

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

MARCOS EPIFANIO BARBOSA LIMA

**GESTÃO EDUCACIONAL:
Formação Continuada de Professores Frente à Identidade Institucional**

**São Leopoldo
2018**

MARCOS EPIFANIO BARBOSA LIMA

GESTÃO EDUCACIONAL:

Formação Continuada de Professores Frente à Identidade Institucional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Obino Correa Werle

São Leopoldo

2018

L732g *Lima, Marcos Epifanio Barbosa.*
Gestão Educacional: Formação continuada de professores
frente à identidade educacional / Marcos Epifanio Barbosa Lima.
- São Leopoldo, 2018.
171 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (Mestre em Gestão Educacional)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.
Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Obino Correa Werle
Bibliografia: f.138-145

1. Gestão Educacional. 2. Formação continuada de
professores. 3. Identidade Institucional. I. autor. II Título

CDD
CDU

MARCOS EPIFANIO BARBOSA LIMA

GESTÃO EDUCACIONAL:

Formação Continuada de Professores Frente à Identidade Institucional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Flávia Obino Correia Werle – UNISINOS (Orientadora)

Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – UNISINOS

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes – UNIPAMPA

RESUMO

A presente dissertação tem como escopo abordar a gestão educacional em sua correlação com a formação continuada de professores e com a identidade institucional. Nesse sentido, para balizar o estudo de modo que fosse entendido nacional e oficialmente o que está posto pelo Estado sobre esses temas, buscou-se analisar informações oriundas dos documentos governamentais e, principalmente, dos espaços virtuais disponibilizados pelo Ministério da Educação quanto a sua abordagem e conteúdo, ofertados através de programas e projetos formativos docentes. Em complementaridade ao estudo sobre o planejamento estatal para a formação de professores, procedeu-se com a análise documental de material oriundo da formação de professores em uma unidade educacional da Rede Jesuíta de Educação, entidade de cunho privado, filantrópico e confessional. Nessa pesquisa, foi ofertado ainda, nesse espaço de empiria, uma abordagem em duas frentes: resgate da memória de docentes quanto à formação de professores em forma de Narrativa Conjunta e a oferta de oficina pedagógica com gestores do Colégio sobre identidade institucional da Unidade.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Formação Continuada de Professores. Identidade Institucional.

ABSTRACT

The present dissertation aims to address educational management in its correlation with continuing teacher formation and institutional identity. In this sense, in order to mark the study in a way that was understood nationally and officially by the state on these themes, we sought to analyze information from government documents and, especially, the virtual spaces provided by the Ministry of Education regarding its approach and content, offered through teacher training programs and projects. In complementarity to the study on state planning for teacher training, a documentary analysis was carried out on the training of teachers in an educational unit of the Jesuit Education Network, a private, philanthropic and confessional entity. In this research, two approaches were also offered in this empiric space: rescue of the teachers' memory regarding the formation of teachers in the form of a joint narrative and the offer of a pedagogical workshop with managers of the School on the institutional identity of the Unit.

Key-words: Educational Management. Continuing Teacher Formation. Institutional Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Padrão Rede de Significados.....	110
Figura 2 - Rede de Significados – Participante 01	112
Figura 3 - Rede de Significados – Participante 02	113
Figura 4 - Rede de Significados – Participante 03	114
Figura 5 - Rede de Significados – Participante 04	116
Figura 6 - Rede de Significados – Participante 05	117
Figura 7 - Rede de Significados – Autor.....	118
Figura 8 - Modelo Padrão – Primeira parte da Dinâmica Nuvem de Palavras	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Analítico 01 – Narrativa Conjunta.....	92
Quadro 2 - Analítico 02 – Narrativa Conjunta.....	93
Quadro 3 - Analítico 03 – Narrativa Conjunta.....	94
Quadro 4 - Analítico 04 – Narrativa Conjunta.....	95
Quadro 5 - Analítico 05 – Narrativa Conjunta.....	96
Quadro 6 - Analítico 06 – Narrativa Conjunta.....	96
Quadro 7 - Analítico 07 – Narrativa Conjunta.....	97
Quadro 8 - Analítico 08 – Narrativa Conjunta.....	99
Quadro 9 - Analítico 09 – Narrativa Conjunta.....	100
Quadro 10 - Analítico 10 – Narrativa Conjunta.....	102
Quadro 11 - Analítico 11 – Narrativa Conjunta.....	103
Quadro 12 - Analítico 12 – Narrativa Conjunta.....	103
Quadro 13 - Analítico 13 – Narrativa Conjunta.....	104
Quadro 14 - Componente da Rede de Significados.....	110
Quadro 15 - Comparativo Bitextual 01	121
Quadro 16 - Comparativo Bitextual 02	124

LISTA DE SIGLAS

BRA	Província dos Jesuítas do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELAM	Conferência Episcopal Latino Americana
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPAL	Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina
CV II	Concilio Ecumênico Vaticano II
EC	Escritório Central
EE	Exercícios Espirituais
FCP	Formação Continuada para Professores
FILHO	Formação Inaciana Lúdica Humorada e Organizada
GESTAR I	Formação Continuada de Professores dos Anos Inicias do Ensino Fundamental
GESTAR II	Formação Continuada de Professores dos Anos Inicias do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
HSC	Humanismo Social Cristão
HTML	Hypertext Markup Language
ICAJE	International Commission on the Apostolate of Jesuit Educational
ICJSE	International Colloquium on Jesuits Secondary Education
JESEDU	Jesuítas em Educação Encontro Mundial de Delegados para Educação Básica na Companhia de Jesus
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Matriz Comum de Projetos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPGE	Mestrado Profissional em Gestão Educacional
PAI	Proposta de Aprofundamento Inaciano
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto Educativo Comum
PFC	Programa de Formação Continuada

PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
PROFESEI	Projeto de Formação em Espiritualidade e Educação Inacianas
RJE	Rede Jesuítas de Educação
SCEC	Secretaria da Congregação para a Escolas Católicas
SIPEI	Seminário Internacional de Pedagogía y Espiritualidade Ignaciana
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
VVAA	Vários Autores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROPOSTA DO MEC PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	21
2.1 Programas e Planos de Formação de Professores como Oferta do MEC....	22
2.2 Formação Continuada para Professores - FCP	26
2.3 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	28
2.4 Formação de Professores e o que está disposto pelo Ministério da Educação.	31
2.5 Sistema Nacional de Formação de Professores.....	31
3 FONTES DA IDENTIDADE EDUCACIONAL JESUÍTICA E DA PEDAGOGIA INACIANA.....	37
4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO	66
4.1 Memória e Narratividade de Experiências Formativas e Identitárias	70
4.2 Atividades Formativas Gerais Conduzidas no Colégio no Período de 2011 a 2014	76
4.3 Programa de Formação em Espiritualidade e Educação Inacianas – PROFSEI	85
4.4 Proposta de Aprofundamento Inaciano – PAI	86
4.5 Formação Inaciana Lúdica Humorada e Organizada – FILHO.....	87
4.6 Narrativa Conjunta como Metodologia de Investigação dos Olhares e Memórias Docentes sobre a Experiência Formativa.....	89
5 OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE IDENTIDADE INSTITUCIONAL	107
5.1 Dinâmica de Autoconhecimento	107
5.2 Leitura Reflexiva de Texto sobre Tradição Inaciana	108
5.3 Reconstrução da Missão do Colégio através de Dinâmica com Nuvens de Palavras Parte 01.....	119
5.4 Reconstrução da Visão do Colégio através de Dinâmica com Nuvens de Palavras Parte 02.....	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS PROCESSOS DE GESTÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE INSTITUCIONAL	130
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – SÍNTESE DA PROPOSTA FORMATIVA CONTIDA NO PORTAL DO MEC	146
APÊNDICE B – REDES DE SIGNIFICADOS	148

APÊNDICE C – MATERIAIS CONFECCIONADOS NA DINÂMICA NUVEM DE PALAVRAS (PARTE 01)	153
APÊNDICE D – MATERIAIS CONFECCIONADOS NA DINÂMICA NUVEM DE PALAVRAS (PARTE 02)	160
ANEXO A – DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO NA COMPANHIA DE JESUS NO MUNDO.....	167
ANEXO B – MEMORIAL – PROJETOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	168

1 INTRODUÇÃO

A partir do título elaborado para a composição do presente trabalho, *Gestão Educacional: Formação Continuada de Professores Frente à Identidade Institucional*, temos um caminho em três grandes ordens de vinculação. Enfronhar-nos-emos, propriamente, na formação de professores e suas ligações com a identidade institucional.

Porém, não há como falar dessas duas vertentes – formação continuada de professores frente à identidade institucional –, sem referir-nos a um complexo maior, que é a própria gestão educacional. Entendemos que, tanto a formação de professores quanto a identidade institucional, decorrem e validam-se no labor da gestão educacional em si, que se vai tecendo, reconfigurando e fortalecendo como uma peça fundamental dessa trama. Em outras palavras, no dizer de Luck (2015, p. 49-50):

É importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associadas a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas.

É com esse entendimento que optamos por tratar dos temas correlatos – Identidade e Formação – como possuidores de uma transversalidade no que se vai configurando de forma macro como gestão educacional. Assim, podemos dizer que é a gestão educacional que ajuda a explicar a opção pela formação continuada de professores que toma como base a centralidade e a significação da identidade expressas na missão, visão e valores da instituição.

Para aprofundar uma especificação do cenário atual da educação no Brasil, passamos agora a explicitar e analisar o macro ambiente que nos é apresentado como oferta de informações e serviços do Ministério da Educação e Cultura (MEC) através de seu Portal virtual (BRASIL, 2017) quanto ao que concerne o todo da estrutura e organização educativa pública nacional.

Nesse sentido é que podemos evidenciar o que é oficialmente oferecido em termos constitucionais da Educação Básica regular em escala nacional para aclararmos um itinerário (FREITAS, 2006) que, no mais das vezes, pode se tornar quase um labirinto, dada a grande quantidade de conteúdos apresentados no Portal. Tal variedade de ofertas denota, por um lado, a pujança de ações possíveis para a

organização e entrega de qualidade na educação no Brasil e, por outro lado, confirma o caminho complexo que acima mencionamos.

Em tal visita ao Portal MEC e mapa do site encontramos as propostas que se vinculam mais à educação básica em nível público, sendo que em alguns itens presentes no site o destinatário da oferta era exclusivamente de escola não privada até o ano de 2016, como no caso das Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, por exemplo, que a partir de 2017 abrirá a possibilidade de participação das escolas privadas. (BRASIL, 2017).

Em paralelo à rede pública de educação, o Governo Federal autoriza e valida também, via MEC, a oferta de ensino de rede privada no país. Os colégios privados, dependendo de sua origem, história e perspectivas, têm propostas pedagógicas bem determinadas, definidas e expressas em sua missão e projeto educativo. Uma das vertentes nos colégios particulares diz respeito às entidades confessionais católicas de ensino básico. Dentre tais entidades, a Rede Jesuíta de Educação (RJE) da Província do Brasil da Companhia de Jesus, configura-se como a dimensão nacional de apostolado educativo formal da Companhia de Jesus em sua modalidade de oferta de Educação Básica, perfazendo um total de dezessete Unidades com cerca de trinta e um mil estudantes e dois mil educadores¹.

A presente pesquisa tem também o propósito de analisar o viés apostólico da Ordem fundada por Inácio de Loyola, no qual a atividade e o processo educativo tornaram-se características marcantes e identitárias, oferecendo inclusive um paradigma pedagógico inédito. O tema que será parte do escopo do trabalho versa sobre a Identidade Institucional na prática formativa continuada de professores em uma unidade Educativa da Rede Jesuítas de Educação.

