores. Os gestores emergem com capacidade para reconhecer a importância crucial das entrevistas para a fundamentação da pesquisa. A convergência de pensamento entre os gestores ressalta a busca por profissionais capazes de promover o desenvolvimento integral dos alunos, fundamentado nos valores inicianos.

As entrevistas revelam uma perspectiva que, embora ressalte a importância de cursos externos e formação acadêmica, também aponta para possíveis desafios na promoção da reflexão crítica e na implementação de inovações pedagógicas. Nota-se um foco significativo em iniciativas de formação externa com cursos que demonstram um apreço pela busca de conhecimento acadêmico.

Contudo, é crucial ressaltar que essa ênfase pode acarretar uma abordagem menos centrada na formação dentro da prática cotidiana. A valorização de cursos externos pode, em alguns casos, dificultar a integração efetiva desses aprendizados, no contexto específico da instituição, potencialmente impactando a capacidade de reflexão crítica e a implementação de inovações pedagógicas adaptadas à realidade do Colégio Loyola.

Além disso, observa-se uma tendência em buscar uma elevada autonomia por parte dos professores, muitas vezes em detrimento das orientações oferecidas pelos gestores na prática pedagógica. Essa valorização excessiva da autonomia pode resultar em um possível isolamento do professor, limitando as trocas colaborativas e a construção coletiva de conhecimento. Essa dinâmica ressalta a importância de encontrar um equilíbrio entre a autonomia do docente e as orientações oferecidas pelos gestores, criando um ambiente propício à inovação e ao desenvolvimento profissional.

Nota-se que os aspectos revelados pelas professoras foram confirmados nas falas dos gestores e na própria descrição dos cargos. O relato de que as reuniões de equipe são momentos cruciais de reflexão demonstra que as professoras entendem que encontros frequentes e sistematizados podem contribuir para esse processo de se pensar a prática. Os gestores também reconhecem a importância desse momento, mas precisaram ser questionados de forma direta para citar esses encontros semanais com esse objetivo. Tal fato se torna claro na descrição de cargos, o qual acaba tornando necessário que o pensamento primeiro do gestor se foque em práticas burocráticas e de curto prazo. Sabe-se da importância da reflexão, mas ela não se torna prioridade em meio a tantas atribuições.

As professoras revelam autonomia de atuação nos questionários. Nas entrevistas, isso é claramente valorizado dentro da instituição. Contudo, a autonomia não deve ocorrer em detrimento a uma cultura de reflexão coletiva, de troca de saberes e experiências, dentro do contexto de uma escola Jesuíta.

Ao reconhecer a importância da aprendizagem colaborativa entre os estudantes, e inclusive entre as escolas da própria RJE, a análise sugere a necessidade de estender esse princípio à dinâmica entre educadores. Nessa dinâmica, os gestores pedagógicos estarão para os professores, assim como os professores estão para os alunos no processo de aprendizagem. A valorização da reflexão coletiva e da colaboração entre professores e gestores pode contribuir significativamente para a promoção de uma cultura educacional mais alinhada aos princípios da Rede Jesuíta de Educação. Portanto, considera-se crucial fomentar iniciativas que fortaleçam a interação e o diálogo entre os profissionais, proporcionando um ambiente propício para a troca de conhecimentos e a construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras. Essa abordagem integrada pode potencializar o desenvolvimento

profissional individual e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e aprendizagem no Colégio Loyola.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Refletir faz a diferença. [Entrevista concedida a] Noemia Lopes. **Nova Escola**, [s.], ed. 6, 03 jun. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7184/refletir-faz-a-diferenca>. Acesso em: 03 set. 2021.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ATIENZA, R. J.; GO, J. **Aprender por refração: um guia de pedagogia inaciana do século XXI para docentes**. São Paulo: Edições Loyola, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 mar. 2023.
- COLÉGIO LOYOLA. **Documento institucional de descrição de cargo**. Gestão de pessoas. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2022.
- COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus: Educação SJ, subsídios**. São Paulo: Edições Loyola, 1993a.
- COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. São Paulo: Edições Loyola, 1993b.
- COMISSÃO INTERNACIONAL PARA O APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (ICAJE). **Colégios jesuítas: uma tradição viva no século XXI**. Roma, Itália: ICAJE, 2019. Disponível em: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2021/10/ColegiosJesuitasUmaTradicaoVivanosecXXI.pdf>.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista RBPAE**, Campinas, v. 18, n. 02, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/25486/14810>. Acesso em: 05 set. 2021.

