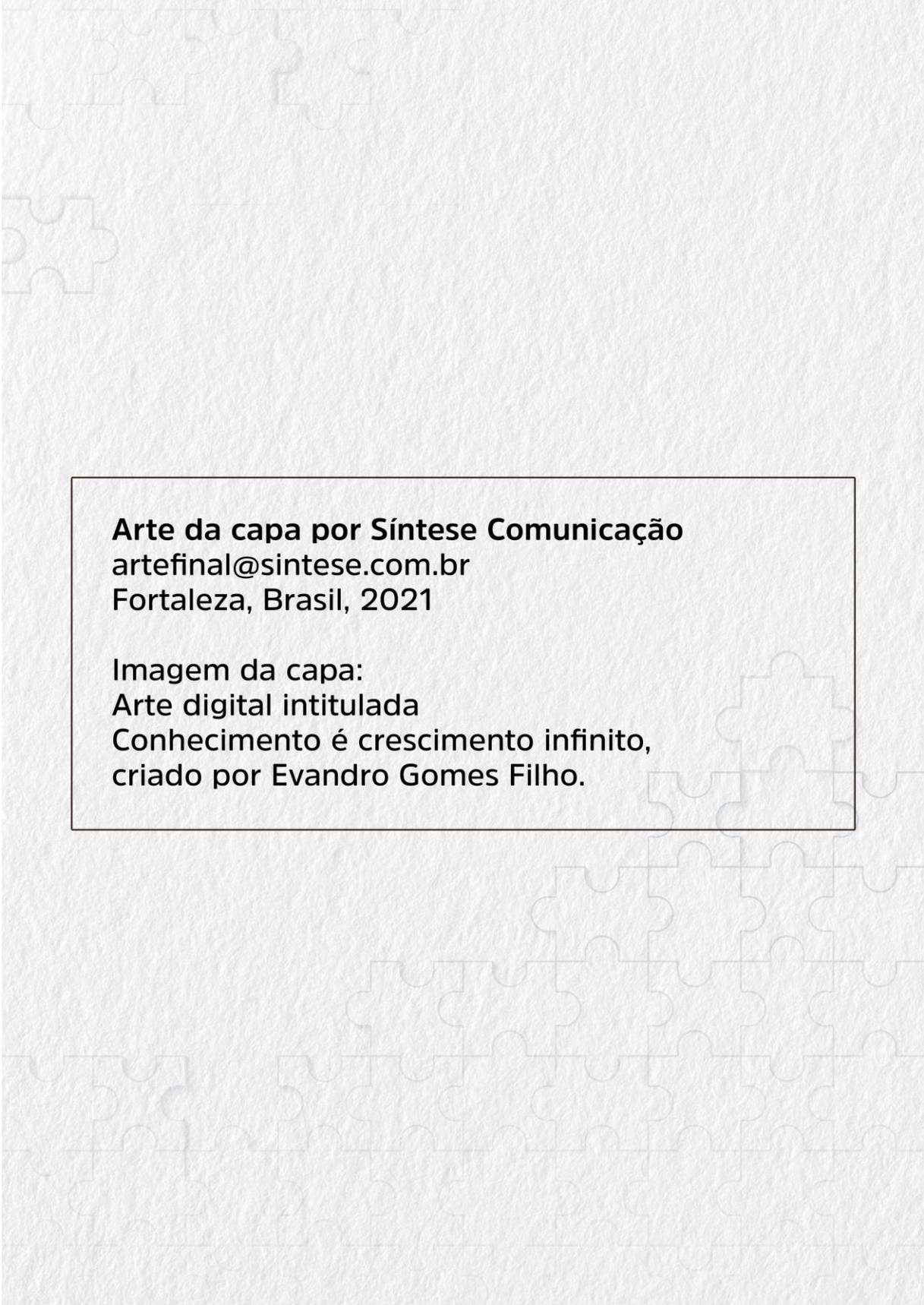


ALBANISA GOMES DE MOURA CARVALHO



FORMAÇÃO PERMANENTE DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
EM UMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO
E OS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
Uma viagem aos passos dados e caminhos futuros



Arte da capa por Síntese Comunicação
artefinal@sintese.com.br
Fortaleza, Brasil, 2021

Imagem da capa:
Arte digital intitulada
Conhecimento é crescimento infinito,
criado por Evandro Gomes Filho.

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

ALBANISA GOMES DE MOURA CARVALHO

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA:
Uma Viagem aos Passos Dados e Caminhos Futuros**

São Leopoldo

2021

ALBANISA GOMES DE MOURA CARVALHO

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA:
Uma Viagem aos Passos Dados e Caminhos Futuros**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo R. Streck

São Leopoldo

2021

C331f	<p>Carvalho, Albanisa Gomes de Moura. Formação permanente de professores do ensino médio em uma escola da rede jesuíta de educação e os desdobramentos na prática pedagógica: uma viagem aos passos dados e caminhos futuros / por Albanisa Gomes de Moura Carvalho. -- São Leopoldo, 2021.</p> <p>146 f. : il.; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.</p> <p>Orientação: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, Escola de Humanidades.</p> <p>1.Professores – Formação. 2.Professores – Educação (Educação permanente). 3.Jesuítas – Educação. 4.Prática de ensino. 5.Educação – Finalidades e objetivos. 6.Pesquisa educacional. I.Streck, Danilo Romeu. II.Título.</p> <p>CDU 371.13 371.14 37.013:271.5</p>
-------	--

ALBANISA GOMES DE MOURA CARVALHO

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA:**

Uma Viagem aos Passos Dados e Caminhos Futuros

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 31 / 03 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (orientador) - UNISINOS

Prof. Dr. João Batista Storck - UNISINOS

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano – UCS

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo a Deus, pela “boniteza” do cuidado comigo.

A meu pai (In memoriam), que vi partir no meio do percurso da escrita dessa dissertação, mas que me ensinou a viver a vida em diálogo com os iguais e os diferentes, uma lição que não finda quando se vai. A minha querida mãe, que acompanhou meu tempo de isolamento e ausência, me fortalecendo com o alimento do carinho e da oração.

Ao meu companheiro de outras vidas, Marcondes Carvalho, meu amor, minha outra dimensão, que, ao exercitar a pedagogia do afeto, me surpreende diariamente, com sua serenidade, serviço, apoio incondicional, presença constante em meus projetos, sonhos, anseios e realizações.

Aos meus queridos e amados filhos Celsinho e Carol, motivos de orgulho, com quem divido sonhos e lutas. Meus exemplos de dignidade, que me emocionam, despontando nesta vida como raio de luz, tomando para si suas verdades.

Aos meus irmãos Margarida Gomes e Basílio Gomes que, mesmo em terras distantes, se fazem laços de sangue na presença constante e em qualquer situação.

A toda minha família, um por um, que não me deixo esquecer, por me apoiarem na busca do saber, que, em minha vida, é permanente.

Às colegas do mestrado, pela oportunidade do ensinar e aprender na dimensão coletiva, através de uma relação respeitosa de equidade, escuta e diálogo.

Aos amigos e às amigas de fé, meus irmãos e irmãs camaradas, Auxiliadora Ventura, Havner Rocha, Paula Freire, Kemilly Ventura, Newton Ventura, Danielle Mourão, Silvina Moreno pela companhia em muitos momentos. Presença de força necessária, oriunda do amor que me amparou nos muitos momentos de desafios e cansaço, um amor divino que ultrapassa a força da amizade.

Aos amigos jesuítas padre Eugênio Pacceli, padre Vicente Zórza, padre Mário Sundermann pelas bênçãos representadas no conselho bem dado e na acolhida sagrada.

À Rede Jesuíta de Educação, em especial, ao irmão Raimundo, pela oportunidade, pelo incentivo e pela promoção da formação permanente, motivando-me a buscar, a fazer e a ser sempre mais.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Santo Inácio, pelo carinho, pelo respeito, pelo apoio e pela compreensão aos momentos em que a escrita da dissertação era pauta constante em meu dia a dia. Aos professores e às professoras do Colégio Santo Inácio, que me inspiram em doação, compromisso, docência e decência na construção de uma educação de verdade e princípios.

A todos as professoras e professores do mestrado da turma do Diocesano, pela partilha de saberes acadêmicos e de vida, no ato de amor e coragem ao conduzir seus alunos e alunas à reflexão do seu papel no mundo, sem precisar distanciar-se da “poesia” da vida.

Aos autores e às autoras da minha revisão de literatura e fundamentação teórica, que me oportunizaram “vê ainda o que não se via” e me levaram a inquietações.

À professora Elli Fabris, por todas as orientações e contribuições direcionadas à minha dissertação em nossos encontros alegres e significativos.

À professora Maria Cláudia Dal’Igna, à professora Betina Schuler, pela acolhida constante e exemplos de compromisso e afeto.

A professora Sofia Menescal, pelas palavras de incentivo, reconhecimento e carinho, motivando-me a superar minhas próprias limitações.

À professora Margarete Sampaio, pela beleza de ser o que é, que de uma forma discreta e silenciosa marcou a minha viagem, me segurando na mão, acalmando o meu coração.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pela companhia problematizadora nos debates de conceitos e ideias, que me levaram ao desejo de investigar mais e mais.

Aos professores João Batista Storck e Sandro de Castro Pitano, por terem contribuído de forma especial em minha caminhada investigativa, motivando-me a dar o meu melhor.

Por último e não menos especial, ao professor Danilo Streck, pelo acolhimento, pela docência, pela tranquilidade, pelo apoio e pelo afeto com que me acolheu, acreditando na minha possibilidade investigativa e criativa, permitindo que eu pudesse ser eu mesma, me incentivando a voar ao encontro do meu caminho.

A todos, não ditos aqui, mas que viajaram comigo na imensidão dos meus sonhos.

O meu muito obrigada.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se põe a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem como objetivo analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação permanente na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE. Para tal, realizei um estudo de caso, a partir da análise de documentos da educação da Companhia de Jesus, revisão da literatura e aplicação, para a produção de dados, de um questionário e uma entrevista compreensiva. Os interlocutores e o contexto do estudo envolvem seis professores e professoras que atuam no Ensino Médio, uma diretora pedagógica e uma coordenadora pedagógica que atuam na escola da Rede Jesuíta de Educação na cidade de Fortaleza, lócus da pesquisa. Para alcançar o objetivo geral, tracei os seguintes objetivos específicos: examinar os pressupostos da formação permanente de professores presentes nos documentos orientadores da Rede Jesuíta de Educação e do Colégio Santo Inácio - CE; identificar os pressupostos da formação permanente de professores no Projeto Político Pedagógico - PPP - do Colégio Santo Inácio - CE; compreender a percepção dos professores do Ensino Médio, referente à modalidade de formação desenvolvida na escola investigada e analisar os desdobramentos que tal formação tem na prática pedagógica dos docentes. As razões que levaram a esses objetivos específicos são: formação percebida como atualização, perda do saber docente e formação para a prática. Para a construção dos pressupostos teóricos que dão sustentação a este estudo, contei com as contribuições de autores que discutem a formação permanente, entre eles: Imbernón; Freire; Rosa; Arnhold; Lima; Nóvoa; Pogli, entre outros. Os resultados apresentam uma caracterização de formação com pressupostos de atualização e de racionalidade técnica para atender a uma demanda de mudanças e inovações numa perspectiva performática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores do Ensino Médio. Formação de Professores na Rede Jesuíta de Educação. Formação Permanente de Professores. Formação Humanista.

ABSTRACT

This qualitative research aims to analyze the actions and relationships that express the assumptions of ongoing training in teaching pedagogical practice experienced in high school at a confessional school in Fortaleza-CE. Aiming this, I conducted a case study, based on the analysis of education documents from the Companhia de Jesus, literature review and application, for the production of data, a questionnaire and a comprehensive interview. The interlocutors and the context of the study involve five male and female teachers who work in high school, a pedagogical director and a pedagogical coordinator who work in the Jesuit Education Network school in the city of Fortaleza, the locus of the research. Thus, in order to achieve the general objective, I outlined the following specific objectives: to examine the assumptions of permanent teacher training present in the guiding documents of the Jesuit Education Network and Santo Inácio School - CE; to identify the assumptions of the permanent formation of teachers in the Political Pedagogical Project - PPP - of Santo Inácio School - CE; understand the perception of high school teachers regarding the type of training developed in the investigated school and analyze the consequences that such training has in the pedagogical practice of teachers. Those Objectives led me to find the categories: training perceived as updating, loss of teaching knowledge and training for practice. For the construction of the theoretical assumptions that support this study, I counted on the contributions of authors who discuss permanent formation, among them: Imbernón; Freire; Rosa; Arnhold; Lima; Nóvoa; Pogliá, among others. The results present a characterization of training with assumptions of updating and technical rationality to comply with a demand for changes and innovations in a teaching performance perspective.

Keywords: Formation of High School Teachers. Teacher Training in the Jesuit Education Network. Lasting Teacher Training. Humanist Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compreensão da Formação de professores desenvolvida no CSI 94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos, turmas, professores e auxiliares, distribuídos por segmento	42
Quadro 2 – Síntese do caminho metodológico.....	46
Quadro 3 – Achados das buscas no repositório da SCIELO.....	54
Quadro 4 – Dissertações que se aproximam do objeto de pesquisa.....	59
Quadro 5 – Teses que se aproximam do objeto de pesquisa	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção acadêmica no repositório de Dissertações e Teses – CAPES com o descritor “Formação Permanente”	57
Tabela 2 – Produção acadêmica no repositório de Dissertações e Teses – CAPES com o descritor “Formação Humanista”	58

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSI	Colégio Santo Inácio
EE	Exercícios Espirituais
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GF	Grupo Focal
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Projeto Educativo Comum
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PP	Politicidade Própria
PPP	Plano Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNI7	Centro Universitário 7 de Setembro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 RUMO À INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE	23
2.1 OBJETIVO GERAL	26
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
2.3 EMPIRIA	28
2.3.1 Documentos orientadores da Rede Jesuíta de Educação	28
2.3.2 Lócus da pesquisa	42
2.3.3 Identificando os sujeitos	44
2.3.4 Itinerários para a produção de dados	46
2.3.4.1 Caminhos para produção de dados: entre o falado e o escrito	47
3 RUMANDO AO TEMA DA PESQUISA	52
3.1 REVISÃO DA LITERATURA	52
3.1.1 O que apontam os artigos da SCIELO e da ANPED	61
3.1.2 O que apontam as dissertações	63
3.1.3 O que apontam as teses	69
3.2 CAMINHOS PARA A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS AUTORES	74
3.2.1 A formação do professor do ensino médio	81
3.2.2 A prática pedagógica	87
4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISES DO OBJETO	94
4.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES EM RELAÇÃO À MODALIDADE DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NO COLÉGIO SANTO INÁCIO	95
4.2.1 Caminhando com os sujeitos	96
4.2.2 Diálogos com professores e gestoras: adequações às mudanças, aprimoramento das práticas e superação do professor telespectador	97
4.3 SABERES DOCENTES E EXPERIÊNCIA RUMO À INOVAÇÃO	105
4.4 DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE	108
5 FIM DE UMA VIAGEM É APENAS O COMEÇO DE OUTRA: PROPOSIÇÕES E CAMINHOS FUTUROS A PARTIR DOS ACHADOS DE PESQUISA	115
REFERÊNCIAS	122

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	131
APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....	133
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS/ES DO ENSINO MÉDIO E COM GESTORAS PEDAGÓGICAS DO COLÉGIO SANTO INÁCIO	139
APÊNDICE D – PROJETO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO COLÉGIO SANTO INÁCIO	140

1 INTRODUÇÃO

A viagem não acaba nunca. [...] o fim de uma viagem é apenas o começo de outra. [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 2007, p. 474)

A escolha pela epígrafe de Saramago (2007) representa um “roteiro” pessoal projetado para analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação permanente do professor do Ensino Médio, vivenciada em uma escola da Rede Jesuíta de Educação - RJE e os desdobramentos dessa formação na prática pedagógica docente. A minha intenção de “viajar” por esse caminho justifica-se pela possibilidade de olhar para os passos que foram dados, identificá-los, reconhecê-los, refletir, “repetir e/ou traçar caminhos novos ao lado deles” (SARAMAGO, 2007, p. 474).

Tal interesse ganhou vida num percurso que realizo por tempos cronológicos diferentes, retratados por Saramago (2007) como “uma viagem que não acaba nunca”, perpassando por trajetórias pessoais e profissionais vivenciadas na área de educação, as quais me provocaram anseios e reflexões sobre a importância dessa temática.

Entendo que tal intencionalidade, como reafirma o referido autor no poema explicitado – o “fim de uma viagem e, o começo de outra” – se faz mediante cenários de mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, as quais, por sua vez, são potencializadas no contexto atual pela chegada do século XXI, e, como nos afirma Sibília (2012), apresenta necessidades de redefinir conceitos, sentidos, significados e promover transformações no cenário educacional.

Do ponto de vista das mudanças sociais e políticas e da redefinição de conceitos, Sibília (2012) nos aponta que a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação, da escola e do professor vem ganhando relevância na pauta de movimentos sociais, de pais, de estudantes e de pesquisadores do campo da educação.

Neste sentido, esses fatores, no âmbito da Educação Básica - EB, são visibilizados e amparados de forma potente por um discurso de desenvolvimento de habilidades para atender a uma lógica de performances, envoltas por competitividade, inovação e qualidade de ensino, que produzem outra roupagem de comportamento em uma racionalidade neoliberal.

A lógica neoliberal justifica e fortalece a defesa de uma necessária “capacitação” do professor para formar indivíduos empreendedores, com possibilidades de constituírem microempresas, ou mesmo prepará-los para se inserirem no mercado de trabalho. Nesse cenário, os professores são apontados como despreparados para formar sujeitos capacitados para o século XXI, uma vez que passam a fazer parte de uma educação que é regida pela lógica de mercado como forma de produção e serviço (SIBÍLIA, 2012).

A perspectiva mercadológica alimenta modos por meio dos quais os indivíduos produzem e acumulam mais capital humano, levando a educação a distanciar-se da sua função social, política e transformadora de realidades, pela mediação de um saber que torne a todos aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho e a arte de viver humanamente (BRAGA, 2012).

Na contramão de uma formação integral, a formação educacional e profissional dos indivíduos, segundo Gadelha (2009), torna-se um elemento estratégico a ser investido pela governamentalidade neoliberal, na qual a centralidade do conhecimento e da formação faz com que olhares vejam a escola com mais interesse, além de seus muros, considerando um aumento da capacidade produtiva dos trabalhadores.

Identificam-se, também, outras formas pelas quais o trabalho do professor está sendo reavaliado, que incluem salários diferenciados, baseados na meritocracia, na performance, cujo critério é o desempenho alcançado em avaliações externas, de âmbito nacional. Esse fato gera indicadores que julgam e comparam os profissionais em termos de “produção” de resultados. Assim, a etapa final da Educação básica, o Ensino Médio (EM), constitui-se, nessa perspectiva, em uma “máquina” de produzir estudantes para a entrada na universidade e os professores que mais conseguirem esse feito são considerados os melhores, os mais bem remunerados e reconhecidos.

Nessa visão performática e empreendedora, considera-se, ainda, que os resultados obtidos pelos alunos do Ensino Médio, medidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), representam um modo de dizer a verdade sobre o trabalho desenvolvido na escola e a competência do professor, em especial, dessa série em questão. Evidência que aponta a necessidade de qualificação docente, mediante uma cultura formativa específica que retrata:

Como a racionalidade neoliberal na educação opera lampejos para uma cultura performática que toma como objeto a condução das condutas docentes pelo processo de formação continuada de professores, criando estratégias para um modo específico de ser professor (POSSA; BRAGAMONTE; MONTES, 2018, p. 2).

Políticas educacionais parecem ter como meta investir continuamente na formação de professores para a obtenção de melhores resultados no ranking das avaliações em larga escala. Essas ações impactam, de modo decisivo e direto, no trabalho do professor, considerado como principal responsável pelo diferencial e pela qualidade do ensino da instituição a que se encontra vinculado.

Na perspectiva da performatividade, a docência é vista sob um discurso de “falta”, o que acaba potencializando ideias de formação como capacitação, reciclagem e/ou como treinamento, assumindo o formato de cursos esporádicos que sequer levam em consideração as experiências, as incertezas, as curiosidades epistemológicas e os interesses dos professores, na maioria das vezes, decorrentes da imersão na realidade cotidiana.

Desse modo, identifica-se um certo esvaziamento no processo de formação, que se centra nas mudanças comportamentais imediatas, ou seja, no produto da formação, desviando o professor das possibilidades de escolhas sobre o que deseja saber mais, que rumos pretende ou gostaria de dar à sua formação e do real sentido desta para o desenvolvimento profissional docente.

O educador democrático tem a dupla função de caminhar para a sua completude como ser humano e como profissional [...] A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito a formação continuada [...] quanto a sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 113).

A formação permanente, como nos apontam Vasconcelos e Brito (2006), leva o professor a encontrar-se continuamente com seus saberes, construindo a sua práxis em um caminho permanente, como ser inconcluso, buscando saber mais e mais, rompendo com formações que pretendem a “domesticação”, a “alienação” docente. Portanto, o propósito da formação deveria ser o desenvolvimento de um sujeito e não, conforme Arendt (1997), a privação da experiência do real e da oportunidade que esta proporciona de reflexão.

Na perspectiva de Paulo Freire, a formação permanente tem como desdobramento a inserção em movimentos de transformação da realidade em que os sujeitos vivem e atuam. Consiste na permanente busca do professor pela sua humanização e a dos sujeitos humanos com quem interage, por meio de uma prática pedagógica constituída por ações e relações matizadas pelo respeito às inquietações indagadoras dos discentes, pela amorosidade e pela compreensão de que o conhecimento é uma construção humana, sendo, portanto, inacabado, inconcluso e incompleto (BRAGA, 2012).

Como dar vida à formação permanente, num contexto de fartas iniciativas em favor de uma “formação deficiente”? Como reforça Imbernón (2002), a “formação deficiente” pode se transformar em obstáculos, movida por uma cultura profissional que culpa o professor sem oferecer resistência e luta para uma melhor preparação e um maior desenvolvimento profissional.

Referida situação tem contribuído para uma profunda precarização profissional e desvalorização do trabalho do professor, em especial do professor do Ensino Médio que, através de orientações e incentivos pelas “pedagogias do espetáculo”, “prática performática” ou “metodologias do ENEM”, todas realizadas utilizando modelos padronizados, pirotécnicos ou do tipo “show-men”, acabam por mudar o significado do que é ensinar e ser professor.

A partir das reformas educacionais neoliberais pautadas no atual modelo de mercado, algumas escolas passam a ter modos de organização e incentivos próprios para a formação de professores. No entanto, alguns projetos podem, ainda, incentivar ou, de forma “invisível”, direcionar e engessar a formação do professor, promovendo um novo agenciamento educativo-empresarial.

Acredito que tal situação propõe a necessidade de olhar para o trabalho docente e para a formação do professor do Ensino Médio com uma lupa que contribua para a emancipação docente e permita romper com o modelo de educação que está posto, bem como com o modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2012).

Ainda refletindo sobre o que foi posto por Mézáros (2012), ao apontar que a educação libertadora pode ser um caminho de mudança, se tiver como função transformar o profissional em agente político que pensa, age e utiliza a sua docência como instrumento capaz de transformar o mundo, compreendo que ainda há um desafio a vencer na formação de professores do Colégio Santo Inácio (CSI), o lócus

desta pesquisa, para que esta seja efetivamente crítica e transformadora. Essa reflexão converge para a proposição de Freire (1988, 2001a; 2019) ao defender a educação como um ato crítico de conhecimento capaz de transformar realidades, em uma perspectiva libertadora. Para o educador pernambucano, a prática educativa tem a politicidade como característica e não a neutralidade. O caráter político se desenvolve na opção de ser professor e, conseqüentemente, no seu “quefazer” como educador, formador e formado.

Os professores, na condição de profissionais de ensino, devem analisar se os conhecimentos promovidos pelas formações consideram os saberes próprios, produtos de suas experiências e vivências pessoais, de práticas presentes, por meio de um processo reflexivo, em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se em um currículo voltado para a prática docente.

Considerando o que foi exposto, legítimo o meu interesse investigativo pela temática da formação do professor do segmento Ensino Médio, o qual se entrelaça às reflexões da consciência da pesquisadora, ora como professora, ora como gestora, ora como ambas, motivada pela capacidade de poder contribuir, a partir do lugar onde estou. Assim, discorro a seguir, acerca de minha trajetória pessoal para justificar minha escolha pela temática de estudo aqui apresentada.

Iniciei minhas atividades de ensino ainda muito jovem, aos 19 anos de idade, atuando na escola pública, no Ensino Médio, como professora. Mais tarde, trabalhei também em escolas particulares. Exerci essa atividade ao longo de, aproximadamente, 10 anos. A partir do ano 2000, iniciei a minha experiência em gestão pedagógica, momento em que havia finalizado duas Pós-graduações lato sensu, no Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7).

Durante as formações continuadas na área de educação e, mais especificamente, na gestão escolar, algumas reflexões sobre a formação de professores já me inquietavam. A experiência como professora do Ensino Médio me possibilitou identificar a pouca valorização dessa área de educação citada, a qual se fazia presente, predominantemente, nos discursos e nas concepções de muitos de meus colegas educadores e, também, nas escolas e em diferentes universidades que frequentei como estudante e como professora.

Minha atuação como gestora pedagógica me proporcionou conhecer o processo educativo de outro lugar, cuja formação do professor estava direcionada para a produção de resultados, levando o profissional docente do Ensino Médio a

considerar e a desenvolver a especialização em sua área de conhecimento para tornar-se o “top” da disciplina ensinada.

Atualmente, atuo como Diretora Geral do Colégio Santo Inácio (CSI), de Fortaleza, pertencente à Rede Jesuíta de Educação (RJE), considerada referência na educação escolar da cidade nos anos 1980 e 1990, quando contava com um total de 2.230 alunos matriculados. A referida instituição educacional vivenciou momentos difíceis, marcados por grandes desafios, que perduraram por duas décadas, com sucessivas perdas de alunos, professores e, principalmente, a qualidade educacional no panorama de que fazia parte. Muitas perdas foram justificadas pela migração dos alunos do Ensino Médio para escolas com resultados mais efetivos de aprovações nos vestibulares, em especial em cursos de maior concorrência, tal como Medicina e Direito.

Administrado, na maioria do tempo de sua existência, por padres e irmãos da ordem jesuíta, desde o ano de 2016, o Colégio Santo Inácio passou a ser dirigido por leigos, contando com a primeira mulher a administrar a Direção Geral da Escola. A referida escola vem retomando o seu lugar de referência na sociedade local, ano a ano, buscando consolidar-se como uma instituição de excelência acadêmica e formação humanista, situando-se em seu contexto histórico, político e social, sem distanciar-se de sua identidade como escola confessional.

Ressalto que, em meio a um contexto regional regido pela lógica de mercado performático e de produção mercadológica, apontada por Laval (2004), tive a satisfação, logo ao chegar nesta instituição educativa, de identificar em seus documentos orientadores, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) – um projeto educativo que defendia a formação integral dos seus alunos e o compromisso com a dimensão humanista mediante a:

[...] teoria crítica da educação e da prática pedagógica, em que educando e educadores interagem como sujeitos na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, no qual acontece o desenvolvimento de competências e os educandos são preparados para a solução dos problemas. É um processo de educação permanente através do qual se aprende também na prática utilizando diferentes cenários de ensino-aprendizagem [...]. (PETRI; FEITOSA, 2011, p.158).

Posso afirmar que, a partir das experiências profissionais e pessoais vivenciadas, me senti motivada a realizar, no Mestrado em Educação, um estudo inserido na temática da formação de professores do Ensino Médio, investigando a

relação dessa formação com as práticas pedagógicas vivenciadas no chão da escola.

O interesse desse estudo foi reforçado, em especial, pela nova experiência em que me encontro, que traz um compromisso com a instituição educativa citada e que busca, em sua missão, “ser um lugar de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos” (RJE, 2016).

Esse compromisso, por sua vez, dialoga com o pensamento de Saramago (2007) – “fim de uma viagem e, o começo de outra”. Fim que direcionou a um estudo científico que culmina com a produção desta dissertação, resultado do esforço em torno da pesquisa, me distanciando de uma curiosidade ingênua, na perspectiva delineada por Freire (2007), na direção e no sentido da curiosidade epistemológica de matriz crítica, matizada pela denúncia de processos educativos desumanizadores, a reboque de um projeto societário opressor, mas dando ênfase ao anúncio de uma proposta que contribui para a constituição de uma sociedade pautada na ética do bem-comum.

Mesmo diante de um cenário de mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas trazidas pelo século XXI, que convida o professor a transformar as suas ações e ressignificar saberes para garantir uma performance pessoal, a garantia de um ensino que leve a um resultado nos rankings nacionais e locais, é possível dar vida aos princípios da formação humanizadora na prática pedagógica de professores do Ensino Médio? Essa questão me acompanhou e, por decorrência, me instigou a investigar, com o distanciamento necessário, a escola jesuíta onde trabalho, tomando outras questões como propulssoras do percurso investigativo: Quais pressupostos orientam a formação desenvolvida junto ao professor do Ensino Médio, em uma escola da Rede Jesuíta de Educação? Como o professor identifica essa formação? Quais os desdobramentos na prática pedagógica?

Em consonância com as inquietações indagadoras propostas, optamos por analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação humanizadora na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE, constituindo-se, assim, no objetivo geral da pesquisa.

Decorrente desse propósito, buscamos: a) examinar os pressupostos da formação de professores presentes nos documentos orientadores da Rede Jesuíta

de Educação e do Colégio Santo Inácio-CE; b) compreender a percepção dos professores do Ensino Médio, referente à modalidade de formação desenvolvida na escola investigada; c) analisar os desdobramentos que tal formação tem na prática pedagógica dos docentes.

O percurso investigativo foi construído no intuito de responder as indagações, uma vez que minha expectativa era de que elas pudessem trazer conceitos, pensamentos e reflexões representadas por contextos históricos, políticos e sociais, a partir de um estudo de caso, tendo como fontes de informação documentos e sujeitos que deram vida a uma gama de informações diversificadas em torno de tudo aquilo que poderia não estar posto, como nos afirma Pe. Arrupe,(1998, p.10) ao dissertar que:

[...] a necessária diversificação não legitima tudo que existe pelo simples fato de que existe, nem autoriza o singularismo a todo transe daqueles que se arvoram pelo “aqui é diferente” para resistir a toda linha diretiva ou negar-se a toda comunicação e aprendizagem.

O interesse pela singularidade da formação de professores que contribui com a prática pedagógica docente humanizadora, à luz das práxis pedagógicas de Paulo Freire, nos levou a querer melhor compreendê-la e explicitá-la. Nesse sentido, reconhecemos que um objeto situado no âmbito da ciência da educação traz em si contingências próprias, posto que educação “[...] diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógicas junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação” (GATTI, 1999, p. 61).