Desenvolvendo genericamente a ideia básica dessa seleção de tema, trataremos da identidade institucional como elemento coadunador do elo entre a proposta interna do paradigma inaciano de educação e as confluências pedagógicas externas que podem reconfigurá-lo. Tal perspectiva remete a algumas frentes de análise, a saber:

- a) a infidelidade normativa: como elemento modificador do carisma e da missão educativa da escola. Tal aspecto é influenciado pelas condutas

¹ Sobre dados quantitativos da RJE, disponível no Portal Jesuítas Brasil (2018).

profissionais empáticas ou não à proposta oferecida como modelo pedagógico e metodológico, bem como pelo limite do profissional em assimilar tal proposta e colocá-la em prática em sala de aula, na atividade fim a que se destina a instituição e também pela influência de fatores práticos que podem impedir a unicidade de entendimentos quanto ao fazer laboral didático proposta pela obra educativa. Tal tema é abordado por Lima (2008), quando este trata da produção e reprodução de regras que, ao mesmo tempo que compõe um normativismo na instituição, também desenvolve uma infidelidade normativa nas relações dentro da escola;

b) a fidelidade criativa: como fator de redescoberta do sentido pleno do ato de educar é uma releitura de um documento do Magistério da Igreja, *Vita Consecrata*, que convida as instituições religiosas católicas a fazer uma atualização no mundo atual de suas normas e estatutos de acordo com o espírito e carisma dos fundadores e da vida de Jesus nos Evangelhos por Storck, (2016).

Tal movimento está vinculado à manutenção da Tradição, sem, contudo, limitar-se a ela, ao gerar um equilíbrio na entrega e no modo de proceder educacional como análise de conjuntura, fruto de uma leitura crítica e proativa do mundo, e que se reflete nas obras educativas da Companhia de Jesus.

Ao elegermos a prática formativa docente, continuada e interna à instituição, como um eixo para a vinculação com a identidade institucional presente nos colégios da Companhia, indicamos que a formação inicial do docente nos centros universitários em que são oferecidos curso de Licenciatura e Pedagogia, que habilitam à docência, são preliminares e parciais. Desse modo, a necessidade prática sobre temas que o currículo do Ensino Superior não abarca e não pode abarcar a totalidade do ato pedagógico que emerge quando da vinculação do profissional de educação com as unidades educativas, também as da Companhia.

Reforçamos o nosso entendimento quanto à assertividade e necessidade de oferta de formação continuada para professores em exercício, destacando um parecer do próprio MEC, que através do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Artigo 3º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, (BRASIL, 2015) define 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 (BRASIL, 2017) nos seguintes termos:

A formação inicial e a **formação continuada** destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas_ **educação infantil, ensino fundamental**, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a **participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição**, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso).

Nessa perspectiva sobre formação continuada é que se situa o entendimento quanto ao estudo daquilo que foi o tema de formações internas em uma unidade da RJE, bem como a oferta de intervenção como oficina pedagógica em cunho inaciano e jesuítico como recuperação e conclusão de uma prática formativa focal.

Ainda uma palavra um pouco mais aclaradora sobre o critério da educação integral da Companhia de Jesus: “[...] o objetivo supremo da educação jesuíta é, antes, o desenvolvimento global da pessoa”. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 23). Assim, a Educação Integral incorpora-se como um elemento central do Paradigma Pedagógico Inaciano. Uma das relevâncias dessa assertiva para nossa pesquisa é que tal princípio pedagógico opõem-se ao princípio da unilateralidade, e nisso encontra sua validade, complexidade e riqueza. Tal aparato teórico e compreensão de mundo de forma integral

[...] coloca as várias dimensões do ser humano no foco da ação educativa, não somente voltada para ela, mas ligada a ela inalienavelmente [...] algumas dessas dimensões: ação intelectual (conhecimento), ação afetiva (autoestima), correlação entra proposta e ação individual (disciplina), correlação entre proposta e ação coletiva (participação). (LIMA, 2009, p. 16).

Os critérios de seleção acima descritos terminaram por nos fazer decantar pelo grupo de professores das séries iniciais uma vez que eles atendem parcial ou completamente todos os critérios que tomamos como base para eleição dos participantes da pesquisa; a tendência é que a pertinência da seleção destacar-se-á, em especial, quando esta chegar em seu momento de intervenção prática através da oferta de oficina pedagógica.

Tendo até aqui já elencado, do objeto de pesquisa, o que (a identidade institucional), o como (na prática formativa continuada) e o quem (de professores das séries iniciais), resta-nos evidenciar agora o onde dar-se-á tal proposta de estudo e intervenção: em uma unidade educativa da Rede Jesuítas de Educação.

O objetivo geral que queremos contemplar nessa pesquisa visa identificar eixos, elementos, conteúdos, percepções relacionados à identidade institucional em processo de prática formativa continuada de professores na instituição acima referida. Já os objetivos específicos vão na linha de descrever as práticas institucionais de formação continuada de professores quanto ao seu fazer pedagógico e formativo jesuítico e inaciano nas séries iniciais no período entre 2011 e 2014; analisar materiais originados/produzidos em matérias de processo de práticas de formação continuada de professores, levantando inclusive possíveis ausências; relatar experiências vividas na Unidade selecionada, descrevendo os diferentes módulos desenvolvidos o entendimento da ligação entre identidade institucional e prática formativa interna e continuada; oferecer continuidade de projeto de formação interna como processo de maior integração identitária da obra com as diretrizes do Projeto Educativo Comum da Rede.

Tendo como ponto de partida para a presente investigação e incidência a nova configuração da oferta de educação jesuítica no Brasil, através da Rede Jesuítas de Educação, a pergunta norteadora dessa pesquisa articula-se em torno do seguinte problema: *De que modo a prática formativa interna e continuada de educadores das séries iniciais se relaciona com o fortalecimento da identidade institucional em um Colégio da RJE?*

Tal indagação tem ainda sua pertinência e validade uma vez que parte da missão de implementação do Projeto Educativo Comum nas Unidades Educativas da RJE é reforçar a identidade inaciana da obra conforme destacado, por exemplo, em três citações explícitas do documento em relação ao tema, conforme exporemos a seguir.

De algum modo, o tema da identidade institucional acaba por se configurar como um dos fios condutores do processo de renovação a que se propõe a Rede. Uma vez que

Nas escolas da RJE, assumimos como meta para os próximos anos essa tarefa, entendendo que a fragmentação existente hoje nas matrizes das escolas ajuda pouco na aprendizagem significativa. Além da base comum,

está a parte diversificada que revela a identidade da instituição e considera o contexto em que se insere cada unidade educativa. A construção da matriz curricular garantirá a integração das duas partes (base comum e parte diversificada), refletindo a realidade da escola em atenção à cultura local e à identidade da proposta pedagógica jesuítica. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 47).

Das dezenove citações diretas do Projeto Educativo Comum da RJE em que o termo *identidade* é aplicado, ainda um segundo recorte é pertinente ressaltar e, dessa vez, o vínculo se dá entre a identidade institucional e missão apostólica. Quanto à formação de profissionais x identidade, conteúdos que também estudaremos mais aprofundadamente, tal Projeto Educativo afirma:

O processo de indução dos profissionais (docentes e não docentes) naquilo que é específico do modo de ser institucional é de responsabilidade da instituição. Os programas de indução e os que deles decorram como aprofundamento se constituem em processos formativos baseados na identidade inaciana e jesuítica. Explicitam os principais aspectos da identidade institucional, suas raízes fundacionais, aquilo que se espera da missão apostólica da Companhia e, em especial, da missão educativa, com vistas ao crescimento e amadurecimento pessoal e ao fortalecimento daquelas qualidades que impactam positivamente o desempenho profissional. Favorecem, ainda, o desenvolvimento da capacidade de ler a realidade de maneira crítica, à luz da visão cristã e inaciana de mundo, contemplando a valorização e a formação para a justiça social e a sustentabilidade. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 67).

Uma primeira ordem de justificativa para o presente estudo está vinculada à perspectiva pessoal do perfil do pesquisador em questão que, através da proposição do problema, pretende questionar a relação entre a sustentabilidade identitária da instituição estudada e a sua prática formativa continuada de professores em exercício. Tal investigação foi se configurando através da consciência de que parte da formação de professores, em determinado momento da história da instituição educativa, foi organizada, elaborada e conferida por agentes internos e cotidianos ao Colégio.

Em uma segunda ordem de justificativa, trazemos os elementos presentes nas assertivas que a RJE se propõe para encontrar resposta do processo de formação continuada dos professores dentro dos colégios, conforme segue:

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. Todo investimento feito pelas escolas nessa direção visa à qualificação dos profissionais para serem capazes de atuar da melhor forma, de acordo com orientações e projetos da instituição. Para isso, são consideradas as necessidades internas

da Instituição e as demandas do seu corpo funcional. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 69).

A terceira ordem de justificativa, embasa-se em compor diagnóstico sobre a Instituição na condição de um contexto mais amplo, onde o macroproblema que se quer estudar se configura a partir de uma padronização, no possível e desejável, da RJE e personalização em vista dos tempos, pessoas e lugares; das dimensões local e global; do instituído e do instituinte. Com isso, o tema também pode vir a interessar aos demais envolvidos no processo de fortalecimento da RJE e de outras redes confessionais de educação básica que estão discutindo formação de professores em outras realidades educacionais.

Ao questionar a relação entre a prática formativa continuada de professores em exercício nos Colégios e a sua identidade institucional, cabe ressaltar que tal investigação quer também organizar, elaborar e conferir validade acadêmica no stricto sensu à oferta e experiência dos agentes formativos internos e cotidianos da formação permanente da referida Unidade, pontuando a expertise adquirida no período de formação humana, acadêmica e de vivência integral da proposta inaciana e jesuítica na própria prática educativa.

Tal proposta ganha ainda mais força em pertinência e validade uma vez que parte da missão de implementação do PEC da RJE é reforçar a identidade inaciana das obras - conforme n. 29, 57, 78, 102, 105 - (COMPANHIA DE JESUS, 2016); tal insistência na identidade inaciana estar inserida no clima institucional das unidades nos leva para além das formulações tipicamente espirituais e transcendentais que embasam, mas não esgotam, o espírito inaciano e jesuítico em suas obras formativas: a maior glória de Deus.

Portanto, a prática formativa docente, personalizada e diferenciada, sobre tópicos claramente inacianos e jesuíticos, em seu conteúdo e em sua metodologia, para profissionais vinculados à atividade fim, como o são os professores, pode ganhar nuances inesperadas, vivencialmente ricas e profissionalmente gratificantes.

Tais nuances abarcam ensinar aos professores e gestores aquilo que o currículo acadêmico não abarcou em sua formação inicial e especializada; atingir locais cognoscentes ainda inéditos para o docente em exercício; inverter papéis pedagógicos em que, no tempo de formação continuada, o educador torna-se educando, o professor transmuta-se em ouvinte, o anteriormente protagonista da comunicação-informação converte-se em coadjuvante do aprendizado.

Como abordagem metodológica, optamos pela escolha de análise documental, oferta de oficina pedagógica e grupo focal para trabalho como Narrativa Conjunta a ser abordado como parte do desenvolvimento dessa pesquisa. Desse modo, consideramos pertinente atermo-nos aos seguintes critérios: a) propensão à assimilação da identidade institucional da obra; b) ser, majoritariamente, um grupo com dedicação exclusiva em sua carga horária; c) ter domínio da integralidade da oferta de grade disciplinar e curricular; d) entendimento de que também os afetos ajudam e endossam a prática pedagógica integral e integradora; e e) compreensão da completude do ato e processos educativos.

Intensificar a visibilidade da identidade educacional jesuítica e da pedagogia inaciana no referido Colégio dará maior margem para um caminho mais consistente e competente de intencionalidade pedagógica inaciana e jesuítica nas ações educacionais cotidianas que norteiam tal ambiente. Assim, investigando a prática institucional quanto ao seu fazer pedagógico e laboral jesuítico e inaciano, ganha grande validade a oferta de análise quanto à proposição de inter-relacionar essa variegada experiência conceitual jesuítica com o arcabouço teórico que pode mover a Unidade escolar selecionada em seu *modus vivendi* para impregnar o seu *modus laboris*.