FERREIRA, Líliliana S.; RODRIGUES, Isabel D. W. M. Gestão Escolar e Pertença Profissional: uma análise dos discursos de professores iniciantes. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 251-62, jun. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GENESCÁ, Ana Maria C. A formação do professor à luz da pedagogia Inaciana. *In: A pedagogia inaciana rumo ao século XXI*. Congresso Inaciano de Educação. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 115-127.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niede Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professorescaracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 10 jun. 2022.

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

KLEIN, Luiz Fernando. **A atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1997a.

KLEIN, Luiz Fernando. **A formação do professor à luz da pedagogia inaciana**. São Paulo. Loyola, 1997b.

KLEIN, Luiz Fernando. Exercícios Espirituais: escola de formação para Pedagogia Inaciana. *In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE TEOLOGIA DA AUSJAL*, 2., 1999, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 1999.

KLEIN, Luiz Fernando. **Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada**. *In: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA*, 2., 2014, Quito. Disponível em: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MATOS, Junot Cornelio. Escola: Espaço para a Formação de Formadores? *In*: OSOWSKI, Cecilia Irene. **Provocações da sala de aula**. São Paulo, Edições Loyola, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 16 jan. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Entre a formação e a profissão**: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, 19(1), 198-208, 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação profissional**: entrevista com António Nóvoa. Educação & Sociedade, Curitiba, v. 43, n. 3, p. 805-832, out.-dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/?lng=es>. Acesso em: 29 maio 2024.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

OSOWSKI, Cecilia Irene. Professores e professoras em busca do Magis. *In*: **A pedagogia inaciana rumo ao século XXI**. Congresso Inaciano de Educação. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 159-169.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

RAMAL, Andrea Cecília. Carta de Santo Inácio de Loyola a um educador. **ITAICI, Revista de Espiritualidade Inaciana**, n. 48, 2002. Disponível em: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2017/04/Ramal-A.-2002-Carta-Santo-In%C3%A1cio-de-Loyola-a-um-educador.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica (PEC)**: 2021 a 2025. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-39, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANTOS, Camila Rodrigues dos. **Acesso à documentos para pesquisa de Mestrado**. Destinatário: Paula Motta Batista. Belo Horizonte, 30 ago. 2023. 1 Mensagem eletrônica.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como professores reflexivos. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 1, p. 173-190, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400009>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SÜNDERMANN, Mário. Construindo o futuro. **Em Companhia**: informativo da Companhia de Jesus no Brasil, ano 4, 34. ed., p. 6, maio 2017. Disponível em: <https://issuu.com/noticiassj/docs/34-edicao-em-companhia>. Acesso em: 13 mar. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago 2000. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30070/S1413-24782000000200005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2022.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJqSf4vM6vs/?lang=pt>. Acesso: 20 maio 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 11 maio 2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **Revista UFRGS**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25571/14909>. Acesso em: 15 maio 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO)**

Título do Projeto de pesquisa: A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos

Pesquisador Responsável: Paula Motta Batista

Você está sendo convidado(a) para ser participante do projeto de pesquisa intitulado “A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos”, sob minha responsabilidade, como pesquisadora.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo, o fato de concluir o questionário eletrônico já valida a sua aceitação em fazer parte do estudo. Saiba que você tem total direito de não querer participar e que não há respostas certas ou erradas neste questionário. Sua participação é de extrema relevância diante de sua experiência na Rede Jesuíta de Educação, mas este material não avaliará, em nenhum momento, uma resposta adequada ou não.

1. O trabalho tem por objetivo principal compreender a atuação do gestor educacional na presente instituição, no que diz respeito à formação, às demandas estabelecidas e ao acompanhamento da atuação do professor discernidor, relacionando tais questões aos compromissos educativos que caracterizam o trabalho da Rede Jesuíta de Educação.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em um questionário composto por 13 perguntas, que será enviado por meio de um link e deverá ser preenchido por você, de forma on-line. As informações fornecidas, bem com sua identidade, serão mantidas em sigilo.

3. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão voltados a toda a comunidade educativa dessa instituição, uma vez que visa a esclarecer pontos importantes em relação à atuação de gestores e professores, culminado em uma melhoria de práticas profissionais que afetam diretamente a formação dos estudantes.

4. Os participantes não terão nenhuma despesa na participação da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade do estudo a qualquer momento.

5. O questionário demandará cerca de 10 minutos do seu tempo, com perguntas objetivas que demandarão esforços de memória e de sistematização acerca de suas funções na instituição. O participante pode escolher o momento que lhe for mais conveniente para contribuir com a pesquisa, podendo retomar as questões quando considerar pertinente até clicar no item de finalização.