A compreensão de que o conhecimento não se encontra acabado, mas se dá pela busca ativa para chegar à descoberta, a revelação da multiplicidade de dimensões da atuação docente, à frente de ações e relações com estudantes do Ensino Médio, a variedade de fontes de informação, a valorização da minha experiência como elemento para o estudo favoreceram apresentar pontos de vista diferentes, de modo que o leitor possa chegar às próprias conclusões (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, em continuidade às reflexões até aqui delineadas, apresento cinco capítulos além deste primeiro, introdutório. O segundo capítulo, intitulado Caminhos metodológicos rumo a interpretação da realidade, refere-se aos aspectos metodológicos, a partir da contextualização do objetivo geral e dos específicos, o campo empírico, a identificação dos sujeitos da pesquisa com o seu lócus para a

produção de dados, indicando a definição e escolha do questionário e da entrevista compreensiva, como instrumentos utilizados nessa ação de exploração/produção.

O terceiro capítulo intitula-se Rumo ao Tema de Pesquisa e corresponde à revisão de literatura. Nele, busco contextualizar a formação de professores construindo uma espécie de linha do tempo. Abordo trabalhos de pesquisadores que se aproximam da temática em estudo e estabeleço um diálogo com eles, inclusive quando analiso, à posteriori, os dados produzidos. Nesse mesmo capítulo, faço uma reflexão sintética acerca dos documentos oficiais da Rede Jesuíta de Educação e do Projeto Político Pedagógico do Colégio Santo Inácio-CE.

O capítulo quatro, Voltando aos passos dados é dedicado à análise dos dados produzidos no campo empírico, em que busco encontrar as regularidades e categorias que se delimitam. Por fim, o último capítulo, denominado “Fim de Uma viagem?”, traz a organização do fechamento desse trabalho, com as considerações finais, à guisa de conclusão, porém sem esgotar as reflexões e as novas possibilidades investigativas.

2 RUMO À INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver que o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava (SARAMAGO, 2007, p. 474).

Compreendo que a atividade de pesquisa demanda do pesquisador a ação permanente do recomeçar, assim como pensa Saramago (2007). Recomeços por vezes solitários; outros, divididos com viajantes, que também se fazem presentes em alguns capítulos dessa pesquisa. Capítulos e seções que se apresentam como uma nova estação, trazendo as suas especificidades, os seus sentidos, os seus desafios ou não, como também singularidades que me convidam a recomeçar mesmo sem um rigor científico determinado, mas com a minha subjetividade e marca pessoal. Esse trajeto pode ser representado pelo pensamento de Chizzotti (2006, p. 19) ao compreender a pesquisa como:

[...] um esforço durável de observações, reflexões, análises, sínteses para descobrir as forças e possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é produto histórico e social porque relata de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida.

Assim, sigo essa viagem olhando para o objeto de pesquisa, para os sujeitos que farão parte desta investigação entendendo que estes estão imbricados, também, com a maneira de ver a vida, valores, crenças, de quem escolhe uma dentre outras formas de perceber a realidade e de posicionar-se frente a ela, de interpretá-la.

Nesse pensamento, recomeço a viagem do segundo capítulo, explicitando que, no caminho metodológico deste estudo, optei pela pesquisa qualitativa por compreender que a mesma dialoga com a identidade deste trabalho, pela aproximação aos fatos reais, o que produz o conhecimento fundamentado na realidade vivida e nos depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Esse tipo de pesquisa possibilita, ainda, “assumir a investigação numa perspectiva que confere às várias dimensões lugares privilegiados. Resulta daí a importância de captar a multiplicidade das dimensões [...]” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005, p. 15).

No diálogo com uma realidade particular, compreendi que a modalidade investigativa Estudo de Caso se constitui como a melhor opção para o desenvolvimento desta pesquisa, dada a especificidade de suas características, representadas na/no(s):

- condução dentro de limites localizados no tempo e no espaço (isto é uma singularidade);
- versar sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa, instituição ou sistema;
- ser desenvolvido geralmente num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas;
- subsidiar julgamentos e decisões de práticos ou de gestores de políticas;
- teóricos que investigam com essa perspectiva [...]. (BASSEY apud ANDRÉ, 2005, p. 30).

Assim sendo, considerando o que melhor dialoga com a minha intenção de pesquisa, a opção pelo estudo de caso decorre por apresentar-se como

[...] suporte metodológico que busca retratar a realidade de modo completo e profundo; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiências que permitem generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista de uma situação social; utiliza uma linguagem e uma maneira mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.17).

No que diz respeito à produção de dados, realizei a aplicação de questionários (Apêndice B), junto aos professores do Ensino Médio e de entrevistas compreensiva (Apêndice C), com professores e gestoras pedagógicas, que contemplaram questões descritas na subseção 2.2 deste estudo, produzindo informações relevantes acerca da formação e de seus desdobramentos na prática pedagógica. A todos os participantes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), com informações sobre a pesquisa e o compromisso em velar pela privacidade e pelo sigilo dos dados, assegurando zelo e respeito aos princípios éticos da investigação.

Realizada a tabulação dos questionários e a organização das respostas desses questionários e das entrevistas compreensivas, os dados foram categorizados a partir da utilização das respostas dos sujeitos de pesquisa em que foi possível observar e retirar destas uma unidade de significação com base na referência da pesquisa, consistindo, este processo, em um momento de reflexão crítica relevante para a pesquisadora.

No que diz respeito à análise dos documentos, um conjunto de fontes originais foi constituído, fruto de uma investigação realizada entre documentos, artigos e indicações literárias, apontadas pelos Jesuítas envolvidos com os trabalhos das escolas e atuantes na área da Educação Básica. A escolha dos documentos não foi um processo aleatório. Ela ocorreu em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses que pudessem contribuir com a temática central da pesquisa. Então, optei por não priorizar um determinado tipo documental, reunindo a princípio, os documentos referentes à produção da Rede Jesuíta de Educação que tivessem relação com os processos educativos da Educação Básica.

Vale destacar que tais materiais não foram desconsiderados após a escolha do repertório para a realização da empiria, pois, posteriormente, foram, também, utilizados como leituras complementares à pesquisa. Após esse primeiro movimento de busca, elegi dois documentos da RJE e um documento referente ao PPP do Colégio Santo Inácio. Assim sendo, justifico que a escolha pelos documentos citados foi realizada por se tratarem de documentos oficiais da Rede, referências nos processos educativos da Rede, para a Companhia de Jesus e para o Colégio Santo Inácio-CE.

Conforme May (2004), os documentos não existem isoladamente, contudo, necessitam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Nesse contexto, iniciei o estudo junto aos documentos realizando a análise dos dados, baseada em um roteiro, que será apresentado na subseção 2.2, buscando integrar todas as partes: contextos, autores, interesses, natureza do texto e conceitos, aproximando-me de um objetivo específico proposto – examinar pressupostos da formação de professores contidos, ou não, em tais documentos.

Nesse caminho, ressalto a relevância do rigor metodológico em todo o percurso da pesquisa, o que se deu com o intuito de encontrar as respostas para as perguntas que lhe deram origem (TAQUETE; BORGES, 2020). Tal rigor não anula a aproximação com os sujeitos da pesquisa oportunizada pelos instrumentos de produção de dados utilizados. Todavia, também conduz a um distanciamento capaz de garantir a seriedade e o compromisso da pesquisadora com a investigação e o sigilo pertinentes a um trabalho científico e aos resultados por ele produzidos.

As reflexões decorrentes da metodologia e dos caminhos trilhados para a produção de dados, já indicados, relacionam-se com os procedimentos de pesquisa, revelando a importância do princípio da totalidade, segundo o qual tudo se relaciona:

Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se entre si. O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta (GADOTTI, 1984, p. 24-25).

Assim, na busca por compreender os fenômenos e objetos, considerando a totalidade concreta, apresento, nas próximas subseções, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo, bem como o “roteiro” que me auxiliou, didaticamente, no movimento de aproximação da empiria deste trabalho.

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as ações e as relações que expressam ou não os pressupostos da formação permanente na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Na busca de caminhos que direcionem ao encontro do objetivo geral desta pesquisa, tomo como partida os objetivos específicos, propostos na sequência:

- a) Examinar os pressupostos da formação permanente de professores presentes nos documentos orientadores da Rede Jesuíta de Educação e do Colégio Santo Inácio - CE;
- b) Identificar os pressupostos da formação permanente de professores no Projeto Político Pedagógico – PPP – do Colégio Santo Inácio - CE;
- c) Compreender a percepção dos professores do Ensino Médio, referente à modalidade de formação desenvolvida na escola investigada;
- d) Analisar os desdobramentos que tal formação tem na prática pedagógica dos docentes.

Assim, com a intenção de caminhar a partir de uma racionalidade pedagógica dirigida para aplicação dos questionários e das entrevistas, instrumentos escolhidos para a produção de dados e análise das respostas, os tópicos abordados e observados no material empírico e com os sujeitos da pesquisa foram divididos nos seguintes grupos: Documentos oficiais da Rede Jesuíta de Educação e do Colégio Santo Inácio, Professores do Ensino Médio, Diretora Pedagógica e Coordenadora

pedagógica. Como núcleos de sentido para as análises, algumas proposições serão consideradas:

a) Em relação aos documentos oficiais pesquisados:

- Quais os pressupostos de formação de professor;
- conceitos de formação de professores encontrados nos documentos orientadores da RJE e do PPP do Colégio Santo Inácio-CE;
- palavras-chaves que possam identificar a formação permanente do professor nos documentos orientadores da RJE e do Colégio Santo Inácio-CE.

b) Em relação aos professores do Ensino Médio:

- entendimento sobre a natureza/ tipo de formação de professores desenvolvida(o) no Colégio Santo Inácio – CE; é uma formação permanente ?
- percepção dos desdobramentos da formação desenvolvida no Colégio Santo Inácio - CE, na prática pedagógica docente;
- sugestões para a formação do professor.

c) Em relação à Direção Pedagógica:

- concepção de formação de professor desenvolvida no CSI;
- identificação da formação permanente na formação do professor
- identificação dos espaços formativos para o professor no Colégio Santo Inácio - CE;
- percepção dos desdobramentos da formação de professores do EM na prática pedagógica do docente.

d) Em relação à Coordenação Pedagógica:

- compreensão dos conceitos de formação de professores;
- percepção das práticas da formação de professores do EM;
- continuidade da formação de professores do EM no Colégio Santo Inácio - CE;
- conhecimento dos espaços formativos para os professores no Colégio Santo Inácio - CE;
- percepção dos desdobramentos da formação de professores do EM na prática pedagógica docente.

Os tópicos supracitados tratam de um “roteiro” de apoio para as investigações e as metodologias utilizadas, levando em consideração que as análises da pesquisa qualitativa necessitam de inferências apreciativas e analíticas, cabendo-nos evidenciar o que foi encontrado (ou não) no campo empírico e esclarecer cientificamente as suas descobertas.

Considerando a construção do conhecimento baseado em uma experiência real, aponto a seguir o campo empírico, apresentado e contextualizado em seu tempo histórico, político e social, bem como a forma de compreender o que lá foi achado ou produzido. Explico a metodologia utilizada para a inserção nesse campo empírico e, por fim, apresento o lócus da pesquisa, bem como nomeio os sujeitos. Compreendo ser relevante trazer que me utilizei de uma revisão de literatura como suporte para a fundamentação da pesquisa – Rumando ao tema da pesquisa, aproximando-me, assim, da temática proposta, buscando, também, explicitar a relevância científica desta pesquisa.

2.3 EMPIRIA

Nesta subseção, os documentos, os questionários e as entrevistas são descritos de modo a contextualizar a análise que apresentarei no capítulo 4 desta dissertação. Assim, convido o leitor a caminhar comigo na viagem proposta por Saramago (2007), entendendo que ela não finda, mas recomeça no final de cada viagem.

2.3.1 Documentos orientadores da Rede Jesuíta de Educação

Início esta subseção ressaltando a importância dos documentos orientadores que fazem parte do acervo educativo da Companhia de Jesus. Importância representada por momentos históricos, sociais e políticos que relevam ideologias, racionalidades e ciclos de influências que podem perdurar em discursos e práticas, sobrevivendo a tempos e espaços. O desejo de compreendê-los, a partir de pressupostos da formação docente enunciados, parte dos objetivos específicos desta pesquisa já apresentados, mas também “[...] e ao mesmo tempo, por inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje” (PEC, 2016, s/p).

Assim sendo, ressalto ser pertinente delinear uma breve retomada ao tempo histórico, para que se possa chegar até os documentos escolhidos para este estudo.

Com o objetivo de promover um compêndio, como nos relata Massimi (2001), entre o legado do catolicismo medieval e o novo espírito renascentista, pensadores Jesuítas, no século XVI, realizam uma síntese de tais pressupostos num método de formação do homem, contribuindo, por meio da educação, com o seu percurso evolutivo, desde o período da infância até a fase adulta.

Nesse contexto, no Brasil, ao longo de, pelo menos dois séculos, os jesuítas constituíram-se formadores, através de uma atuação cultural e social relevante. Os missionários da Companhia de Jesus foram responsáveis pela fundação da primeira rede de ensino no país e pela construção e elaboração de diversas obras, objetivando a integração das culturas indígenas e das culturas europeias.

Obras representadas, também, por inúmeros documentos, dentre eles, o livro dos Exercícios Espirituais, que relata a experiência transcendental de Inácio de Loyola, cuja influência e inspiração é percebida, de forma viva e autêntica, até hoje na educação da Companhia de Jesus.

Entretanto, foi a *Ratio Studiorum* o primeiro documento a sistematizar um método de educação do mundo: a Educação Jesuíta, pautada nos pressupostos dos exercícios espirituais, com princípios humanistas. O documento é compreendido, também, como a organização dos estudos, “constituindo-se em trinta conjuntos de regras sobre o funcionamento e a administração da educação escolar” dos jesuítas. (KLEIN, 2014, p. 69).

No interesse de pesquisar a educação da Companhia de Jesus na atualidade, analisei três documentos inspiradores e orientadores dos trabalhos educativos desenvolvidos na Rede Jesuíta de Educação e em suas escolas de Educação Básica. Dois dos documentos selecionados pertencem à base do acervo pedagógico da Companhia de Jesus e o terceiro corresponde ao Projeto Político Pedagógico do Colégio Santo Inácio - CE. Assim, considerando um dos objetivos específicos deste trabalho científico que é identificar os pressupostos de formação de professores, à luz dos documentos orientadores da Rede Jesuíta de Educação (RJE), apresento o primeiro documento selecionado, intitulado *Características da Educação da Companhia de Jesus* (CARACTERÍSTICAS..., 1986).

Trata-se de uma obra publicada em 1986, que apresenta pressupostos humanistas com base na visão de ser humano, de mundo, de Deus, cuja função fim

é a educação, o processo educativo, a organização e o funcionamento geral da educação destinada “a todos os jesuítas e a todos os leigos e membros de outras instituições religiosas que colaboram em nosso apostolado, especialmente em nossas instituições educativas”, como afirmava o padre geral Kolvenbach (1986, p. 5).

A escolha por esse documento deu-se por ser considerado “um documento que descreve as características da educação da Companhia [...] e pode nos dar toda uma visão comum e um comum sentido da nossa finalidade; pode ser também um modelo com o qual nos confrontemos a nós mesmos” (ARRUPE, 1986, p. 5). Além disso, representa a pedagogia jesuítica, evoca o *Ratio Studiorum*¹ e indica o duplo papel do professor: o de orientador da vida dos alunos na busca da verdade e dos valores da vida e o de orientador acadêmico. E é sobre a formação desse professor que desejo retomar a viagem, sempre (SARAMAGO, 2007).

Redigido pela Comissão Internacional para apostolado da Educação Jesuíta (CIAEJ), o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* foi o resultado de quatro anos de reuniões e consultas realizadas em todo o mundo. Ele revela as influências dos documentos anteriores e anuncia o momento ímpar da formulação pedagógica dos jesuítas nos tempos modernos, descrito em sua importância pelo Padre Geral Kolvenbach (1986):

[...] é possível agora sintetizar nossos esforços numa nova declaração de nossos objetivos em educação, e utilizar esta declaração como um instrumento para progredir na renovação: para um estudo mais profundo de nosso trabalho educativo e para a sua avaliação. A publicação destas *Características* é, antes de tudo, uma expressão de grande confiança na importância deste apostolado [...]. (ARRUPE, 1986, p. 6).

Compreendo, a partir do que foi posto pelo Padre Geral, que a elaboração do documento veio atender a questões importantes concernentes à Educação Básica da Companhia de Jesus, como reflexões e avaliações sobre o trabalho educativo dos seus centros escolares. Trabalho identificado e descrito por Padre Arrupe (1998, p.12) “[...] pelas linhas de forças próprias de nosso carisma, com o acento próprio de nossas características essenciais, com nossas opções [...]”.

Essas características essenciais é que dão identidade à educação jesuíta, a sua intenção formativa, compreendidas, também, segundo Arrupe (1998), como “nosso modo de proceder”², traduzido como inspiração, valores, atitudes e o estilo

que, historicamente, identifica a Educação da Companhia e as escolas jesuítas. Educação que, segundo o documento,

- a) afirma a realidade do mundo;
- b) ajuda na formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana;
- c) inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação;
- d) é um instrumento apostólico;
- e) promove um diálogo entre a fé e a cultura.

Modo de proceder, como especificado anteriormente, que inclui nesta relação uma atitude bastante valorizada por Inácio de Loyola; a busca pelo conceito do “mágis”, o ser “mais”, descrito por Arrupe (1986), no documento Características da Educação da Companhia de Jesus, como uma preocupação constante, traduzida em entregar o maior a serviço a Deus.

Nesta perspectiva, a educação da Companhia busca a excelência na sua ação formativa e dá testemunho dessa excelência, compreendida, na Companhia de Jesus, como um critério, cujo objetivo é “o desenvolvimento mais amplo possível de todas as dimensões da pessoa” (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 58). Esse desenvolvimento, no entanto, não implica “ser mais” uma concepção comparativa, nem uma medida quantitativa ou qualitativa em relação a um padrão ou média.

Trata-se, conforme aponta o documento, de um “desenvolvimento mais pleno das capacidades individuais de cada pessoa em cada etapa de sua vida, unindo ao desejo de continuar este desenvolvimento, ao longo da vida, e a motivação para utilizar as qualidades desenvolvidas em benefício dos outros” (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 59), perspectiva alinhada ao pensamento de Paulo Freire.

Para o educador pernambucano, ser humano é ontologicamente vocacionado para Ser Mais, ou seja, para viver uma vida abundantemente humana (FREIRE, 1988). Como característica do ser humano, a vocação para a humanização ganha vida na busca do Ser Mais, revelando que “o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade” (ZITKOSKI, 2018, p. 426).

Nesse sentido, a educação da Companhia de Jesus desloca-se de um aprendizado das letras e dos costumes cristãos anunciados no Ratio, em que o magistério tornava-se uma “missão salutar para a maior glória de Deus” (REGRAS DI PROVINCIAL, n. 24 apud FRANÇA, 2019) e caminha para o diálogo com a atuação de um professor com responsabilidades morais e intelectuais na formação integral da cada pessoa. Em outras palavras, “Num centro educativo jesuíta, a responsabilidade principal da formação, tanto moral como intelectual, recai em última análise, não nos métodos ou em qualquer atividade regulamentada ou extra escolar, mas no professor, como responsável perante a Deus”. (KOLVENBACH, 1986, p. 9).

A responsabilidade de uma formação moral e intelectual, portanto, tem como meta a formação de “agentes multiplicadores” e de “homens e mulheres para os outros”, entendendo que a “relação com Deus envolve necessariamente uma relação com outras pessoas”. (KOLVENBACH, 1986, p. 43).

Segundo a tradição jesuíta, o educador é incentivado a exercitar grande liberdade e imaginação na escolha de técnicas de ensino e métodos pedagógicos, em consonância com linhas de ação e práticas escolares fomentadoras da reflexão e da avaliação, com vistas às mudanças que se façam necessárias. Tais mudanças podem ser entendidas como “necessidades mais urgentes, valores mais permanentes, o trabalho que não está sendo feito por outros [...]” (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 146-147).

A compreensão da liberdade, dentro do contexto das Características da Educação da Companhia de Jesus (1987), tem relação direta com a responsabilidade dentro da comunidade, demandando uma atenção pessoal ao currículo e a todo o contexto da instituição.

Uma vez que a educação é um processo que se prolonga por toda a vida, o referido documento reconhece a importância da “‘alegria de aprender’ e um ‘desejo de aprender’ que permaneçam para além dos tempos do colégio” (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 33), valorizando e ressaltando a aprendizagem do aluno em uma perspectiva permanente.

Compreendido em sua intencionalidade como “uma fonte para a reflexão e o estudo antes que uma obra acabada”, Características da Educação da Companhia de Jesus é um documento que necessita de “ampliação e aplicação concreta a situações locais” (1987, p. 21). Descritas de uma forma um tanto geral e

esquemática, algumas características se aplicam de forma uníssona a grupos específicos: alunos, antigos alunos, professores ou pais.

Como objeto de estudo desta pesquisa, a formação do professor é apontada no Capítulo 9 do Documento mencionado como um subitem, intitulado Preparação profissional e formação permanente que descreve:

[...] o mundo moderno se caracteriza pela rapidez das mudanças. A fim de manter a sua eficácia como educadores a fim de “discernir a resposta mais concreta ao chamado de Deus”, todos os membros adultos da comunidade educativa precisam aproveitar as oportunidades de educação continuada e do desenvolvimento pessoal permanente, especialmente na competência profissional, nas técnicas pedagógicas e na formação espiritual. (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 76).

À luz do documento Características da Educação da Companhia de Jesus, aponto que as referências sobre a formação do professor ocorrem apenas nesta subseção, havendo a necessidade de um maior aprofundamento, deixando explícitos os pressupostos de formação que orientam os processos formativos das escolas de Educação Básica ligadas à Rede. Esse entendimento decorre do fato de que o documento citado almeja promover um aporte significativo para a educação, no que diz respeito à função do professor e dos centros educativos, sob a égide dos valores cristãos:

[...] além do desenvolvimento da qualidade profissional, vocês são chamados a serem cristãos no sentido mais forte da palavra: serem conduzidos pelo Espírito de Cristo. Querendo ou não, são como cidades construídas sobre um monte. O que vocês são é mais convincente do que o que dizem ou fazem. (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 14).

O Projeto Educativo Comum (PEC) é o segundo documento eleito como fonte de pesquisa. Considerado o documento mais atual da Rede Jesuíta de Educação e constitui uma sistematização da política educacional interna que orienta os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas dezesseis instituições educativas de educação básica da RJE.

A escolha pelo documento é motivada por sua importância no cenário educativo da Rede Jesuíta de Educação – RJE, cuja relevância de suas orientações em dimensões educativas se aproxima da minha intenção de pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação humanizadora na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE.

Compreendo, então, ser pertinente apresentar o documento intitulado Projeto Educativo Comum (PEC), trazendo o seu objetivo como documento orientador, representado nas seguintes intenções:

[...] rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área da Educação Básica do Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje. É, portanto, uma oportunidade única de juntos edificarmos uma educação de excelência, capaz de contribuir eficazmente na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária (RJE, 2016, p. 09).

Essas inspirações, essas orientações e esses ajustes foram pensados em um percurso pedagógico escrito e baseado em discussões, consulta, reflexão e discernimento coletivo que resultou nesse documento, que contempla quatro dimensões do processo educativo: currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional; família e comunidade local, “tudo, enfim está orientado para a formação integral da pessoa” (PEC, 2016, p. 12).

Considerado um orientador para um “rumo de mudanças”, o PEC acolhe anseios, sonhos, desejos e disposição por “ressignificar a nossa proposta educativa, que resultou num documento construído a partir de envolvimento e compromisso de muitos profissionais da educação” (PEC, 2016, p. 13).

O documento convida a todos a empreender novos rumos na Educação Básica, trilhando um caminho de renovação, capaz de responder com responsabilidade, inovação e fidelidade aos desafios hodiernos “do cenário complexo em que vivemos” (PEC, 2016, p. 13).

O lançamento em evento oficial, em agosto de 2016, perante uma quantidade representativa da comunidade educativa das escolas de Educação Básica, buscou animar os envolvidos e convidar para um trabalho educativo revisitando suas práticas, a fim de que novas ações fossem realizadas “para melhor colaborar na seara do apostolado educativo em comunhão com a igreja e o serviço do país” (PEC, 2006, p. 28).

Dessa forma, o documento promete buscar um reposicionamento no contexto educativo nacional, através da sua implantação e seu desenvolvimento nos quatro anos seguintes da sua homologação, entendendo que é “próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva para inovar e renovar”. (PEC, 2016, p.13). Tal proposição é reafirmada no

documento, através do discurso de que “contamos com amplas condições para enveredar por um caminho de mudanças, pois somos um corpo de profissionais qualificados [...]” (PEC, 2016, p.13).

Neste caminho de mudanças, o PEC aponta o pensamento de não querer ser “o mais do mesmo”, reafirmado na meta da Companhia de Jesus, que se propõe, em um tempo de quatro anos, ser uma rede de aprendizagem integral “onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento [...]” (PEC, 2016, p. 14).

Construção coletiva que perpassa a unidade entre os centros educativos jesuítas, superando “tudo que gera uniformidade, estagnação e personalismo” (p. 15), reconhecendo que o atual modelo não responde mais ao que se propõe realizar como Rede, já que:

percebemos professores cansados e desanimados, embora empenhados na busca de estratégias de interação e construção que sejam mais atraentes à aprendizagem [...] alunos desmotivados e chateados, desencantados com o lugar sagrado da aprendizagem ainda muito restrito a quatro paredes da sala de aula [...]. Fica o belo e grande desafio de qualificar as mediações [...]. (PEC, 2016, p. 16).

Essa qualificação é assumida como um compromisso local, através da formação continuada, transformação de estrutura, inovação, criatividade pedagógica, revisão das bases curriculares, planejamentos estratégicos, planos de cargos e salários, cabendo, como traz o documento, a reflexão “se a entrega formativa faz jus aos meios e recursos que temos à disposição em nossos colégios e escolas” (PEC, 2016, p. 17). A qualificação, então, exigiria uma matriz curricular, uma política de formação.

Nessa conjectura, Garcia (1999, p.25) aponta que a formação de professores, “compreendida como um processo organizado, possui uma estrutura conceitual, uma intencionalidade que, embora dialogando com a teoria do ensino, do currículo e da instituição educativa, apresenta características que a distinguem de outros processos pedagógicos”. Para o autor, a formação de professores deve constituir uma matriz curricular, possuindo objeto de estudo singular, diversidade de estratégias, metodologias e modelos. Trata-se de uma área do conhecimento que tem como objetivo propiciar uma aquisição, um aperfeiçoamento ou um enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Uma competência profissional tão exigida no atual contexto educacional, reconhecido e apontado no PEC como um contexto diversificado e competitivo, cujos desafios postos por uma emergência formativa decorrente de um mercado constituído em torno da educação. Assim sendo, o documento reforça um processo educativo, cujo paradigma vai além de uma visão racionalista vigente, que transpareça os valores que as escolas jesuítas pregam, baseados na justiça, no respeito, na solidariedade, na contemplação e na compaixão, trazendo a educação como um instrumento efetivo de formação “fundamentado na fé, na prática da justiça, no diálogo inter-religioso e no cuidado com o ambiente” (PEC, 2016, p. 45).

Atendendo a esse propósito, o professor é convidado a ser mediador, tendo como foco principal do seu trabalho o aluno, sujeito das atividades propostas. O professor é o “profissional que propõe caminhos, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios, para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor” (PEC, 2016, p. 44). Para tanto, segundo o PEC, os professores devem preparar os planos de aula, propondo situações desafiadoras, identificando objetivos claros, em termos do ensino e da aprendizagem.

Alguns autores problematizam o conceito de mediação, ressaltando que, nesta concepção, o papel do professor como mediador singulariza o ato de ensinar, de estar no meio, estar entre o que poderia ser entendido como uma barreira, afastando extremidades. Vendo por essa perspectiva, emerge, cada vez mais, a necessidade de formações comprometidas com o sentido e o significado de uma docência, trazendo, muito além de uma prática, uma função, com um objetivo, como expressam Meier e Garcia (2011, p. 128):

O mediador precisa ter o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido. Não é apenas a declaração de um objetivo de ensino, mas, justamente com o objetivo, uma tomada de posição por parte do mediador em que ele de forma consciente, assume a responsabilidade por colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance das metas e dos objetivos.

No âmbito da ação mediadora, o referido documento aponta a necessidade de buscar estratégias de interação mais atraentes à aprendizagem; pois, “[...] fica o mais belo desafio de qualificar as mediações, fazendo com que a arte de aprender seja prazerosa e plena de sentido” (PEC, 2016, p. 16).

No que tange a “qualificar as mediações”, compreendo que o olhar esteja relacionado à figura do professor, que neste pensamento é convidado a tornar a “arte de aprender mais prazerosa”. Com este desafio, reflito sobre a ação de qualificar que, em determinados contextos históricos e sociais, conduz para um conceito imediatista, que intenciona preparar tecnicamente o profissional para atender um processo de produção/reprodução, não uma ação de reflexão/ação/reflexão. Fundamentada nesta racionalidade, reproduzo o pensamento de Shiroma e Campos (1997, p. 25), ao apontarem que:

[...] o conceito de qualificação relacionados à reorganização da produção e à formação para o trabalho, como competências, empregabilidade, empreendedorismo, especialização flexível que contribuíram para disseminar ‘a ideia de que a reintegração de atividades e o emprego de uma mão de obra mais qualificada eram necessários ao desenvolvimento de um trabalho.

Desse modo, abrindo-me para as “propostas mediadas” pelo professor, trazidas de forma fragmentada no documento, percebo a importância de uma maior ênfase na formação do professor, que não se mostra efetiva e clara em seus pressupostos como uma política de formação no documento Projeto Educativo Comum (PEC, 2016). Cabe evidenciar uma formação que, além de atender às incertezas, às inquietações e aos interesses dos docentes, fundamente o fazer docente, na direção de uma educação humanizadora, uma vez que, em vários momentos da sua descrição, o documento reforça a intencionalidade por uma educação integral do educando.

Considerando o sentido de formação para os docentes e os não docentes, o documento sugere que ela responda a um aprimoramento teórico e prático, com a possibilidade do desenvolvimento do profissional para o exercício da sua função. Tal aprimoramento é visto na relação e no diálogo com a identidade e missão do Colégio:

A capacitação profissional consiste na busca por atualização e aprimoramento teórico e prático de conhecimentos, competências e habilidades exigidas para o exercício das funções, associada à compreensão e à assimilação da identidade e missão do colégio (RJE, 2016, p. 69).

O documento sugere, ainda, a possibilidade de uma formação na perspectiva de um “aperfeiçoamento profissional”, como um processo que será incentivado e

realizado além do lócus de atuação do docente, mediante a observância de regras específicas:

Com vistas ao aperfeiçoamento profissional, os funcionários (docentes e não docentes) poderão pleitear junto à direção dos colégios, colaboração financeira e/ou adequação da carga horária e/ou liberação do trabalho, observando regras específicas contidas na Política de Gestão de Pessoas dos Colégios ou orientações análogas. (PEC, 2016, p. 45).