Em um contexto praxiológico, o oferecimento da continuidade e conclusão de um projeto de formação continuada específico com temáticas e metodologias, iniciado nos idos de 2011, tende a ajudar no processo de maior integração identitária da obra consigo mesma e com as diretrizes da RJE; tal integração, inclusive, é um dos objetivos formulados pelo Projeto Educativo Comum, como alertamos acima. Ao término de todo o processo, a Unidade terá ainda a devolutiva final da pesquisa realizada, em forma de texto dissertativo e científico em modalidade *Stricto Sensu*. Tal entrega tem a capacidade e intencionalidade de potencializar uma continuidade de imersões e incidências com o campo e objeto estudados.

Como panorama, parte a parte, do que segue na presente dissertação, após essa primeira parte introdutória, teremos na segunda parte uma análise do Portal do MEC sobre a política nacional de formação continuada e sobre a identidade profissional docente para tessitura de um panorama analítico da oferta de educação oficial no Brasil contemporâneo em suas bases e características gerais da identidade educacional. Faremos ainda a análise das demais categorias oferecidas pelo MEC e

a análise da formação de professores como oferta e entrega do MEC na categoria “professores / diretores”.

Na parte três, abordaremos uma oferta de educação confessional, privada, filantrópica, englobada na missão da Ordem religiosa Companhia de Jesus. A proposta é evidenciar o olhar da Ordem sobre a Educação Básica em seus Colégios, a formação continuada de professores e o olhar do gestor educacional quanto a identidade institucional no caminho percorrido em uma Obra educacional da Companhia no que diz respeito à tratativa da educação integral como sua fonte identitária.

Na quarta parte, avançaremos na dissertação tratando de relatar experiências específicas de educação integral contidas na oferta de formação continuada em um Unidade Educativa jesuítica. Trabalharemos com a retomada conceitual e vivencial de memória, de identidade institucional e de formação continuada de professores no nível da percepção dos docentes participantes de relato de experiências como Narrativa Conjunta; e o nível da análise documental das experiências de formação continuada de professores em exercício nas séries iniciais entre 2011 e 2014².

E na quarta parte, procederemos com descritivo da confecção e implementação de proposta de intervenção com gestores como oficina pedagógica intitulada *Identidade Inaciana e Educação Jesuítica na Formação Docente*, bem como a análise de dados da execução de tal oficina.

² Priorizamos esse quadriênio específico (2011-2014) por ele ser o tempo imediatamente anterior à criação da RJE no Brasil. Tal recorte pode vir a ajudar no fortalecimento dos entendimentos quanto às necessidades e avanços ou possíveis estagnações e retrocessos passíveis de ocorrer a posteriori.

2 PROPOSTA DO MEC PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nessa parte dois queremos oferecer uma contribuição através do estudo das bases e características da educação na sociedade atual, através da análise do que está posto no Portal oficial do MEC quanto à formação prática e continuada de professores em exercício.

Entendemos, como Arendt (2002, p. 17),

[...] a política como um meio para um fim mais elevado, sendo a determinação dessa finalidade bem diferente ao longo dos séculos. Contudo, essa diferença também pode ser reduzida a algumas poucas respostas básicas, e o fato de assim ser indica a simplicidade elementar das coisas com as quais temos de lidar aqui.

Tal formulação nos ajuda a analisar o conteúdo do site do MEC como forma orgânica de o Estado oferecer programas e projetos que sirvam de parâmetro e base para a educação nacional, tanto para instituições mantidas pelo governo como instituições de redes privadas e nisso pode se afirmar também a validação da escolha do referido site para os fins da presente dissertação. Sem nos afastar de todo do escopo completo presente no site, particularizaremos a formação de professores como foco do estudo sobre a oferta da educação oficial no Brasil contemporâneo.

Para uma maior intelecção do tema focal que trataremos aqui, aclaramos que temos um entendimento que a formação continuada de professores

[...] possui uma trajetória histórica e socioepistemológica, marcada por diferentes tendências e abordagens metodológicas, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, pois entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente. (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 326).

Essa abordagem tem o intuito de construção de um mapeamento crítico e ajuda ainda a entender melhor como as proposições do Ministério chegam a todos os Estados da Federação, o que representa uma abertura à integração nacional – que pode ser entendida como fidelidade criativa – ou uma disruptura com o sistema – entendida, por exemplo, como infidelidade normativa – no que diz respeito ao acesso, análise e implementação da informação e consulta de possibilidades de conteúdo ofertado por parte do MEC a todos os envolvidos no processo educacional no país.

Pode-se dizer que se aplica, correlatamente, o dito que *todos os caminhos levam à Roma*; o que significa dizer também que *Roma pode chegar a todos os caminhos*. Tal qual esse ditado popular, que remonta à ascensão do Império Romano, o MEC, ao publicizar em seu canal oficial suas diretrizes e programas, serviços e entregas garante *um caminho de ida* em que o público em geral tenha conhecimento de seu escopo e de suas entregas.

Contudo, garante também *um caminho de volta* no qual é propício certo nível de cobrança, acompanhamento e controle por parte do Ministério em relação aos que constroem e trabalham em prol da educação nacional em seus vários seguimentos e instâncias. Assim, a seguir, comporemos um recorte analítico do marco legal na oferta de formação de professores presente no Portal.

O procedimento de investigação aqui detalhado com a visita e comentários ao Portal do MEC ocorre, ainda, em vistas do entendimento que é nesse espaço onde estão os elementos que sugerem e dão pistas para a estruturação da educação do Brasil como um todo, redes públicas e privadas. Pois nenhuma delas se sustenta se estiver colidindo com o que está regulamentado quando à educação nacional pelo MEC.

2.1 Programas e Planos de Formação de Professores como Oferta do MEC

O Portal MEC apresenta a proposta de um Portal para os docentes como “[...] um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio”. (BRASIL, 2017). É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores.

O conteúdo do Portal MEC inclui sugestões de aulas de acordo com o currículo de cada disciplina e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Nele, “[...] o professor poderá preparar a aula, ficará informado sobre os cursos de capacitação oferecidos em municípios e estados e na área federal e sobre a legislação específica”. (BRASIL, 2017).

Pode se entender como um modo velado do Governo concordar que o trabalho do professor tende a ser complexo e monótono/ritual ao ser colocado como apresentação dessa oferta recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho do professor. Tal leitura ganha endosso quando a apresentação continua

oferecendo opções de ajuda na preparação das aulas, divulgação de capacitações e aprofundamento nos marcos legais.

Uma vez no ambiente oficial do Portal dos Professores a apresentação deste se torna mais enxuta, ainda que aporte novos elementos, nos seguintes termos:

Este Portal é um espaço para você professor acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC ou até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso. Venha fazer parte desta comunidade! (BRASIL, 2017).

Encontramos nessa nova apresentação um aspecto importante que estava oculto na apresentação feita dentro do Portal do MEC. Enquanto no MEC a possível intenção era de oferecer ao professor ferramentas para que ele construísse planos de aula e afins, na apresentação do Portal do Professor essa proposta se expande em nível de interatividade com outros, *compartilhando seus planos de aula e participando de discussões* com seus pares.

Essa variegada proposta formativa ofertada pelo MEC no formato de Programas tem potencial suficiente para fazer qualificações amplas e concretas no que tange a gestão e a prática docente nacionais. Tal assertiva faz aflorar a questão da dissuasão do entendimento de que a precarização da educação no país se dá por falta de insumos governamentais suficientemente claros e objetivos. Essa forte estruturação do Ministério, seguida de um acompanhamento progressivo, de transparência e foco na execução desses Programas, levaria a atingir altos níveis de formação de gestores e educadores voltados para o bem comum e o progresso coletivo.

Particularmente correlato ao objeto estudado temos no Portal do MEC o *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública* que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino.

Também o item *Formação pela Escola* toca o objeto de nosso estudo uma vez que ele é um programa que desenvolve em todo país curso de capacitação dirigido a profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos estaduais e municipais,

representantes da comunidade escolar e da sociedade civil envolvidos com a educação pública.

É possível, ainda, encontrar nas formações ofertadas pelo MEC aos Professores alguns cursos em nível médio, a distância, na modalidade Normal, que se destina aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, e que não possuem a formação específica para o magistério.

O item *Materiais de Cursos* disponibiliza nada menos que vinte e sete categorias¹ com materiais completos de cursos realizados pelo MEC ou por seus parceiros. (BRASIL, 2017).

Por fim, quanto ao *e-proinfo*, trata-se de um ambiente colaborativo de aprendizagem cuja entrada no sistema é liberada mediante login com usuário e senha e permite acesso a downloads, Instituições, inscrições em cursos, links, notícias e vídeos.

Observamos, ao fim dessa exposição específica, que na oferta realizada pelo MEC para formação de gestores e professores o foco está mais acentuado no perfil do profissional da rede pública de educação do que nos profissionais da rede privada de ensino.

Importante nesse contexto intensificar o entendimento de como é o Ministério de Educação que não oferta, mas também regula programas, currículos e projetos políticos pedagógicos das instituições, sejam elas públicas, sejam privadas.

A organização do Sistema Educacional Brasileiro o coloca como detentor da validação do marco legal e pedagógico-institucional nas várias esferas educativas, logo, também das escolas e colégios que ofertam educação básica:

¹ Tais são as categorias: Adobe e ETC Brasil, Aula Clic, Aula de Hypertext Markup Language (HTML) - linguagem de Marcação de Hipertexto - para cegos, Conselho Escolar, Criança Segura, Drogas Cruso Livre Direcional Educador, Educar na Diversidade, Educação ambiental – Parâmetros de Ação Meio Ambiente na Escola, Educação Física, Formação Continuada à Distância de professores para o atendimento Educacional Personalizado, Formação Continuada de Professores alfabetizadores do Ensino Fundamental (PRALER), Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GESTAR II), Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GESTAR I), Intel Educar, Linux Educacional, Microsoft Educação: Cursos, Mídias na Educação, Planos de Aula Um computador por Aluno, PROEJA Programa Nacional de Integração de Educação Profissional, Profucionário, Proinfantil, Proinfo Integrado, Projeto escola Viva, Proletramento, Representação do Mundo pela Matemática, Saberes e Práticas da Inclusão Ensino Fundamental, Saberes e Práticas da Inclusão Educação Infantil. (BRASIL, 2017).

Essa organização se dá em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional n.º 14, de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei n.º 9394, de 1996, são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro. (MENEZES; SANTOS, 2001).

É regulamentação do Sistema Educacional Brasileiro que “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, é obrigatório e gratuito na escola pública, cabendo ao Poder Público garantir sua oferta para todos [...]”. (MENEZES; SANTOS, 2001²). Este é o grande cenário onde também se insere a Rede Privada de Educação, pois esta é igualmente regida pelas normas do Sistema Educacional Brasileiro.

De acordo com os princípios e fins da educação nacional, o ensino regular é ministrado, entre outros elementos, com base na coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Título II, Artigo 3º, Inciso V). (BRASIL, 1996). A educação privada é, portanto, uma concessão feita pelo MEC às instituições de ensino. A mesma LDB (Título IV, Artigo 20) define que as categorias da Educação privada devem estar enquadradas em:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei n.º 11.183, de 2005)
- IV - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- V - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

Desse modo, a gestão de instituições educacionais, públicas ou privadas, está normatizada pelo Governo Federal através das regulamentações estatais. Assim, para obter validação nacional e para atuar legalmente, toda e qualquer escola, precisa

² Dado que a citação é de 2001, cabe a sinalização que em 2005 o Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, com a Resolução n.º 3, de 03 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. (CNE, 2005).

receber certificação para tal emitida pelo Ministério de Educação. Tal assertiva pode ajudar a vincular o que está disposto no Portal do MEC com a possibilidade de interface dos programas educacionais oferecidos pelas redes privadas, por exemplo, para que os gestores de rede privada possam conhecer, se apropriar e dirimir certos preconceitos e visões muito simplificadas quanto à educação pública.

Toda essa pujança na organização, oferta e acompanhamento na formação dos professores por parte do Ministério é um marco legal e operacional a ser amplamente divulgado e apropriado por parte dos docentes e gestores para uma melhoria, qualidade e esperança de futuro à educação nacional.