6. O participante tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

7. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando-se, assim, sua privacidade. Se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, a tudo o que queiram saber antes e depois de sua participação, bem como durante ela.

8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

9. O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

10. Cabe salientar que este projeto de pesquisa foi submetido, avaliado e aprovado pela Comissão de Ética na Pesquisa. Dessa forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é importante informar os possíveis

riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização da entrevista, na necessidade de esforços de memória para considerações históricas que se fizerem necessários e na notabilização de eventuais descontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

11. Caso você sinta qualquer tipo de desconforto durante a sua participação, é fundamental que você comunique imediatamente à equipe responsável. Iremos avaliar a situação, fornecer o suporte adequado e discutir opções disponíveis para minimizar o desconforto.

Qualquer dúvida, peço-lhe a gentileza de entrar em contato comigo, pelo e-mail paula.batista@loyola.g12.br, ou com a Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni, responsável pela pesquisa, pelo e-mail acghisleni@unisinós.br.

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA)**

Título do Projeto de pesquisa: A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos

Pesquisador Responsável: Paula Motta Batista

Nome do participante:

Formação inicial:

Atuação na escola:

Tempo de atuação na escola:

Você está sendo convidado(a) para ser participante do projeto de pesquisa intitulado “A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos”, sob minha responsabilidade, como pesquisadora.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra minha, como responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar e que não há respostas certas ou erradas nesta entrevista. Sua participação é de extrema relevância diante de sua experiência na Rede Jesuíta de Educação, mas este material não avaliará, em nenhum momento, uma resposta adequada ou não.

1. O trabalho tem por objetivo principal compreender a atuação do gestor educacional da presente instituição, no que diz respeito à formação, às demandas estabelecidas e ao acompanhamento da atuação do professor discernidor, relacionando tais questões aos compromissos educativos que caracterizam o trabalho da Rede Jesuíta de Educação.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada que será realizada em um encontro de cerca de 40 minutos a ser realizado dentro do

Colégio na sala de preferência do entrevistado. A pesquisadora, com a sua autorização, gravará a entrevista em áudio que será transcrito posteriormente em texto, pela própria pesquisadora ou profissional especializado, garantindo o sigilo das informações e identidade do entrevistado.

3. Serão perguntas realizadas de forma simples e objetivas, que demandarão do participante esforços de memória e de sistematização acerca de suas funções na instituição. O participante tem a liberdade de solicitar pausa ou retomada em momento posterior para que possa concluir a sua contribuição. Da mesma forma, tem também a liberdade de se recusar a participar integral ou parcialmente da entrevista, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão voltados a toda a comunidade educativa dessa instituição, uma vez que visa a esclarecer pontos importantes em relação à atuação de gestores e professores, culminado em uma melhoria de práticas profissionais que afetam diretamente a formação dos estudantes.

5. Os participantes não terão nenhuma despesa na participação da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade do estudo a qualquer momento.

6. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando-se, assim, sua privacidade. Se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, a tudo o que queiram saber antes e depois de sua participação, bem como durante ela.

7. Cabe salientar que este projeto de pesquisa foi submetido, avaliado e aprovado pela Comissão de Ética na Pesquisa. Dessa forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é importante informar os possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização da entrevista, na necessidade de esforços de memória para considerações históricas que se fizerem necessários e na notabilização de eventuais descontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

9. O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

10. Caso você sinta qualquer tipo de desconforto durante a sua participação, é fundamental que você comunique imediatamente à equipe responsável. Iremos avaliar a situação, fornecer suporte adequado e discutir opções disponíveis para minimizar o desconforto.

Qualquer dúvida, peço-lhe a gentileza de entrar em contato comigo, pelo e-mail paula.batista@loyola.g12.br, ou com a Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni, responsável pela pesquisa, pelo e-mail acghisleni@unisinós.br.

Eu, \_\_\_\_\_, RG n. \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de 2023.

## APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO E ANUÊNCIA

Prezado Diretor,

Ao cumprimentá-lo cordialmente, apresento-me como estudante do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na Linha de Pesquisa em Gestão Escolar e Universitária, sob orientação da Professora Dra. Ana Cristina Ghisleni.

Meu estudo, intitulado **A PRÁTICA DO PROFESSOR DISCERNIDOR E AS RESPONSABILIDADES DO GESTOR NA CONDUÇÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS** alcançou aprovação no exame de qualificação do projeto de dissertação. A pesquisa tem como objetivo compreender a atuação do gestor educacional do Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, no que diz respeito à formação, às demandas estabelecidas e ao acompanhamento da atuação do professor discernidor, relacionando tais questões aos compromissos educativos que caracterizam o trabalho da Rede Jesuíta de Educação.