Após a leitura do documento Projeto Educativo Comum - PEC (2016), vejo que este propõe a revisão, revitalização e reposição para o trabalho apostólico na área de Educação Básica no Brasil e que a temática da formação de professores é tratada de forma breve, surgindo, sucintamente, na perspectiva de capacitação, qualificação e aperfeiçoamento profissional, embora reafirme e fundamente sua intencionalidade no “[...] desenvolvimento pleno do sujeito” (PEC, 2016, p. 34).

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Santo Inácio-CE, ressalto a importância e o significado desse instrumento normativo na/para a escola, por meio da ideia do educador Miguel Arroyo (2000), comparando-o a uma “coluna vertebral”, sem a qual a escola não se firma, não se sustenta. A firmeza, a segurança e o equilíbrio são estabelecidos pela coluna vertebral. Em busca de uma proporção, posso dizer que o PPP é a coluna vertebral da escola. Na sua falta, a instituição educacional não tem identidade, fica sem caminhos e pode proporcionar ações desencontradas, fragmentadas, incertas, efêmeras, vazias de intencionalidade e sentido.

A escolha por esse documento parte do pressuposto de que ele se constitui, hoje, neste recorte temporal, como nos afirma Maria Estrêla Fernandes, no documento Pedagogia do Discernimento, na “explicitação da identidade da escola, e serve como norte e unidade para todas as ações nela desenvolvidas” (2011, p. 49).

O PPP do Colégio Santo Inácio, reconhecido como Pedagogia do Discernimento, foi reescrito em 2011 por toda comunidade educativa, assessorados e organizado pela professora mestre Maria Estrêla Fernandes que apostou na força coletiva que interfere no individual, dando vida ao Projeto Político Pedagógico, na feição de “um instrumento valioso de mediação entre as ansiedades, desejos e intenções dos sujeitos escolares e o planejamento concreto de suas ações coletivas cotidianas”, como o define França (apud ANDRADE, 2011, p. 50).

Tratando-se de um instrumento de ações, o PPP como representante legal e constitucional de uma instituição educativa, em sua dinâmica, sofre influência de relações externas. Nessa perspectiva, torna-se fundamental o entendimento de que, como uma instituição educativa, a escola não é uma ilha, mas está inserida no contexto das políticas públicas.

Assim, como recebe influências dessas políticas, compreendo que a escola também influencia. Em relação ao Colégio Santo Inácio-CE, através do seu Projeto Político Pedagógico, as ações ressoam nas políticas da Rede Jesuíta de Educação, na Associação das Escolas Confessionais do Ceará-ANEC, na Associação das Escolas Particulares do Ceará- SINEP, nas relações com outras escolas e na sociedade local.

Eis o sentido da escola não ser uma ilha, mas uma instituição autônoma com suas teias de relações internas e externas. Nessa autonomia, tal como o documento que orientou e ainda orienta os trabalhos internos desenvolvidos pelo Colégio Santo Inácio-CE, nele se encontra o projeto da formação dos professores, a qual é entendida como um processo essencialmente dinâmico, dialético, inacabado e inacabável, pois “[...] enquanto há vida, a formação não cessa, não se conclui, não tem fim” (FRANÇA apud ANDRADE, 2011, p. 118).

Na esteira de uma formação que entende que “homens e mulheres são seres inconclusos, ou seja, em uma constante construção histórica” (ANDRADE, 2011 p.181), identifiquei que a formação de professores, descrita no referido documento do Colégio Santo Inácio-CE, não se propõe a ser “um produto do meio”, estática, como na “boa parte do trabalho das escolas que servem a um ensino conteudista, voltado basicamente para teorias e fórmulas devido a máquina do vestibular” (QUEIROZ; ARAÚJO, 2011, p. 196).

Esses trabalhos promovem a formação do professor para atender a um propósito, o que distancia o educador, segundo Queiroz e Araújo (2011), de uma reflexão constante sobre a construção do saber e das possíveis e permanentes mudanças que ocorrem na vida. Assim, “a postura do educador inaciano, leva-nos, conseqüentemente a sairmos da posição detentora de conceitos e assumirmos uma postura crítica, autocrítica complexa e aberta” (p.197).

Nessa conjectura, anuncia-se um trabalho de acentuada postura crítica dos educadores e se reconhece o relevante papel que possuem no processo educativo, uma vez que, “enquanto mediadores, devem discernir o essencial no ensinar e

aprender pela adesão aos valores e pelo testemunho de vida e também pelos métodos pedagógicos usados” (FRANÇA, apud ANDRADE, 2011, p. 156). Métodos pedagógicos consonantes com a “proposta inaciana”, que orienta as práticas pedagógicas do professor do CSI-CE. Fundamentadas no paradigma inaciano¹, espera-se que tais práticas materializem a espiritualidade inaciana pela e na associação experiência-reflexão-ação (SOUSA, 2011).

Tal paradigma é reconhecido por Sousa, entre outros autores de *A Pedagogia do Discernimento*, obra que trata do PPP do Colégio Santo Inácio-CE, como pressupostos defendidos por Freire que “permeiam, sem nenhuma dúvida, as experiências, percepções e a forma de educar da pedagogia inaciana” (FERNANDES, 2011, p. 182). O entendimento da autora de que a proposta inaciana fundamenta-se em Paulo Freire é coerente com a compreensão do Patrono da Educação Brasileira de que “[...] não é possível prática sem uma programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica” (FREIRE, 2001b, p. 109).

Segundo Sousa (2011), a relação do pensamento de Freire e a pedagogia inaciana ocorre quando os pressupostos que fundamentam a epistemologia freireana e o PPP do Colégio Santo Inácio-CE valorizam o agir e a comunicação com responsabilidade, a superação da fragmentação, a conscientização voltada para a libertação e a transformação e o processo de ensino-aprendizagem que considere o erro e a experiência como ações do protagonismo universal.

Tais Pressupostos unem Santo Inácio de Loyola e Paulo Freire, na credibilidade do diálogo, da pessoa humana, da transformação a partir da experiência, da reflexão e da ação. Um pensamento tão bem representado por Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao destacar que:

A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1988, p.90.).

A reflexão apresentada por Freire é compreendida no PPP do Colégio Santo Inácio -CE, como “elementos que reputamos essenciais para a compreensão de uma proposta educacional para nossa instituição [...] constituem o fator importante, o

que, aliás, é também um dos aspectos da educação cristã”. (BARROS; CORRÊA FILHO, 2011, p. 256).

Do ponto de vista da formação, na obra *A pedagogia do Discernimento*, que apresenta o PPP do Colégio Santo Inácio-CE, é afirmado que os esforços individuais, silenciosos, não criam aprendizagens coletivas nem possuem espaços na Instituição. Considera-se, portanto, que a aprendizagem ocorre com a troca de experiências, continuamente, suscitando o entendimento de que a aprendizagem vai além de uma formação inicial do professor; que precisa ser construída dia a dia, como asseguram Barros e Corrêa Filho (2011, p. 259):

O nosso profissional é consciente e sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram que aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional competente que hoje são.

A compreensão de que o esforço individual é condição importante para ampliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas não é suficiente, sedimenta a proposta formativa do Colégio que se propõe a investir na formação continuada de seus educadores, como acentuam Barros e Corrêa Filho (2011, p. 260):

Por esse motivo, o colégio Santo Inácio opta pela formação continuada de seus educadores, reforçando ou proporcionando os fundamentos e conhecimentos da sua disciplina, mantém-nos constantemente a par dos progressos, inovações e exigências dos tempos modernos, principalmente promovendo momentos de estudo sobre a atualização da proposta pedagógica inaciana.

Formação continuada representada, segundo os autores, como um reforço as disciplinas dos professores, atualizando-os constantemente para atender às exigências de um tempo moderno e a renovação da proposta pedagógica do colégio Santo Inácio, que será apresentado na seção a seguir.

2.3.2 Locus da pesquisa

Fotografia 1 - Panorâmica do Colégio Santo Inácio- CE



Fonte: do Colégio Santo Inácio.

A escola está situada em um bairro de classe média alta da capital alencarina e conta com um quadro de 204 funcionários ativos e 819 alunos, distribuídos nos quatro níveis de ensino, mostrados, a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de alunos, turmas, professores e auxiliares, distribuídos por segmento

SEGMENTO	ALUNOS	TURMAS	PROFESSORES	AUXILIARES/PAES ¹
Educação Infantil	139	09 turmas	10	10 / 02 paes
Fundamental Anos Iniciais	298	14 turmas	27	10
Fundamental Anos Finais	219	08 turmas	30	05 paes
Ensino Médio	175	06 turmas	44	01 pae

Fonte: Elaborado pela autora.

Consoante ao quadro acima, elaborado com base nos dados da Secretaria do Colégio Santo Inácio, cabe destacar que se encontram à frente do projeto da Educação Infantil uma Coordenadora Pedagógica, uma Coordenadora de

¹ PAEs são professoras auxiliares que acompanham, individualmente, dentro da sala de aula, alunos com necessidades especiais.

Convivência, uma Auxiliar de Pátio e uma Psicóloga. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma Coordenadora Pedagógica, uma Coordenadora de Convivência, três Auxiliares de Pátio e uma Psicóloga Escolar, que divide o seu tempo em dois segmentos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola conta com uma Coordenadora Pedagógica, uma Coordenadora de Convivência, dois Auxiliares de Pátio e uma Psicóloga Escolar. No Ensino Médio, essa configuração se repete com uma Coordenadora Pedagógica, uma Coordenadora de Convivência, dois Auxiliares de Pátio e uma Psicóloga, que divide o seu tempo nos dois segmentos, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Atualmente, a escola conta com uma Diretora Geral, uma Diretora Acadêmica, um Diretor Administrativo Financeiro. Possui, ainda, um Setor de Pastoral em que há um jesuíta como Diretor Espiritual da escola e uma Coordenadora da Pastoral. Encontram-se na instituição três jesuítas que conferem suporte espiritual a toda a comunidade educativa.

A estrutura física da escola abrange um total de 19.250m², sendo 15.175,65m² de área construída. No espaço escolar, são distribuídas 36 salas de aula, seis quadras esportivas, uma biblioteca (com um acervo de, aproximadamente, cinco mil títulos), uma sala *maker*, uma piscina para as crianças da Educação Infantil, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma sala de artes, uma sala de *ballet*, uma sala de judô, uma capela, duas cantinas, um auditório e 12 salas direcionadas para a equipe administrativa e a equipe de gestão pedagógica. A Escola conta, também, com uma estrutura física anexa ao prédio principal, que atende ao projeto de Sistema de Tempo Integral, um serviço opcional, que recebe 80 alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em turno contrário ao das atividades regulares.

As aulas do turno da manhã iniciam-se às 7h10min e finalizam-se às 11h50min ou 12h40min, a depender da modalidade/série. As atividades do turno da tarde iniciam-se às 13h40min e finalizam-se às 18h10min.

Diante do novo contexto, gerado pela pandemia da COVID 19, as aulas são desenvolvidas nos turnos da manhã e da tarde, tanto no sistema presencial como no híbrido, totalizando, no caso dos alunos do Ensino Médio, uma carga horária de, em média, 40 (quarenta) horas/aula semanais.

A escola também oferece aulas preparatórias para as olimpíadas internas, estaduais e nacionais. Os estudantes do Ensino Médio que almejam fazer os cursos

de Medicina, Engenharia e Direito dispõem de um dia na semana em que lhes é oferecida aula complementar na área de Física, Química, Biologia e Matemática.

Compondo essa matriz curricular, o Colégio Santo Inácio oferece o Sistema Bilíngue para os alunos do Infantil I ao 9º ano do Ensino Fundamental, contemplando uma carga horária de 05 (cinco) aulas semanais. Incluídas também em seu projeto pedagógico estão as atividades extracurriculares, como escolinhas esportivas e culturais, como teatro, oficina circense, dentre outros.

No que tange a formação de professor de todas etapas da educação básica, a escola se propõe a desenvolver um projeto elaborado no ano de 2018 (APÊNDICE D) pela equipe pedagógica, com o objetivo de atender as necessidades formativas da instituição educativa.

Apresentado o *lócus* da pesquisa, caminho a próxima subseção que versará sobre a identidade dos sujeitos que contribuirão com esse estudo.

2.3.3 Identificando os sujeitos

Quando me propus a utilizar as metodologias que fariam parte do desenvolvimento desta pesquisa, a intenção foi garantir a confiabilidade do anonimato dos sujeitos participantes, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como ensejar a compreensão de que como pesquisadora, estava ali alguém sedenta para ocupar a posição de estar “dentro da cena com a possibilidade de estar fora”. Uma pesquisadora distante do objeto da pesquisa, mas que estabelecia relação com o todo constituído pelo que cada nova descoberta pudesse lhe proporcionar, ao longo do caminho investigativo, embora os sujeitos soubessem que a temática da formação do professor acompanha, intrinsecamente, a minha trajetória profissional.

Assim, entendi que iniciar as entrevistas com os sujeitos envolvidos, identificando-me com uma “viajante de primeira viagem” rumo à compreensão do problema de pesquisa, deixando claro o desejo de contribuir com o que este trabalho investigativo possa proporcionar, foi relevante para um clima satisfatório, de informalidade matizada pelo rigor, e de compromisso e desejo de participação efetiva dos sujeitos.

A liberdade de cada sujeito em manifestar seus pensamentos, suas opiniões, críticas, reflexões e sugestões decorrem da inspiração de Freire (1994), na obra *Cartas a Cristina*, quando o autor aponta que falar, escrever e, por fim, testemunhar

são passos importantes para que não se perca de vista o que se faz daquilo que se diz. Assim, na busca pelo testemunho coerente, fiz questão de deixar claro na entrevista que ali estava alguém para ouvir, aprender, descobrir e ir a campo em busca do fenômeno em estudo, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, considerando todos os pontos de vista importantes para a elucidação do objeto.

Afirmo que vários tipos de dados foram coletados e analisados para que se pudesse entender a dinâmica do fenômeno, partindo de questões amplas do questionário que nas entrevistas tomaram a dimensão de um “bate-papo” entre “pessoas que gostam do que realizam”.

As questões do questionário e da entrevista tiveram como base um roteiro, fundamentado nos objetivos específicos da pesquisa, que se propõe a conhecer e analisar a percepção dos professores do Ensino Médio quanto à modalidade de formação dos professores, desenvolvida no Colégio Santo Inácio e compreender os desdobramentos dessa formação na prática pedagógica do professor.

A qualidade e a quantidade dos sujeitos da pesquisa foram definidas de modo que proporcionasse a devida representatividade e a legitimidade dos resultados. Neste sentido, apliquei o questionário com quarenta e quatro professores e obtive a devolutiva de trinta e três. Realizei a entrevista com seis professores e duas gestoras, através de critérios que serão explicados nas próximas subseções.

Mantendo o acordo de confidencialidade com professores e gestores, na identificação dos sujeitos da pesquisa, optei por nomear os professores do Ensino Médio como PEM e os gestores do Ensino Médio como GEM. O número que acompanha o código é organizado pelo próprio questionário online, de acordo com a ordem das respostas. A letra Q determina se a fala do sujeito corresponde a um material produzido no questionário e a letra E, nas entrevistas. O material analítico da pesquisa foi organizado em quadros, agrupados em conjuntos de excertos.

Os dados das entrevistas realizadas com cada professor e gestores ficaram registrados em papel e as entrevistas gravadas e guardadas em um pen-drive, de modo que a conferência pudesse ser feita a qualquer momento. Foram solicitadas, também, as assinaturas de cada sujeito participante no TCLE.

Compreendo que, a partir das considerações realizadas até aqui, se torna imprescindível aprofundar o itinerário para produção de dados da pesquisa, permeado com a explicitação de algumas das informações que considero relevantes

para se compreender a metodologia empregada, o que farei na subseção, a seguir exposta.

2.3.4 Itinerários para a produção de dados

No intuito de analisar como se expressam os pressupostos da formação de professores na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio do Colégio Santo Inácio, objetivos específicos delinearam caminhos metodológicos que convergiram ao encontro de categorias teóricas iluminadoras da escolha de técnicas de produção de dados, conforme se pode ver no Quadro 2, a seguir exposto.

Quadro 2 – Síntese do caminho metodológico

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIA TEÓRICA	TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS
Identificar pressupostos da formação de professores do Ensino Médio, à luz de documentos orientadores da RJE e do PPP e os desdobramentos na prática pedagógica no Colégio Santo Inácio	Identificar pressupostos da formação de professores em documentos orientadores da RJE e no PPP do CSI	Formação de professor na RJE	Análise Documental
	Conhecer e analisar a percepção dos professores do Ensino Médio quanto à modalidade de formação dos professores desenvolvida no CSI	Formação de professores	Questionários Entrevistas semi estruturadas
	Conhecer os desdobramentos dessa formação na prática pedagógica do professor do Ensino Médio	Prática pedagógica docente	Questionários Entrevistas

Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração do quadro exposto tem como intenção evidenciar o mapeamento de um processo, a organização e apresentação das relações entre os objetivos da pesquisa, as categorias teóricas e as técnicas de produção de dados utilizadas no desenvolvimento do estudo. Recorri à análise documental (MAY, 2004), à revisão da literatura como suporte de pesquisa e, junto aos sujeitos da pesquisa, utilizei, como instrumento de produção de dados empíricos, o questionário (GIL, 1999) e a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2018).

Considero importante compartilhar que o direcionamento para a seleção da metodologia e suporte empreendido na investigação desta pesquisa dependeu de

fatores externos e internos, como a natureza do contexto social trazida pela pandemia do COVID-19, uma vez que as escolas, necessariamente, foram fechadas e, na maioria dos contextos, as relações sociais migraram para um mundo virtual.

Todas as mudanças que acompanhamos com a inesperada chegada da situação intitulada como “a maior crise sanitária dos últimos 100 anos”, efetivamente, contribuíram para a busca de metodologias possíveis de serem aplicadas, atentando para o cuidado com os participantes, a pesquisadora, como também para o não prejuízo qualitativo da pesquisa.

O objeto, o problema de pesquisa e as orientações, que me guiaram como pesquisadora, também contribuíram para a escolha da metodologia ao dialogarem com o desejo de onde eu pretendia chegar e de como seria possível chegar, mediante os desafios que surgiram, comungando, assim, com o pensamento de Goldenberg (2002, p. 14), ao dizer que “[...] só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Desta forma, posso afirmar que o caminho metodológico percorrido foi um “esforço na direção de recuperar o prazer da descoberta e da inovação analítica em cada investigação, em cada objeto específico a que nos [dedicamos] para buscar uma explicação teórica a partir dos dados de campo” (KAUFMANN, 2018, p. 9). Esforço este empreendido pelos desafios que puderam ser percebidos, vividos e experimentados, afinal, como a quase totalidade das relações sociais transportadas para o mundo virtual, a pesquisa também foi tornando mais exigente o processo, como um todo.

Assim sendo, descrevo na subseção, a seguir, o caminho de busca pelo objeto de pesquisa procurando conhecer o que pensam os sujeitos de pesquisa, por meio do questionário e da entrevista aplicados.

2.3.4.1 Caminhos para produção de dados: entre o falado e o escrito

O levantamento de dados da pesquisa ocorreu no período de Março de 2019 a Janeiro de 2021. Para o seu desenvolvimento, como já foi dito, me utilizei da abordagem qualitativa, com características fundamentais de estudo de caso, modalidade que envolve uma descrição mais densa da realidade, a investigação de observações retiradas durante a inserção em um dado cotidiano (ANDRÉ, 1995), e evidencia modos de vida, processos educativos e seus significantes. Segundo

Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 90), “o estudo de caso tem como preocupação principal compreender uma instância específica, especial. O objeto estudado é tratado como único [...] numa totalidade complexa”, possibilitando inferir singularidades em temas universais e generalizações em temas singulares. Geertz (1989) destaca o esforço intelectual que o estudo de caso representa, que requer um grande empenho. Ao realizar uma descrição densa, o pesquisador é capaz de diferenciar comportamentos singulares; nela o que importa não são as universalidades, o que é constante ou permanente, mas sim a singularidade que poderá ser confrontada com a universalidade. Seguindo nesse contexto investigativo, foram utilizados como instrumentos para a produção de dados a análise documental, questionários e entrevistas compreensivas, pertinentes ao momento que vivenciamos, como já explicitado, e determinada pelos diversos momentos e contextos vivenciados no percurso da investigação.

O questionário, primeiro instrumento utilizado, aplicado em Dezembro de 2020, finalizado em Janeiro de 2021, foi a forma eficiente e coerente para me aproximar do campo empírico preservando a necessidade do distanciamento social imposto pelo Decreto Governamental. Com o agravamento da situação pandêmica na cidade de Fortaleza e a testagem positiva de alguns professores envolvidos na pesquisa, a opção pela metodologia do grupo focal e da observação participante foram descartadas. A mudança de rota foi necessária, tendo como decisão mais assertiva, viável e eficiente, sem prejuízo para a produção de dados, a escolha pela aplicação do questionário, como também a realização das entrevistas que foram efetivadas de forma virtual e, em alguns casos, presencial.

O trabalho com o questionário como instrumento de produção de dados promoveu, além de novos conhecimentos para a sua elaboração e aplicação, a oportunidade descrita por Gil (1999), a de realizar um exercício mental grande e importante, que potencializa a própria capacitação intelectual do pesquisador, por se tratar de uma “técnica de investigação tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128),

A opção pelo questionário, no âmbito de uma pesquisa qualitativa, corrobora, também, o pensamento de Neves (1996), quando este discorre que os pesquisadores das ciências humanas e sociais, ao empregarem métodos qualitativos, estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura

social. Assim sendo, busquei valorizar o contexto, através de uma integração sistemática do processo, a partir da escolha dos sujeitos até a elaboração do questionário, objetivando maior dados para a compreensão do fenômeno investigado.

Os questionários foram aplicados junto aos professores do Ensino Médio visando obter informações que fossem relevantes no contexto da formação de professores. Reforço a observação de Neves (1996) ao evidenciar a importância que concerne ao resultado e à validação da pesquisa, através da conferência da credibilidade dos materiais que são investigados.

A partir de minha experiência, reconheço que o cuidado, no que tange à fidelidade do processo de transcrição anterior a análise, como também as considerações dos elementos que compõem o contexto, são momentos de atenção e tensão. A princípio, pela não experiência no processo, o ir e vir, a releitura constante, as reflexões e o estudo insistente dos dados obtidos trouxeram momentos de angústias e incertezas, mas, com a chegada da “luz”, o percurso tomou seu rumo e o caminho voltou a ser prazeroso e surpreendente.

O questionário foi aplicado com todos os professores do Ensino Médio, o que corresponde a um total de 44 (quarenta e quatro) professores. Do total de questionários aplicados, trinta e um professores os devolveram preenchidos, o que representa 74,1% de devolutivas do total inicial.

No que se refere à estrutura, o questionário contemplou trinta questões, sendo cinco questões abertas e vinte e cinco fechadas. Um elemento desafiador das perguntas abertas do questionário foi a falta de compreensão e articulação de ideias de alguns investigados, dificultando a minha inferência e interpretação. Assim sendo, algumas questões abertas exigiram um maior nível de concentração e análise.

Em relação às perguntas fechadas, estas foram elaboradas com alternativas de graduação, trazendo opções, tais como: concordo, concordo totalmente, discordo, discordo totalmente. Tomei essa decisão da graduação dos itens por considerar as proposições de Freire (2019) em relação ao inacabamento dos sujeitos numa perspectiva de transformação contínua de concepções, conceitos e condutas.

A entrevista compreensiva, outro instrumento de pesquisa utilizado, foi mais um caminho escolhido para o desenvolvimento da investigação do objeto deste estudo. Sua eleição se deu por se tratar de um instrumento que permite, segundo

Zago (2003), a construção da problemática do estudo no decorrer do seu desenvolvimento e das etapas distintas, não tendo uma estrutura engessada. Destaco que as questões planejadas são passíveis de alterações de acordo com o direcionamento dado à investigação.

Além do que foi posto, dadas as suas singularidades, a escolha da entrevista compreensiva, principalmente no contexto da educação, dialoga com os objetivos que sustentam os princípios epistemológicos da ação na pesquisa qualitativa, tanto na busca pelo significado das experiências, como na dimensão construtivo-interpretativa do processo de produção de conhecimento científico.

Realizada com seis professores, selecionados pelos critérios nível mais elevado de educação formal, tempo de trabalho no Colégio Santo Inácio-CE e atuação em área de estudos distintos, bem como com duas gestoras envolvidas na formação de professores do EM. A pesquisa não se legitimou pela quantidade de participantes e, sim, pela qualidade, profundidade, detalhamento, compromisso e envolvimento dos sujeitos da pesquisa.

Ao analisar com zelo os dados em seu conjunto, busquei as regularidades que foram o melhor caminho por mim encontrado para dialogar com os dados colhidos na empiria, mantendo, como maior esforço, meu distanciamento, para que houvesse “a menor presença possível do entrevistador, uma ausência enquanto pessoa com sentimentos e opiniões” (KAUFMANN, 2018, p. 39).

Iniciei a entrevista solicitando aos professores que falassem com toda liberdade sobre os itens apresentados no subtópico 2.2, relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Ressaltei todo o meu esforço para a garantia de um anonimato dos sujeitos, seguindo os princípios éticos, explicados anteriormente no subitem 2.3.3, denominado Identificando os sujeitos. As entrevistas foram gravadas, além de registradas por escrito, por mim, com o intuito de captar todas as falas, os gestos e as reflexões, por considerar que esses três elementos compõem também um rico material de análise e reflexão.

Além disso, tive a preocupação, como sugere Kaufmann (2018), em propor um estilo de entrevista compreensiva, numa perspectiva mais interativa e menos diretiva. Elaborei um roteiro de perguntas, já apresentado na subseção 2.2, para orientar minha condução, porém, sem impor uma rigidez e sem determinar as categorias, o que me possibilitou, na interação com o entrevistado, construir outros olhares e outras reflexões.

As entrevistas decorreram nas modalidades presencial e virtual nos meses de Dezembro de 2020 a Fevereiro de 2021, em dia e hora de disponibilidade do professor. Algumas aconteceram de forma presencial, realizadas na escola ou na residência dos sujeitos da pesquisa. Deixei livre a escolha do espaço e horário, por entender que, desse modo, cada um se organizaria e se adaptaria a seu tempo e espaço. Considero importante salientar que todos os cuidados necessários exigidos neste momento, de certa forma, tornaram a programação da aplicação da entrevista mais longa, pois os professores vivenciaram por duas vezes um lockdown social, o que dificultou os encontros, mesmo que virtualmente.

Compreendo que a junção desses caminhos reuniu condições confiáveis para a compreensão da realidade investigada e de sua análise. Fundamentada pelos instrumentos de produção de dados, foi possível, então, refletir sobre os dados, apresentar sugestões e a reformulação de alguns conceitos, o que foi possível, também, a partir da minha aproximação com o tema, mediante a revisão da literatura, o diálogo com autores e pesquisadores da temática investigada, material apresentado, no capítulo 3, a seguir.

3 RUMANDO AO TEMA DA PESQUISA

A viagem já não está no ir, está talvez no chegar. Melhor será dizer que a viagem já não é o movimento entre a partida e a chegada, mas [...] a aventura que começa assim que se põe o pé no solo pretendido. (GONÇALVES, 2013, p. 11).

Alinhada ao pensamento de Gonçalves (2013), compreendo que a escola contemporânea traz, como uma novidade social e cultural, o seu “ir” tão bem representado por projetos pedagógicos anunciados em “encartes” de propagandas com promessas de títulos conquistados por seus alunos. A “novidade” perpassa, intrinsecamente na atualidade, pela valorização do desempenho do professor, não mais considerado por uma formação técnica de um sujeito que “formou-se para ensinar”, mas pelo esforço contínuo para atender a um pensamento reducionista que traz o ensinar apenas como o “apoiar ou facilitar a aprendizagem” (BIESTA, 2013, p. 32).

Acredito, então, que a questão da formação permanente do professor não será convenientemente encaminhada se insistirmos na busca milagrosa por formações aligeiradas. As instituições formadoras de professores, em respeito ao espaço de atuação docente, precisam formular e reformular as suas propostas e, antes de tudo, compreender o verdadeiro sentido de uma formação comprometida com o movimento de sua partida e chegada, evidenciando sua intencionalidade no formar quem para o que.

Nesse sentido, anuncio a subseção que apresenta a minha incursão na revisão de literatura, a qual realizei imbuída do sentimento de compreender o que a academia vem produzindo sobre a temática desta pesquisa: a formação de professores do EM e a formação permanente.

3.1 REVISÃO DA LITERATURA

Considero que realizar uma revisão da literatura representa um processo importante e indispensável. É “o pé no solo pretendido”, como nos diz Gonçalves (2013), terreno que nos conduz à aventura do identificar, compreender, analisar, sintetizar e interpretar as investigações prévias relacionadas com a temática de estudo. Desse modo, essa análise é como uma atenta viagem caminhando pelos trabalhos já publicados sobre o assunto de interesse desse estudo, possibilitando um diálogo reflexivo com os autores pesquisados. Nesse sentido, Luna (2019)

considera que esta etapa é um componente relevante para o trabalho científico, familiarizando o pesquisador com o que já foi investigado sobre uma determinada temática de interesse.

A revisão da literatura configurou-se uma importante fonte de atualização para meus estudos, na medida em que possibilitou dar um “rumo ao tema da pesquisa”, e a síntese dos pontos que considerei mais importantes referentes ao problema delimitado. Nessa perspectiva, por meio dessa ação, o problema da pesquisa pôde ser melhor definido, bem como refletido mediante a seleção dos trabalhos sobre a temática, desenvolvendo um olhar para “[...] o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos/ou metodológicos” (LUNA, 2019, p. 87-88).

Possibilitando uma multiplicidade de olhares, essa incursão pela literatura constituiu suporte balizador para a pesquisa; também promoveu um encontro temático entre algumas dissertações, teses e artigos científicos. Trago, como exemplo, o trabalho de Stuaní (2016), do qual me utilizo de uma de suas proposições que destaca a importância dada a todo o processo da investigação e não apenas ao produto final.

Verifiquei, mediante os estudos para o desenvolvimento desta pesquisa, que a revisão da literatura tem se configurado como um procedimento essencial aos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, tratando-se de um caminho de estudo e análise científica de documentos, como livros, periódicos, ensaios teóricos, dentre outros. Trata-se, pois, de um estudo aprofundado com princípios científicos, que explora um tema em um amplo contexto de informações, além de possibilitar a utilização de insumos expostos em publicações, apoiando-se também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

Configurando-se como consultas a estudos de base científica, como aponta Gil (1994), a revisão da literatura segue por caminhos não aleatórios, uma vez que essa modalidade de pesquisa requer a observação e o cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos.

É relevante ressaltar que a opção pela revisão da literatura como uma etapa metodológica se justifica porque permitiu realizar um traçado histórico sobre as categorias investigadas, a identificação de possíveis contradições e respostas,

servindo de base e apoio teóricos para o desenvolvimento do presente trabalho. Tal escolha contou ainda com um elemento motivador – a possibilidade de compreender a relevância da produção desta dissertação para a educação da RJE, especialmente em relação ao tema da formação de professores do Ensino Médio, a fim de gerar a postulação de reflexões, deslocamentos, inquietações, hipóteses ou interpretações que poderão servir de aprofundamento ou ponto de partida para outras pesquisas e trabalhos pedagógicos.