Dentro do ensino público, no final dessa primeira parte, são nitidamente feitas ofertas aos que estão na rede pública uma vez que as redes privadas têm as suas iniciativas muito particulares que dependem do tipo de ação pedagógica desenvolvida, do grupo humano a quem atende, das características e perfis de seus funcionários e colaboradores etc.

Já que a formação continuada na rede privada conta com uma consolidação de uma identidade institucional específica – e isso implica diretamente nos níveis de deliberações da gestão educacional de uma e de outra Rede, pública ou privada – as formações do Portal aqui expostas e comentadas são mais de cunho da instituição pública.

2.2 Formação Continuada para Professores - FCP

Particularizando ainda mais o tema que é objeto central de nossa pesquisa, o Portal do MEC oferece vasto material referente à formação continuada de professores através de oito hiperlinks.

Entendendo que o Brasil apresenta déficits de regularidade etária na Educação Básica, a partir do MEC criou-se para superar essa realidade um curso presencial de dois anos para os Professores Alfabetizadores, com carga horária de cento e vinte horas por ano, baseado no Programa Proletramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas.

Para explicitar seus objetivos, tal movimento ganhou o nome de *Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*; no espaço virtual do Portal, reservado a essa modalidade formativa, encontra-se informações sobre o Pacto, Documentos, Cadernos de Formação, Materiais Didáticos, Gestão e mobilização,

avaliações, web conferências, Dúvidas frequentes, Contato Coordenadores, relatos da prática, contatos e também um fale conosco.

Foi para se garantir o básico em educação escolar – leitura, interpretação, raciocínio lógico-matemático etc.– que se instalou o *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)* – que induz e fomenta a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica. Nessa mesma linha o Gestar II Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas; tal programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Contudo, a criação, tanto do *PARFOR* quanto do *Gestar II*, não surgem visando em primeiro lugar a qualificação docente, mas sim para garantir que, de acordo com mudanças na legislação, os professores em exercício possam obter a formação exigida pela LDB e, assim, contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Ou seja, em um modo verticalizado de gestão e decisão, primeiro modifica-se e aplica-se a Lei e só a posteriori vão se adequando os cenários e impactos legais para os profissionais de educação. Uma vez que os docentes podem se sentir não inteiramente identificados com o *PARFOR* e com o *Gestar II*, a infidelidade normativa pode ser um fator de contraposição a essa prática, no sentido de ajudar a discutir e rever esse modo de proceder pouco democrático.

Outro elemento formativo quase sempre em pauta na formações de educadores é o uso cotidiano e a absorção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no fazer docente e, para atender a essa demanda, o MEC cria um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das TIC (*Proinfo Integrado*) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Vinculado ao Proinfo há o e-Proinfo que é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais,

projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

A articulação da FCP ocorre através de um seu derivativo que é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, sendo seu público prioritário os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação em todos os níveis. (BRASIL, 2017).

2.3 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

Por tal tema estar diretamente ligado à presente pesquisa, abordaremos mais detidamente a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores procedendo com uma análise e interpretação textual, agora quanto à apresentação da referida Rede.

A proposta caracteriza uma resposta ao déficit encontrado entre os professores de Educação Básica e relação a sua formação inicial. Tal assertiva revela a necessidade de um reforço formativo para os docentes que já estão em atividades laborais nas escolas do país. De modo correlato, entende-se desse trecho que oferecer uma rede nacional de formação continuada de professores favorece não só aos docentes na otimização de seu arcabouço e práticas didáticas, mas também os discentes são contemplados com uma formação mais qualificada e equilibrada, o que, a longo prazo, possibilita a construção de horizontes sociais mais prósperos e desenvolvidos.

À continuidade, o texto reporta que

As Instituições de Ensino Superior Públicas, Federais e Estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Focar na produção de material para cursos à distância como prática metodológica significa facilitar a longo prazo a construção de bancos de dados e de retroalimentação enquanto conteúdo reutilizável em novas edições dessa formação. Contudo, esse tipo de encaminhamento pode significar também uma precarização da ação formativa uma vez que tende a normatizar, padronizar e retirar do professor, da

escola e dos gestores a personalização e os espaços de reflexão, decisão, construção.

Falar em cursos semipresenciais e à distância, implica dizer também que para efetivação dessa formação faz-se mister que os professores e educandos tenham boa base e expertise para lidar com os sistemas computacionais e de rede o que implica um benefício específico dentro dessa entrega mais geral. Entretanto, dadas as características continentais do país, locais com pouco ou nenhum acesso à internet não conseguirão usufruir total ou parcialmente dessas propostas formativas.

A Rede Nacional contempla a formação de docentes em exercícios através de diversas e coerentes áreas de formação, tais como “[...] alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física”. (BRASIL, 2017).

Ainda da apresentação Portal MEC, resgatamos que o Ministério da Educação deliberou a oferta de suporte técnico e financeiro e tomou para si o papel de coordenador do desenvolvimento do programa sem grupos intermediários que burocratizassem o processo, que é implementado por adesão livre e em regime de colaboração pelos estados, municípios e Distrito Federal fortalecendo parcerias e ajudas em todas as esferas. (BRASIL, 2017).

É meritório e de uma riqueza latente ser oportunizado para os professores dessa Rede um reforço de formação curricular que trate de leitura e interpretação de texto, pensamento lógico e científico, orientação ética e estética e desenvolvimento psicomotor e corporal. (BRASIL, 2017).

Algumas afirmações do que aqui se podem coadunar ao final dessa elaboração e visita ao que está posto no Portal do MEC é que esse é um conjunto de Programas e Planos que dificilmente pode ser desbancado por qualquer outra rede de ensino privada no país; dadas sua magnitude e abrangência tal Portal poderá torna-se um catalizador do pensamento crítico e elaborativo do fazer docente. (BRASIL, 2017).

Entretanto, não se pode fiar que o fato de existir um local (ainda que virtual) de trocas de experiências e ofertas de aprendizados organizados em programas e Planos garanta a efetivação da qualidade pedagógica país à fora. Se as ofertas contidas no Portal são variadas e robustas, também assim devem ser a atualização, o acompanhamento e, principalmente a *accountability* dessas ofertas e processos. (BRASIL, 2017).

Embora restrinjamo-nos a realizar um mapeamento crítico do Portal do MEC, entendemos que tanto o Portal do Professor quanto as demais categorias e itens poderiam ser tratados como objetos de estudo específicos em textos acadêmicos seja de stricto seja de latu sensu. Tal material pode, inclusive, servir de base e insumo para novas futuras investigações mais pormenorizadas. (BRASIL, 2017).

Por fim, entendemos que ofertar nessa parte do trabalho um mapeamento crítico das ofertas do MEC como oficialidade do fazer educativo nacional pode ajudar no fortalecimento do conjunto da qualificação da Educação no Brasil através de uma prestação de contas por parte das entidades, instituições e profissionais envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem/formação de professores. (BRASIL, 2017).

Aqui podemos fazer uma retomada do objeto do presente estudo – gestão e formação educacional –, dado a importância de gestores da área de educação privada conhecerem as ações e propostas de formação de professores para o setor público. A formação continuada dos colaboradores nas redes de ensino compete tanto ao gestor da rede privada como compete ao gestor da rede pública. (BRASIL, 2017).

Para ajudar a dirimir a impressão de que há um abismo que obstrui a vinculação entre as partes público privada das redes de ensino, é imprescindível distinguir o que é exposto nas mídias como padrão deficitário da rede pública e as ações e esforços de melhorias dos espaços e propostas escolares públicas propriamente ditos, pois, no mais das vezes, o que está exposto no meio midiático massivo é uma cobertura de informações parciais que exploram mais a capacidade de venda daquela informação ao público em geral que a profundidade do conteúdo noticiado. (BRASIL, 2017).

Com isso, há um obscurantismo no fato que a educação pública se desenvolve em outro nível, o do trabalho cotidiano, o do esforço dos docentes e gestores para a compreensão da situação do educando em vistas de uma proposta de desenvolvimento sócio educacional efetiva. Nas campanhas midiáticas massivas parece haver a intencionalidade de uma prevenção contra a escola pública e é premente desconstruir estereótipos em termos que afetam o quanto as escolas são únicas e tem uma complexidade incrível na relação entre os grupos humanos que compõem o espaço escolar: professor, estudante, gestor, funcionários técnicos, colaboradores, família etc.

2.4 Formação de Professores e o que está disposto pelo Ministério da Educação

Abordamos aqui três autores, Akkari (2011), Freire (1997) e Gatti, (2009) dos quais nos valemos para tecer conexões sobre a internacionalização, sobre a política formativa continuada nacional e sobre a identidade do profissional do Magistério na formação de professores.

No processo de formação docente ofertado pelo MEC, apresentado anteriormente, podemos observar certo contraste com três tendências internacionais de formação de professores:

- a) *universitarização ou terceirização da formação de professores*, Akkari (2011), que no Brasil é organizado na forma da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 nos seguintes termos: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996);
- b) *alongamento da duração na formação*, Akkari (2011), presente no Artigo 87º da LDB quando da migração da formação de professores da Educação Básica através do Magistério (cursos profissionalizantes) para a Educação Superior através da Pedagogia (Curso Universitário). Tal ação aumentou o tempo de formação de dois ou três anos para quatro anos, quando relata que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996);
- c) *diversidade de modelos de formação*, Akkari (2011), representada, por exemplo, por duas grandes vertentes: a formação de professores e formação continuada de professores, ambas analisadas previamente.

2.5 Sistema Nacional de Formação de Professores

Procederemos com uma análise e interpretação textual quanto à apresentação contida no Portal MEC no que se refere ao Sistema Nacional de Formação de

Professores, intercalando-as com algumas abordagens de Gatti (2009) sobre tal temática.

O material original do Portal do MEC diz que

[...] a Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica e que esta é 'uma prioridade do Ministério da Educação'. (BRASIL, 2017).

É por força de Lei Federal que a Educação Superior assume, nos últimos dez anos e em forma de Sistema, a formação de professores do Ensino Fundamental I e II, bem como do Ensino Médio, que passa a ser pontuado como uma prioridade do Ministério. É na formação de professores que se encontra a gênese da qualidade do processo da aprendizagem formal e escolar em âmbito Nacional.

Em um avanço sequencial ao proposto pelo em 2007, mesmo que em uma citação mais longa, por ter viés narrativo, Gatti (2009, p. 52) ajuda a elucidar outra abordagem federal para formação do Magistério na Educação Básica, a saber:

Em janeiro 2009 foi editado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta é "organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica" (art. 1º). Enseja apoiar "a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior". E equalizar nacionalmente as 'oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério' (art. 3º, incisos II e III). Prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. A aprovação do plano estratégico será atribuição do Ministério da Educação, e este apoiará as ações de formação tanto através de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

Assim, o objetivo da atribuição da Formação de Professores à CAPES é "[...] assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público". (BRASIL, 2007). Ou seja, enquanto a formação de professores estava sob a responsabilidade de outras esferas era menos

assegurada a sua qualidade e não se dava uma maior e notória sinergia entre esses dois grandes blocos: Educação Básica e Educação Superior.

Nota-se ainda que o foco dessa entrega está explicitamente voltado para o Ensino Público, o que pode favorecer a leitura de que a formação de professores do Ensino Privada não se vincula em Rede Nacional e nem necessita estar sob essa jurisdição; uma vez que ele é omitido na disposição, entende-se que outros serão os seus reguladores e promotores.

Por fim, a apresentação do Sistema informa que “[...] a Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes”. Assim supera-se uma oferta restrita e sem índice significativo de qualidade em sua entrega. Porém, como Gatti (2009, p. 52) vem a alertar,

Outra questão a considerar é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que, como vimos no início deste texto, acham-se impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas.

Por isso, a mesma Gatti (2009, p. 52) afirma que apenas com o tempo tal decreto poderá ser avaliado se, de fato, foi factual ou não, pois uma nova qualidade na formação de professores da Educação Básica dificilmente ocorrerá se o foco estiver tão somente na ampliação de estruturas e dos currículos atuais.