A metodologia prevista consiste em entrevistas semiestruturadas com os diretores e gestores pedagógicos das Unidades (GPU) I e II, questionários aplicados às professoras regentes do Ensino Fundamental I, análise documental relativa aos cursos de formação oferecidos pelo Colégio, além de acesso aos descritivos oficiais das funções dos diretores, GPUs e professores, bem como às atas de reuniões e aos planejamentos utilizados pelos professores.

Sendo assim, nesta etapa da pesquisa, solicito a autorização para:

- agendar a entrevista com os diretores Pe. Mário Sündermann e Carlos Alberto de Freitas Junior; com os GPUs Viviana Pérez Moreira e José Henrique da Silva Júnior;
- enviar o questionário às professoras regentes do Ensino Fundamental I;
- ter acesso aos documentos referentes aos cursos de formação oferecidos pelo Colégio; aos descritivos oficiais das funções dos diretores, GPUs e professores; bem como às atas de reuniões e aos planejamentos utilizados pelos professores.



A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Asseguro, ainda, que serão garantidos o total sigilo e a confidencialidade das informações prestadas, uma vez que a pesquisa deverá tomar os cuidados éticos para a preservação da identidade dos participantes, e os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

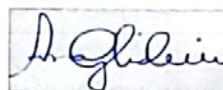
Antecipo agradecimentos por sua atenção e autorização para o acesso à documentação descrita, a partir do que me responsabilizarei por estabelecer os contatos diretos e oferecer oportuno retorno dos resultados.

À disposição para mais esclarecimentos, despeço-me, atenciosamente,



Paula Motta Batista

Aluna MPGE/UNISINOS – mestrado  
paula.batista@loyola.g12.br



Ana Cristina Ghisleni

Profª Drª responsável pela pesquisa  
acghisleni@unisinios.br

Eu, Pe. Mário Sündermann SJ, Diretor Geral do Colégio Loyola, declaro estar ciente de que Paula Motta Batista efetuará pesquisa nesta instituição e, estando o Colégio em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 08 maio 2023.



Diretor Geral

## APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- O que você espera da atuação dos professores regentes em uma escola jesuíta?

2- Quais ações você considera que o Colégio Loyola realiza para contribuir para essa atuação esperada pelos professores?

3- O que diferencia um professor do Colégio Loyola dos docentes das demais instituições?

4- Que ações institucionais você apontaria como as mais importantes para a formação do professor que atua na escola?

5- Como os encaminhamentos das demandas institucionais contribuem para que o professor realize suas tarefas de forma coerente com seu papel enquanto docente da RJE? Como eles atrapalham e poderiam ser revistos?

6- Como as formações oferecidas pela instituição contribuem para que o professor qualifique sua atuação enquanto docente do Colégio Loyola? Como elas podem melhorar?

7- Que qualidades você considera fundamentais em um docente selecionado para trabalhar no Colégio Loyola?

8- Que qualidades você considera fundamentais em um docente que já atua no Colégio Loyola há algum tempo?

9- Considerando as características abaixo, quais você consideraria fundamentais para definir um professor discernidor e em que ordem de importância?

Contextualizar a situação pedagógica.

Estudar os objetivos que pretende alcançar.

Flexibilizar as ações possíveis dentro da dinâmica do grupo.

Estudar as práticas possíveis de acordo com o objetivo.

Revisar com o supervisor a prática exercida.

Promover inovações pedagógicas em sua prática.

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO

### FORMULÁRIO ELETRÔNICO

Você está sendo convidada para ser participante do projeto de pesquisa intitulado “A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos”, sob a responsabilidade de Paula Motta Batista, como pesquisadora.

Trata-se de um questionário com 13 perguntas objetivas. A sua participação é voluntária e a sua identidade, bem como os dados fornecidos, são sigilosos.

O trabalho tem como principal objetivo compreender a atuação do gestor educacional do Ensino Fundamental I do Colégio Loyola, no que diz respeito à formação, às demandas estabelecidas e ao acompanhamento da atuação do professor discernidor.

A sua participação é de extrema importância para toda a comunidade educativa do Colégio Loyola, pois visa a esclarecer pontos importantes em relação à atuação de gestores e professores, culminando em uma melhoria de práticas profissionais que afetam diretamente os estudantes.