A revisão da literatura convergiu para a escolha de cinquenta e sete textos, que, após seleção prévia, seguindo os objetivos deste trabalho, resultou em um corpus para análise de quatro artigos, cinco dissertações e três teses de doutorado. Trabalhos esses que possibilitaram uma aproximação das temáticas Formação do professor; Formação do professor de Ensino médio e Práticas pedagógicas educativas, mediante publicações científicas que ampliaram o olhar investigativo, além de conduzir a uma contextualização histórica, política e social, conseguindo identificar “além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2013, p. 84).

Na perspectiva do diálogo com o que já fora investigado, a revisão foi iniciada explorando o repositório da SCIELO, ação que promoveu o encontro com alguns periódicos, situados dentro do recorte temporal de cinco anos, de 2014 a 2018, e com estes descritores: Formação continuada de professores; Formação permanente de professores e Formação do docente do Ensino Médio – EM.

Quadro, a seguir, apresenta o resultado da pesquisa realizada.

Quadro 3 – Achados das buscas no repositório da SCIELO

Data da Pesquisa	Descritor	Resultados	Contribuem para a investigação	Total
15/08/2020	Formação Continuada de professores	58	01	58
15/08/2020	Formação Permanente de professores	02	02	02
15/08/2020	Prática pedagógica	05	01	05
15/08/2020	Formação do docente do Ensino Médio	0	0	00
15/08/2020	Formação Jesuíta	0	0	00

Fonte: Elaborado pela autora.

Haja vista a pesquisa dos descritores acima citados, realizada no repositório da SCIELO, identifiquei, a partir dos dados do Quadro 3, que, durante o recorte de tempo estabelecido, a proposta de formação permanente do professor configurou-se pelo conceito de formação continuada. Em decorrência disso, emerge como ponto de reflexão a possibilidade de a formação permanente ter-se deslocado para o ideal de formação continuada. Desse modo, podemos buscar respostas para justificar a ausência de tal conceito nos trabalhos pesquisados voltados à formação de professores. Integro a essa reflexão a inquietação se o que houve realmente referiu-se a uma mudança de nomenclatura ou de concepção acerca da formação do professor. Adiante, serão explicitadas as impressões voltadas aos achados nos artigos da SCIELO.

Realizei uma nova busca, dessa vez no repositório da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, utilizando os mesmos descritores acima referidos. A ANPEd está composta por 24 Grupos de Trabalho (GT); os trabalhos sobre formação de professores se encontram reunidos no GT8. Olhando para esse grupo de trabalho, fiz opção pelas cinco últimas reuniões nacionais, que aconteceram nos anos de 2018, 2017, 2015, 2013 e 2012. Vale destacar os critérios utilizados em relação ao uso dos descritores foram mantidos e, assim, algumas conclusões se evidenciaram, produzindo relatos acerca do que fora investigado nos trabalhos, em cada ano acima indicado.

Na 35ª reunião da ANPEd, no GT8 de Formação de Professores, que aconteceu no ano de 2012 e cuja temática foi Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI, encontram-se 22 trabalhos, dentre os quais dois se referem à formação continuada e três à formação de professores. Dentro desse espaço de investigação, constatamos que, embora havendo um GT específico para a formação de professores, há diversos temas abordados nesse grupo. Outro ponto importante é que a maioria dos trabalhos traz, como segmento de estudo, a Educação Infantil. Os anais das quatro reuniões aqui analisadas apontam somente um trabalho envolvendo os docentes do Ensino Médio como sujeitos de pesquisa. Não há textos específicos referentes aos descritores de interesse desta pesquisa, em especial, àquele que condiz com o tema-chave desta investigação, que é a formação permanente.

A 36ª reunião da ANPEd, no GT8, de formação de professores, aconteceu no ano de 2013 e a temática foi Sistema Nacional de Educação e Participação Popular:

Desafios para as Políticas Educacionais. Nesse evento, houve 18 textos defendidos. Dentre eles, um se reporta à educação continuada e um relaciona-se à formação permanente. Novamente, outra análise relevante está no fato de que a maioria dos trabalhos tem, como segmento de estudo, a Educação Infantil. Em quatro reuniões aqui estudadas, há apenas um escrito que traz, representado como sujeitos, os docentes do Ensino Médio. Não há produções específicas dos descritores aqui pesquisados, em especial, relativas àquele que condiz com o tema deste experimento.

Na 37ª reunião da ANPEd, no GT8, de formação de professores, em 2015, cuja temática foi Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, encontram-se 36 trabalhos. Não há registro em seus títulos sobre os descritores analisados. Nessa reunião, houve a indicação de dois escritos, em cujos títulos há referências ao tema formação continuada e cinco artigos com o título de formação de professores.

Na 38ª reunião, dos quatro descritores selecionados, a ANPEd, em 2017, trouxe a temática Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Em nenhum título de trabalho, os descritores em questão aparecem. Ao delimitar o tema formação permanente, aparecem 14 ensaios, contudo, quando se acrescenta à busca a expressão formação permanente ou o complemento Ensino Médio, esse número se amplia para 25 trabalhos. Embora tenhamos localizado sete ensaios com o tema formação de professores e quatro com a expressão formação continuada, em nenhum desses títulos aparecem a nomenclatura formação permanente. Redirecionei a busca científica de um modo mais assertivo para a ampliação do repertório de e para a análise do presente objeto de pesquisa, pois a intencionalidade deste estudo busca trabalhar com a categoria de formação de professores.

Na 39ª reunião, em 2018, a temática abordada foi Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências. Dos quatro descritores selecionados, nenhum aparece no título dos trabalhos apresentados. Ao focalizar o tema formação permanente, aparecem 21 textos, porém, em seus títulos, ora vem descrita a expressão formação docente, ora formação de professores. O direcionamento para o resumo desses 21 trabalhos possibilitou a seleção de um deles para fazer parte do estudo e da fundamentação teórica desta pesquisa.

Concluído o levantamento nos periódicos já expostos, iniciei a busca ao repositório de dissertações e teses da CAPES. As Tabelas 1 e 2 trazem um panorama geral realizado com os descritores formação permanente e formação humanista. Além desses, ainda procurei os de formação do professor do Ensino Médio e formação de professores na Rede Jesuíta de Educação, porém não foi localizado nenhum trabalho com eles.

Tabela 1 – Produção acadêmica no repositório de Dissertações e Teses – CAPES com o descritor “Formação Permanente”

ANO	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
DISSERTAÇÃO	22	28	21	31	16	118
TESE	15	09	12	14	07	57
TOTAL	37	37	33	45	23	175

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando a Tabela 1, constatei nas pesquisas uma tendência de oscilação e/ou ausência em relação ao descritor formação permanente, em especial nas teses produzidas. Essa percepção convida-nos a uma reflexão sobre a possibilidade desse fenômeno observado, entre os anos de 2014 a 2018, estar relacionado a uma flutuação terminológica, situado em uma perspectiva de ordem conceitual. Desse modo, compreendo que tais fatores podem estabelecer relações com as condições e os objetivos do processo de formação permanente de professores, visto que, no cenário histórico considerado, pelo menos duas visões distintas de formação vêm disputando espaço: de um lado, uma globalização de caráter centralizador, mercadológico, que exige e propõe ações para a adaptação dos docentes à atual configuração social e, com isso, sustenta projetos de formação de qualificação, capacitação, renovação, atualização para um mundo do trabalho, e para atender a busca da qualidade dos processos e alcance de metas, de outro, a necessidade de superar as lacunas deixadas por uma formação inicial ineficiente para a prática de uma profissão docente.

Julgo necessário relatar que, olhamos para outras categorias de um modo geral, a fim de perceber a relevância da temática central desta pesquisa diante de estudos e produções científicas que pudessem dar pistas sobre formação

permanente do professor do Ensino Médio, assim sendo, também visitamos trabalhos com a temática de formação humanista.

Tabela 2 – Produção acadêmica no repositório de Dissertações e Teses – CAPES com o descritor “Formação Humanista”

ANO	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
DISSERTAÇÃO	04	01	05	06	01	17
TESE	01	01	-	02	02	06
TOTAL	05	02	05	08	03	23

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao descritor formação humanista, este apresenta-se de forma tímida nas pesquisas realizadas no período supracitado (de 2014 e 2018) principalmente no que diz respeito a sua relação com a temática da formação permanente. Alguns questionamentos emergem em relação a essa análise. A revisão de literatura contribuiu para a compreensão de artigos, dissertações e teses que foram analisados e propostos no campo da formação humanista. Nessa análise, surge no diálogo com uma formação humanista, maior evidência e importância de um novo paradigma educacional que priorize o ser crítico, reflexivo e ético face às dinâmicas socioculturais e político-econômicas, em detrimento do professor que se preocupe apenas com o saber técnico específico. Assim, compreendo que a temática desta pesquisa contribuirá com as produções em torno da formação do professor numa perspectiva humanista e retomará algumas problematizações e discussões acerca do tema. Para enfatizar a tímida presença do descritor formação humanista em relação ao descritor formação permanente, aponto que, durante o período de 2014 a 2018, foram encontradas 118 dissertações e 57 teses relacionadas ao descritor formação permanente.

Dentre os métodos na elaboração desses quadros, destaco a realização da leitura minuciosa de todos os títulos dos trabalhos encontrados. Após esse levantamento, selecionei pesquisas que contribuem com o desenvolvimento da minha investigação. Sendo assim, promovendo-me reflexões e possíveis problematizações que me levem à aventura, parafraseando Gonçalves (2013), de “pisar no solo pretendido”.

Na seleção dos trabalhos, elegemos cinco dissertações e três teses. Primeiramente, explicitaremos, no Quadro 4, as dissertações que se aproximam do objeto desta pesquisa.

Quadro 4 – Dissertações que se aproximam do objeto de pesquisa

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores	Ana Cláudia Ferreira Rosa	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2015
Formação permanente dos educadores no município de Guarulhos/SP na perspectiva freireana	Ilka Campos Amaral Arnholdt	PUC-SP	2015
Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire	Taissa Santos de Lima	UFPB	2015
A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente	Patrícia Dalmaso Poglia	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2016
O Ensino Médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul	Antônio Célio	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o levantamento das dissertações acima citadas, iniciamos a busca pelas pesquisas produzidas no período de 2014 a 2018, com o descritor formação permanente, no banco de teses e dissertações da CAPES. Encontramos, nesse período, 57 trabalhos, dentre os quais selecionamos três teses que nos inspiraram e contribuíram para a produção da pesquisa ora relatada. Apresento-as no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Teses que se aproximam do objeto de pesquisa

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO
A formação continuada no município de Sobral (CE)	Ana Maria Gimenes Corrêa Calil	PUC-SP	2014
Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire	Alexandre Saul Pinto	PUC-SP	2015
Abordagem temática freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências	Geovana Mulinari Stuani	UFSC	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Para dar conta do descritor formação humanista, realizei uma nova busca ao repositório de dissertações e teses da CAPES, no mesmo período já citado (de 2014 a 2018), iniciando pelas dissertações. Conforme registrado na Tabela 2, descrita anteriormente, encontrei 17 dissertações e seis teses. Dentre esse material, selecionamos uma dissertação, já indicada no Quadro 4.

Concluídas as buscas aos trabalhos já referenciados, realizei a eleição do material empírico. Na continuidade da revisão da literatura, fez-se importante mostrar com detalhes a maneira como selecionamos as produções deste estudo. Ao reler os resumos de cada trabalho, houve também a necessidade de ler o(s) capítulo(s) ou a(s) parte(s) que indicasse(m) o material empírico e a metodologia a ser aplicada. Realizadas tais leituras, detive-me em encontrar convergências com os objetivos que mobilizam esta pesquisa, trazendo o desafio de separar as produções acadêmicas:

- a) que indicavam a formação permanente dos professores como foco central de pesquisa;
- b) em que houvesse diálogo entre a formação permanente e a formação permanente do professor do Ensino Médio;
- c) que abordassem entrevistas e/ou diálogos com professores a respeito da formação permanente e formação dos professores do Ensino Médio.

Uma vez procedida a revisão de literatura, entendo que pesquisar a formação permanente do professor do Ensino Médio vai contribuir para a área de formação de

professores e para quem dela se interessar, pois se constitui em uma temática atualmente pouco explorada. Em relação aos trabalhos encontrados, aponto os que mantêm uma relação aproximada com o meu tema. Olho para cada um na possibilidade de “[...] voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles [...]”. (SARAMAGO, 2007, p. 474).

Reforço a convicção de que a análise dos trabalhos descritos possibilitou a ampliação do horizonte investigativo, voltado para a organização e problematização deste estudo. A seguir, relato o que abordam os artigos.

3.1.1 O que apontam os artigos da SCIELO e da ANPED

Os 4 quatro artigos selecionados indicam aspectos relativos à formação, desde a sua importância para o desenvolvimento profissional, a superação da racionalidade técnica, a relação entre formação e performance e a dimensão de ser inacabado como um valor a ser considerado durante todo o processo de formação, tendo em vista a mudança de atitudes.

Os artigos selecionados da SCIELO são dos autores Lambach, Marques e Silva (2017); Ferreira e Fonseca (2016); Carvalho (2017); e Araújo, Araújo e Silva (2015).

O artigo de Lambach, Marques e Silva (2017), denominado Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise, foi selecionado, para contribuir com esta pesquisa, por abordar a formação docente no Brasil, com foco nos professores do Ensino Médio, como também a perspectiva de Freire (1988, p. 102), que toma como pressuposto a condição de inconclusão dos seres humanos em busca do ser mais, pois, “[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados”. Os autores comentam neste artigo que a Formação Permanente se destina “[...] a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática”. (SAUL; SILVA, 2009, p. 238).

A abordagem utilizada na elaboração do artigo dialoga com a temática desta pesquisa ao investigar sobre a formação do professor. Além disso, outro fator que me motivou a selecionar esse trabalho foi a seção denominada “Encaminhamentos

metodológicos para processos de formação docente organizados na perspectiva freireana e parâmetros analíticos”. Mencionada seção discorre sobre a proposição e organização de ações formativas que tomam como fundamento a proposta de Freire (1988): “Levantamento Preliminar”, “Análise das Situações Significativas e Escolha das Codificações”, “Diálogos Descodificadores” e a “Redução Temática”. O assunto da seção interessou-me por se tratar de um novo conhecimento acerca de uma organização metodológica passível de ser utilizada no desenvolvimento deste experimento ou em trabalhos futuros. O artigo também aborda a pesquisa qualitativa, demonstrando a sua utilidade para pesquisas na área de educação.

O escrito, que traz como título A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de autoria de Ferreira e Fonseca (2016), foi selecionado, embora tenha foco na formação de professores alfabetizadores, por abordar a cultura da performatividade, representada pelas políticas públicas para a educação no Brasil, que pretendem atingir melhores resultados nas avaliações externas.

Tal pensamento é reforçado pelas autoras Ferreira e Fonseca (2016) ao afirmarem que a área da educação é colocada como essencial ao desenvolvimento econômico, e o professor desempenha papel fundamental na qualificação do ensino. De acordo com as autoras, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE orienta os governos acerca de como devem agir para garantir um bom desempenho dos professores, indicando as funções essenciais a um profissional comprometido e sugerindo como devem ser os planos de carreira, formação inicial e continuada, avaliação e outras ações relativas à vida profissional dos educadores. A discussão proposta pelas autoras sugere, ainda, um perfil do que seria o “adequado” ao profissional que desempenha suas atividades na chamada sociedade do conhecimento.

A matéria desse artigo contribuiu para reflexões desta pesquisa e de sua produção escrita no que diz respeito aos desafios de promover uma formação do professor do Ensino médio em uma perspectiva humanista, já que, sobre as reformas na educação e a busca pela performatividade, examina-se o modo como as reformas educacionais estão mudando as escolas, as relações entre professores e, principalmente, o ser professor. Para que se cumpra com as novas atribuições, o

professor precisa qualificar e aumentar o seu desempenho e a sua performance, distanciando-se, cada vez mais, de uma formação reflexiva e transformadora.

O terceiro artigo, intitulado Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar, de Carvalho (2017), procede a algumas reflexões sobre a educação escolar numa perspectiva humanista, subsidiando a investigação com o conceito de humanismo e o que caracteriza essa racionalidade. Entendemos que os apontamentos feitos por Carvalho favorecem uma interface com os objetivos deste trabalho, pois exprime a ideia de que a educação humanista tinha um caráter “[...] formativo cujo resultado não é a aprendizagem instrumental de informações e conhecimentos especializados, mas a constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica de um mundo”. (CARVALHO, 2017, p. 1030). A reflexão de Carvalho me leva a indagar se o aluno e o professor do Ensino Médio, de uma escola da Rede Jesuíta, se percebem em um projeto de formação humanista ou não.

O quarto artigo, de Araújo, Araújo e Silva (2015), com o título: Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana, questiona e tenciona o conceito de epistemologia da prática, argumentando que essa concepção teórico-metodológica pouco trouxe de mudanças efetivas para a formação continuada, apontando a importância de se constituir uma política pública de formação, com ênfase na formação humana. Compreendo que tal artigo contribuiu para a problematização dos conceitos sobre formação docente, na perspectiva prática-teoria-prática.

Dessa forma, seguimos para a próxima seção, caminhando com o que apontam as dissertações.

3.1.2 O que apontam as dissertações

As cinco dissertações eleitas – Rosa, (2015); Arnholdt (2015); Lima, (2015); Poglia (2016) e Antônio (2016) – conformam como temática central a formação do professor, suas concepções, seus desafios, suas fundamentações teóricas e metodológicas as quais contribuíram efetivamente com o desenvolvimento desta pesquisa e com minha curiosidade epistemológica, que me motivou a buscar, além dos repositórios trabalhados, outras perspectivas e modalidades de caminhar com o assunto.

Ao me debruçar na busca pelas dissertações, notei, como expresseo no início desta subseção, que há um decréscimo temporal de produção de pesquisas relacionadas ao descritor formação permanente. Nessa busca, constatei que as pesquisas que estudam a temática de formação permanente se fundamentam, em sua maioria, no pensamento de Paulo Freire, trazendo como relevância a concepção antropológica desse autor (FREIRE, 2019, p. 55), firmada no pensamento de que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

No desenvolvimento desta seção de revisão da literatura, percebi que as produções direcionam seu interesse para a temática da formação dos professores da educação infantil e fundamental 1, não havendo registros com o descritor de formação de professores do Ensino Médio, no repositório da CAPES. Tal percepção mantém-se em relação aos desafios de formar o professor do Ensino Médio em uma perspectiva humanista, não encontrada nos trabalhos presentes no referido repositório.

Exprimo, ainda, como um fator importante percebido na leitura das dissertações, o apontamento de dois conceitos relacionados à formação. O primeiro foi mostrado na pesquisa da autora Rosa (2015), cuja concepção de “autoformação” conforma uma motivação interna dos professores e abriga a gênese de todo processo de formação permanente.

Outro princípio que aparece no trabalho da pesquisadora Arnholdt (2015) é “formação por dentro”, compreendida como um processo formativo que acontece por dentro da instituição escolar, reforçando a formação em serviço. É um conceito apontado por Imbernón (2009) como uma “[...] Formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado” (ARNHOLDT, 2015, p. 22), valorizado pelo autor como um fator de contextualização da formação. Ao deparar o princípio da Formação a partir de dentro, sou visitada por uma curiosidade epistemológica que me leva a refletir se essa conceituação se aproxima do que, nos estudos de Freire, o autor nos indica como formação permanente.

Sou motivada nesse ponto pelo fato de que, a partir da revisão de literatura realizada as dissertações estudadas trazem como chaves de pesquisas a força e a potência da formação permanente. As pesquisas, entretanto, também apontam que

esse conceito migrou nos últimos anos, em especial no final do século XX, algumas vezes, de maneira distorcida, de um modelo de formação continuada – modelo que convida a todos os que participam do contexto educacional na atualidade a fazerem um deslocamento de um lugar em que a formação do professor dialoga com a lógica de “[...] transformação plena do sujeito em todas as suas dimensões” (PEC, 2016, p. 34) – para uma perspectiva, segundo as pesquisas, com ênfase na qualificação, na capacitação e no desenvolvimento profissional. Assim, o objetivo é o preparo do docente para atender uma demanda contingencial.

Pressuponho que essas reflexões que caminham com as dissertações selecionadas e estudadas, que se aproximam/ou não da temática central da minha pesquisa de Mestrado, contribuirão com o que me proponho a investigar sobre a Formação permanente dos Professores do Ensino Médio de uma Escola da Rede Jesuíta de Educação.

Iniciei os estudos dos trabalhos elegendo como a primeira dissertação a ser observada a de Rosa (2015). A pesquisa foi selecionada com suporte em dois aspectos que considerei relevantes: primeiro, chamou-me atenção a escrita da autora, que convida o leitor a percorrer de maneira prazerosa e elucidativa todo o percurso da pesquisa, desenvolvida numa perspectiva crescente, representada pelos capítulos. Portanto, foi, para mim, um projeto inspirador, pela sua estrutura metodológica e clareza. Inspirador também pelo formato poético da escrita, apesar de a autora, necessariamente, não se afastar do rigor científico.

O segundo aspecto foi o interesse pelo objetivo geral da pesquisa de Rosa (2015), que traz como proposta analisar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação do professor – humanização possível de se alcançar por meio dos questionamentos, das reflexões dialógicas que abrangem não só as práticas, mas também as atitudes, as emoções, as subjetividades, as experiências, os valores, as concepções, a sensibilidade de cada professor. O objetivo do estudo de Rosa (2015) dialoga com o meu problema de pesquisa e, por esse fato, pode contribuir com o desenvolvimento do meu estudo.

Em relação a essa possibilidade de contribuição, saliento, como um ponto importante dessa pesquisa, o que Rosa (2015) indica em relação ao conceito de autoformação. A autora propõe, como já expressei, a autoformação como uma motivação interna dos professores, onde se encontra a gênese de todo processo de formação. Rosa (2015) colabora ainda ao mostrar a importância do envolvimento do

professor na busca e vontade no que concerne à formação. Segundo a autora, para essa formação alcançar seus objetivos e superar seus desafios, dentre os quais se encontra a motivação do professor, esse profissional precisa entender e ter a consciência de um ser inacabado, de “[...] saber-se histórico, inacabado e firmar-se na luta pelo um mundo melhor”, consoante narra Freire (2007, p. 59).

A segunda dissertação é de autoria de Arnholdt (2015). A autora inicia abordando os desafios de se promover uma formação do professor na contemporaneidade – os desafios de se encontrar em um ambiente que não esteja coisificado (reificado) pela máquina da sociedade capitalista, neoliberal e globalizada. Nesse ponto, a pesquisa me interessou pela aproximação com a minha investigação, que demanda analisar os desdobramentos que tal formação tem na prática pedagógica dos docentes.

A pesquisa que desenvolvo e a investigação citada aproximam-se também pela escolha da empiria, a qual traz o uso do questionário, da entrevista semiestruturada e da análise de documentos. Relativamente à fundamentação do texto dissertativo de Arnholdt (2015), a autora aponta a “formação por dentro”, como já citado, indicando-a como uma característica da formação permanente, que tanto recebe influência do contexto interno (escola) como do contexto externo (sociedade), o que reforça a formação em serviço.

As dissertações diferenciam-se em relação aos sujeitos da pesquisa. Arnholdt (2015) tem como foco o estudo da formação dos professores da Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto a minha volta-se para a formação humanizadora na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE

A terceira dissertação é de autoria de Lima (2015), a qual me despertou o interesse de leitura por investigar os pressupostos teóricos metodológicos de formação permanente de educadores na formulação das políticas de formação continuada, como fundamento de inconclusão e inacabamento, em Paulo Freire.

Tal interesse efetivou-se, pois, a autora discorre tanto quanto à formação continuada como à temática da formação permanente, apontando que essa última formação passa a ser objeto de consumo, inicialmente vindo a atender uma demanda. A pesquisa também me proporcionou olhar para as políticas de formação de professores no Brasil, as reformas educacionais e a influência de investidores

internacionais que veem a escola pela ótica empresarial. Fato este que trago como elemento de reflexão para a minha pesquisa.

Outro ponto relevante para escolha dessa pesquisa como elemento de contribuição foi a reflexão de Lima (2015) em relação à importância de não oferecer uma formação inicial ou continuada, certificando os professores ou qualificando-os. Além disso, a autora reforça também a relevância de uma reflexão que se volta para a formação como um processo permanente que leva o professor a se aproximar da sua realidade, a transportar-se e a refletir criticamente sobre as suas práticas, conduzindo-o a uma transformação e um desenvolvimento.

Ao olhar pelo caminho metodológico escolhido pela autora, constatei semelhança com minha pesquisa no que tange à escolha do questionário como instrumento de produção de dados. Mediante a análise desse instrumento, a autora indica seus achados de pesquisa, apontando que os sujeitos investigados não reconhecem a formação continuada desenvolvida em seus locais de trabalho como uma formação permanente. O não reconhecimento transita pela compreensão desses sujeitos de que a formação, vivenciada por eles, promove a fragmentação, preocupação excessiva com a teoria e distanciamento de partilhas de experiências.

Com esse pensamento, a autora aponta, na sua pesquisa, o fato de que muito se fala em formações que promovem a reflexão do professor sobre a sua prática, mas que, de fato, se observa a preocupação de formar o professor na atualidade para resolver as questões que surgem como necessidade de um contexto político, esquecendo-se de olhar para o que de fato sustenta uma docência e um ensino de qualidade.

A quarta pesquisa selecionada, de autoria de Pogliá (2016), promove uma reflexão sobre um trabalho educativo de formação, baseado na formação continuada, sustentado pelos princípios fundantes da formação permanente. A dissertação contribuiu com meu trabalho de pesquisa por registrar informações sobre a transição conceitual da formação permanente para a formação continuada. Essa transição é percebida em contextos diferentes, tendo como um desses contextos atender os interesses externos sem o preparo de uma compreensão de sua complexidade, muitas vezes, realizada por profissionais sem competência para estar à frente do projeto.

A pesquisadora, fundamentada em alguns autores, dentre eles Sacristán (1999), explica a transição, apontando o conceito de profissionalidade como um

elemento relevante para a intencionalidade da formação continuada. Esse conceito é compreendido como a necessidade de o profissional instrumentalizar seu comportamento, seus conhecimentos, suas destrezas e os valores inerentes à sua profissão. Pogli (2016) ainda aponta, em sua pesquisa, distorções de compreensão no que é pertinente à formação continuada promovida na realidade educacional atual, que reforçam a instrumentalização, qualificação, teorização, isto é, a racionalidade técnica que não dialoga com o caminho para conhecer e conhecer-se.

A quinta dissertação é de autoria de Antônio (2016). Sua temática dialoga com o objeto de investigação desta pesquisa: o professor do Ensino Médio. Além disso, expressa como problema uma indagação sobre os desafios para promover uma formação humanista. Desafios representados por Antônio (2016) em uma lógica histórica das políticas educacionais atuais, que reforçam um modelo de formação, demonstrando o papel de desconstrução da identidade do professor do Ensino Médio ao atender, exclusivamente, aos cenários de inovações educacionais e ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, visando atender às demandas do contexto mercadológico.

A dissertação em foco mostra como categoria de pesquisa o currículo inovador. Na seara da formação humanista, o autor aponta a relevância do redesenho de um currículo para atender a inovação, distanciando-se de práticas mais humanas que privilegiam a educação no seu sentido mais amplo. Entendi a importância da leitura desse trabalho ao compreender que ele me conduz às reflexões inerentes às minhas questões investigativas, que se propõem a aprofundar como a formação permanente comparece ao cotidiano escolar.

Além de abordar uma temática interessante em sua dissertação, Antônio (2016) faz uso dos instrumentos metodológicos que se aproximam do que me proponho realizar, como a pesquisa qualitativa, utilizando também um referencial teórico que privilegia o estudo do professor do Ensino Médio.

Um dos elementos das considerações gerais dessa dissertação me fez refletir sobre os passos da minha pesquisa e acerca da necessidade e importância da elaboração de um eficiente instrumento de produção de dados para a busca das respostas das questões investigativas. Tal reflexão se apoia no que o pesquisador Antônio (2016) aponta como instrumentos relevantes para a formação do professor do Ensino Médio: currículos com adaptações complementares e disciplinares, cujo

caminho da integração curricular se mostre nas diversas realidades da ação docente.

Para dar continuidade à pesquisa, acredito que a leitura das dissertações e das teses selecionadas tornou-se uma relevante trilha para o aprofundamento da investigação que me proponho a realizar. Sua importância se encontra nas proposições lançadas pelos pesquisadores que apontam caminhos que as pesquisas logram ou não chegar. Nesse âmbito, na próxima subseção, expresso considerações em relação ao que as teses apontam em suas investigações.

3.1.3 O que apontam as teses

No que concerne à seleção das teses, de Calil (2014); Pinto (2015) e Stuaní (2016), esclareço que estas foram escolhidas com base nos seus títulos e pela leitura de seus resumos. Seguindo esse movimento, realizei um estudo da fundamentação, da metodologia e dos achados de pesquisa. Com essa imersão, noto nas pesquisas que possuem nos títulos, tanto a temática de formação permanente como a formação continuada, que a conceituação de formação tem caminhado com o tempo histórico da sua abordagem. Dessa maneira, recebem influências relevantes do processo político e social em que estão inseridas.

Observei, entretanto, que essa influência tem menor potência quando se trata da formação permanente, pois, como as dissertações, as pesquisas que abordam a temática da formação permanente dialogam efetivamente com o pensamento de Paulo Freire. Outro ponto que me chamou a atenção foi que o conceito de formação continuada nas pesquisas que abordam essa temática difere do entendimento de formação permanente.

A formação continuada no Brasil, nos anos de 1990, veio a atender um contexto de reformas, que convidaram a sociedade e a escola a se adaptarem às novas exigências da globalização. Assim, tal formação surge com a responsabilidade de levar o professor a obter sucesso no ensino-aprendizagem, capacitando-o, instrumentalizando-o, atualizando-o para este fim. Relativamente à formação permanente se destaca a relação estabelecida com os professores, com vistas ao seu processo de intelectualização e emancipação (STUANI, 2016).

Apontadas como formações que constituem importante aspecto da educação, as formações permanentes e continuadas são inseridas nas dimensões pedagógica e administrativas do contexto educativo.

Na dimensão pedagógica, diferem segundo as leituras realizadas, porque a formação continuada é entendida como uma ação que deve ser a continuação da formação inicial e é vista como um processo de ensino e aprendizagem para atender a um fim, fazendo-se necessária, como aponta Calil, (2014), como uma formação com ações sistemáticas e planejadas, visando ao desenvolvimento profissional dos professores e à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas. A formação permanente, a seu turno, pedagogicamente, desloca o professor para uma situação de conhecimento e intervenção no mundo, entendendo-se como sujeito inacabado, consciente de que “podemos saber cada vez mais”.