É também de Gatti (2013-2014, p. 35) uma extremamente lúcida análise de como o contexto sócio histórico e educacional nacional não favoreceu um robustecimento na formação de professores das séries iniciais:

No Brasil, país de escolarização tardia, a necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e jovens de seguimentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica colocou grandes desafios, um deles a formação de professores. Com a grande expansão das redes de ensino em curto prazo de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens.

Junto a essa caracterização da formação inicial, a formação continuada é outra demanda e preocupação com várias nuances – aqui focamos na dimensão psicossocial da questão – que pode ser entendida nos seguintes termos:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. (GATTI, 2003, p. 192).

O Plano Nacional de Formação de Professores conta ainda com a Plataforma Paulo Freire que é a “[...] porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior”. (BRASIL, 2017).

Tanto o indicativo do nome, quanto à intencionalidade de colocar Paulo Freire como *patrono* dessa plataforma, podem ser entendidos, mas não esgotados, a partir de certas proposições contidas na obra freireana que tece provocações e indicações sobre a identidade do profissional docente das séries iniciais, popularmente conhecidas em muitas regiões do Brasil com o epíteto de “tia”. Tal formulação levou a tessitura de um conjunto de textos em que Paulo Freire desconstrói e reconstrói tal nomenclatura pseudo-indentitária dessa classe de profissionais, pois professora, sim; tia, não.

É nestes termos que Freire (2007, p. 9, grifo do autor) posiciona-se sobre o tema:

Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *lei*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

Nesse sentido, em uma perspectiva profissional, a infidelidade normativa pode ganhar força quando da objetivação que profissionais docentes das séries iniciais não podem ser confundidos e caracterizados com graus inexistentes de parentescos –

tia/tio –, colaborando para a desvinculação da ação da família e da ação da escola na formação e educação das crianças/estudantes.

A esse propósito de formação docente nas séries iniciais, Freire (2007, p. 11) acrescenta que

Esta posição de luta democrática em que as professoras testemunham a seus alunos os valores da democracia lhes coloca três exigências basilares:

- 1) jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual, por mais que possa haver, em muitos casos, perseguições mesquinhas contra esta ou aquela professora por motivos pessoais.
- 2) por isso mesmo, estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que deem o bom combate.
- 3) tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora.

E, para dirimir a questão entre formação de professores das séries iniciais e a vinculação destes com possíveis epítetos incabíveis na abrangência em que está envolvido o ambiente docente escolar para o público infantil, o mesmo Freire (2007, p. 42) diz que

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e elas educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver.

Uma vez que até o presente essa dissertação foi conduzida de modo a aclarar como se processa, desde o MEC, os programas e ações majoritariamente voltados para a educação pública, bem como analisar o pensamento de autores que tratam da oferta de formação de professores, é importante situar que o gestor de escola privada também é englobado nesse grande cenário da educação global, seja por um viés da legalidade, seja pela história particular das instituições privadas como suporte ao Estado no que concerne à educação formal no Brasil. E o que se diz da educação privada, pode-se com razão aplicar à educação confessional e à educação Jesuíticainaciana.

Portanto, para continuidade e particularização do estudo, enfronhar-nos-emos a seguir como que em um contraponto do que até aqui tratamos, ou seja: investigaremos na sequência, como se dá a construção educativa e a macro oferta pedagógica na educação privada, confessional, jesuítica, em sua identidade e pedagogia.

3 FONTES DA IDENTIDADE EDUCACIONAL JESUÍTICA E DA PEDAGOGIA INACIANA

Nessa parte três, particularizaremos a oferta de educação escolar privada e confessional, aludida na parte dois, através de um caminho que parte das fontes da identidade educacional jesuítica e da pedagogia inaciana até, mais aprofundadamente, analisar o cenário atual da mundialização dos movimentos de gestão em rede na educação da Companhia de Jesus. Assim, utilizaremos o arco histórico desde as fontes aos nossos dias quanto à identidade institucional e educacional da Companhia de Jesus em consonância com a missão evangelizadora da Igreja Católica Apostólica Romana, que é a missão de Jesus de Nazaré.

Quanto à imagem e à apresentação de Jesus de Nazaré, a Companhia de Jesus embasa-se no entendimento que o Jesus da fé ilumina as narrativas do Jesus Histórico e ambas acepções são convergentes para o cumprimento da ação evangelizadora em suas obras educativas – tomaremos a junção dessas duas acepções como sendo o Jesus Mestre. Para Konings (1997, p. 55-56).

A narrativa que a fé apresenta a respeito de Jesus comporta sua vida como membro da comunidade judaica, taumaturgo e mestre ambulante, na Galileia e em Jerusalém, até o conflito que culminou em sua morte, sendo resgatado da morte, pelo poder de Deus, em reconhecimento da sua justiça e de sua obra, no fato que recebeu o nome de ressurreição, exaltação ou glorificação. A narrativa da fé mistura, portanto, as atividades que pertencem ao domínio terrestre, sujeito à verificação histórica, com o evento da glorificação, que só é testemunhado na fé. Ora, a busca do Jesus histórico limita-se aos fatos empiricamente verificáveis, através das assim chamadas 'evidências' ou – evitando esse anglicismo jornalístico – provas e indícios histórico-críticos, que, no caso, consistem essencialmente na convergência de testemunhos literários provenientes de diversas fontes.

Em uma axiologia própria, é aprendendo de Jesus Mestre (o histórico e o da fé) que a Companhia sabe o que fazer e o que não fazer, sabe discernir; e o modo de Jesus ensinar se dava por parábolas, discursos, diálogos e milagres. Tal modelo de ação foi e é seguido e imitado pela Companhia em vistas de uma Educação Evangelizadora através da implantação e gestão de Escolas Católicas no decorrer dos séculos em todo o mundo.

O Carisma Inaciano quanto à mística da educação vai ganhando forma, se fortificando e até servindo de base para outras Ordens e Congregação Religiosas estabelecerem seus próprios carismas. Assim, fez-se mister ir aclarando conceitos,

que mais à frente aprofundaremos, que particularizassem a Educação Inaciana e a Educação Jesuítica, a Pedagogia Inaciana e a Pedagogia Jesuítica, visto que cada uma dessas frentes gozava de caminhos próprios de construção e de documentos e históricos fundamentais particulares, como mais adiante constataremos.

Um bom balizador que vamos aprofundar nas páginas seguintes sobre como proceder metodológica e pedagogicamente na Companhia são os documentos basilares da Educação Jesuítica e da Pedagogia inaciana, principalmente o que consta nos discursos dos últimos Padres Gerais Pedro Arrupe, P-H. Kolvenbach, Adolfo Nicolás.

Por fim trataremos ainda sobre a nova grande aventura dos jesuítas no Brasil do século XXI e além com um robustecido Setor de Educação e em caminho para consolidação de um Projeto Educativo Comum para todo o Brasil no horizonte 2020. Tal movimento nacional pela renovação da educação dos Colégio e creches da Companhia de Jesus no Brasil tem sua inspiração em acordos dos encontros realizados pelo movimento educativo universal da Companhia de Jesus entre 2012 e 2017, quais sejam, International Colloquium on Jesuits Secondary Education (ICJSE) no ano de 2012, Seminário Internacional de Pedagogía y Espiritualidade Ignaciana (SIPEI) no ano de 2014 e Jesuítas em Educação Encontro mundial de Delegados (JESEDU) para Educação Básica na Companhia Universal no ano de 2017.

Nesse itinerário queremos evidenciar o caminho percorrido pela Companhia naquilo que tange à tratativa da gestão educacional como sua fonte identitária até se localizar entre as grandes redes de colégios privados confessionais do mundo moderno com cerca de oitocentos e quarenta e cinco unidades escolares só na Educação Básica.

O trabalho com a educação escolar tem caracterizado a missão da Companhia de Jesus desde os seus primórdios e o zelo pelo apostolado intelectual encontra terreno numa Europa que atravessava grandes mudanças sociais, políticas e religiosas à época da fundação dos jesuítas no século XVI.

Pelos caminhos da escola privada, a entrada da primeira Companhia – período transcorrido do ano de 1540 ao ano de 1773) – nessa seara dá-se beneficiando-se de certo renome que já conquistara nos seus inícios os primeiros jesuítas que, já instituídos como Ordem, ganham o apreço de poderosos amigos, sejam membros da aristocracia italiana e espanhola, sejam integrantes dos altos cargos da Igreja, que, de chofre, tornar-se-iam seus benfeitores.

Tais admiradores do modo de proceder desse primeiro momento da Companhia eram

[...] sensíveis, em seus domínios respectivos, à necessidade profunda de reforma interior e social, e que veem auxiliares providencias nesse grupo de sacerdotes ardentes, devotos, disponíveis, instruídos e fervorosos. Pressionam para que fundem colégios e se encarreguem de universidades. Na Espanha, Francisco de Borja, Duque de Gandia, na Sicília, o Vice-rei João de Vega insistem junto a Inácio de Loyola, com o qual mantem vínculos estreitos: para o primeiro, trata-se de um projeto, ainda secreto, de entrar na Companhia de Jesus; para o segundo, trata-se de uma espécie de proximidade familiar. Com hesitação, a Companhia acata algumas propostas, seja a de fundar um colégio de externos, seja a de reorganizar uma Universidade entorpecida. Assim, ocorreu a criação e a reponsabilidade de estabelecimentos de ensino em Gandia (novembro de 1547), Messina (outubro de 1548), Palermo (novembro de 1549), Viena, na Áustria (maio de 1551) etc. (GIARD, 2006, p. 41).

Ao falar da identidade da Companhia de Jesus – e, por consequência da identidade de suas obras – não se pode começar por outro ponto que não a centralidade de Jesus Cristo na missão jesuítica e inaciana. Tal apelo foi condensado de forma precisa por um dos mais representativos Padres Gerais da Companhia do século XX, Pe. Pedro Arrupe da seguinte forma:

Senhor, meditando sobre o nosso modo de proceder, descobri que nosso modo de proceder é o Teu modo de proceder. Por isso, fixo os olhos em Ti, olhos da fé, para contemplar tua iluminada figura, tal como aparece no Evangelho. Sou um daqueles de quem disse São Pedro: A quem amam sem ter visto, em Quem creem ainda que, agora, não vejam, rejubilando de alegria inefável e gloriosa. Dá-nos esta graça, dá-nos o senso de Cristo. Que ele vivifique nossa vida toda e nos ensine, inclusive nas coisas exteriores, a proceder conforme o Teu Espírito! Ensina-nos teu jeito, para que seja nosso jeito no dia de hoje. Que possamos realizar o ideal que sonhaste para nós, colaboradores teus na obra da redenção. (ARRUPE, 1981, p. 80).

Para além dessa dimensão, narrada quase que poeticamente, de características do fazer jesuítico em suas missões e obras educativas, é próprio da Companhia de Jesus valer-se também de um modo de proceder que se foi condensando nos séculos e que a trigésima quarta reunião mundial dos Jesuítas, reunidos em Roma em 1995, concatenou com as seguintes máximas que seguramente influenciam e se aproximam do que concerne à gestão educacional levada pela Ordem: o jesuíta deve ter profundo amor pessoal a Jesus Cristo; O Jesuíta deve ser contemplativo na ação; um corpo apostólico na Igreja; em solidariedade com os mais necessitados; companheirismo com outros; chamados a

um ministério instruído; homens enviados, sempre disponíveis a novas missões; sempre em busca do Magis, ou seja, do melhor modo de fazer todas as coisas.

Essas duas formas de apresentar o trabalho e o carisma inaciano jesuítico estão enraizadas no aprender de Jesus como sendo um dos pontos-chaves na missão educativa da Companhia de Jesus e por quatro meios Jesus ensinou seu modo de comunicar a Boa Nova: por parábolas, por discursos, por diálogos e por milagres.

Ao contar parábolas, Jesus resgatava no imaginário dos aprendentes suas próprias vivências, tornando possível a maiêutica, o gerar conhecimento, sobre a história narrada. Essa era uma técnica de aprendizagem muito fina e elaborada, pois “Suas parábolas não produziam respostas prontas, mas estimulavam a arte da dúvida e a produção de pensamentos”. (CURY, 1999, p. 18).