Ao continuar você concorda com a participação. Caso ainda tenha dúvidas, clique *aqui* para acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na íntegra ou entre em contato com a pesquisadora e/ou sua orientadora pelos e-mails: [paula.batista@loyola.g12.br](mailto:paula.batista@loyola.g12.br); e-mail [acghisleni@unisinós.br](mailto:acghisleni@unisinós.br) (Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni, responsável pela pesquisa).

Formação Inicial:

Pedagogia

Outros

Tempo de atuação na docência:

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 21 anos

Tempo de atuação na escola:

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 21 anos

1 – Com qual frequência você revisita os objetivos propostos no planejamento antes de desenvolver alguma proposta em sala de aula?

Mensalmente

Diariamente

Sempre que há uma proposta nova

Quando ocorre algo inesperado na aplicação

Outros

2 – Com qual frequência você avalia alguma proposta que foi desenvolvida?

Mensalmente

Ao final de todas as propostas

Quando a proposta me causa estranheza durante a aplicação

Diariamente

Outros

3 – Qual forma de avaliação das propostas é a mais eficaz para você ATUALMENTE?  
(Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4)

Avaliação individual com anotações pessoais

Partilha informal com colegas de equipe

Encontros individuais com a Gestão Pedagógica de Unidade

Reuniões de equipe

4 – As reuniões de equipe de série das quais você participa ATUALMENTE têm como função principal: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o

mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4)

Alinhar as atividades propostas entre as turmas

Compartilhar informativos sobre a série

Rever e avaliar as propostas desenvolvidas

Enriquecer a prática com fundamentações teóricas

5 – Você considera que suas funções principais como professor(a) podem mudar de acordo com as prioridades estipuladas pelo GPU?

Sim

Não

6 – Você considera que as funções atribuídas a você, como professor(a), caracterizam-se principalmente como: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1)

Burocráticas (como informes e demandas institucionais, por exemplo)

Reflexivas, a médio e longo prazo (estudos e trocas entre professores para revisar objetivos e resultados de propostas, por exemplo)

Pontuais, a curto prazo (planejamento quinzenais entre professores, por exemplo)

7 – A reflexão sobre sua própria prática é facilitada por: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4).

Estudos pessoais

Reuniões de reflexão pedagógica propostas pela escola

Reuniões de equipe

Cursos externos

8 – Você considera que as reuniões de equipe são mais bem aproveitadas quando (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo

número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não se aplica em sua série atualmente, classifique-a como 3):

Há uma pauta pré-estabelecida pelo GPU

A pauta é definida previamente pelas regentes

A pauta flui de acordo com as demandas do momento

9 – O GPU, atualmente, participa com qual frequência das reuniões pedagógicas da sua série?

Semanalmente

Quinzenalmente

Quando há uma demanda específica

10 – As reuniões de equipe de série ATUALMENTE priorizam: (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1.)

Tarefas burocráticas (como informes e demandas institucionais, por exemplo)

Ações a médio e longo prazo (estudos para revisar objetivos e/ou resultados de intervenções, por exemplo)

Acertos pontuais e/ou de curto prazo (alinhar planejamento entre a equipe)

11 – Um professor discernidor é caracterizado como aquele que “contextualiza a situação que carece de uma solução pedagógica; mira a meta educativa apostólica a atingir; mantém-se desapegado diante das alternativas possíveis; pesquisa e consulta junto às pessoas ou fontes com ideais e critérios semelhantes; opta pela melhor solução e confere seu acerto com a sua supervisão. Poderá, desta forma, promover as ‘inovações educativas’, conforme a instigação do Pe. Kolvenbach (p. 120).” Considerando tais características, você se considera um professor discernidor ATUALMENTE? (Marque o que mais se aproxima de sua realidade.)

Sempre

Nunca

Em algumas situações

Quando a rotina diária me permite

12 – Enumere, por ordem de prioridade, as ações que você pratica com mais frequência ATUALMENTE. (NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. A que você pratica com menos frequência deverá ser 6)

Contextualizar a situação pedagógica

Estudar os objetivos que pretende alcançar

Flexibilizar as ações possíveis dentro da dinâmica do grupo

Estudar as práticas possíveis dentro do objetivo

Revisar com o supervisor a prática exercida

Promover inovações pedagógicas em sua prática

13 - Em que situações a instituição favorece sua atuação como professor discernidor ATUALMENTE? (Classifique as opções por ordem de prioridade e NÃO marque o mesmo número para opções diferentes. O item de maior prioridade será o 1 e caso alguma das opções não aconteça em sua série atualmente, classifique-a como 4)

Cursos e formações externos

Encontros Pedagógicos no contraturno

Reuniões coletivas formativas cotidianas

Reuniões individuais formativas cotidianas