Ao que respeita à dimensão administrativa, a formação continuada se efetiva por meio de um reconhecimento da necessidade dessa formação para o desenvolvimento do profissional e de uma educação de qualidade. No que se refere à formação permanente, ela é compreendida como um continuum. Freire (2001b) reforça a importância da formação permanente com base em toda experiência escolar como um espaço formativo, onde os educadores discutem coletivamente suas práticas, visando à transformação de si, do outro e dos seus saberes docentes.

Olhando para as teses selecionadas, compreendo que a formação tem se convertido, nos últimos anos, para atender uma necessidade ante os novos desafios enfrentados pela escola, frutos da sociedade contemporânea – desafios considerados nas teses que investigam tanto a formação de professores iniciantes, contemplados na pesquisa de Calil (2014), quanto a formação de formadores, desenvolvida na tese de Pinto (2015).

Com apoio nesse pensamento, acredito que a relevância da temática da formação está nos setores da educação básica e universitária e no fato de que a formação é vista como uma necessidade de constante atualização ante as mudanças que a atualidade proporcionou, tanto no plano de conhecimento quanto no mundo do trabalho.

As teses, contudo, apontam a maneira como essas iniciativas concebem a formação permanente, praticada na feição de programas compensatórios e não propriamente no âmbito do desenvolvimento do docente, das análises e das transformações das suas representações mentais.

Imersa na revisão de literatura realizada, então, aproximei-me da temática e refleti sobre a formação, a partir da discussão literária do que cada pesquisador

partilha, dando-me a oportunidade de estar em outros lugares, por meio da visão dos autores selecionados.

Nessa viagem intelectual, que me faz viajante juntamente com esses autores, iniciei a análise das teses pelo trabalho de autoria de Calil (2014). Meu interesse pela tese surgiu por se tratar de uma pesquisa cujo objetivo central é o estudo da implantação de uma política de formação continuada em Sobral (CE), para professores iniciantes da rede municipal de ensino. O entusiasmo pela pesquisa evidencia-se na curiosidade de conhecer o processo de implantação de uma política. Esse conhecimento, na minha compreensão, adiciona valor para minha pesquisa na elaboração de questões que fazem parte, possivelmente, do questionário aplicado.

Embora divergindo nos objetos de estudo – no caso dessa tese, o foco é o professor iniciante – minha pesquisa dialoga com a metodologia desenvolvida nesse projeto, a qual trata da abordagem qualitativa de pesquisa que considera a perspectiva dos sujeitos, do contexto em que atuam e dos significados que atribuem às suas experiências. Alguns instrumentos utilizados na tese de Calil (2014), como análise de documento e questionário, também contribuíram como insumo para minha pesquisa, pois, com amparo nos estudos realizados pela pesquisadora, refleti, ponderei e tomei decisões atinentes ao percurso do meu estudo.

Na extensão da leitura do trabalho de Calil, foram descortinadas as ações que se articularam para a formação de um sistema educacional que apontam a meritocracia e a política de resultados como referência para a premiação das escolas e de seus professores. Tal fato me chamou a atenção pela maneira como a pesquisa denota a formação do professor do Ensino Médio, colocando-a ainda distante de uma urgência de formação, que valorize a educação como uma ação permanente e não somente como um processo que vise à qualidade do ensino, dominado por concepções e práticas escolarizadas.

Sendo assim, a pesquisa aponta a importância de todos os envolvidos – diretores, coordenadores e professores – que passaram por uma formação em exercício e se corresponsabilizaram pelos resultados da aprendizagem dos alunos. Assim, saliento que esse resultado também aponta para a urgência de um desenvolvimento profissional em todas as instâncias – e permanentemente (CALIL, 2014).

A segunda tese selecionada traz como temática a formação de professores, baseada nos documentos oficiais, de autoria de Pinto (2015). Essa pesquisa foi

selecionada pela temática da formação permanente. Outro fator considerado importante é o seu referencial teórico, que se constituiu na pedagogia de Freire (1988-2007) e nos aportes de autores que situam o estudo na preocupação com a formação do professor, tais como: Nóvoa (1995); Imbernón (2010); Gatti, Barreto e André (2011); Saul (2010); e Silva (2004). A leitura da fundamentação teórica da pesquisa de Pinto (2015) me permitiu ampliar a escolha que fiz por teóricos que me ajudassem a dar curso à caminhada.

A seleção pelo estudo dessa tese deu-se, também, pela observância dos eixos que correspondem aos momentos da investigação temática expostos pelo autor: leitura da realidade, análise crítica da realidade e elaboração de propostas de ação, que compõem, segundo Pinto (2015), uma trama conceitual que explicita a compreensão sobre o conceito de formação permanente de Paulo Freire. Os resultados das teses despertaram a minha curiosidade investigativa, por demonstrarem o valor e a viabilidade da investigação temática, como caminho de pesquisa e formação docente, comprometida com a superação de desafios expressos pelos educadores envolvidos. Esses desafios convidaram-me a realizar a leitura desse trabalho, entendendo a possível contribuição de seus achados de pesquisa, nos comentários gerais do autor, na participação dos sujeitos da pesquisa, no caso, mestrandos do curso de Educação.

Em suma, admito que essa pesquisa oferece contribuições ao que é investigado no tocante à formação de educadores, porque me ofereceu elementos conceituais que foram cunhados nas ideias que emprego no desenvolvimento da minha dissertação.

A terceira tese é de autoria de Stuaní (2016) e aproxima-se da abordagem que pretendo usar na minha dissertação. Ao realizar a sua leitura, particularizei um referencial teórico sobre a pesquisa qualitativa, envolvendo a análise de documentos, a aplicação de entrevistas semiestruturadas e um encontro de estudo com os docentes entrevistados, o que me possibilitou recolher insumos para o desenvolvimento do meu projeto. Interessei-me pelos relatos dos professores, embora ainda em busca de pesquisas cujo objeto de estudo estivesse nos professores do Ensino Médio, que manifestaram a importância de uma formação que possibilitasse uma reflexão coletiva do fazer docente.

Verifiquei na tese seis categorias: formação permanente e educadores, política de formação, desenvolvimento profissional, formação continuada, formação

em serviço, abordagem temática freireana, elaboradas para o desenvolvimento do trabalho. Mesmo não dialogando com as categorias pretendidas para a minha pesquisa, refletir sobre elas me possibilitou conhecer um pouco mais sobre o potencial epistemológico da abordagem temática na formação permanente dos professores.

A pesquisa de Stuani (2016) aponta como resultado alguns avanços dos professores quanto às práticas pedagógicas e à compreensão da ideia de conteúdo escolar, ressaltando, nesse processo, elementos da Abordagem Temática Freireana, reunidos como problema, problematização, dialogicidade, interdisciplinaridade e trabalho coletivo.

Outro fator interessante no achado dessa tese são as dificuldades dos docentes em trabalhar na perspectiva da formação permanente, representada na seleção dos conteúdos, na ausência de falas significativas e na falta de condições necessárias nos espaços de trabalho para a continuidade do processo.

Ao finalizar a revisão da literatura e a leitura dos trabalhos, percebi uma pequena produção científica direcionada ao estudo da formação do professor do Ensino Médio, levando-me a reafirmar a relevância desta pesquisa para a colaboração com outros estudos.

Outro fator que me chamou a atenção foi um discurso recorrente nas pesquisas que apontam o desafio que a atualidade impõe de formar os professores em uma perspectiva dialógica, reflexiva, preparando-os em seus percursos pessoais e profissionais, em que eles constroem valores, regras, normas, conhecimentos, ideias, muito antes de exercer sua docência, seus saberes docentes.

Desafio representado na fala dos pesquisadores como a necessidade de superar propostas de formações rígidas, descontextualizadas, segundo o modelo de pacotes impostos aos professores do Ensino Médio.

Compreendo que Saramago (2007), ao sugerir que é preciso voltar aos passos que foram dados, leva-me a refletir sobre a importância da revisão da literatura e a oportunidade de caminhar com pesquisadores que se fazem presentes com suas ideias, suas teorias, embora entenda, ainda, que apenas as análises desta revisão não seria o suficiente para responder a pergunta da pesquisa.

Logo, descortina-se a relevância do diálogo com os autores das pesquisas, seus escritos e suas sentenças. Caminho traçado na próxima seção que me levará a compreender o que trazem os autores.

3.2 CAMINHOS PARA A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS AUTORES

A Educação, em sua trajetória e contexto histórico, deve fundamentar-se tornando, clara, sua função, seu objetivo e sua significação social e política, indo muito além da clareza da sua operacionalidade. Nessa racionalidade, revela-se também a importância da formação do professor, uma vez que, como docente, este deve assumir uma atuação muito maior no âmbito da condição humana, indo além de uma simples função de transmissão de conhecimentos e amparo à prática pedagógica.

A importância da formação do professor pressupõe uma intencionalidade capaz de distanciar-se de uma racionalidade de formação que atenda as pressões e padronizações de comportamentos sociais que acomodam o professor em sua curiosidade epistemológica e distanciam-no de sua criatividade e de uma liberdade no seu “quefazer”, comentada também por Freire (2019, p. 111) a partir do pensamento de que:

[...] a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade [...] a liberdade de mover-nos, de arriscar-nos, vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação as quais somos avaliados.

Uma liberdade de mover-se impedida por certa “camisa de força” que limita a atuação do professor, considerando-o objeto de formações que dificilmente poderiam ser aplicadas a outra categoria de profissional. Formações supostamente padronizadas, “empacotadas”, com “fórmulas prontas” para ação e práticas pedagógicas docentes, que compreendem o professor como um indivíduo “sem identidade profissional, embora essa identidade sempre exista, mesmo sem ser reconhecida”. (IMBÉRNOM, 2010, p. 73)

Nessa perspectiva, urge a necessidade de uma força com identidade profissional capaz de romper com formações compreendidas apenas como uma atividade de amparo, de modelos a serem seguidos, com intencionalidade fim de doutrinação.

Formações, portanto, deveriam ser imbuídas da força criadora do aprender, de que fazem parte a partilha de experiências, o diálogo entre aprendentes e

ensinantes, a reflexão, a dúvida, a curiosidade permanente, não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos de ações formativas fragmentadas, descontinuadas, que atendam apenas o falso ensinar. Esse falso ensinar pode ser representado por uma educação “bancária”, cujo decreto ao fracasso resume-se a não adaptação do professor às exigências das pedagogias ativas, inovadoras, que atendem, também, ao que tenciona o mercado ou, ainda, a uma nova modalidade de vida numa sociedade neoliberal (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018, p. 98).

Na esteira desse pensamento e para o desenvolvimento do objeto de estudo dessa subseção teórica que se direciona para a formação do professor, apoio-me em autores, como Freire (2001b, 2019); MIZUKAMI (1996, 2010); Imbernón (2002, 2010); Nóvoa (2002); Klein (2009); e outros pesquisadores da revisão da literatura, como Rosa (2015); Lima (2015); Poglia (2016); Antônio (2016); Pinto (2015); e Stuaní (2016), buscando dialogar com a temática, entendida, por mim, da mesma forma que no conceito de Freire, ou seja, fundamentada na consciência do inacabamento do ser humano e na sua vocação ontológica de “Ser Mais”, uma vez que, segundo Freire (2019), onde há vida, há inacabamento.

Assim, farei uma breve referência histórica do sentido da formação do professor. Comentarei sobre a lei que embasa a formação do professor no Brasil e buscarei dialogar com autores que estudam sobre a formação do professor, traçando caminhos não só com os autores da revisão de literatura, como também com os achados nos documentos pesquisados.

Início, então, pelo caminho histórico da formação de professores o qual compreende dois modelos distintos que emergiram no decorrer do século XIX, atendendo a uma demanda dos sistemas nacionais de ensino. O primeiro modelo resume-se à formação de professores que finda na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento inerente à disciplina que o professor ensina. Seria, portanto, uma formação desenvolvida nas universidades e demais instituições de Ensino Superior denominada por Saviani (2011, p. 07) como “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”.

Do outro lado, como segundo modelo, há a modalidade de formação de professores cuja intencionalidade baseia-se em pressupostos fundamentados na formação pedagógico-didática, podendo ser desenvolvida na própria prática docente ou mediante outros processos. Tais processos podem ser delineados, também, a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/96, que

apresenta normas orientadoras com finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o lócus da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério; e a experiência docente.

Dentre as normas apresentadas, encontram-se fundamentos da formação profissional, apontados na LDB, como “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não sejam de ensino.

A LDB ainda aponta as várias possibilidades de formação docente inicial e continuada centradas nos Institutos Superiores de Educação, que podem estar ou não vinculados às Universidades. No que diz respeito à prática, esta é demarcada pela lei, “de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Em relação às diferentes formas de olhar para a formação do professor, autores temporais e atemporais enriquecem o debate. Para alguns pesquisadores, como Mizukami *et al* (2010), a formação do professor deve focar nos processos de aprendizagem da docência. Imbernón (2002), por sua vez, já concebe a formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, iniciando na experiência escolar, perpassando ao longo da vida, indo muito além dos momentos de aperfeiçoamento, compreendendo questões relacionadas a salário, carreira, clima institucional, estruturas, níveis participação, ação e decisão.

Nesses dois fundamentos, a formação distancia-se do conceito de formação do professor com foco apenas na atualização, que ocorre por meio da aquisição de informações científicas, didáticas, com direcionamento pedagógico e fora do contexto do fazer do professor.

Tanto Mizukami *et al* (2010) quanto Imbernón (2002) dialogam com a intenção de uma formação que contribua com o desenvolvimento do professor, que perpassa por processos que possibilitem a construção de saberes docentes, convidando o professor à reflexão crítica sobre a prática docente. Em virtude disso, Imbernón (2002) afirma que a formação teria como fundamento uma reflexão crítica dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a possibilitar que observem suas teorias intrínsecas, suas matrizes de funcionamento, suas ações, realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho.

Esse pensamento dialoga com as reflexões trazidas no documento Características da Companhia de Jesus ao colocar que, na Educação Jesuíta, um educador é incentivado a exercitar grande liberdade e imaginação na escolha de técnicas de ensino e métodos pedagógicos. Assim, “As linhas básicas de ação e as práticas escolares fomentam a reflexão e avaliação e facilitam toda mudança necessária” que pode ser entendida como “[...] necessidades mais urgentes, valores mais permanentes, o trabalho que não está sendo feito por outros [...]” (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 74-75).

Encontro, nos estudos realizados, reflexões presentes na obra de Freire as quais dão conta de que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, contempla o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2019, p. 42-43). Por isso, é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2019, p. 43).

Acredito ser possível afirmar que, para Freire, o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, é o que se constitui na reflexão crítica, uma reflexão que surge da curiosidade sobre a prática do professor. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve configurar-se como um propósito para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Essa reflexão crítica é compreendida por Freire (1994, 2001a, 2001b, 2019) como a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, que se caracteriza por uma inquietação indagadora, de uma formação permanente que leve o educador a refletir constantemente sobre o seu fazer, entendendo que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (2019, p. 53).

O refletir “constantemente” convida o professor à ideia de formação permanente, apresentada no pensamento de Freire com o conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2019), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais.

Na dimensão de uma inconclusão, o PPP do Colégio Santo Inácio projeta, como um documento orientador dos trabalhos pedagógicos, o desenvolvimento de

uma formação dos professores, entendida como um processo essencialmente dinâmico, dialético, inacabado e inacabável “[...] enquanto há vida, a formação não cessa, não se conclui, não tem fim” (FRANÇA apud ANDRADE, 2011, p. 118), dialogando, assim, com o conceito de inacabamento de Freire.

Em relação ao documento PEC, o documento orientador da RJE sugere uma formação de professores que responda a um aprimoramento teórico e prático, com a possibilidade do desenvolvimento do profissional para o exercício da sua função. Tal aprimoramento é visto como uma capacitação que dialoga com a identidade e missão do Colégio:

A capacitação profissional consiste na busca por atualização e aprimoramento teórico e prático de conhecimentos, competências e habilidades exigidas para o exercício das funções, associada à compreensão e à assimilação da identidade e missão do colégio (RJE, 2016, p. 69).

Na recusa de uma relação fragmentada entre teoria e prática, Imbernón (2009), nos seus estudos sobre formação permanente, reforça esse pensamento ao apontar uma nova ideia sobre formação, que nasce com o contexto do século XXI.

Embora os contextos já indicassem mudanças, corroboro a ideiação de Imbernón (2009), quando o autor percebe que parece “faltar algo” para a formação do professor voltar a tomar impulso. Por outro lado, ao considerar poucas mudanças, apontadas em suas produções literárias, o autor comenta sobre uma maior desmobilização do setor educativo. Além disso, ele complementa essa afirmação ao dizer que estudos, leituras de textos de caráter pedagógico, reduzem as produções e tiragens, e ainda problematiza que “[...] muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar, não leem ou ao menos o suficiente” (IMBERNÓN, 2009, p. 13).

Em relação ao conceito de “ser mais”, destaco que tal modo de proceder, como já foi dito na subseção 2.3.1, representa a busca pelo “mágis”, o ser “mais”, descrito por Arrupe (1986), no documento Características da Educação da Companhia de Jesus, como uma preocupação constante traduzida como entregar o maior a serviço a Deus.

Na continuidade de concepções de formação de professores, trago ainda o posicionamento de autores da revisão de literatura, como Calil (2014), que entendem as formações como ações sistemáticas e planejadas, visando ao

desenvolvimento profissional dos professores e à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

Lima (2015) aponta, na sua pesquisa, o fato de que muito se fala em formações que promovem a reflexão do professor sobre a sua prática, mas, de fato, se observa a preocupação de formar o professor na atualidade para resolver as questões que surgem como necessidade de um contexto político, esquecendo-se de olhar para o que de fato sustenta uma docência e um ensino de qualidade.

Nas discussões sobre qualidade de ensino, muitos autores vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). No pensamento de Freire, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, em que a formação inicial e continuada é concebida de forma inter articulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda relaciona-se à aprendizagem dos professores que estão no exercício da profissão, perante ações dentro e fora das escolas, denominada pelo Ministério da Educação (MEC), de formação permanente .

Nóvoa (2002) aponta a formação continuada associada à socialização da experiência como uma vivência de interação dos pares, que enseja trocas de conhecimentos e aprendizados. Nesse âmbito, a formação continuada que propicia a socialização pode vir a conduzir uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes, já que a partilha de experiências consolida espaços nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Em contrapartida, há uma crítica à formação continuada como reciclagem de professores, realizada por Candau (1996). A autora descreve tal modelo como formação clássica, havendo uma ramificação entre os que produzem o conhecimento e os que somente o socializam.

Na crítica a esse modelo, percebido pelo autor como sessões que “culturalizam e iluminam”, Imbernón (2009) menciona forças em conflitos que refletem e condicionam a formação do professor. Essas forças são fomentadas na constituição de uma nova economia, na tecnologia atuando com potência na cultura, na efetivação da globalização, no afastamento de mestres críticos e atuantes pela

aposentadoria, surgindo em meio a tantos deslocamentos, uma crise institucional de formação.

Essa perspectiva é aqui divisada como um ideal que deve provocar mudanças, deslocamentos e, possivelmente, rupturas com uma cultura formativa que tem como objetivo atender uma **atuação performática**, em que o professor é visto como mero **reprodutor de saberes** produzidos por outros, como se fosse uma **tábula rasa**, sem **identidade cidadã e docente**, incapaz de ser responsável pela **autoformação**, vazio de uma **atitude crítica e democrática** no espaço e tempo escolar, a ser desenvolvida mediante uma **curiosidade epistemológica**, que o leve a ter **autonomia e autoria**, sendo capaz de **ser e realizar mais**.

Nessa atualização do conceito, fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento. Garcia (1999, p. 15) salienta ainda que esses processos visam a promover a mudança. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Em mapeamento na revisão da literatura, percebi que vários temas não aparecem nas pesquisas sobre formação de professor, tais como: espaços formativos; protagonismo do professor nas formações; cultura da avaliação do processo formativo; impacto da avaliação na prática pedagógica; dimensão política na formação do professor, assim como formação docente para atuar em movimentos sociais, com a diversidade cultural. No levantamento das dissertações e teses de 2016 a 2018, verifiquei que essas lacunas ainda permanecem. Dos 298 estudos analisados, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes, apenas 13 (4%) investigaram as políticas de formação.

Garcia (1999, p. 19), contribui para o conceito de formação, mostrando que este é um conceito “susceptível de múltiplas perspectivas”. O autor também relaciona formação ao desenvolvimento pessoal, apresentando-a, como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoa”. Garcia (1999, p. 26) ainda completa:

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em

formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesta perspectiva de que formação é uma área de conhecimentos e investigações visando ao conhecimento dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, esse processo tem sua natureza sistemática e organizada. Natureza a qual o professor do Ensino Médio

Em crise identitária, resultante de contradições subjacentes à atual sociedade, a formação do professor encontra-se dividida em atender a intencionalidade formativa dos adeptos da “instrução” e dos partidários da “educação” (LAVAL, 2004).

3.2.1 A formação do professor do ensino médio

As discussões envolvendo a formação de professores para o Ensino Médio vêm ganhando espaço entre educadores e pesquisadores. Ocorre que as reformas e mudanças, anunciadas pelas políticas de formação de professores do Ensino Médio influenciam o contexto interno de atuação do professor, determinando que esses profissionais estejam capacitados para atender tais mudanças. Adquirindo novos saberes nessa engrenagem de outras atenções e disposições, os professores são convocados a manterem-se “atualizados”, “capacitados”, “informados”, mantendo muitas vezes um status quo que não mais reconhecem.

Nessa perspectiva, a formação inicial do professor é compreendida como um desafio a ser vencido, desafio discutido por Gatti (2015) ao acentuar que a formação universitária do professor não pode ser apenas uma necessidade da função educativa, estanque, temporal, mas um caminho inicial para formar bons docentes em desdobramentos disciplinares, em saberes práticos que façam parte de sua formação, que busquem elementos que os alimentem como profissionais educadores e como oficiais de ensino, desejosos de aprender continuamente.

Nessa direção, a formação inicial do professor é vista como uma preparação que apresenta a dificuldade de articulação entre a teoria e a prática, os quais são considerados conceitos indissociáveis, já que “a reflexão crítica sobre a prática se

torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2019, p. 24).

Essa articulação entre teoria e prática é considerada como um fator decisivo e indiscutível na formação do professor e para o desenvolvimento de uma docência contemporânea. Uma docência que exige, cada vez mais, dos professores, pois põe em evidência a reflexão de que já não cabe ser apenas bacharéis, tecnólogos e licenciados, levando em consideração que, sendo sujeitos de uma formação inicial enrijecida por teorias, os professores, desse segmento de ensino, desenvolvem sua ação docente, grosso modo, reproduzindo saberes adquiridos na formação universitária.

É importante esclarecer que esses saberes emergem de uma matriz curricular profissional institucionalizada, que valoriza o conhecimento teórico, considerado, como nos aponta Mizukami (2010, p. 20), “hierarquicamente ‘superior’ ao conhecimento prático”. Tal didática de formação emerge nas décadas de 1970 e 1980, acentuando a crítica à quase ausência de conhecimentos didático-pedagógicos nos currículos, uma defasagem prática. Tanto nas licenciaturas como nos cursos de Pedagogia, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação do professor, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017).

Em relação a essa “tal defasagem”, são perceptíveis tentativas de minimizar/justificar a situação. A meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que se deve “[...] garantir a todos (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2014).

Apesar do que é estabelecido pela Resolução CNE/CP nº2 de 2015 (BRASIL, 2015), quando se pensa na formação do professor do Ensino médio, entende-se que caminhos ainda precisam ser traçados. Existem considerações apontadas por alguns autores, como Souza e Gouveia (2011), de que professores de séries mais adiantadas tenham algum tipo de resistência em investir em formações.

Tal entendimento caminha em dissonância com os fundamentos relacionados aos debates sobre a formação dos profissionais do Ensino médio, que apontam considerações específicas às particularidades em relação a sua dinâmica de trabalho, como o objetivo de levar o aluno à universidade e ao universo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), reforça esse caminho, no momento que estabelece em seu artigo 35, que o ensino médio é a última etapa da educação básica e tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos que foram adquiridos na etapa anterior, preparar o aluno para o trabalho e a cidadania, desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico, além de possibilitar o entendimento dos princípios científicos-tecnológicos, associando-os ao ensino de cada disciplina.

Quando se refere à educação básica, em especial ao segmento de EM, reconhece-se a presença marcante da performatividade quando se observam as pressões exercidas sobre os professores desse segmento de ensino, através da realização de avaliações de larga escala, nas quais predomina uma racionalidade mercantilista que valoriza os indicadores estatísticos, promovendo um ranking comparativo e competitivo.

Assim sendo, o currículo escolar tem sido modificado com a inserção de outras abordagens, baseando-se em competências e atendendo às orientações de agências internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) etc.

O movimento das organizações internacionais, bem como de atores nacionais, na introdução das mudanças educacionais no Brasil tem sido relevante. Tal relevância é compreendida por orientações, como, por exemplo, discursos que requerem a existência de outra ordem globalizada, com outras formas de produção, às quais os sistemas educacionais devem se adequar. Nessa perspectiva, defende-se que a educação seja funcional na promoção de força de trabalho qualificada e postula-se a descentralização da instituição como caminho de se obter uma oferta mais eficiente de educação (SILVA; ABREU, 2008).

Acerca desse contexto, compreende-se a produção de, pelo menos, dois cenários no âmbito formativo do professor. O primeiro diz respeito a uma propagação de palestras, cursos, seminários, fóruns, revistas e espaços digitais que caracterizam e embasam “[...] o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 24). Por outro lado, outro cenário aponta um aumento considerável das funções da instituição

escolar, em que outras atribuições integram rotineiramente em sua pauta, constituindo em um “transbordamento da escola” (NÓVOA, 2009, p. 26).

Stuani (2016), olhando para o acúmulo de funções, discorre também que o ensino foi entregue às mãos dos professores como principais responsáveis e autores de sua qualidade. Professores que, por sua vez, se percebem em uma permanente sensação de que a educação escolar se mantém em uma crise de identidade. Uma crise de identidade que é percebida e sentida pelos professores e pela sociedade e associada “[...] ao declínio da distinção social que a escola foi um dia capaz de conferir” (CARVALHO, 2017, p. 1025, grifo do autor).

A distinção social remeteria, portanto, à experiência escolar vivida por toda comunidade educativa, que, no contexto do professor, perpassa por uma necessidade de formação constante, cuja razão de ser, na maioria das vezes, não dialoga com o desenvolvimento de um sujeito, aproximando-se em identidade da narrativa de Arendt (2006), ao apresentar formações com a privação da experiência do real e da oportunidade que esta nos proporciona de refletir.

Em decorrência dessa privação da experiência do real, a formação deficiente se intensifica, sendo vista como uma preocupação velada por autores como Imbernón (2002) ao reforçar que a formação deficiente pode se transformar em obstáculos, o que motivaria a cultura profissional que culpa o professor sem oferecer resistência e luta para uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional.

Ao se deslocar de uma formação deficiente, entendo que o professor do EM deve aderir a processos formativos que possam contribuir com suas práticas, na contramão do que têm dominado as políticas e os modelos contemporâneos. Para exemplificar isso, Stuani (2016) salienta que a formação do professor do EM deve avançar na direção de pensar a docência como práxis, exigindo do educador um posicionamento ético e político sobre o que se ensina e por que se ensina.

Acredito que enquanto a intervenção formativa produzir esforços na direção de uma capacitação docente apropriada para atender os regimes de motivação neoliberal, o professor do EM será chamado a assumir responsabilidades específicas na formação dos seus estudantes ao mesmo tempo que será convidado a investir em formações, que qualifiquem seu desempenho, qualifiquem os resultados do ranking da sua escola e estimulem suas capacidades inovadoras para atender uma nova arquitetura institucional.

Seguindo essa racionalidade, Arnholdt (2015) contribui com a sua pesquisa trazendo a reflexão de que o professor precisa ser compreendido nos projetos de formação docente como um profissional que atua diante das pressões e incertezas, além do fato de possuir sua identidade, suas emoções, seus saberes, suas histórias de vida durante as ações.

Freire (2001b) dialoga com esse pensamento ao discorrer que a formação permanente intensifica o papel docente, uma vez que situa o professor e o seu fazer como ponto de partida e chegada dos processos formativos, desenvolvendo uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade “na medida em que ele dentro de uma sociedade, vá respondendo aos desafios do mundo, temporalizando os espaços geográficos, fazendo história por sua própria atividade criadora” (FREIRE, 2019, p. 40).

A compreensão do papel do professor do EM como um sujeito crítico e protagonista da sua formação é salientado por Póglia (2016) como uma ação indispensável, por possibilitar situações que promovem a reflexão e tomada de consciência do professor sobre a sua função social e política na formação dos seus alunos. Compreendo que, para o desenvolvimento de um projeto formativo que venha atender a esta concepção, levantam-se alguns desafios.

Desafios apontados por alguns pesquisadores da revisão de literatura como Carvalho (2017) que associa essa formação a capacidade de o professor do EM libertar-se de um contexto formativo “fabricado”, que vai além da aquisição de conteúdos para o exercício da docência, deslocando-se para um entendimento de formação da relevância crítica e social do sentido da docência e da importância da concepção do professor como um intelectual crítico e criativo de sua ação pedagógica.

Arnholdt (2015) concebe a formação constituída em uma formação de professores com base sólida, diminuindo o desencontro escola-alunos-professores-sociedade como um conjunto coeso e forte. Para isso, a autora, em sua tese, aponta a necessidade de uma reflexão e recomposição do papel que a escola pretende assumir perante a sociedade. Arnholdt (2015, p.40) continua seu pensamento, afirmando que, “[...] para isso, se requer uma mudança radical da instituição escolar e do professor em termos de comportamento, princípios, metas, objetivos, currículo, métodos e recursos utilizados.”.

Sobre essa reflexão, o documento A pedagogia do Discernimento, que representa o PPP do CSI, afirma que a formação do professor não só do segmento do EM, mas de todos os professores da escola, ocorre com aprendizagens que emergem da troca de experiências, continuamente. Aprendizagens que vão além de uma formação inicial do professor, que deve ser construída dia a dia:

“O nosso profissional é consciente e sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram que aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional competente que hoje são” (BARROS; CORRÊA FILHO, 2011, p. 259).

Nesta racionalidade de competência, o documento Características da Educação da Companhia de Jesus (1987), no subitem intitulado “Preparação profissional e formação permanente” aponta que:

[...] o mundo moderno se caracteriza pela rapidez das mudanças. A fim de manter a sua eficácia como educadores a fim de “discernir a resposta mais concreta ao chamado de Deus”, todos os membros adultos da comunidade educativa precisam aproveitar as oportunidades de educação continuada e do desenvolvimento pessoal permanente, especialmente na competência profissional, nas técnicas pedagógicas e na formação espiritual (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 76).

Sob essa condição, na obra Política e educação, a formação permanente proposta por Freire (1988) parte da noção do inacabamento do ser humano, em sua vocação ontológica do ser mais, destacando a educação como um processo permanente vinculado à condição histórica e social dos seres humanos, como seres de busca. Segundo o autor, o ser humano é um ser inacabado.