Ao ensinar sua mensagem com histórias sobre pássaros, plantas, pescas e perdas, tais elementos ganhavam outros contornos e profundidade na realidade do povo simples e por isso

Cristo constantemente propunha parábolas. Ele se preocupava mais com a arte da pergunta do que em satisfazer a ansiedade da resposta. Ninguém gosta da dúvida, ninguém gosta de estar inseguro. Todos gostamos da certeza, da resposta completa. Todavia, ninguém consegue sucesso intelectual, social e penso que até espiritual se não aprender a se esvaziar e questionar sua rigidez por meio do duvidar de si mesmo. Uma pessoa autossuficiente engessa sua inteligência, permanece numa mesmice sem fim. (CURY, 1999, p. 65).

Na Companhia, a educação dos povos não faz distinção de pessoas. Na verdade, há uma preferência de atuação entre as classes populares em relação às elites, haja vista que o volume de atendimentos em ações educacionais da Ordem é mais voltado para a educação popular e assistência social que para a educação formal e privada na educação básica, sendo 1.200.000 atendidos em obras da Fundação Jesuítica Fé e Alegria no mundo contra 876,516 estudantes dos colégios privados (COMPANHIA DE JESUS, 2015). E esses números tendem a crescer pois os colégios privados, pela prática da filantropia – integrado à dinâmica da Ordem quanto a Justiça Socioambiental –, acolhem estudantes com bolsa integral de acordo com certas situações de vulnerabilidade social na proporção de um bolsista social para cada cinco estudantes pagantes. Nesse aspecto, em 2017, as ações sociais promovidas pelos jesuítas no Brasil dispenderam R\$ 224.000.000 – duzentos e vinte e quatro milhões

de reais – que beneficiaram 14.951 – catorze mil e novecentas e cinquenta e uma – pessoas. (COMPANHIA DE JESUS, 2018e).

O modo de ensinar de Jesus Mestre também ocorreu através de verbalizações mais densas, de discursos para públicos mais complexos. Seus discursos por vezes eram tão densos e profundos que chegavam a confundir até mesmo os que eram Mestres das Lei nas Sagradas Escrituras. Assim,

Em algumas ocasiões, Cristo proferia pensamentos totalmente incomuns, que eram cercados de enigmas, fugindo completamente à imaginação humana. Embora ele tocasse na necessidade íntima de satisfação do homem, suas palavras eram surpreendentes, inesperadas. Se o investigarmos criteriosamente constataremos que, ao contrário do que muitos pensam, seu desejo não era produzir regras morais, ideias religiosas, corrente filosófica, mas transformar a natureza humana, introduzi-la numa esfera de prazer e sentido existencial. Provavelmente nunca ninguém discursou com tanta eloquência sobre essas necessidades fundamentais do homem como ele. (CURY, 1999, p. 34).

Esse público erudito que ia ouvir Jesus Mestre estava tão acrisolado em seu próprio conhecimento que não chegavam a captar a erudição dos discursos proclamados. Contudo,

Cristo não impunha suas ideias, mas as expunha. Não pressionava ninguém a segui-lo, apenas as convidava. Era contra o autoritarismo do pensamento, por isso procurava continuamente abrir as janelas da inteligência das pessoas para que refletissem sobre suas palavras. Resumindo, Cristo não gostava de se ostentar, conhecia as distorções da interpretação, era elegante no seu discurso e aberto quando expunha seus pensamentos. (CURY, 1999, p. 44).

Em relação a públicos mais eruditos, a excelência na educação da Companhia de Jesus atinge também grupos de intelectuais especializados a partir do nível universitário, sendo uma presença em todos os continentes com 207 universidades espalhadas pelo mundo (COMPANHIA DE JESUS, 2018)

Outro modo como a Companhia de Jesus aprende a ensinar e a valorizar as práticas de aprendizagens é através do modo dialogal que Jesus Mestre utilizou nas abordagens com as pessoas:

Cristo teve um diálogo profundo, elegante e acolhedor com a samaritana. Ele não apenas rompeu a ditadura do preconceito racial, mas também a do preconceito moral. Para ele, ela era acima de tudo um ser humano, independente da sua raça e sua moral. Dificilmente alguém foi tão acolhedor como ele com pessoas consideradas tão indignas. (CURY, 1999, p. 29).

A esse respeito, um ponto de atenção para os gestores e professores – como *profissionais do diálogo, da comunicação mútua e da palavra* – é que

O diálogo em todos os níveis das relações humanas está morrendo. A relação médico-paciente, professor-aluno, executivo-funcionário, jornalista-leitor, pai-filho carecem frequentemente de profundidade. Falar de si mesmo? Aprender a se interiorizar e buscar ajuda mútua? Remover nossas maquiagens sociais? Isto parece difícil de ser alcançado. (CURY, 1999, p. 30).

Uma das missões da Companhia é pacificar os desavindos (Formula do Instituto, nº 1, ano de 1550) e a melhor forma de chegar a essa pacificação é pela diplomacia e o diálogo. A Educação, de certo modo, pode também ser caracterizada como a arte do diálogo no momento em que educando e educador geram comunicação de saberes entre si e com os demais aprendentes.

Por fim, outro modo escolhido por Jesus Mestre para educar os povos foi através de milagres. Esses atos de cura ou libertação eram sinais concretos de tudo o que ele ensinava, porém

Mesmo que Cristo não tivesse feito nenhum milagre, os seus gestos e seus pensamentos foram tão eloquentes e surpreendentes que, ainda assim, ele teria dividido a história... Depois que ele passou por esta sinuosa e turbulenta existência, a humanidade nunca mais foi a mesma. Se o mundo político, social e educacional tivesse vivido minimamente o que Cristo viveu e ensinou, nossas misérias teriam sido extirpadas, teríamos sido uma espécie mais feliz. (CURY, 1999, p. 92).

Esse é o ideal da identidade e missão da Companhia de Jesus de um modo global: *fazer tudo para maior glória de Deus e em tudo amar e servir*, incluindo fazer uma educação que se enxerga e se apresenta como educação evangelizadora.

Para a prática de uma educação de fato evangelizadora, o ato de educar, o profissional de educação e o que está no lugar de aprendente são três componentes essenciais e axiologicamente interligados não apenas de modo individual, mas “Educador, educação e educando são termos que não se podem dissociar. Ambos, educadores e educandos, são agentes de educação. Ambos vão crescendo na troca de experiência de vida, no caminhar juntos em busca da verdade e do bem”, como aponta a Conferência Episcopal Latino Americana (CELAM) (1981, p. 40).

Para atingir tal fim, cabe então tecer uma educação centralizada na pessoa, considerada numa visão cristológica para se atingir uma educação vivencial e autêntica, perpassando pelo conceito integral de pessoa no mundo e para o mundo, mesmo com suas características ambivalentes e contradições que as dilaceram, pois

o bem e mal estão sempre em conflito, numa luta entre os valores e contra valores da realidade atual. Em uma visão evangélica do humano, ele, ao ser criado, encontra-se em estado em ruptura e em reconciliação em vistas de uma libertação e comunhão humana integrais com seu arquétipo, que é Jesus Mestre (CELAM, 1981).

A comunicação da Boa Nova do Evangelho, que “[...] elimina enigmas e abre horizontes insuspeitados” (CELAM, 1981, p. 61), é diluída na e impactada pela ação educacional integral, para além dos currículos engessados em saberes mentais e antiquados. O rompimento com tal memória de atuação plena no ato de educar é o que leva a disruptura e alienação que torna o momento educativo em memorização maquinal, execução pré-programada e cobrança avaliativa.

É um ponto de esclarecimento e posicionamento quando adjetivamos qual educação está ocorrendo nas obras da Companhia de Jesus e maior não poderia ser a identificação desta com o que está posto pela CELAM sobre educação evangelizadora que é

[...] eminentemente personalizante, orientada à conquista de uma visão profunda de si mesmo e dos outros. Uma educação que busca o desenvolvimento da originalidade das pessoas que integram a comunidade educativa. Uma educação que abre horizontes e oferece perspectivas para ser mais sua vocação e ‘ser para comunhão’. Uma educação voltada para o desenvolvimento do pensamento e da liberdade, constitutivos específicos da dignidade do homem, dignidade que consiste em ‘ser mais’ e não em ‘ter mais’. (CELAM, 1981, p. 61).

Um esclarecimento importante é que a educação “[...] não tem como finalidade a salvação no sentido evangélico do termo, pois ela não poderia oferecer [...] um destino que ultrapassa as possibilidades da natureza humana”. (CELAM, 1981, p. 73).

O entendimento da RJE no Brasil é que o estudante está no centro do processo de aprendizagem (COMPANHIA DE JESUS, 2016) e isso implica em

[...] procurar que os educandos não só vivam só valores [do evangelho], mas também cheguem a descobrir Cristo, como fonte desses valores. Que de uma visão de homem inspirada na mensagem de Cristo se passe a própria Pessoa de Cristo, no sentido de aceitá-lo na vida e de viver em constante conversão a ele e a seu Reino, ao mesmo tempo imanente e transcendente. (CELAM, 1981, p. 75).

Em consonância com a educação evangelizadora, “O projeto educativo da Escola Católica, que deve ter em conta os atuais condicionamentos culturais, define-se precisamente pela referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo”. (IGREJA CATOLICA¹, 1977, nº 9).

Para uma visão plena da atuação da escola católica há que se dar um passo atrás e vislumbrar o cenário inteiro do que é a *entidade escola* hoje. Para isso a própria Congregação para a Escolas Católicas assinala que

A realidade da Escola Católica não se pode entender claramente se não for considerada no contexto mais amplo da problemática atual da escola em geral. Prescindindo das instâncias propostas pelos fatores da desescolarização - teoria que já parece de menor importância - a escola vai adquirindo na sociedade contemporânea um lugar de preeminência pela função que lhe é própria quer como «escola de todos e para todos» (participação dos pais, democratização e igualdade de oportunidades), quer pelo facto de ela se ir configurando, cada vez mais decididamente, como «escola a tempo pleno», coordenando e, eventualmente, absorvendo as tarefas educativas de outras instituições, quer ainda porque a duração da escolaridade obrigatória tende a prolongar-se. (IGREJA CATOLICA, 1977, nº 24).

Assim, a Escola Católica é o lugar por excelência da Educação Evangelizadora, por isso “A Igreja, refletindo sobre a sua missão salvífica, considera a Escola Católica um ambiente privilegiado para a formação integral dos seus fiéis e um serviço de suma importância para todos os homens. (IGREJA CATOLICA, 1977, nº 16).

As obras educativas da Companhia de Jesus inserem-se no contexto das Escolas Católicas por sua natureza religiosa e por sua missão como atividade de uma Ordem Religiosa plenamente integrante e integrada com o corpus eclesial.

Anteriormente abordamos que a centralidade da identidade jesuítica e de suas obras, educacionais inclusive, é o modelo e exemplo de Jesus Mestre. Em sua origem e originalidade, o que faz surgir, permanecer e inovar uma escola jesuítica não são diretrizes curriculares ou apelos situacionais do mercado; esses fatores são secundários ou terciários como consequenciais de uma certeza e motivação anterior e plena: o que a faz perpetuar-se no tempo, o que garante a extrema resiliência em uma escola da Companhia de Jesus é a sua aderência a uma Pessoa, a um Modelo de Vida e de ação à vida integral: Jesus Mestre.