Dentre os aspectos a serem considerados, compreendo estar a necessidade de repensar a profissão docente, de estimular a formação de outro professor, formado de outro modo, isto é, formado com a capacidade de renovar seus conhecimentos, conscientizando-se de seu papel ético, político e pedagógico em uma dimensão ampliada. Isso traz à tona a necessidade de rever a formação dos docentes do Ensino Médio e de reconhecer os conhecimentos que esse profissional deve elaborar durante sua formação permanente.

Essa formação permanente seria uma formação humana vivida em significados e sentidos através de práticas e experiências que rompam com

fundamentados em lógicas que conectam, mecanicamente, a melhoria da qualidade da educação a um processo técnico de atualização para o domínio de novos conhecimentos, lógicas e intencionalidades que geram crenças e práticas que resultam em pouca ou nenhuma mudança no trabalho do docente (SAUL; SAUL, 2016). Tal reflexão é reforçada ainda por Imbernón (2010, p. 39), quando este afirma que:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Concordando com o pensamento de Imbernón (2010), compreendo que, por mais que a formação do professor seja pauta recorrente nas discussões dos contextos educacionais, são notórias práticas formativas que se distanciam das necessidades reais do fazer docente e da sua atuação em sala de aula. São, portanto, escassas formações que concedam ensejo a esse profissional de operar reflexões e transformações. Finalizo, então, esse segmento, reproduzindo o pensamento de Freire (2019, p. 25):

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se realizam à condição de objetos um do outro.

Ainda há muito a ser pesquisado sobre formação permanente, em especial do professor do Ensino Médio, que se percebe, com suporte nas literaturas investigadas, transitar entre atender ao compromisso com a elaboração coletiva de um projeto pedagógico mais humanista que visa à formação de um homem em sua totalidade e à lógica capitalista de disciplinamento de produção e reprodução da existência.

3.2.2 A prática pedagógica

Compreendo que conhecer o impacto da formação de professores na prática pedagógica do docente do Ensino Médio, convida-nos a dialogar com a construção

dos saberes do professor, e, indo mais além, a perceber o objetivo dessa prática, refletindo sobre o contexto no qual estamos inseridos, os múltiplos influenciadores dessa formação, buscando conhecer quais os prováveis fatores que determinam essa influência. Entretanto, julgo relevante realizar uma breve análise crítica sobre a temática, para a apresentação seguinte dos conceitos pesquisados sobre a prática pedagógica do professor.

A temática da prática pedagógica já vem sendo discutida por muitos autores, dentre eles Paulo Freire. Na obra *A educação na cidade*, Freire (2001b) discorre que todo educador necessita de uma “[...] prática político-pedagógica séria e competente” (FREIRE, 2001b, p. 80), a qual responda às necessidades da instituição escolar em seu contexto histórico.

Tal contexto histórico promoveria algumas modificações evidentes na educação, já percorridas em algumas seções desta pesquisa, e contribuiria, também, para as questões que envolvem a prática pedagógica do professor, entendida, aqui, como parcela de um processo social pedagógico que se configura, não só no contexto escolar, mas no movimento orgânico das relações sociais que produzem aprendizagem.

Nesta racionalidade, os professores, sujeitos atuantes nessa relação, assumem um compromisso com uma prática pedagógica, cujo conceito reverbera uma ação pedagógica que é social, tendo como ideia central a determinação de seus objetivos, que vão além da sala de aula e provocam um olhar reflexivo e uma ação política. Como aponta Giroux (1997, p. 163):

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

Nesse âmbito, a formação permanente do professor ganha relevância, visto que esses profissionais devem saber lidar com toda a informação a que tem alcance e saber o que fazer com isso. Nessa linha de pensamento, Freire (2019) sinaliza sobre a tendência de reduzir a questão da reflexão da própria prática à busca do puro fazer em detrimento de um quefazer. “A prática docente crítica, implicante do

pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2019, p. 38).

Mas o que vem a ser uma prática pedagógica? Encontram-se, na literatura científica, compreensões de prática que assumem diversos sentidos. No entanto, é possível dizer que esta consiste em algo que não é capaz de ser definido, ou seja, pode ser apenas compreendido, resignificando-se conforme os princípios em que estiver fundamentada a nossa compreensão.

Baseada em Freire (1988), inspiro-me em uma concepção de prática pedagógica caracterizada pelo termo “dialogicidade”, em que a elaboração do conhecimento é concebida como um processo realizado pelos pares atuantes dessa ação: professor e aluno, caminhando na direção de uma leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, a prática pedagógica pode ser racionalizada como discorre Fernandes (2008, p.15):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

A partir desse pensamento, compreendo a sala de aula como um espaço formativo onde transitam múltiplas histórias, configurando-se em uma tessitura de relações, sentimentos, culturas, experiências, saberes em que encontros e desencontros surgem possibilitando mudanças, ressignificações, reflexões, rupturas, deslocamentos; a experiência humana, mediada por relações dialógicas.

Freire e Shor (1986, p. 125) afirmam que “a educação dialógica é uma posição epistemológica [...]”. Essa posição epistemológica, então, não esvazia a função do professor, mas este não é considerado o detentor do conhecimento, mas sim o sujeito interessado num certo objeto de conhecimento, disposto a estimular esse interesse em seus alunos para, juntos, construir aprendizagens.

No que tange a algumas percepções, a prática pedagógica é entendida no documento orientador do Colégio Santo Inácio, seu PPP, como práticas inspiradas na espiritualidade inaciana que se fundamentam no paradigma inaciano: experiência/reflexão/ação (SOUSA, 2011).

Em relação ao Projeto Educativo Comum, documento orientador das atividades pedagógicas das escolas de Educação Básica da RJE, a prática

pedagógica é vista como ações organizadas que “favorecem aos estudantes o contato, a apropriação, a formulação e a reformulação em relação ao conhecimento, atuando sempre de modo a tornar efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da autonomia” (PEC, 2016, p. 49).

Freire e Shor (1986) argumentam que o professor não ensina apenas as disciplinas, suas ações ensinam, seus gestos falam. Ao ensinar uma disciplina, o professor não está ensinando somente certos conteúdos, mas está ensinando modos de ser, de ver e de estar no mundo, atitudes relacionadas à realidade e ao convívio social.

Tudo isso justifica a necessidade de um planejamento da intencionalidade de cada prática, uma avaliação constante dessa prática, que leve a reflexão, a ação sobre a reflexão, redimensionando o trabalho pedagógico, guiando-o assim por princípios éticos e fundamentando as ações que a prática pedagógica envolve.

É necessário que o aluno vivencie essa proposta, reconheça nas ações do professor a concretude de tais princípios. De outro modo, torna-se difícil fazer com que aquilo que foi planejado, desejado, se concretize. Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 26) dialogam com esse mesmo pensamento ao dizerem que:

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Nesta racionalidade Rios (2008) salienta que o que deve orientar uma ação pedagógica que vise o bem, a transformação social, é o compromisso ético. Esse compromisso implica em dirigir a ação pedagógica pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo.

Distanciando-se desse pensamento, FRANCO (2003), nos relata ainda, que nos deparamos com práticas pedagógicas advindas de acordos sociais, de negociações e de considerações com um coletivo, ou seja, práticas pedagógicas que se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição, consideradas apenas como transmissão, evidenciando o professor como um telespectador de “momentos”.

O ponto de vista adverso a esse pressuposto de formação é o entendimento do ser humano como inconcluso, inacabado, numa realidade que também é histórica e, portanto, inacabada. O ser humano, como sujeito ativo e curioso, tem condição de educar-se. A educação não finda, porque a natureza humana não se esgota, e o ser humano está num permanente processo de formação. Ele está, portanto, em um processo incessante de formação que, para Freire (2019), é a essência da formação permanente de educadores, a reflexão sobre a prática para melhorá-la.

4 ILUMINANDO OS PASSOS DADOS

“[...] estou de malas prontas
 Já raiou o dia
 Vamos viajar.[...]
 Anda se prepara,
 Traz uma cantiga
 Vamos espalhando
 Música no ar.
 [...] nós voltaremos
 Numa estrela guia
 Num clarão de lua
 Ou talvez até quem sabe,
 Nós só voltaremos
 No alazão da noite
 Cujo o nome é raio,
 Raio de luar.
 (AQUINO e PINHEIRO, 1964)

Neste capítulo, explicitarei a quarta etapa desta pesquisa apresentando as categorias analíticas a qual entendo ser o caminho da viagem que ilumina os resultados dos dados produzidos pelos documentos, pelos questionários e pelas entrevistas, bem como sua análise. Esse momento pode ser ilustrado como um “raio de sol”, no encontro com as respostas das perguntas centrais, que visaram identificar quais os pressupostos da formação de professores de um colégio da Rede Jesuíta de Educação e seus possíveis desdobramentos na prática pedagógica do professor do Ensino Médio.

Atento ser o momento, nesta “viagem investigativa”, de buscar dialogar com os estudiosos que escolhi para referenciar teoricamente este trabalho, bem como autores das dissertações e teses, cujas temáticas dialogam com esta pesquisa. Além disso, é o momento também de trazer as falas dos sujeitos das pesquisas, em torno das suas percepções, considerações e reflexões obtidas a partir das questões que constituíram os questionários e as entrevistas.

Com o objetivo de poder considerar o lugar de onde declaram ter as suas experiências profissionais, nutridoras da prática pedagógica, inicio destacando alguns dados acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, os resultados serão apresentados a partir de cada uma das questões das entrevistas e dos questionários que guiaram a pesquisa, na direção de examinar como o professor do

EM compreende a modalidade de formação de professores desenvolvida no Colégio Santo Inácio e quais são os desdobramentos em sua prática pedagógica.

As questões investigativas para o desenvolvimento das entrevistas tiveram, também, como fonte de inspiração o questionário, contributo para a produção de conteúdos de análise os quais são considerados fundamentais para a discussão e a consequente apresentação dos resultados.

Relembro que, para descrever, explicar e compreender o objeto pesquisado na sua ampla e complexa dimensão, os dados foram produzidos em momentos diversos e com diferentes procedências. Recorri a instrumentos, como: documentos alusivos à educação da Companhia de Jesus, da RJE e do CSI-CE; literatura científica (como apoio), questionários e entrevistas. O intuito foi realizar a triangulação de dados que consiste em reunir um conjunto de materiais em diferentes períodos e de diversas fontes, para conseguir uma minuciosa descrição dos fenômenos estudados.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, reforço que os nomes destes, em acordo e por ética, estão preservados e, como afirmo no subitem 2.4, terão seus anonimatos garantidos por meio de codificação de suas identidades. Trata-se de seis professores e professoras, que foram selecionados por trabalharem na escola há mais de cinco anos, podendo, assim, discorrer sobre as propostas de formação de professor promovidas pela Instituição. Em relação às gestoras, também atuam há mais de cinco anos no CSI e estão, a partir das suas funções, envolvidas no desenvolvimento das formações de professores da escola, lócus desta pesquisa.

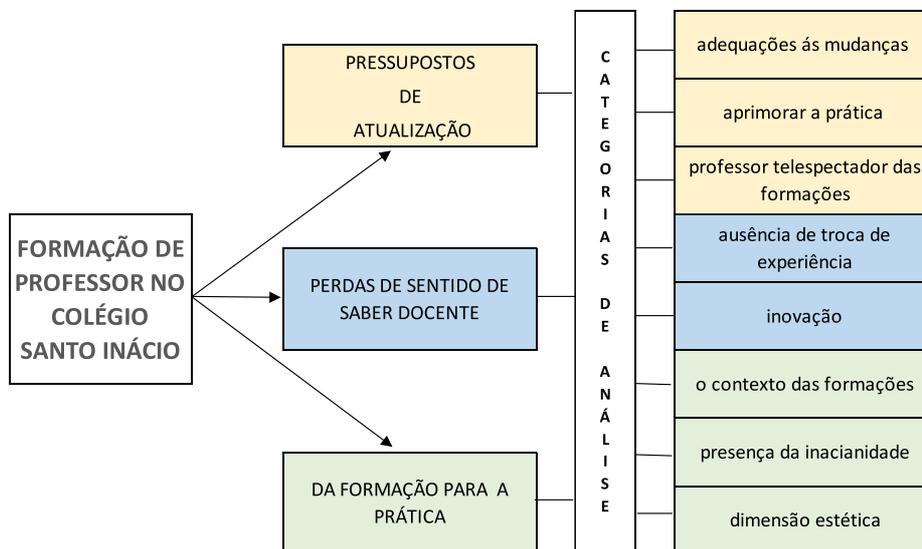
Na subseção a seguir, farei a exposição de cada categoria, apresentando como temática mais evidente, na busca de respostas, a formação dos professores e professoras do Ensino Médio. Procurei deixar evidente essa temática na dissertação de duas maneiras: primeiro, ao privilegiar esse descritor na pesquisa que realizei na revisão de literatura, em termos de artigos, dissertações e teses produzidos e, segundo, por tratar-se do foco de dois dos objetivos específicos desta pesquisa.

Ao analisar os questionários e as entrevistas com os seis professores do EM e as duas gestoras, busquei identificar e compreender a percepção desses sujeitos quanto aos pressupostos de formação desenvolvida na escola, o desdobramento dessa formação na prática pedagógica docente, e, paralelo a essa investigação, de forma relevante nas falas dos sujeitos da pesquisa, a especificidade da formação para o professor do EM, como também a periodicidade das formações.

Nesse sentido, consegui apreender algumas categorias de análise que promoveram uma aproximação da compreensão das diversas determinações que constituem o nosso objeto. Entendo categorias analíticas como “informações obtidas com a aplicação dos instrumentais de pesquisa (entrevistas/questionários), chamados de dados, sistematizados para facilitar o processo de análise” (OLIVEIRA, 2010, p. 85). Ao me apropriar delas, distribuí-las em uma tabela, a fim de obter uma organização dos pressupostos que foram surgindo com a empiria.

As categorias analíticas que se configuraram são: a formação percebida como atualização; a perda do sentido do saber docente; e da formação para a prática.

Figura 1 – Compreensão da Formação de professores desenvolvida no CSI



Fonte: Elaborado pela autora.

Cheguei a essas categorias de análise, a partir das questões que utilizei como roteiro de entrevistas, expostas na subseção 2.3 do segundo capítulo, e das falas dos professores e das gestoras. Elaborei um quadro de análises das entrevistas com os temas, dos trechos das falas dos professores e do núcleo de significação. Esse movimento se deu de forma articulada permitindo apreender algumas categorias para a análise deste estudo.

4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISES DO OBJETO

As categorias apresentadas no capítulo seguinte como subtópicos trazem alguns descritores para a compreensão dos sentidos que os professores atribuíram à formação do professor desenvolvida no CSI. Ainda consegui captar alguns

elementos que se pressupõem ao desdobramento da prática pedagógica docente, bem como destacar os aspectos considerados pelos professores como pontos de desafios da formação, conteúdos não intencionais da pesquisa, mas que surgiram ao longo da caminhada e que entendo ser de relevante consideração. Assim, vamos continuar o nosso diálogo em busca de compreender o nosso objeto de pesquisa.

4.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES EM RELAÇÃO À MODALIDADE DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NO COLÉGIO SANTO INÁCIO

Início esta breve seção trazendo a importância do caminhar com os sujeitos da pesquisa através dos seus depoimentos e reflexões sobre os pressupostos da formação de professores desenvolvida no CSI. Tal importância configura-se na confiança mútua que se estabeleceu entre pesquisadora e professores, onde juntos, conseguiram romper com possíveis dimensões formais da situação, promovendo momentos de descontração, reflexões críticas sobre a temática e, um desejo ímpar de contribuição e responsabilidade por esta.

Assim, as percepções foram surgindo em cada passo dado, cada dúvida selada no outro encontro, em que: ***“após a aplicação do questionário, pude pensar mais um pouco sobre a temática da formação desenvolvida na escola e assim, começar a entender algumas coisas, que acho que clarearam mais um pouco sobre a minha percepção”*** (P5E, grifo nosso).

Vale ressaltar que cada palavra não dita, mas supostamente pensada, compreendo ter levado os professores e gestoras entrevistadas a pensar sobre si, sobre suas práticas, aproximando-se do pensamento de que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001b), legitimando assim, essa experiência também, como uma formação para todos os envolvidos.

Por fim, para conhecermos um pouco mais os sujeitos da pesquisa, caminhamos para a próxima seção e após esta, um convite para seguirmos a viagem indo em direção à percepção dos professores e gestoras em relação a modalidade de formação desenvolvida no colégio Santo Inácio.

4.2.1 Caminhando com os sujeitos

Os professores participantes das entrevistas possuem mais de trinta anos, metade pertence ao sexo feminino e metade ao sexo masculino, muito embora no quantitativo do número total de professores do Ensino Médio do CSI prevaleça o número maior de professores do sexo masculino. Todos os seis professores e professoras atuam na escola pública e particular e a maioria deles e delas trabalha nos três turnos, revelando uma carga de trabalho exaustiva.

Em relação às gestoras que se constituíram sujeitos da pesquisa e do conhecimento, ambas são do sexo feminino, trabalharam em outras instituições educacionais na função de coordenadoras pedagógicas, uma delas, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, a outra, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No tocante à educação formal dos professores, todos os seis são licenciados nas disciplinas que ministram aulas, dado revelador de que a formação inicial exigida para atuar no nível médio está sendo atendida, pois os seis professores já concluíram o curso superior. O fato de que cinco desses profissionais já cursaram mestrado e um deles, o doutorado, indica interesse do grupo em investir na formação acadêmica.

Os dados aludidos à formação inicial dos entrevistados corroboram o indicador maior de percentual de professores de nível superior, trazido pelo *Censo de Educação Básica* que afirma que de um total de “507,9 mil professores atuantes no ensino médio em 2019 e desse total, 96,8% têm nível superior completo (88,5% em grau acadêmico de licenciatura e 8,3%, bacharelado) e 3,1% possuem formação de nível médio ou inferior”. (INEP, 2019, p. 56)¹.

Em relação às gestoras, ambas estão realizando mestrado em educação, área de abrangência do campo em que atuam, indicando a compreensão do valor em fundamentar ações e relações voltadas para o acompanhamento das práticas, no chão da escola. Uma delas possui graduação em Pedagogia, e a outra possui graduação em Letras e Direito.

¹ Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com superior concluído em 2019 resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar, 2017.

Compreendo que, ao olhar para a caminhada das formações dos professores e das gestoras, sujeitos desta pesquisa, estes demonstram valorizar a formação continuada, dialogando com a compreensão de que “não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira, mas formação ao longo da vida. Formação entendida como uma experiência permanente, que não para nunca” (FREIRE, 2001c, p. 245)

Continuamos a nossa viagem percorrendo sobre a formação desenvolvida no Colégio Santo Inácio-CE, na próxima subseção.

4.2.2 Diálogos com professores e gestoras: adequações às mudanças, aprimoramento das práticas e superação do professor telespectador

Uma das indagações feita aos professores que participaram do questionário foi qual a compreensão que eles tinham em relação à formação permanente de professor desenvolvida no Colégio Santo Inácio. Dentre os seis entrevistados, cinco compreendem a formação de professores como um momento de atualização, aprimoramento, apresentando argumentos que revelam pressupostos dessas formações: “**atender às necessidades atuais dos alunos, como também treinar o professor para uma prática pedagógica inovadora, olhando para um mercado educacional competitivo**”. (P5Q, grifo nosso).

A mesma racionalidade é, também, encontrada no discurso de um dos professores, ao trazer na entrevista que “*um professor atualizado, atende as necessidades do conhecimento dos alunos, do ensino, [pois] é essencial estar sempre olhando para as inovações*”. (P3: Q, grifo nosso).

Pelas respostas obtidas, por meio das entrevistas e questionários, compreendo que os significados atribuídos pelos professores à formação docente encontra relação com: informações para adequações às mudanças, aprimoramento das práticas e professor telespectador, distanciando-se dos pressupostos da formação permanente.

Os professores entrevistados compreendem como atualização o processo formativo que venha prepará-los para adequações às mudanças, mudanças que “*interferem também nas aulas que damos*”, diz P1E. Para eles, esta modalidade de formação faz-se relevante, visto que há a necessidade atualização para se adequarem “*às novas e constantes mudanças no mundo, preparando, assim, o*

*professor para os novos desafios em uma sociedade em constante mutação” (P6E).
Reforçando esse pensamento, P3E complementa discorrendo que:*

*No dia-a-dia da sala de aula, a gente se depara com muitas situações diferentes que, na maioria das vezes, não aprende sobre elas durante nossa formação inicial, por isso que eu acho que **quando a gente se reúne**, a escola sempre **traz informações** importantes, por exemplo, como podemos **utilizar a tecnologia em nossas aulas**, apresenta a matriz curricular de cada série, o material didático, o que são habilidades e competências [...], **aprimorando** nossos conhecimentos (P3E, grifo nosso).*

Para Klein (2009), a palavra mudança tem vários sentidos, significando, muitas vezes, mudanças externas (tecnológica, pessoal, estrutural ou ambiental) ou também mudanças internas (nas práticas, visões e estratégias), mas sem permanência. O autor me faz refletir aproximando-me de pensamentos de autores, como Peter Senge sobre a diferença entre mudança e transformação.

Na lógica da mudança, os pressupostos da formação de professores desenvolvidos no CSI são entendidos por P1E como uma “**oportunidade de mudança** para o professor”. Em suas palavras:

*[...] as **informações** que recebo sempre são importantes para minhas aulas, para meu planejamento, para minha avaliação, [...] de modo geral, a gente **aprende alguma coisa** nas formações, mesmo que com a correria, a gente volte a fazer o que já está **enraizado** na nossa **cultura** [...].*

A alusão ao termo cultura me leva a pensar com Silva (2008, p. 77) na cultura como “um espaço em que os sujeitos anunciam coisas e, ao anunciarem constituem em si mesmos, e ao mundo [...]”. Tomo cultura como algo enraizado, o que me leva a refletir, junto com Nóvoa (1998, p. 8), o quão importante “é a necessidade de promover novos modelos de organização da profissão, [pois] quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais se controla as suas ações, por formas diversas [...]”, mesmo que essa pareça não ser a intencionalidade de algumas formações, como aponta o excerto de fala de P1: E:

*[...] eu acho que a escola está sempre apoiando, caminhando com o professor quando promove formações que **contribuem** com o nosso trabalho. É muito importante a escola mostrar qual o caminho que ela quer que o professor **siga**, qual é a **sua identidade**, assim a gente já sabe qual é o projeto, a **cultura** da escola [...]. Tem escola que coloca o pincel na nossa mão e o **professor que se vire** [...]. (P1: E).*

Refletindo sobre esse contexto, Imbernón (2009, p. 42) ressalta que “[...] a formação, por si só, consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”.

O autor me mostra como é importante superar as propostas de formações engessadas, distante do contexto do professor, que não promovem espaços para a reflexão. Em outras palavras, é preciso superar formações prontas, determinadas sem considerar as inquietações, incertezas e curiosidades dos professores. Distantes de uma consciência crítica e criadora, tais formações alimentam a acomodação, colocando os docentes na condição de sujeitos adaptados, impossibilitando-lhes de vivenciarem processos constituidores de sua autonomia, exercendo o protagonismo nas propostas de formações.

No caso em estudo, verificamos que os pressupostos da formação de professores presentes nos documentos orientadores das ações pedagógicas das escolas de educação básica da RJE, especialmente o documento Características da Educação da Companhia de Jesus (1987), apontam para uma adequação da Instituição às mudanças, descrevendo que:

[...] o mundo moderno se caracteriza pela rapidez das mudanças. A fim de manter a sua eficácia como educadores a fim de “discernir a resposta mais concreta ao chamado de Deus”, todos os membros adultos da comunidade educativa precisam aproveitar as oportunidades de **educação continuada** e do **desenvolvimento pessoal permanente**, especialmente na competência profissional, nas técnicas pedagógicas e na formação espiritual”. (CARACTERÍSTICAS..., p. 76, grifo nosso).

A compreensão de que a formação deva se dar de forma ampla, contemplando as dimensões pessoal, profissional, sobretudo de âmbito pedagógico e espiritual de forma permanente não encontra plena ressonância no PEC, outro documento oficial pesquisado, que orienta as instituições educacionais a **capacitar** seus profissionais entendendo que “[...] todo investimento feito pelas escolas nessa direção visa à **qualificação** dos profissionais, para serem capazes de atuar da melhor forma [...]”. (PEC, 2016, p. 69).

A racionalidade apresentada pela passagem do PEC sinaliza para uma proposta de formação que ofereça condições para a emergência do trabalho docente, possibilitando a aquisição de uma competência técnica. É esperado que o professor esteja preparado para o processo, mantendo-se atualizado, bem

informado, sem que tenha, ao menos algumas vezes, a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos adquiridos.

Com vistas à constituição de uma nova sociedade, o professor do Ensino Médio precisa rever, de modo crítico, sua função, o sentido social, político, histórico e cultural do ensino, indo muito além de uma intencionalidade preparatória, sustentada pela lógica da concorrência. O depoimento, a seguir exposto, traz a leitura de que cabe ao professor, apenas, preparar os alunos para obterem bons resultados nos exames de acesso ao Ensino Superior:

*[...] chegando no EM, o professor tem que estar **bem informado** porque é neste período que o aluno está mais focado nos vestibulares [...] mais voltado aos resultados e o professor, precisa **dominar** os assuntos [...], sentir que está **preparado** para levar o aluno aos melhores resultados. Para isso, é importante ouvir especialistas, participar de encontros que mostrem o que **está acontecendo de melhor**, até porque, com **tantas mudanças** que a BNCC trouxe, a **concorrência** quer passar logo na frente (P6E).*

O depoimento demonstra que a formação do professor tem se convertido em uma necessidade frente aos novos desafios enfrentados pela escola, pelos professores, em decorrência da sociedade atual, que se sustenta na competitividade e na meritocracia.

Gatti (2015) discorre sobre a ideia de formação como uma necessidade de constante atualização diante das mudanças, tanto na dimensão do conhecimento quanto na esfera do trabalho. Contudo, a autora critica a forma como essas ações têm compreendido as formações desenvolvidas no contexto de programas compensatórios e não, propriamente, na atualização e nos avanços do conhecimento do professor.

Nessa lógica de pensamento, o professor necessita repensar a sua docência, suas necessidades formativas, numa dimensão muito maior do que momentos “estanques”. Póglia (2016) me traz o entendimento de que ser professor é uma atividade complexa, que exige, daquele que se propõe ser um docente, ter muito mais que conhecimento. O professor precisa estudar, pesquisar, debater, discutir, construir, produzir conhecimento, desenvolver habilidades, percebendo-se como um ser inconcluso, que não sabe tudo, porém não ignora tudo. Trata-se, portanto, de alguém que pode aprender e ensinar com seus pares e com os educandos com

quem interage. A esse respeito, Freire (2019, p. 25) discorre que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na concepção freireana, a formação permanente de professores não objetiva, somente, efetivar a qualificação, por meio da certificação do professor para o exercício da docência, do aprimoramento das práticas pedagógicas, das puras atualizações científicas, e das didáticas, mas, sobretudo, da formação de caráter permanente.

Compreendo que, na perspectiva de Freire (2019), o professor tem que estar além de ser apenas **bem informado**. A formação, sob essa ótica, ultrapassa o sentido de treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação, instrução, informação, uma vez que é comprometida com a reflexão sobre toda a sua prática e não apenas com o sentido de aprimoramento.

Tal reflexão se realiza por meio de um pensamento analítico, investigativo questionador, que dialoga com a racionalidade de que a ação pedagógica é um processo de mediação dos muitos e diversos saberes, tendo como horizonte possível e desejado a transformação da realidade.

No depoimento de P5E, fica evidente a necessidade de momentos formativos, articulando a teoria e a prática, aproximando a realidade da escola ao fazer docente, como enseja o excerto de fala, a seguir:

*As formações que participo na escola, algumas vezes **sugerem formas como posso aprimorar** minhas aulas, despertar o interesse dos alunos, inovar, mas, de fato, penso que o grande desafio continua, **ver isso na prática, fazer isso acontecer [...] uma coisa é o que se diz e o que se consegue fazer [...] o aluno do EM é desinteressado, o professor precisa ser muito bom para segurar a atenção desse aluno [...]. (P5E).***

Voltando à metáfora e ao texto inicial, o depoimento sugere que, talvez, a viagem precisa ser realizada, seja no intuito de “ver o que não foi visto” em um caminho que intencione chegar a ações e reflexões, traçando percursos outros, defensáveis e desejáveis pelo professor, seja revisitar caminhos já conhecidos. A metáfora “é preciso começar a viagem sempre” traz, em última instância, a permanência de inconsistências entre teorias atualizadas e teorias experienciadas. O exemplo que se segue, referente à resposta de um dos professores, vem reforçar esses pensamentos, mas acrescenta-lhes outras dimensões:

*Penso que **não sou uma pessoa que sabe tudo**, mas sei que sei bastante do que ensino [...]. Sempre recusei a ideia de que não **posso aprender**, mas quando vejo que as **formações se repetem**, se repetem falando do mesmo assunto de forma diferente, fico achando que **acham que o professor não sabe nada** [...]. Eu não sei de tudo, por isso posso muito bem **aprender com a prática do outro professor** e, assim, **me libertar** de ter que saber de tudo e **me unir também** a quem quer aprender [...] (P5E).*

Um elemento fundamental na fala do professor é a “liberdade para dizer que não se sabe” e o desejo de aprender com momentos menos informativos e mais práticos. Mas, essa compreensão, evidenciada no depoimento do professor, pode implicar uma necessidade permanente de reflexão, para poder, então, ser compreendida, desvelada e transformada em outros saberes e outros fazeres.

Assim sendo, lançar um olhar sobre o professor como um profissional reflexivo é uma perspectiva que valoriza a epistemologia da prática (SCHON, 1992), promovendo o seu autodesenvolvimento constante e progressivo, sem as limitações que surgem pelo medo de "fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros, e tentar de novo, de outra maneira" (SCHÖN, 1992, p. 89).

O PPP do Colégio Santo Inácio se propõe a fazer um deslocamento de uma prática pedagógica instrumentalista para uma perspectiva emancipatória, como indica a passagem que aponta pressupostos de uma intencionalidade formativa:

[...] se temos em vista a construção de um agir pedagógico emancipatório, isto é, que tenha como objetivo a promoção humana, a formação de pessoas capazes de agir no mundo de forma ética e transformadora, é necessário refletir e optar por uma racionalidade que vá além da instrumentalidade. (FERNANDES, 2011, p. 127).

A construção de um agir pedagógico emancipatório, comprometido com a formação de pessoas que tornem o mundo mais justo e humanizado, exige preparação e pronúncia ética em sala de aula e avaliação da prática, elementos apontados na fala da P2E.

*[...] **intencionamos** desenvolver uma formação de professores seguindo os pressupostos dos paradigmas Inacianos, em que o contexto, avaliação e ação sejam fundamentos dessa formação. [...] temos o **compromisso** de contribuir com a identidade de um docente que contribua para uma sociedade mais justa e solidária, **seguindo os pressupostos do PEC** (grifo nosso).*

Na mesma direção, P3E considera que os pressupostos trazidos pelo PEC, como o documento orientador da prática pedagógica, convoca o professor a envidar esforços na busca por desempenhar com excelência as suas atividades. Para ele, o documento convida:

[...] todos os profissionais da escola **a se esforçarem** continuamente para **aperfeiçoar** seu desenvolvimento pessoal e sua formação técnica, a fim de desempenharem com excelência suas atividades”, [...], tento sempre participar das formações para **buscar informações para o aperfeiçoamento da minha prática**, visando preparar um aluno consciente, compassivo, comprometido e crítico”. (PEC, 2016, p. 70).

A formação, compreendida como atualização que pode contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica, categoria empírica que se fez presente nas falas dos professores, é desconstruída por Pimenta (2010), quando afirma que é preciso compreender que o trabalho docente desenvolvido por um profissional autônomo é o reflexo de sua ação na imersão com a prática, mas vai muito além da prática entendida somente em “dar aula”. Nessa conjectura, é necessário ampliar as lentes para uma compreensão do que constitui a prática pedagógica, a partir das falas dos professores: “[...] *eu sei quando a minha **prática pedagógica** não foi boa, quando eu entro na **sala de aula** e meu aluno não pergunta nada, não interage comigo [...] isso é motivo para eu **repensar minha aula** .” (P2E).*

Como afirma Sacristán (1999), grande parte dos professores só muda suas práticas, quando é convocada a fazer isto pela coordenação da instituição ou pelas leis que sofrem alterações, mesmo que, em algumas situações, nem compreendam as razões geradoras da “convocação” para a mudança. Reforçando esse pensamento, o autor aponta que a prática dos profissionais docentes precisa ser compreendida como atividade de intencionalidade pedagógica, como ação que transforma uma realidade, como atividade social contextualizada em tempos e espaços históricos dirigida a todo fazer docente e como a razão que fundamenta um conhecimento.

*[...] como professor do EM, quero dizer, um especialista, é isso, não aprendi muita coisa na faculdade que me formou para dar aula de. Eu tive muita dificuldade no início da minha profissão de **elaborar uma avaliação** olhando para as competências e habilidades, **planejar** minhas aulas, **olhar para os resultados** dos meus alunos, tanta coisa **da prática pedagógica** do professor que eu **não sabia** [...]. (P6E).*

Compreendo que, assim como em outras profissões, a capacidade do professor de conduzir bem seu trabalho depende de múltiplos fatores, dentre eles, a formação do professor numa perspectiva em que essa formação possa contribuir com o seu fazer docente. Entretanto, vale ressaltar a relevância do protagonismo do professor, ao assumir um papel de destaque e relevância no “pensar essa” formação. Nas palavras de P6E:

*[...] eu gosto muito de trabalhar no CSI, principalmente com uma gestão de educadores [...] as formações são realizadas com muita organização, cuidado e afeto [...] Eu participo, na maioria das vezes, **assisto** até o final, tenho **atenção ao que falam**, [mas] **seria legal** se e o professor **fosse consultado e contribuísse** também com os **temas** que poderiam ser **desenvolvidos**, as propostas são boas [...]* (P6E).

Neste caminho, Imbérnon salienta que a formação permanente não precisa ser predominante, mas deve oportunizar que o professor assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados “com a consciência de que somos sujeitos quando trabalhamos juntos” (2009, p. 74). Dessa forma, faz-se necessário que o professor possa se deslocar de um papel de telespectador das formações, para uma condição de colaboração, influência e protagonismo. Esse deslocamento implica em distanciar-se de uma formação instrumentalizada, de plateia onde “assisto”, palavra utilizada pelo professor P6E, evidenciando uma condição de telespectador, trazida, também, por outro testemunho:

*[...] a maioria das formações são desenvolvidas na **metodologia de palestras**, de **encontros informativos**, [...], o primeiro momento sempre tem a presença da pastoral. Depois, ou a direção ou a coordenação, ou alguém de fora fala sobre o assunto [...] o **auditório** fica mais ou menos lotado, depende do assunto [...] os momentos **que participamos como ouvintes** são mais longos do que os momentos de trocas [...]*. (P1E).

O que se pode notar nesses dois depoimentos é uma aproximação entre as informações sobre a formação de professores desenvolvida na escola investigada, na direção, também, do que é descrito no seu PPP, quando se refere à opção pela formação “continuada de seus educadores, reforçando ou proporcionando os fundamentos e conhecimentos da sua disciplina, **mantendo-os constantemente a par dos progressos, inovações e exigências dos tempos** [...]. (FERNANDES, 2011, p. 260, grifo nosso).

4.3 SABERES DOCENTES E EXPERIÊNCIA RUMO À INOVAÇÃO

As propostas curriculares de formação de professores podem considerar os saberes docentes ou limitá-los à medida que sua metodologia favoreça esta ou aquela intenção. No primeiro caso, o professor atua como protagonista da formação, podendo compartilhar conhecimentos sobre o contexto do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa científica e experiência no trabalho docente:

*[...] a direção pedagógica me convidou para **compartilhar a minha experiência** com professores de um outro segmento [...]. **O importante pra mim foi poder contribuir com o meu conhecimento, meu trabalho...** Até a pesquisa que fiz no mestrado, **eu pude compartilhar** (P3E, grifo nosso).*

Um segundo depoimento traz, também, informações importantes sobre o assunto aludido:

*Eu sugiro que as formações de professor sejam como **grupo de estudos, de trocas de experiências** [...], deviam **investir menos em palestras** nas formações de professor [...]. Não estou dizendo que não **preciso me atualizar**, até porque sou também avaliado não só pela escola, mas também pelo aluno, pelos pais [...] todo mundo olha para a minha **performance** (P5Q, grifo nosso).*

É possível perceber, nas respostas dadas, dois depoimentos diferentes acerca dos momentos formativos vivenciados na escola, no que diz respeito ao reconhecimento dos saberes dos professores. O primeiro depoimento aponta na direção de uma organização de formação mais orgânica, possibilitando o compartilhamento de conteúdos específicos do saber do professor, entendido por Tardif (2010) como os saberes docentes relacionados com a história da pessoa, sua identidade, sua experiência de vida, sua vivência profissional, apontado pelo autor como um saber social, um saber fruto de relações, daí a importância de compartilhá-lo.

Em uma visão contrária ao que o autor propõe, mas respaldada pelas entrevistas de P2 e P5, a tabulação das respostas do questionário nos apresenta que 83% dos professores responderam ao instrumento de produção de dados, apontando que as formações desenvolvidas no CSI, atendem a uma necessidade de atualização, capacitação, aprimoramento para acompanhar as mudanças de um

contexto histórico e social, focando principalmente nas inovações, O questionário também mostra que os professores privilegiam uma formação permanente com ênfase na prática de sala de aula.

Nesta conjectura, percebo a importância da metodologia utilizada para o desenvolvimento da formação para o alcance da sua real intencionalidade. As análises dos questionários e das entrevistas revelam que os professores privilegiam os estudos de sala de aula, as análises de experiências, as reflexões sobre as práticas, a interpretação das ações e as relações por eles mediatizadas, num processo de exploração de teoria, a partir da realidade escolar. Nas palavras de P2: *“[...] as formações devem ser contínuas, de modo a buscar **as melhores experiências** para o contexto vivido”*.

Defendendo a formação em ambiente de investigação, Rosa (2015) aponta que a formação desenvolvida fundamentada no questionamento e na reflexão na e sobre a prática, considerando os saberes do professor, traz pressupostos de uma formação de investigação.

A reflexão trazida nas falas dos professores entrevistados reconhece que a atualização, a inovação e o aprimoramento constituem o cerne da formação de professores desenvolvida no CSI, colocando em questão a relevância dos objetivos a serem alcançados e as metodologias mais propiciadoras de seu alcance, como a criação de grupos de estudos e de troca de experiências entre pares.

O depoimento de P2, trazido anteriormente pela entrevista, complementa a fala de P5, quando o professor leva o nosso olhar para o conceito de performance, tratando-a não como ação que reflete e anuncia apenas um desempenho, mas, também, como uma prática que incide, inevitavelmente, sobre a realidade, sobre a experiência, sobre o que se constitui como saberes, numa formação incessante que se constrói e tem um desfecho numa prática integradora. A prática de pensar a prática é inerente a uma atuação interventiva na realidade concreta, realizada por sujeitos do ato de conhecimento, pois:

[...] mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2019, p. 51).

O encontro das falas traz uma aproximação do entendimento do que vem a ser “performance”, que representa o que se faz e o que se é, como nos diz Paulo Freire, cabendo-se julgar que se constitui, também, como um dos saberes docentes, muitas vezes ignorado por uma urgência de inovação, atualização, como acentua P6E: “[...] *as formações, apesar de abordarem temas **inovadores e atuais**, se demonstram mais num **caráter informativo**. [...] Possibilitam ao professor um maior **aperfeiçoamento** em sua formação profissional, para **innovar em suas práticas**”.*

Caminhando com as entrevistas, observamos a presença constante da palavra inovação nos depoimentos, caracterizada pela compreensão de que inovar se constitui em um processo obrigatório, imposto por um tempo social e político que objetiva a mudança de uma prática social e não, essencialmente, uma melhoria. Nessa dimensão, vale a pena refletir quem está propondo a mudança para quem, quais os saberes considerados, ou não, para a proposta dessa mudança. O caráter inovador que surge na organização escolar pode chegar como elemento que desconsidere o antigo ou clássico, os saberes culturalmente construídos, com potencial para promover a desconstrução dos saberes do professor, já existentes, contribuindo, assim, com um processo a-histórico. Nessa direção, P5E acentua o importante e destacado lugar que tem a experiência pedagógica para a efetividade do trabalho que realiza:

*[...] na minha área de atuação, as formações são importantes para o compartilhamento **das novas tecnologias, das inovações pedagógicas**, de um modo geral [...]. Eu, sinceramente, acredito, não desmerecendo de forma alguma as formações continuadas que nos **atualizam**, mas **aquilo que aprendi com a minha experiência pedagógica** ainda me faz realizar meu trabalho com muita competência [...]. (P5E).*

Para essa discussão, Messina (2001, p. 232) traz uma relevante contribuição para o estudo da inovação na educação, ao considerar que “toda mudança começa em cada um de nós, a partir da nossa necessidade. A pergunta central é como articular a dimensão individual com a social, com as mudanças na escola e nos sistemas educacionais”. Em sua pesquisa, Célio (2016) contribui com a discussão dissertando que as inovações no EM podem se dar nos currículos, nas avaliações, nos métodos, nas formações e nas relações sem, necessariamente, romper com o que já existe. O estudo invoca uma postura cuidadosa e responsável para com a cultura escolar.

Nessa direção, o PEC, um dos documentos estudados, na sua seção de apresentação, discorre que a RJE, articulada com outros movimentos, decidiu empreender novos rumos na educação básica, buscando “um caminho de renovação, capaz de responder, **com responsabilidade**, inovação e fidelidade aos desafios educativos hodiernos” (RJE, 2016, p. 13, grifo nosso).

Seguindo o roteiro de entrevista com a gestão pedagógica, foi possível perceber como as profissionais visualizam a organização das formações de professores do EM desenvolvidas na Escola. Na entrevista com a profissional G2E, compreendi que a definição dos assuntos abordados nas formações é feita a partir das demandas pedagógicas, percebidas como necessidades postas no cotidiano escolar, como está expresso no excerto de fala, a seguir exposto:

*[...] a seleção das temáticas das formações no CSI estão bem **relacionadas às demandas da rotina da escola** [...], a partir das demandas pedagógicas que surgem eu levo para a Direção e [juntas] **decidimos**. Por exemplo, se os professores **mostram dificuldades** com a tecnologia, **a gente promove** o momento de formação **para atender essa situação**. Buscamos **no mercado os melhores profissionais** para conversar com os professores sobre o assunto, **apesar de só aproveitar para as suas práticas o professor que vem [...]**.*

Diante do exposto, compreendemos que não chega a haver uma divergência entre as percepções de professores e a gestão acerca da prática de formações desenvolvidas na instituição escolar investigada. Chama a atenção, ainda, o fato de que se busca os **melhores profissionais no mercado** para contribuir com a formação dos professores, remetendo a um olhar para fora dos muros da escola, “*apesar de só aproveitar para a sua prática o professor que vem*”, como afirma G2E. A esse respeito, os diálogos dos sujeitos desta pesquisa nos aproximarão dos desdobramentos da formação na prática.

4.4 DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Buscando identificar o desdobramento da formação de professores desenvolvida no CSI na prática pedagógica do professor do EM, considere as respostas dos questionários e lancei mão de um roteiro de entrevista, apresentado no Capítulo 2 deste trabalho, como percurso guia para o alcance do objetivo anunciado. Interessante compartilhar que, com a maioria dos entrevistados, o roteiro

perdeu o seu sentido, diante da espontaneidade manifesta nas entrevistas, em que as respostas surgiram nas entrelinhas das falas, antes mesmo da pergunta ter sido realizada. Sem dúvida, foi a temática que os sujeitos de pesquisa mais se detiveram, exigindo maior atenção para a seleção dos depoimentos.

Pressuponho que as respostas fluíram quando os entrevistados foram incentivados a falar o que viesse à cabeça, pedindo-lhes que dissessem apenas o que as formações contribuíam para os saberes deles. Os testemunhos revelam a diversidade de olhares, a partir do lugar de fala de cada um:

*[...] a equipe da escola prepara as formações com todo cuidado e carinho, eu vejo nos mínimos detalhes [...]. **O professor que participa ganha aulas extras [...]. Eu acho que as formações poderiam contribuir mais com a minha prática, se os assuntos fossem mais específicos, fossem [ao] encontro às dúvidas que tenho [...]. Eu participo de vez em quando, porque eu acho que os assuntos dos encontros eu já ouvi em outra escola. (P2E).***

O depoimento chama a atenção pela correspondência a uma necessidade de investigação surgida no decorrer da tabulação das respostas obtidas na aplicação do questionário, junto aos sujeitos de pesquisa, gerando um dado significativo em relação à frequência de professores nas formações. Observei que, de um total de trinta e três professores do EM, vinte e um responderam que participam “vez ou outra das formações”. Esse dado foi importante para buscar elementos de análise para entender a(s) razão(ões) de tão grande número de ausências de professores do EM nos momentos formativos, como revela o depoimento de P2:

*Até entendo que as formações são importantes e podem contribuir com a minha atuação profissional [mas], além de **trabalhar a semana toda e às vezes aos sábados**, eu acho que **os assuntos acabam se repetindo muito [...]** ou é BNCC ou é como usar plataformas ou é sobre o material didático [...]. (P2).*

Mesmo reconhecendo a importância das formações para a sua atuação profissional, P2 aponta, como razão para o seu não comparecimento, a jornada exaustiva de trabalho que só seria compensada caso as temáticas não fossem recorrentes na escola investigada e em outras tantas, onde ele atua. Esse diálogo reflete parte da opinião dos professores em relação às formações e aos seus poucos desdobramentos na prática docente vivenciada. Tal pensamento remete ao entendimento, anteriormente colocado por uma gestora pedagógica (G2E), ao

afirmar que acredita que os professores que mais participam das formações melhor aproveitam os conhecimentos para as suas práticas.

Outro entrevistado trouxe uma insatisfação, por não concordar que as formações sejam “dadas por um profissional de fora”, afirmando que:

Aprenderíamos mais se nos reuníssemos e compartilhássemos nossas sugestões e experiências, assim as formações teriam outro sentido [...]. Quando vejo uma pessoa de fora à frente das formações, fico pensando que tem tanta gente boa no meio da gente, que faria até melhor, porque está no meio da realidade da escola. (P6E).

Esse testemunho me leva, mais uma vez, ao discurso da importância de aproximar as formações do contexto do professor, valorizando os seus saberes para que, assim, de fato, haja desdobramentos efetivos na prática docente. Nesta racionalidade, Imbernón (2009) reforça esse diálogo afirmando que a solução para uma formação menos transmissora não se encontra somente em aproximar a formação do professor de um contexto, ela precisa gerar uma nova cultura formativa, que produza novos processos na teoria e na prática da formação, levando a novas perspectivas e metodologias.

Em relação ao questionário aplicado, os dados apontam que 78% dos professores compreendem que as formações desenvolvidas no CSI distanciam-se de uma prática de troca de experiências entre docentes, capaz de promover olhares diferentes, reflexões sobre suas próprias práticas e uma retomada das ações pedagógicas.

É interessante notar que, algumas vezes, mesmo propondo mudanças para as práticas dos professores, “dando todo apoio necessário”, estes entendem que as formações pouco contribuem para as suas práticas, porque não fazem parte das suas escolhas ou mesmo porque não reconhecem a necessidade de mudança, como nos fala (P1E) ao trazer que: “no começo do ano letivo, a equipe nos apresenta as propostas, metas e objetivos para o ano [...]. Algumas decisões **mexem com a prática de todo professor [porém] só deveria mudar a prática que não está dando certo, jogo que está ganhando não se mexe**”.

O discurso apresentado questiona a pertinência de envidar esforços, no sentido de promover mudanças em práticas que vêm dando certo, na ótica de P1E. Noutra direção, um professor considera que a formação contribui “**parcialmente para a prática do professor porque os momentos são direcionados a falar sobre**

alguma demanda, mas não o que gerou essa demanda. [...] Antes de tudo, eu preciso aprender para mudar [...]”, afirma P4E. A compreensão de que só muda quem aprende pode suscitar o questionamento: será que a necessidade ou validade da mudança só é percebida por quem aprende?

Os diálogos com os professores reforçam um aspecto presente nas formações, no que se refere à identidade do CSI, considerada pelos professores como uma grande aprendizagem que eles levam para suas ações em todas as dimensões do seu fazer docente:

*[...] vejo na equipe o desejo de **fortalecer o trabalho do professor** [...]. Da direção geral aos auxiliares de coordenação, eles estão **sempre** perto perguntando se eu **preciso de alguma coisa**. [...] Nas formações, eles **socializam as conquistas**, num constante exercício de prática colaborativa, valorizam nossos esforços [...] eu **levo isso para sala de aula**. (P3E).*

O relato acentua uma certa “inacianidade” presente nas formações, compreendida, aqui, como um reconhecimento da dimensão humana nas ações dos profissionais de diferentes áreas de atuação nos trabalhos desenvolvidos no CSI, reverberando nas ações e relações vivenciadas na sala de aula, como destacou P3E. Outro depoimento reconhece que “*as formações do CSI vêm atender as demandas e atuação da pedagogia inaciana [...]. Essa atuação perpassa pela formação integral do professor, olhando para sua formação espiritual, emocional e cognitiva*” (G1E), o que seria um diferencial que os professores fazem questão de “levar para suas ações pedagógicas”, uma forma de identificá-los como professores inacianos, diferenciando-os dos demais:

[...] nenhuma formação inicia sem antes a equipe da pastoral promover um momento espiritual, isso me faz muito bem. [...] Ser um professor inaciano é ser valorizado na profissão [...] me sinto muito respeitado, apoiado, preparado para formar um aluno compassivo, consciente, criativo e crítico [pois] a forma como me tratam, com respeito e cuidado comigo e com o outro, procuro levar para o meu aluno, para minha condução no mundo (P6E).

O excerto de fala de P6E revela que a formação empreendida pelo CSI tem desdobramentos na profissionalidade docente. Para o professor, ela vai além da sala de aula, contribuindo no modo como os sujeitos transitam no mundo, evidenciando traços da educação humanizadora de Paulo Freire (2019).

Klein (1997, p. 4, grifo nosso) corrobora a temática em destaque trazendo que:

Mais importante que métodos e instrumentos didáticos no colégio jesuíta o **papel do professor, orientador de vida e da aprendizagem** dos alunos. Ele os estimula a se superarem constantemente até a excelência de si mesmos mediante **sua competência profissional, a atenção personalizada a cada aluno e o testemunho dos valores** [...].

A compreensão do papel do professor como um orientador da aprendizagem e de vida dos alunos, como assinala Klein (1997), remete ao entendimento de que a prática pedagógica docente humanizadora se compromete não somente com aquilo que os alunos venham a aprender, mas, sobretudo, com o que eles venham a fazer e a ser (BRAGA, 2012). Tais argumentos encontram sustentação na formulação de Freire (2019, p. 26), ao descrever que:

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender, participamos de uma experiência total, diretiva e política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mão dadas com a decência e com a seriedade.

Uma boniteza trazida pelos testemunhos dos docentes, ao relatar que as formas como as formações de professores são conduzidas mostra a importância da experiência em um contexto de dimensão estética. Os diálogos apontam que o cuidado vai desde um convite bem elaborado, a uma *“recepção afetuosa, sempre com uma boa música, com um ambiente bem decorado, com um vídeo. Até a lembrança que o professor leva para casa é feita com muito detalhe. São coisinhas que acabam me inspirando para fazer nos encontros com a turma”*. (P4E).

Na conversa com a gestão pedagógica, essa intencionalidade de fazer do momento da formação de professores uma experiência estética faz parte da cultura da equipe que acredita que:

[...] o professor precisa ter uma visão de mundo, experimentar, refletir, avaliar e agir, a partir de uma experiência para, assim, poder, também, estimular o seu aluno a ler um bom livro, ir ao cinema, escutar uma boa música, enfim, apreciar o belo. Isso nos aproxima de Deus (G1E).

O depoimento de um professor ilustrou bem essa intencionalidade, ao lembrar de uma das formações de professores que mais o marcou:

*Foi uma excursão surpresa que a escola promoveu, no primeiro dia do encontro pedagógico. [...] Recebemos um roteiro, como se fosse uma viagem e fomos aos lugares mais importantes da nossa cidade e, em cada lugar recebíamos uma carta que nos fazia pensar sobre o **verdadeiro sentido de aprender**, vendo, escutando e sentindo o mundo... Nossa! **Foi uma experiência transformadora** [...]. (P1E).*

A formação docente é, portanto, uma elaboração histórica continuada. Um permanente processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício crítico de sua prática social pedagógica, vai revendo criticamente as ações, analisando e reorientando sua competência admitida no seu "saber fazer bem", respondendo as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, na categoria de cidadão-profissional-educador. Isto convida colocar um fim a uma concepção de competência docente inata, um "dom".

Dialogando bem com o testemunho desse professor, Carvalho vai de encontro à sua fala ao assinalar a importância de se promover momentos “[...] formativos cujo resultado não é a aprendizagem instrumental de informações e conhecimentos especializados, mas a constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica de um mundo” (CARVALHO, 2017, p. 1030). Nesse sentido, o PPP do CSI - CE compartilha também a valorização por “uma pedagogia da existência e da essência, capaz de transformar a minha realidade e da escola” (FERNANDES, 2011, p. 156).

Seguindo o que foi elencado como um dos objetivos investigativos, referente à compreensão dos desdobramentos da formação dos professores na prática pedagógica do docente do EM, alguns relatos, produzidos nas entrevistas e nos questionários, indicam o reconhecimento da cura “personalis” – um pressuposto da pedagogia inaciana, que representa o cuidado com a pessoa, caracterizada nas formações e no cotidiano da escola por “uma preocupação constante com a pessoa em sua totalidade, com o seu aprendizado, [...] com a sua maneira de viver comunitariamente” (FERNANDES, 2011 p. 156). Tal preocupação é entendida como integrante da dimensão humana presente nas formações que são realizadas: “[...] *todo mundo é muito atencioso, **me sinto muito feliz em trabalhar numa... acho que posso chamar de escola humana... ou humanística, não sei... só sei trabalho em outras escolas e posso comparar***” (P4E).

Esse depoimento sugere a ausência de um conhecimento legítimo da dimensão humana por parte do professor. As dimensões são percebidas e podem até ser desdobradas em suas práticas, mas, talvez, de uma maneira empírica. Penso que um dos fatores para isso pode ser a falta de uma reflexão crítica nas formações, tal como aponta Pogli (2016), em sua pesquisa, e como defende Freire (1994).

Recolhendo e entrelaçando todas as narrativas dos sujeitos pesquisados e, à guisa de conclusão, considero que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas, antes de tudo, precisa mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária.

Vale insistir que a competência docente não é inata, um "dom", nem tão pouco neutra. Ela é construída e incluída num tempo e num espaço, o que significa afirmar que ela diversifica nos diferentes momentos históricos, estando permanentemente comprometida com uma camada ou outra dos cidadãos, dependendo do nível de consciência dos educadores.

5 FIM DE UMA VIAGEM É APENAS O COMEÇO DE OUTRA: PROPOSIÇÕES E CAMINHOS FUTUROS A PARTIR DOS ACHADOS DE PESQUISA

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. (SARAMAGO, 2007, p. 474).

Chega um momento na viagem em que é preciso alcançar o seu destino. Assim ocorre com essa pesquisa. Entretanto, penso que em nenhum momento significa dizer que as discussões, a temática abordada e as reflexões que surgiram em meio à caminhada precisem se encerrar. Nesse pensamento, escolho para este último capítulo, o poema de Saramago (2007) que utilizei também no início da escrita desta dissertação. Decisão que perpassa pela compreensão de que a realização da pesquisa e a escrita da dissertação em busca dos objetivos propostos constituíram-se uma intensa e significativa viagem repleta de aprendizagens, que “não acaba nunca...”. (p. 474).

Nessa perspectiva, retomo as páginas que foram escritas e vejo o quanto foi percorrido. Já não me reconheço a mesma pessoa. Caminhar com as discussões de diversos estudiosos, com os documentos estudados e com os pensamentos e as narrativas dos sujeitos da pesquisa convidou-me a um tempo de imersão em mim mesma. Um tempo que não tinha pelo exercício da minha atuação profissional, mas que, sincronicamente, me oportunizou adentrar num universo distante da paisagem que se descortinou no período histórico e social da realização deste estudo, em que se vivem as dificuldades que a pandemia do COVID- 19 impôs.

Assim, iniciei a minha escrita, com anseios, buscas, inquietações e reflexões. Percebi, nesse momento, que precisava ter um ponto de partida e, então, desenhei o primeiro capítulo. Nesse capítulo, detive-me a apresentar minha trajetória pessoal e profissional, discorrendo acerca do meu interesse investigativo pela temática da formação do professor do Ensino Médio, salientando suas tessituras com as reflexões da consciência da pesquisadora, ora como professora, ora como gestora, ora como ambas, motivada pela capacidade de poder contribuir, a partir do lugar onde estou.

Trago que as discussões das quais pude participar como leitora e pesquisadora no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa só me fizeram

confirmar quão valiosa era essa temática para mim e como mais significativa ela se tornou após as investigações realizadas neste estudo.

Paulo Freire discute, de forma ampla, a formação de professores, trazendo-a sob diferentes ângulos. Esta discussão perpassa pelo conjunto de sua obra, através de conceitos nos quais várias categorias do seu pensamento se encontram, através da valoração do diálogo, da indissociabilidade da teoria-prática, da construção do conhecimento, da democratização e, de uma lista de outros conceitos, traçando uma ilustração que mostra, com nitidez e segurança, a politicidade da educação.

Considero importante aqui registrar que foram os pensamentos de Freire, com os quais me identifiquei através das leituras de suas obras, que me motivaram a buscar investigar a temática desta dissertação e analisar as ações que pudessem expressar os pressupostos da formação humanizadora na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio em um colégio da RJE. Pensamentos que afirmam que a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que esta é uma condição humana que convida o homem a ousar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo, distanciando-se, assim, de um pressuposto de formação de atualização do professor, o qual reafirma a figura individual de telespectador.

A partir dessa reflexão inicial, voltei à caminhada para recomeçar a viagem, descrevendo, no capítulo dois, a metodologia escolhida: um estudo de caso. A decisão pela metodologia da pesquisa tomou uma rota diferente da que foi desenhada no ensaio da pesquisa, pois, numa perspectiva de politicidade da educação, defendida por Freire, inicialmente, fiz a opção por uma pesquisa participante, porém, em virtude da pandemia da Covid-19, houve a necessidade de mudar a rota. Decisão que veio atender as possibilidades de caminhar com a pesquisa no contexto do momento da investigação e escrita. Diante da busca de respostas para os objetivos específicos, analisei os documentos orientadores da educação básica da RJE e, como apoio, realizei uma revisão de literatura. Meu objetivo foi compreender, na historicidade dos documentos, pressupostos da formação permanente de professores.

Destaco que os achados apresentam a temática da formação dos professores nos documentos oficiais, contemplada de forma tímida, fragmentada, não aprofundada, mas que pode ser intencionalizada, evidenciada, efetivada através de uma política de formação, já que é possível afirmar, que, desde os seus primeiros

documentos orientadores, anunciam a importância de desenvolver uma excelência na ação formativa, compreendida, na Companhia de Jesus, como um critério, cujo objetivo é “o desenvolvimento mais amplo possível de todas as dimensões da pessoa” (CARACTERÍSTICAS..., 1987, p. 58).

Essa dimensão mais ampla pode ser desdobrada com a elaboração de políticas de formação. Cabe destacar que os testemunhos dos professores me levam a esse sentido, uma vez que nesses testemunhos fica patente a busca por caminhos que elucidem o que e como esses professores devem fazer para planejar suas aulas, atender as demandas dos seus alunos e do contexto geral da escola. Compreendo que a ausência de uma política de formação expressiva, impulsionada pela RJE, acaba fragilizando o trabalho docente na perspectiva da formação que se deseja alcançar como rede de ensino e instituição básica de formação humana e integral, que olha para os desafios de um tempo histórico, social e político.

Compreendo, ainda, que, no estudo dos documentos, as referências à formação dos professores apontam na direção de uma formação de professores para a capacitação ao trabalho, ao desenvolvimento profissional, ao aprimoramento de ensino como um saber teórico ou ideológico.

A conclusão do estudo dos documentos investigados não sugere a substituição de uma orientação de pressupostos por outros, mas insinua o fortalecimento, nos documentos orientadores, do ponto de vista pedagógico para fundamentar um projeto de escola, de educação e de sociedade, que ilumine a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador.

Por fim, entendo que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de Magis é alicerce para que os documentos sejam revisitados, para que haja sobre eles uma reflexão sobre sua importância como documentos orientadores e, assim, possa-se, talvez, traçar outros caminhos para o alcance desse discernimento.

Além dos documentos, utilizei-me do questionário e da entrevista, que foram realizados com os professores do EM e as gestoras pedagógicas. Após a escolha da metodologia, coloquei o “pé na viagem” para a escrita do terceiro capítulo. Ao vivenciar uma cuidadosa revisão de literatura, elegi autores que buscaram aproximar-se da temática investigada. Minha primeira surpresa foi constatar quão grande era a literatura científica direcionada à formação de professores para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental.

Pude averiguar, nesse momento da pesquisa, que a formação para esse segmento de professores tem um caráter generalista ou polivalente. No que tange aos professores dos anos finais desse nível e para o ensino médio, ela se caracteriza pela especialização. A preocupação com a formação docente para atuar nas séries iniciais é evidenciada pela pouca presença de trabalhos científicos que contemplem a formação do professor do Ensino médio. Ressalto, na lógica da especialização, que os trabalhos referentes aos professores desse segmento surgem abordando áreas específicas, como: a tecnologia nas ciências, a BNCC e a educação religiosa, as metodologias ativas na produção textual, ou seja, assuntos com criteriosa distinção e seleção de abordagem temática.