Em uma visão de gestão educacional esse é um elemento difícil de imitar por outras instituições educacionais não confessionais que hoje pululam e se

¹ A título de esclarecimento de citação bibliográfica, documentos oficiais da Igreja Católica utilizam números próximos aos parágrafos e não numeração de páginas em seus documentos.

conglomeram. Esse traço característico de uma escola confessional católica é seguramente um balizador a ser apresentado sem amarras aos pais, estudantes, educadores e gestores que procuram instituições educacionais cujos valores, missão e visão não estejam à mercê do clima mercadológico cada vez mais presente na gestão educacional. Em outras palavras, qualquer colégio da Companhia de Jesus como

Escola Católica é consciente de estar comprometida na promoção do homem integral, porque em Cristo, o Homem perfeito, todos os valores humanos encontram a sua realização plena e, portanto, a sua humanidade. Nisto consiste o carácter católico, especificamente seu e aqui se radica o seu dever de cultivar os valores humanos no respeito pela sua legítima autonomia, na fidelidade à missão peculiar de pôr-se ao serviço de todos os homens. Jesus Cristo, com efeito, eleva e nobilita o homem, valoriza a sua existência, constitui o paradigma e o exemplo de vida proposto aos jovens pela Escola Católica. (IGREJA CATOLICA, 1977, nº 35).

Por, em última análise, ser uma Pessoa o princípio e fundamento da existência de Colégios na Companhia de Jesus, essa vinculação reforça que o carisma e a identidade inicianos sejam imbuídos de uma mística que brota dos Exercícios Espirituais (EE) de Santo Inácio de Loyola:

Por este nome, exercícios espirituais, entende-se todo o modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocal e mentalmente, e de outras operações espirituais, conforme adiante se dirá. Porque, assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, da mesma maneira todo o modo de preparar e dispor a alma, para tirar de si todas as afeições desordenadas e, depois de tiradas, buscar e achar a vontade divina na disposição da sua vida para a salvação da alma se chamam exercícios espirituais. (LOYOLA, 2000, p. 9).

Em grandes linhas, o livro dos EE é um fruto e abordagem do sentido lato da educação inaciana, sofrida primeiro pelo próprio Inácio e depois ofertada por ele para os demais, primeiro pessoalmente e, depois da fundação da ordem, ofertada institucionalmente. Uma educação diluída nas situações vitais, entendida como forma de aprendizagem na vida:

Neste tempo, Deus tratava-o como um mestre-escola trata uma criança, ensinando-o. E quer isto fosse pela sua rudeza e fraca inteligência, ou porque não tinha quem lhe ensinasse, ou pela firme vontade que Deus lhe tinha dado de O servir, via claramente e sempre pensou que Deus o tratava desta maneira. (LOYOLA, 2005, p. 50).

É essa mística que vai se desenvolvendo já nos primeiros anos da Companhia até se consolidar também como oferta de educação na Ordem por ele fundada.

De tal modo que a oferta e gestão da educação jesuítica, entendida como fazer administrativo-pedagógico e escolar, tem seu grande pilar no livro das Constituições da Companhia de Jesus, mais especificamente em sua parte IV que trata sobre *Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na companhia*.

Particularmente, o nº 423 do capítulo 10, da parte IV das Constituições é expressivo para a visão de gestão que se devia levar nos colégios, através da apresentação do que deveria ser o perfil do Reitor de tais obras educacionais:

Procure-se que o Reitor seja homem de grande exemplo e edificação, mortificado em todas as más inclinações, e especialmente provado na obediência e na humildade. Que tenha também discernimento e aptidões para o governo, prática de negócios, e experiência nas coisas do espírito. Que saiba, a seu tempo, aliar a severidade com a bondade. Que seja cuidadoso, sofredor no trabalho, e homem de letras. Que seja, enfim, homem de quem os Superiores se possam fiar, e quem possam delegar com segurança a sua autoridade. Pois quanto maior ela for, tanto melhor poderão governar-se os colégios para maior glória divina. (LOYOLA, 2004, p. 136).

Outros três grandes contributos e aportes da identidade institucional de obras educacionais inacianas é o entendimento da função social da educação como transformação da realidade; como educação da periferia; e como educação gratuita e pública.

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

Inácio de Loyola é consciente do valor e da função da educação para a transformação da realidade de maneira efetiva, daí que lucidamente recorda que como última grande vantagem para a sociedade, que os que agora são meros estudantes, posteriormente terão funções públicas, religiosas e administrativas de serviço aos demais. (CRUZ, 2005, p. 116).

De tal magnitude é a força da intenção de mudança da realidade quando da fundação de colégios pela Companhia de Jesus que eles “[...] se caracterizam pela resposta que Inácio e seus companheiros querem dar a situações sociais que se colocam nos mesmos contextos onde estão os colégios”. (CRUZ, 2005, p. 117).

Ou seja, a oferta e intencionalidade da educação que os jesuítas propõem não estão fechadas no fazer pedagógico dos prédios que são eretos, mas trata-se de obras apostólicas que, por possuir excelência acadêmica como base de atuação, pode também mitigar misérias sociais e pessoais da comunidade em seu entrono.

A abordagem de formação humana de pessoas para os demais nos colégios é uma realidade a ser concretizada a médio longo prazo, com sua plenitude sendo mais uma aposta e esperança do que uma certeza científica. Para enfrentar a urgência que pede a crueza de certas realidades sociais, Inácio infunde na identidade dos Consagrados da Ordem a prerrogativa, reforçada por emissão de promessa religioso exclusiva para esse fim, de ensinar eles mesmos *os rudes e as crianças*:

A promessa de instruir as crianças e as pessoas sem cultura, segundo as Letras Apostólicas e as Constituições, não implica maior obrigação que a dos outros exercícios espirituais de ajuda ao próximo, como são as confissões, sermões etc., a que todos se devem aplicar conforme a ordem prescrita pela obediência aos seus superiores. (LOYOLA, 2004, p. 156).

Ao colocar a instrução – a educação – desses que mormente são desfavorecidos socialmente junto aos exemplos de *confissões* e *sermões*, Inácio acaba como que por igualar o ato educativo na Companhia em relação aos mais pobres com o sacramento e a pregação, que são atos eclesiais próprios apenas da hierarquia da Igreja e até então colocados em outra esfera mais elevada que o ensino aos pobres. Assim, Inácio eleva ao nível assimilativo para todos jesuítas do provir a ação educacional para os excluídos como obra de caridade, como função e cenário diretamente institucional e hierárquico-religioso.

E sabendo que tal prescrição significaria em muitos uma luta contra o orgulho e a vaidade, Inácio acrescenta que “[...] se na fórmula do voto se faz menção das crianças [...] é porque há mais perigo de esquecer e por de parte esse ministério do que outros de mais brilho, como a pregação etc.”. (LOYOLA, 2004, p. 156).

Como viés social em uma entrega de educação gratuita e pública, o trato pedagógico escolar na Companhia está, via de regra, atrelado à essência filantrópica na gestão das obras educacionais da Ordem.

Antes como hoje, como afirma Cruz (2005, p. 121), pode-se dizer que

[...] o ensino gratuito e público é uma das características mais inovadoras dos centros educativos da Companhia, fomentando a melhora da sociedade por meio da educação de modo que se atende fielmente a função social da educação que dela se desprende. Por ensino público nos referimos à abertura

dos centros educativos, não somente para jesuítas, mas também para todo tipo de estudantes.

O sentido de tal ação inovadora pode ter se perdido no tempo, uma vez que hoje é identitária à maioria dos colégios da Companhia que eles sejam estejam abertos a público externo e funcionem em regime misto.

Porém, se retrocedermos apenas algumas décadas, teríamos um cenário totalmente diferente nas escolas da Companhia até o período pré-conciliar – antes de 1963. Até esse momento, a norma dos colégios jesuítas era que funcionassem em regime de internato – com muitos dos internos já encaminhados à consagração na Ordem assim que completassem seus estudos básicos – e eram apenas para meninos – uma vez que era prerrogativa das Congregações Religiosas femininas que trabalhavam com Educação manterem seus próprios internatos apenas para meninas.

Por ter nuances paralelas, e até mesmo distintas, convém aclarar alguns conceitos sobre o tema da identidade jesuítica e identidade inaciana, bem como a educação e a pedagogia por eles praticada.

Nas Constituições da Companhia de Jesus (2004, p. 235) quando se trata sobre as pessoas de que constam a Companhia, os jesuítas, quatro são as categorias em que estão dispostas:

Os noviços, destinados a ser sacerdotes ou irmãos [...]; os que terminaram o noviciado e, tendo emitido os primeiros votos, preparam-se para o sacerdócio ou para desempenhar outros ofícios a serviço da companhia [...]; os Sacerdotes e os irmãos que emitiram últimos votos simples [...]; os Sacerdotes professos de quatro votos solenes.

São estes quatro modos possíveis de ser um jesuíta. Modo transitório, como no caso dos noviços; modo intermediário, como no caso dos que professaram os votos simples; e o modo permanente, os que foram incorporados definitivamente na Companhia.

Em um sentido estrito, os inacianos são

[...] leigos desejam unir-se a nós [Jesuítas], participando em associações apostólicas leigas. A Companhia olha com bons olhos esse florescer de associações de fiéis. Elas testemunham o carisma inaciano no mundo, permitem-nos empreender juntos obras de maior envergadura e ajudam os seus membros a viver a fé com maior plenitude. (COMPANHIA DE JESUS, 1996, p. 102).

Fazem parte desta identidade as Comunidades de Vida Cristã, as Associações de Voluntários jesuítas, as Associações de Antigos Alunos da Companhia, o Apostolado da Oração. Porém, “Esta lista não exclui, de modo nenhum, outras comunidades ou movimentos com que a Companhia, em diversos países, tem laços muito privilegiados e fecundos”. (COMPANHIA DE JESUS, 1996, p. 102-103).

Por isso, em um sentido mais amplo, o conceito de *inacianos* engloba todas as pessoas (leigos, sacerdotes, religiosos consagrados, não cristãos, não crentes) que realizaram os EE de Santo Inácio de Loyola e põem em prática na sociedade as iluminações que receberam naquele momento, através da construção de seu projeto de vida particular. Essa realidade multifacetada também se encontra nos Colégios da Companhia, pois “Os estudantes e os professores dos centros da Companhia vêm hoje de diversos grupos sociais, culturais e religiosos; alguns não tem fé religiosa”. (COMPANHIA DE JESUS, 2015, p. 94).

Em seus quase quinhentos anos de existência, uma vertente muito própria da Companhia de Jesus foi a ajuda na fundação de Congregações Religiosas femininas, seja pela atração dos grupos de fundadores ao carisma inaciano, seja pela questão protocolar e legal na qual os Jesuítas muitas vezes eram o que detinham a autoridade eclesial de acompanhar e fundar novas instituições religiosas.

Como frutos dessas fundações religiosas, majoritariamente femininas, a educação inaciana extrapolou os limites da Companhia e se enraizou em colégios e obras de educação não pertencentes à Companhia, mas vinculadas ao seu carisma: “Falar de uma inspiração que penetrou os centros educativos jesuítas através da Companhia de Jesus não significa, de modo algum, excluir os que não são membros dessa Companhia”. (COMPANHIA DE JESUS, 2015, p. 44)

Aqui cabe a máxima que diz que nem todo inaciano é um jesuíta, mas todo jesuíta deve ser inaciano.

A educação jesuíta pode ser apresentada como sendo o modo que os jesuítas praticam sua autoformação² e a Pedagogia Inaciana como sendo o modo não restrito aos jesuítas de aplicação dos conhecimentos próprios de suas formações de maneira pedagógica nas instituições educacionais que gestionam³.

² Cabe lembrar que a Igreja, bem como o Exército e a Escola, é uma das poucas Instituições que formam seus próprios quadros.

³ Este foi um caminho trilhado a partir da Ratio Studiorum, que é o modelo pedagógico de estudos e formação dos jesuítas desde o ano de 1599, quando de sua aprovação, até o fim do século XX, quando da atualização da pedagogia inaciana, através do Paradigma Pedagógico Inaciano.

A educação para os jesuítas dá-se através de etapas formativas – Noviciado, Juniorado, Filosofia, Magistério, Teologia, Terceira Provação, Estudos Especiais, Formação Permanente. (COMPANHIA DE JESUS, 2004).