O cenário da revisão da literatura me fez perceber, nos trabalhos de artigos, dissertações e teses lidas, uma valorização pelo curso de formação de professores desenvolvida no quadro institucional da escola, compreendida como o foco das preocupações teóricas e das atividades práticas de formação de professores, o que aponta para as reflexões de Antônio (2016), as quais expressam que o professor necessita ser formado para enfrentar os desafios das mudanças escolares na contemporaneidade. Em vista disso, seria importante, então, uma formação que exigisse que eu olhe para dentro de minha própria casa, uma formação por dentro, como suscita Arnholdt (2015), compreendendo-a como um processo formativo que acontece por dentro da instituição, salientando a importância da escola no processo de formação docente, defendida por Nóvoa (2002).

A viagem ao quarto capítulo me trouxe a potência da intensidade das falas dos sujeitos da pesquisa. Tornaram-se evidentes, na maioria dos relatos, os desafios de se promover uma formação do professor na contemporaneidade. Desafios que são reconhecidos pela dificuldade de formar professores que desempenhem seu papel diante das escolas com realidades tão diferentes uma da outra, como afirma Arnholdt (2015). Lima (2015) nos relata, ainda, a relevância de uma formação inicial que prepare o professor para o exercício da profissão docente. Formação inicial que pode ser aperfeiçoada, segundo os relatos, por uma formação permanente.

Contudo, compreendo, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, que um dos pressupostos da formação do professor desenvolvida na escola, lócus da pesquisa, é a instrumentalização do professor. Dessa forma, a formação é compreendida como ação de qualificação da prática, numa racionalidade mais

técnica, que pouco dialoga com uma prática mais reflexiva e dialógica, que sugere o caminho para o professor conhecer e conhecer-se, como anuncia Pogli (2016).

Nesse distanciamento, os professores se percebem telespectadores das formações, meros receptores de informações, transmitidas numa metodologia de educação bancária, Freire (2019), acentuando uma preparação para uma demanda de adaptações a mudanças que a contemporaneidade impõe. Porém, há um desejo ímpar, para uma efetiva colaboração, dita por muitos, como a possibilidade de participar efetivamente das formações de professores desenvolvidas na escola, seja contribuindo com a seleção das temáticas, seja compartilhando suas experiências em formações mais dialógicas, com partilha de saberes, entendida por Freire (2019) como uma vocação ontológica que permite que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos podem, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança e transformação.

Com base nesse pensamento, percebe-se a necessidade de olhar para as formações de professores do Ensino Médio como um contínuo movimento de reflexão, em que a sua intencionalidade formativa requer uma análise cuidadosa do que é necessário aprender e como ensinar, levando em consideração todas as etapas da formação de professor, desde a elaboração, execução e concretização, para assim poder redimensionar os conceitos que as alicerçam na busca da compreensão de novas ideias, valores, reflexões e transformações, numa perspectiva de formação permanente defendida por Freire.(2019).

Assim compreendo que é fundamental elaborar uma proposta de formação permanente de educadores, que compreenda o ser humano como inconcluso, na perspectiva do “Ser Mais”, e realize a leitura da realidade pautada na escuta, no diálogo e na participação da comunidade escolar.

Uma formação permanente de professor, que possui como caminho o engajamento de todos os envolvidos nessa ação, que reforça o desenvolvimento de um educador com uma visão crítica e reflexiva, gerando sementes de transformação.

Essa participação deve ocorrer sob uma perspectiva dialógico-problematizadora, que estimule uma política de formação continuada para seu corpo docente por meio de uma proposta que tenha como base o trabalho em equipe, sustentada por um conhecimento teórico-metodológico. Dito de outro modo, esta seria uma política de formação fundamentada a partir do interesse de todos, que não

estaria só voltada para a melhoria das práticas pedagógicas, mas, sobretudo, para o sentido de investigar e de buscar novos caminhos e outros saberes.

Entendo, assim, que a formação necessita de uma permanência, e uma das necessidades relevantes é que ela seja contínua, centrada na escola, não só desenvolvida em momentos estanques, determinados. Em outras palavras, ela deveria ser uma formação a partir das necessidades e dos desejos definidos pelos docentes em diálogo com a instituição, entendendo que, ao falar de formação centrada na escola, não está se referindo ao espaço físico, mas a transformação da escola como um lugar de formação.

Nas entrevistas realizadas, percebe-se que os sujeitos reconhecem que as trocas de experiências e de vivências e as discussões são relevantes para a formação de professores e são fundamentais para a formação permanente e na consolidação do trabalho coletivo.

Suscito que essa formação pode possibilitar ao professor a desenvolver uma postura crítica frente à realidade do seu contexto, para captar as suas reais necessidades e dificuldades, na busca pela transformação das suas práticas.

Considero oportuno destacar a necessidade de um aprofundamento junto aos professores no sentido do conceito de prática pedagógica, além do exercício do pensar e refletir sobre a própria prática de forma crítica. Tais descobertas me impulsionam a um dos pressupostos da formação permanente defendida por Freire (2009), que salienta que o educador, ao pensar e repensar a prática pedagógica, de maneira dialógica e problematizadora, avança em sua compreensão de mundo, o que possibilita a superação da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 2009), convidando-o a transformar a sua ação docente.

Uma última questão a ser posta tem haver com a fala dos sujeitos de pesquisa no que diz respeito a um terreno fértil, nas formações de professores promovidas no CSI, para o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a humanização e, ainda, o potencial para a ampliação desse processo. Fica, portanto, em evidência a necessidade de garantir um espaço no qual os docentes possam discutir, analisar, avaliar, refletir e planejar o processo pedagógico, num movimento constante, contínuo e permanente de ação-reflexão-ação. Acredito que, nos espaços onde as conquistas e as dificuldades são partilhadas, uma proposta de mudança também se materializa no consenso e no conflito, articulando e podendo promover, em diálogo, a práxis individual e coletiva.

Creio que essas observações apontam para novos caminhos de investigação, talvez, quem sabe, uma outra viagem que pode vir a precisar dos resultados da presente pesquisa, afinal, como seres inconclusos em permanente aprendizagem, cujo limite é a vida, uma viagem não acaba nunca...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sílvia M.A. Paulo Freire em tempos de mudanças numa perspectiva inaciana. *In*: FERNANDES, Maria Estrêla Araújo (org.). **Pedagogia do discernimento**. Fortaleza, Premium, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTÔNIO, Célio. **O Ensino Médio inovador nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul**: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. Disponível em: https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/609/111905_Celio.sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 set. 2020.
- AQUINO, João de; PINHEIRO, Paulo César. Viagem. *In*: **LETRAS**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maysa/891877/>. Acesso em 15 fev. 2021.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan-abr., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/ricar/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/artigo%20formacao%20continuada%20trabalho%20albanisa%202.pdf>. Acesso em: 23, mar. 2021.
- ARENDT, Hanna. **Entre o Passado e o Futuro**. 2. ed. Trad. Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARNHOLDT, Ilka Campos Amaral. **Formação permanente dos educadores no Município de Guarulhos/SP na perspectiva freireana**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Guarulhos, SP, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9833>. Acesso em: 26 set. 2020.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARRUPE, Pe. Pedro. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. 1986. Disponível em: <http://www.redejesuita.deeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CaractEducacaoSJ.pdf> Acesso em: 23 mar. 2021.
- ARRUPE, Pe. Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BARROS, José G.; CORRÊA FILHO, José L. A. A importância do estabelecimento de princípios para ações pedagógicas no projeto político-pedagógico do Colégio Santo Inácio. *In*: FERNANDES, Maria Estrêla Araújo (org.). **Pedagogia do discernimento**. Fortaleza, Premium, 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática Pedagógica Docente-Discente**: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula. Recife: UFPE. 2012.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. a. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 Mr. 2021.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer; OLIVEIRA, Sandra de. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a). *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (orgs). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo, Oikos, 2018. p.93-107.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A Formação Continuada no Município de Sobral (CE)**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação., Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16139/1/Ana%20Maria%20Gimenes%20Correa%20Calil.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores**: Tendência atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Editora Loyola, 1987.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016005007102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo (org.). **Pedagogia do discernimento**. Fortaleza, Premius, 2011.

FERREIRA, Patrícia de Faria; FONSECA, Márcia Souza. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 809-830, out/dez. 2016. DOI: 10.1590/S0104-40362017002500901

FRANÇA, Leonel. **Método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Campinas: Editora Kirium, 2019.

FRANCO, Maria A, R. S.. **A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001c.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 32, p.171-186, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *EccoS – Revista Científica*, 1,1. 1999, p.63-80. DOI: 10.5585/eccos.v1i1.155. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores: Compreender e Transformar. *In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (orgs.). Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 97-115.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **O compromisso social do professor: Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, Claudia Gomes; TERRA, Ricardo Nogueira. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação especial**. v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128573008>. Acesso em: 12 dez. 2020.

GONÇALVES, Maria de Matos. **José Saramago: da viagem ao viajante**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Portugal: Lisboa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9933/1/ulfl139252_tm.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do Censo Escolar**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 23 mar. 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KLEIN, Luiz Fernando. A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: os Exercícios Espirituais. **Itaici-Revista de Espiritualidade Inaciana**. Rio de Janeiro, Centro de Espiritualidade Inaciana, n. 95, p. 69-82, 2014. Disponível em www.pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1585

KLEIN, Luiz Fernando. **A proposta pedagógica inaciana está clara**. E a mudança? Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KOLVENBACH, Peter-Hans. **Carta do Padre-Geral a todos os Superiores Maiores da Companhia de Jesus**. Roma: 1986 Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CaractEducacaoSJ.pdf> Acesso em: 23 mar. 2021.

LAMBACH, Marcelo; MARQUES, Carlos Alberto; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1128-1150, jul./set. 2017. Doi: 10.1590/S0104-40362018002601105

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Taissa Santos de. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8625>. Acesso em: 26 set. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma Introdução**. São Paulo- SP: Educ, 2019.

MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A Formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa** v. 47 n. 165 p. 982-997 jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00982.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MASSIMI, Marina. A Psicologia dos Jesuítas: uma Contribuição à História das Idéias Psicológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 3, p. 625-633, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7848.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. 4. ed. Curitiba: Kapok, 2011.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MESZÁROS, Istevân. **O poder da ideologia**. Trad. Magda Lopes e Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.. *et. al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFScar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

NEVES, José. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acessado em: 23 Mar. 2021.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Professores e sua Formação**. Lisboa-Portugal: D. Quixote. 1995.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril, 2002.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1998.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e prática**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PEC- **PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro: Loyola, 2016. Disponível em: <http://www.saoluis.org/base/wp-content/uploads/2016/09/projeto-educativo-comum-rje-versao-final-site-2016.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

PETRI, Ponciano; FEITOSA, Luís E. C. Reflexão sobre a Pedagogia Inaciana pelos educadores do Colégio Santo Inácio de Fortaleza. *In*: FERNANDES, Maria Estrêla Araújo (org.). **Pedagogia do discernimento**. Fortaleza, Premium, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Alexandre Saul. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9870?mode=full>. Acesso em: 26 set. 2020.

POGLIA, Patrícia Dalmaso. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7270/POGLIA%2c%20PATRICIA%20DALMASO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2020.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Lucilene Albuquerque; MONTES, Cristina Pulido. As avaliações em larga escala como estratégias neoliberais: efeitos na política de formação de professores. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 101-116, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87293>. Acesso em: 26 set. 2020.

QUEIROZ, Ana Cristina; ARAÚJO, Danielle M. A teoria dos sete saberes e a prática pedagógica inaciana. *In*: FERNANDES, Maria Estrêla Araújo (org.). **Pedagogia do discernimento**. Fortaleza, Premium, 2011.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

RJE - **PROJETO EDUCATIVO COMUM , PEC**. Loyola, 2016. Disponível em: <http://www.saoluis.org/base/wp-content/uploads/2016/09/projeto-educativo-comum-rje-versao-final-site-2016.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

ROSA, Ana Cláudia Ferreira. **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul: Santa Maria; 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7195/ROSA%2c%20ANA%20CLAUDIA%20FERREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2020.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Rio de Janeiro: Ed. Companhia das Letras, 2007.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul. /set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Rev. bras. Est. pedag.**, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009, p. 223-244. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.90i224.507. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507>. Acesso em: 23 Mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun.2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SCHON, Donald. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa-Portugal: D. Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997. DOI: 10.1590/S0101-73301997000400002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400002&lng=en&nrm=iso, acessado em: 23 Mar. 2021.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: escola em tempos de dispersão**. Trad.Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUSA, Wilma M. L. Educação Inaciana: formação para a vida. *In*: FERNANDES, Maria Estrêla Araújo (org.). **Pedagogia do discernimento**. Fortaleza, Premium, 2011.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

STUANI, Geovana Mulinari. **Abordagem temática freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências**. 2016. 465 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, , Florianópolis, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171696>. Acesso em: 26 set. 2020.

TAQUETE, Stella R; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Maria Lúcia C.; BRITO, Regina Helena P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José Carlos S.; KAPUZINIAK, Celia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

ZITKOSKI, Jaime J. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA** e está sendo desenvolvida por Albanisa Gomes de Moura Carvalho, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos, sob a orientação do(a) Prof. Dr. Danilo Romeo Streck.

O objetivo geral desse estudo é analisar as ações e as relações que expressam ou não os pressupostos da formação permanente na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE, *desenvolvendo uma análise com os documentos institucionais e o que se materializa no discurso dos professores*. A finalidade deste trabalho é contribuir para a apreensão da realidade de uma escola jesuíta e, porventura, possa suscitar o debate sobre a temática em outras escolas da mesma rede de educação na perspectiva de se perceber a efetividade da formação permanente do professor do Ensino Médio nestas instituições educativas com um olhar para o professor que é agente transformador e mediador desse processo e para o estudante que é o ser transformado a partir do desenvolvimento dessa formação.

Solicitamos a sua colaboração para participar de um questionário e entrevista, como também, a sua autorização para apresentar os dados e os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que nessa pesquisa os riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa são mínimos, mas mesmos diante das possibilidades dos mesmos, tomaremos todos os procedimentos éticos para prevenir e/ou minimizar tais riscos.

Esclarecemos que sua participação (ou a participação do menor ou outro participante pelo qual ele é responsável no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem

haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante ou responsável legal

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Prezado(a) Colaborador(a)

Esta pesquisa apresenta como temática a FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: Uma viagem aos passos dados e caminhos futuros e o objetivo central é: Analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação permanente na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza-C. Em decorrência disso, os objetivos específicos são: a) Examinar os pressupostos da formação permanente de professores presentes nos documentos ;Identificar os pressupostos da formação permanente de professores no Projeto Político Pedagógico – PPP – do Colégio Santo Inácio - CE; b) compreender a percepção dos professores do Ensino Médio, referente à modalidade de formação desenvolvida na escola investigada; orientadores da Rede Jesuíta de Educação e do Colégio Santo Inácio - CE; c) analisar os desdobramentos que tal formação tem na prática pedagógica dos docentes.

Dentro desse contexto solicito a sua colaboração para responder este questionário a fim de contribuir para a realização dessa pesquisa. A finalidade da produção de dados é permitir o aprofundamento da discussão teórica a partir da realidade dessa temática já discutida no campo educacional que é a formação de professores do Ensino Médio .

Este trabalho está sendo desenvolvido pela mestranda Albanisa Gomes de Moura Carvalho e orientada pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck. Ressaltamos que todos os dados pessoais de identificação serão mantidos em total sigilo ético.

Desde já, grata pela colaboração.

Pesquisadora responsável

Albanisa Gomes de Moura Carvalho

1 INFORMAÇÕES BÁSICAS

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência.

Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1.1 Nome Completo:

1.2 Qual o seu sexo?

- Feminino
 Masculino

1.3 Qual a sua idade?

- Menos de 25 anos
 Entre 25 e 29 anos
 Entre 30 e 39 anos
 Entre 40 e 49 anos
 Entre 50 e 59 anos
 Mais de 60 anos

1.4 Qual o segmento que você trabalha?

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental 1
 Ensino Fundamental 2
 Ensino Médio

1.5 Há quanto tempo você trabalha no Colégio Santo Inácio?

- A menos de 5 anos
 A mais de 5 anos

1.6 Qual o nível mais elevado de Educação Formal que você concluiu?

- Inferior à Educação Superior
- Educação Superior - Pedagogia
- Educação Superior - Licenciatura
- Educação Superior – Outros Cursos
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Qual a sua concepção de formação de professores?

2.1.1 Gostaria de perguntar-lhe sobre sua compreensão em relação a prática de formação de professor desenvolvida no Colégio Santo Inácio:

a) formação de professores que ocorre permanentemente de maneira formal e informal e possibilita o acompanhamento e a oportunidade de avaliar o trabalho desenvolvido, refazer a rota e agir com fundamentação teórica e prática.

() discordo totalmente () discordo () concordo () concordo totalmente

b) momentos pontuais, através de cursos, palestras sobre teorias educativas que possibilitam suprir as lacunas da formação inicial do professor e sanar dificuldades escolares que, porventura, acontecem no cotidiano escolar.

() discordo totalmente () discordo () concordo () concordo totalmente

c) encontros periódicos para trocas e partilhas de experiências, em que o professor contribui com os seus saberes, idéias e sinta-se protagonista do processo educativo da escola.

() discordo totalmente () discordo () concordo () concordo totalmente

d) momentos informativos com tempo de duração determinado, em que ocorrem às exposições de conteúdo, onde o professor participa como telespectador de conhecimentos trazidos por terceiros, em que na maioria das vezes trazem temáticas que circulam no mercado educacional.

() discordo totalmente () discordo () concordo () concordo totalmente

2.3 O que você poderia sugerir para que a formação de professores na RJE e no CSI para que pudesse contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes?

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

3.1 Quais são seus desafios na prática pedagógica de alunos do Ensino Médio e como você busca superá-los?

3.2 Identifique nas colunas abaixo, o tipo de prática desenvolvida ou não nas formações correspondentes à modalidade de formação de professores realizada entre os anos de 2017 a março de 2019 no Colégio Santo Inácio, e o impacto dessa formação na sua prática pedagógica.

Atenção: Para cada item abaixo por favor, marque sim ou não na prática (A). Se a resposta for “SIM” na coluna A, então marque uma alternativa na coluna (B) para indicar o impacto da formação na sua prática pedagógica.

Prática	COLUNA A		COLUNA B IMPACTO	
Cursos/oficinas de trabalho e ou temas relacionados a educação com frequência esporádica.	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Nenhum impacto
	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Um pequeno impacto
			<input type="checkbox"/>	Um impacto moderado
			<input type="checkbox"/>	Um grande impacto
Práticas de orientação e ou informações organizadas formalmente pela escola que promovem trocas de experiências e reflexões.	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Nenhum impacto
	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Um pequeno impacto
			<input type="checkbox"/>	Um impacto moderado
			<input type="checkbox"/>	Um grande impacto
Conferências ou seminários sobre educação (como por exemplo: quando o formador apresenta resultados da sua pesquisa e traz informações sobre temas da educação).	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Nenhum impacto
	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Um pequeno impacto
			<input type="checkbox"/>	Um impacto moderado
			<input type="checkbox"/>	Um grande impacto
Encontros frequentes com objetivos de refletir sobre a prática,	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Nenhum impacto
	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Um pequeno impacto

ensino, aprendizagem, com ênfase no processo educativo e no fazer docente.			<input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto
Programas de qualificação (como por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós graduação que ofereça diploma ou certificado).	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/>	Nenhum impacto
	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>	Um pequeno impacto
		<input type="checkbox"/>	Um impacto moderado
		<input type="checkbox"/>	Um grande impacto
Encontros individuais com gestores pedagógicos para avaliar o processo pedagógico, práticas e/ou resultados da aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/>	Nenhum impacto
	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/>	Um pequeno impacto
		<input type="checkbox"/>	Um impacto moderado
		<input type="checkbox"/>	Um grande impacto

3.3 Com que frequência você participa no Colégio Santo Inácio de atividades como as que se seguem:

Atenção: Por favor, marque apenas uma alternativa.

3.2.1 De reuniões com colegas que trabalham com a mesma faixa etária a qual você ensina, para troca de experiências?

- Nunca
- Menos de uma vez por ano
- Vez ou outra
- Mensalmente

3.2.2 De encontros para formação sobre como o professor deve realizar metodologicamente as atividades pedagógicas?

- Nunca
- Menos de uma vez por ano
- Vez ou outra
- Mensalmente

3.2.3. Atividades práticas que possibilitam ao professor a reflexão sobre o seu trabalho e seu desenvolvimento profissional?

- Nunca
- Menos de uma vez por ano
- Vez ou outra
- Mensalmente

3.2.4. De treinamentos e palestras com intenção de reciclagem que tecnicamente capacitem o professor para o exercício da sua função?

- Nunca
- Menos de uma vez por ano
- Vez ou outra
- Mensalmente

3.4 O que você compreende que ainda falta na formação de professores do CSI que poderia trazer mudanças reais para a prática pedagógica no ensino médio e gerar aprendizagem nos alunos?

4. CONTINUIDADE DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

4.1 Você tem disponibilidade para continuar colaborando com esta pesquisa através de um (a) Entrevista?

- a) () SIM
- b) () NÃO

Obrigada pela sua colaboração!

Atenciosamente.

Albanisa Gomes de Moura Carvalho

professoraalbanisa@gmail.com

WhatsApp: (85) 989565406

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS/ES DO
ENSINO MÉDIO E COM GESTORAS PEDAGÓGICAS DO COLÉGIO SANTO
INÁCIO

I – Em relação à formação desenvolvida no Colégio Santo Inácio:

- 1- Qual sua concepção de formação de professores?
- 2- Como você percebe a modalidade de formações de professores desenvolvidas no Colégio Santo Inácio?
- 3- Qual a participação do professor na elaboração, realização e desenvolvimento das formações de professores desenvolvidas no CSI?
- 4- Em relação a periodicidade, de quanto em quanto tempo são ofertadas as formação de professores no STI?
- 5- Qual é a frequência da sua participação nas formações desenvolvidas no CSI?
- 6- Qual os aspectos positivos da formação de professores desenvolvidos no CSI e aspectos de melhorias?

II- Em relação à prática pedagógica do professor:

- 1- Para você o que significa prática pedagógica docente?
- 2- Qual sua percepção em relação ao desdobramento da formação de professores desenvolvida no CSI em sua prática docente?
- 3- Que tipo de formação de professor, na sua percepção, contribui de forma efetiva para a prática pedagógica do docente?
- 4 – Qual/ quais elemento (s) nas formações de professores desenvolvidas no CSI que identifica(m) a identidade da escola e /ou da Rede Jesuíta de Educação?

APÊNDICE D – PROJETO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO COLÉGIO SANTO
INÁCIO



Colégio
Santo Inácio



Rede Jesuíta
de Educação

**PROJETO DE FORMAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORES**

**Fortaleza-CE
Maio
2018**

PROJETO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES COLÉGIO SANTO INÁCIO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	
JUSTIFICATIVA.....	
OBJETIVOS.....	
METAS.....	
DESENVOLVIMENTO.....	
AVALIAÇÃO.....	
REFERÊNCIAS.....	

1. APRESENTAÇÃO

A **Política de Desenvolvimento Profissional-PDP** do Colégio Santo Inácio-CSI apresenta diretrizes pertinentes a todos os seus colaboradores, a fim de promover a realização de um trabalho de excelência, pautado no carisma inaciano e no modo de proceder da Companhia de Jesus.

Apresentamos, então, as diretrizes da nossa PDP, na certeza de que outros elementos deverão fazer parte dessa composição, à medida que as ações se efetivem na prática, conscientes das orientações da Rede Jesuíta de Educação-RJE e das mudanças que ocorrem nas diversas áreas da ciência e nos variados segmentos da sociedade.

2. JUSTIFICATIVA

O Colégio Santo Inácio institui sua Política de Desenvolvimento Profissional comprometido em prestar serviço de excelência e acreditando na importância do apoio e cuidado permanentes de seus profissionais para atingir tal fim, em comunhão com os documentos da Companhia de Jesus, como exposto a seguir:

A busca da excelência, expressa pela palavra latina Magis, é o referencial que deve distinguir toda a atuação da Companhia de Jesus. Por isso, o trabalho dos jesuítas e de seus colaboradores, tanto no objetivo-fim (formação integral dos alunos) como nos objetivos-meio (execução plena dos trabalhos auxiliares, técnicos, administrativos e de gestão), devem caracterizar-se pela excelência que engloba a excelência humana, espiritual, pastoral, intelectual, psicológica, afetiva, artística e técnica.” Manual de Direitos e Deveres do Colaborador da Província dos Jesuítas do Brasil, p. 23)

A capacitação profissional consiste na busca por atualização e aprimoramento teórico e prático de conhecimentos, competências e habilidades exigidas para o exercício das funções, associada à compreensão e à assimilação da identidade e da missão do Colégio. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 69)

Nesta perspectiva, a formação deve atender às diferentes dimensões da pessoa, garantindo seu aperfeiçoamento, legitimando a missão da Rede Jesuíta de Educação, pautada em garantir um bom clima institucional para o desenvolvimento de um trabalho de excelência, pertencimento e respeito mútuo.

Para Tardif (2011), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada, tanto em suas bases teóricas, como práticas.

3. OBJETIVOS

Objetivo geral

Implementar uma Política de Desenvolvimento Profissional que agrega quatro elementos básicos – avaliação, formação, valorização profissional e condições de trabalho – para que se constitua, em especial, uma cultura de estudo, pesquisa e reflexão crítica dialogada na/sobre/para a prática, que possibilite a aquisição e o aprimoramento de competências, traduzidas em conhecimentos, habilidades e atitudes, que contribuam para o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, a fim de garantir prestação de serviço de excelência, pautada no carisma inaciano.

Objetivos específicos

Quanto à Avaliação

- Avaliar permanentemente a PDP, compreendendo ser imprescindível atualizar seus propósitos a partir de referenciais da prática, de novas orientações da RJE e de inovações científicas e tecnológicas.
- Implementar uma cultura de avaliação em processo, que abrange a gestão institucional, gestão pedagógica e resultados de aprendizagem, entre outros.
- Organizar encontros para compartilhamento das diversas avaliações, com o objetivo de promover diálogos reflexivos e propositivos, diante dos avanços e desafios identificados.

Quanto à Formação

- Planejar a formação de modo institucional, incorporando os diversos segmentos e setores do CSI, referenciada pelo seu Planejamento Estratégico, em especial.
- Elaborar, de modo coletivo e colaborativo, Programas e Projetos articulados para que se estabeleça a formação de modo contínuo e continuado.
- Criar e/ou estabelecer procedimentos sistemáticos de formação e qualificação.
- Promover ações visando motivar os profissionais a buscar níveis mais elevados de educação formal como meio de melhor atuação profissional e cidadania plena.
- Formar os profissionais para o bom desempenho de cargos e funções.
- Realizar formação no ingresso de novos profissionais.

Quanto à Valorização profissional

- Criar e/ou estabelecer normas que regulamentem a destinação de percentual dos recursos para formação e qualificação.
- Assegurar o acesso dos profissionais a eventos de formação interna e externa ao seu local de trabalho.
- Organizar uma política de incentivos profissionais vinculados à contínua formação dos colaboradores, funções exercidas e tempo de permanência no CSI, por exemplo.
- Garantir tempo de formação na carga horária profissional dos colaboradores.

Quanto às Condições de Trabalho

- Assegurar adequadas condições de trabalho, a partir do acompanhamento das ações e dos diálogos estabelecidos com os colaboradores do CSI.

- Estruturar o espaço físico de acordo com as demandas, especialmente as pedagógicas.
- Disponibilizar recursos pedagógicos coerentes como a atualidade e importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDICs.
- Desenvolver ações que promovam o cuidado com os aspectos socioemocionais de todos os colaboradores do Colégio.

4. METAS

A implementação da Política de Desenvolvimento Profissional do Colégio Santo Inácio tem como metas:

- Acompanhamento e avaliação das diversas ações, segmentos e setores;
- Desenvolvimento, formação e qualificação da força de trabalho, em nível pessoal, profissional e institucional, nos aspectos gerencial, pedagógico e técnico;
- Promoção de atividades de formação visando a inovação profissional;
- Estabelecimento de procedimentos sistemáticos para as ações de formação;
- Fixação de bases para a elaboração de um plano anual de formação;
- Elaboração do plano anual de formação, compreendendo definições de temas e as metodologias a serem implementadas;
- Transparência e clareza quanto às ações de formação;
- Oferta de formação contínua e continuada a todos os profissionais;
- Promoção à participação dos profissionais em eventos científicos, tecnológicos e culturais;
- Elevação dos níveis de qualidade e eficiência dos serviços prestados à comunidade;
- Melhoria do clima organizacional.
- Valorização profissional e condições de trabalho adequadas.

5. DESENVOLVIMENTO

O Colégio Santo Inácio implementará sua Política de Desenvolvimento Profissional tendo o contexto como seu ponto de partida e de chegada.

Sustentados pelas ideias de Fusari (2008) e de Pimenta (2010), compreendemos a formação como um processo dinâmico, de investigação e transformação da ação, numa

interlocução indissociável entre teoria e prática. Referenciados por Imbernón (2015), defendemos que a formação permanente é o caminho para um desenvolvimento profissional capaz de gerar novos conhecimentos e práticas.

Diante do exposto, esta política garantirá que os projetos se desenvolvam a partir de reflexões prático-teóricas por intermédio da análise da realidade, compreensão, interpretação e intervenção.

Relativo à formação, realizar-se-á em duas modalidades, abaixo discriminadas:

1. Formação em contexto - em que o profissional participará presencialmente das formações promovidas pelo Colégio, no horário de trabalho ou estendendo-se após o expediente.
2. Formações externas – participações nas formações promovidas pela RJE, à distância ou presencial; e/ou por outras instituições formativas.

As formações em contexto, acontecerão mensalmente, em encontros coletivos por segmento ou grupos de trabalhos, e serão informadas no início do período letivo, em calendário interno, visando a participação efetiva de todos os colaboradores.

As formações externas, serão anunciadas com antecedência, diante das ofertas da RJE e de outras instituições formativas, podendo ser apoiada e/ou financiada pelo Colégio.

O tempo direcionado às formações será incorporado na carga horária do profissional, a fim de que a formação seja parte intrínseca do seu fazer profissional, e não uma ação descontínua e eventual de seu exercício.

6. AVALIAÇÃO

A cultura da avaliação é parte imprescindível do desenvolvimento profissional. Desta forma, será o referencial para o aperfeiçoamento das diversas ações.

Será realizada pelos gestores dos segmentos e dos grupos de trabalho, através do acompanhamento e do desenvolvimento profissional diante das formações, devendo ser aplicados instrumentais de autoavaliação, avaliação do gestor, dos pares, dos familiares e dos estudantes.

Os resultados das avaliações serão partilhados com os profissionais, subsidiando planejamentos que promovam práticas de excelência e inovadoras.

7. REFERÊNCIAS

- CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS. São Paulo: Loyola, 2009.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Revista Perspectivas Em Diálogo - Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan/jun. 2014.
- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; e, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuítica e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.
- Manual de Direitos e Deveres do Colaborador da Província dos Jesuítas do Brasil, pág. 23)**
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., p. 15-33, 1995.
- _____. Professor se forma na escola. *In*: Nova Escola. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002. SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; e, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.
- REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum-PEC**. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

professoraalbanisa@gmail.com

WhatsApp: (85) 989565406