Assim, como formação de quadros para Ordem, a Companhia tem na figura dos formadores o condensamento do que se espera ser a vinculação na missão futura para os jesuítas em estudos:

Ainda que seja certo que o Corpo Apostólico – a Companhia Universal, a Província ou a Região e as comunidades e obras apostólicas – tem uma responsabilidade na formação e que o Superior Maior deve cuidar de todos os aspectos dela em sua Província ou Região, ao falar do 'Formador', [...] refere-se (aqui) aos Delegados ou Assistentes da Formação, aos Superiores locais dos Jesuítas em formação inicial, aos diretores espirituais, aos professores, aos coordenadores dos apostolados dos formandos e aos jesuítas que formam parte da comunidade de formação [...] Todos eles têm uma responsabilidade sobre a formação integral os formandos e os ajudam no processo de fazer-se jesuíta. (COMPANHIA DE JESUS, 2004, p. 12, grifo nosso).

A *Pedagogia Inaciana*, antes de ser um domínio da Companhia de Jesus, é um bem da Igreja para educação dos povos:

Ainda quando os centros são comumente chamados 'centros jesuítas' ou 'centros da Companhia', a *visão* deveria ser chamada mais apropriadamente 'inaciana' e nunca foi limitada aos jesuítas. O próprio Inácio era leigo quando experimentou o chamado de Deus, que mais tarde descreveu nos *Exercícios Espirituais*. Ele mesmo dirigiu muitas outras pessoas leigas pela mesma experiência; durante os últimos quatro séculos, um número incalculável de pessoas leigas e membros de outras congregações religiosas tem compartilhado e sido influenciado pela sua inspiração. Além disso, os leigos têm uma própria contribuição a dar, baseada em sua experiência de Deus na família e na sociedade e no seu papel particular na Igreja e na sua cultura religiosa. Essa Contribuição enriquecerá o espírito e aumentará a influência dos centros educacionais da Companhia. (COMPANHIA DE JESUS, 2015, p. 45, grifo nosso).

Uma das principais características da Pedagogia Inaciana é o seu paralelismo com os EE, pois

Embora existam diferenças óbvias entre as duas situações, a natureza da relação entre o diretor dos Exercícios Espirituais e a pessoa que os faz é o modelo para a relação entre professor e alunos. Como o diretor dos Exercícios, o professor está a serviço dos alunos, sempre prontos para detectar dotes ou dificuldades especiais, envolvido pessoalmente e ajudando no desenvolvimento do potencial interior de cada aluno individualmente. (COMPANHIA DE JESUS, 2015, p. 90).

Especificamente, a Pedagogia Inaciana é uma explanação da parte décima das Características da Educação na Companhia de Jesus (KLEIN, 2015) que trata sobre alguns princípios metodológicos da pedagogia jesuíta a partir das experiências dos EE e sobre alguns exemplos das diretrizes procedentes das Constituições e da Ratio Studiorum.

Com tal desafio e envergadura de projeto de atualização do Paradigma Pedagógico Inaciano, o International Commission on the Apostolate of Jesuit Educational (ICAJE) entende que

[...] os professores precisam de muito mais de que uma introdução teórica ao Paradigma. Necessitam de uma capacitação prática, que os mobilize e prepare para refletir sobre a experiência de uma aplicação confiante e eficaz desses novos métodos. (COMPANHIA DE JESUS, 2015, p. 167-168).

Já tendo percorrido até agora o caminho que aborda tanto a formação de educadores como a gestão e os gestores do colégios da Companhia através da indenidade das obras educacionais; da educação evangelizadora; do perfil da escola católica; da vinculação educacional e de aprendizagem presente nos documentos fundantes da Companhia; da gestão da educação inaciana como forma de assistência social; de aclaramentos nas conceituações entre o ser inaciano e o ser jesuíta, sobre a pedagogia inaciana e a educação jesuítica; podemos agora continuar o desenvolvimento desse trecho da dissertação, tratando sobre a gestão dos colégios e a formação de professores como tema dos discursos dos últimos Padres Gerais da Companhia.

Tendo em vista o foco desse estudo – formação continuada de professores e identidade institucional –, antes de abordarmos mais a fundo as alocações, cartas e discursos dos Padres Gerais da Companhia de Jesus sobre educação, podemos articular das ideias presentes lembrando que: a) a dimensão intelectual da Ordem é tão acentuada que chega ao ponto de se organizar em forma de um apostolado orgânico – Apostolado Intelectual. Em certo sentido, a formação de professores – pessoas formadas dentro e fora da Ordem – foi uma característica dos primórdios da fundação da Companhia, ganhou vitalidade com o passar do tempo e tem continuidade no presente; e b) a linearidade constante na missão educativa levada pela Companhia no mundo no decorrer dos séculos criou a base necessária para a criação e fortalecimento do entendimento de que a gestão educacional é um meio próprio e eficaz de evangelização ao modo eclesial, jesuítico e inaciano. Assim, a

identidade institucional levada pelas Obras em si – e pelas redes educacionais inicianas como um tudo – é fruto dessa linearidade na ação formativa dos Colégios da Ordem.

Analisaremos, em seguida, excertos das falas dos Padres Gerais sobre educação como símbolos da organicidade da gestão e acompanhamento da Ordem por parte de seus superiores maiores, hierarquicamente constituídos para governar a Companhia Universal.

O generalato de Pe. Pedro Arrupe – 1965-1983 – começou em pleno acontecimento do Concílio Vaticano II, que foi um impulso a modificar radicalmente o modo de ser e pensar da Igreja em relação a sua presença no mundo e, por consequência, também no mundo educacional. Segundo Fossá (1971, p. 25), “Toda eficácia cristã da educação, nas linhas do Concílio, repousa na harmonia e funcionalidade dos princípios que regem a ordem natural, moral e teologal da vida humana, numa vinculação contínua da cidade terrestre e celeste”.

Esse era o cenário que o Superior Geral tinha à sua frente para resgatar o carisma iniciano, inclusive no plano educacional da Companhia de Jesus. Em sua ação de reestruturação da Ordem,

O Pe. Pedro Arrupe, eleito como Prepósito Geral, máximo responsável por levar à prática [os 56 decretos da Congregação Geral para o bom governo da Companhia], chamou à atenção claramente sobre ele desde o primeiro momento, alertando com toda a honestidade e realismo sobre o que estava em jogo e apelando vigorosamente à reponsabilidade de todos os jesuítas no momento mesmo de comunicar-lhes oficialmente os decretos da Congregação. (VALERO, 2007, p. 142).

Alguns discursos de Arrupe tratam claramente de gestão escolar e são aportes necessários ainda para os dias de hoje em relação ao bom funcionamento dos Colégios em sua dinâmica financeiro-econômica, tema tão crucial quanto problemático em todos as épocas:

Para atrair leigos altamente dedicados e para oferecer oportunidades educacionais a rapazes talentosos, sem olhar a situação financeira de suas famílias, precisais, como é obvio, de dinheiro. Não podemos evitar este problema; e sério problema. Isso não deveria esconder um fato importante e urgente. Em mais de um caso, nossas escolas são acusadas de privilegiar os ricos. Devemos interrogar-nos honestamente se na realidade encorajamos, pelo menos implicitamente, o elitismo a favor dos que podem pagar. (ARRUPE, 1971, p. 69-70.)

Essa foi uma parte da mensagem deixada por Arrupe para os jesuítas estadunidenses no ano de 1971. Uma mensagem incisiva e terna ao mesmo tempo e, mesmo sendo o auge da Guerra-fria, Arrupe não se furta de falar para uma cultura neoliberal e capitalista sobre responsabilidade social e redistribuição dos bens. Tratar de finanças com países que eram – e, em parte, ainda são – potências econômicas era bem mais desafiador que se tal tratava fosse dirigida, por exemplo, a países emergentes, pois a solidariedade tem raízes mais profundas que o assistencialismo.

É de grande mérito para Arrupe, como gestor geral da Ordem, o fato de ele querer trazer à sua fala, como figura de autoridade moral e canônica, uma realidade que muitas vezes passava ao largo das Instituições de educação confessional privada: a questão da solidariedade e altruísmo mais que do assistencialismo e ação caritativa pontual.

Em relação às bolsas escolares como mecanismo de ajuda na justiça distributiva, dando a cada um na medida da proporcionalidade da necessidade, Arrupe (1971, p. 70) destaca que:

Enquanto se promove as bolsas de estudo, destinadas a alunos economicamente necessitados, quero pedir-vos insistentemente que encareis de frente a questão mais ampla da justiça no financiamento escolar. Questão delicada, e, em alguns aspectos, perigosa, mas que urge encarar. [...]. Trata-se de um assunto urgente de justiça social.

O pensamento em larga escala, global, era um meio usado por Arrupe em suas abordagens posto que ele tinha sobre sua jurisdição todos os colégios e demais obras apostólicas da Companhia no mundo.

Essa era tratativa desse geral para que se rompesse, ainda que minimamente, a bolha social e econômica que se impregnava também nas relações educacionais escolares dos colégios em países desenvolvidos.

A insistência no tema do mundo escolar ser, ao mesmo tempo, um espaço de educação e de justiça social fica evidenciado em Arrupe com a seguinte assertiva:

Urge clarificar os princípios básicos da justiça social no seu significado hodierno, esclarecer a opinião pública, e apoiar os movimentos tendentes a promover uma legislação mais equitativa. Compete-vos julgar qual a melhor maneira de proceder. Julgar e agir é a vossa missão, naquele espírito de metanoia explanado no *Preamble*. (ARRUPE, 1971, p. 70, grifo do autor).

Sendo essa mensagem endereçada ao mesmo público de gestores de escolas jesuítas nos Estados Unidos, há um respeito à realidade local ao mesmo tempo que

há também um direcionamento e convocatória à mudança dessa mesma realidade, uma vez que as escolas da Companhia sempre foram chamadas a ser referência não só acadêmica, mas principalmente humanizadora.

A inovação necessária no nível da governança nas escolas, e a presença destas como representativo das relações integrais na sociedade, motivava Arrupe a propor aos gestores jesuítas nos colégios algo impensável para a época e ainda difícil de alcançar nos dias de hoje:

Com os colegas leigos, com os pais e os alunos, na educação e no pluralismo cultural, com estes e outros aliados, vós sois fortes. A negligência no uso de vossa força condenar-vos-á a uma falta de autêntica liberdade, e afastará de vossas escolas aqueles jovens cujo o único 'crime' é a relativa pobreza de suas famílias. (ARRUPE, 1971, p. 70).

Há quase cinquenta anos que essas palavras foram proferidas e o apelo em tom de profecia aqui expresso ainda assim ressoa com a mesma ou igual força que então.

Até o momento exploramos o universo administrativo dos colégios na fala de Arrupe, porém, também sobre o universo pedagógico, este Geral da Companhia tem uma palavra assertiva e pragmática. Nessa parte em especial, destacaremos o tema da avaliação das escolas da Companhia como instância sócio educacional válida para as gerações futuras.

Um comparativo oportuno de Arrupe é sobre o processo de autoconsciência dos gestores jesuítas deve também presente nas obras:

Como jesuítas estamos habituados a avaliarmo-nos a nós próprios diariamente. Estamos agora em conjunto examinando onde nos situamos no mundo de hoje. Como educadores, penso que tereis que avaliar a vossa eficácia na resposta às necessidades educativas de nosso tempo. Este exame levar-vos-á a observar atentamente o aluno, o professor e todo o ambiente educativo e as técnicas a utilizar. (ARRUPE, 1972, p.89).

Essa é uma diretriz dada por Arrupe a outro grupo de gestores, também nos Estados Unidos, no ano de 1972 e, já nessa época, há o alerta para que a atenção ao estudante seja primordial como prática de uma educação integral e integradora. São as necessidades educativas o foco da atenção

Em tempos tão conturbados como os que se vivia na Igreja no fim da década de 1960 e começos de 1970, o olhar criterioso de Arrupe quanto a necessidade pedagógica e a continuidade da existência dos Colégios na Companhia foi o que

embasou, não sem luta, a ressignificação dessas obras para continuar atendendo aos sinais dos tempos futuros com vitalidade para celebrar noventa, cento e dez e até cento e cinquenta anos de existência e continuar cumprindo sua missão no século XXI.

De um modo claro e objetivo, Pe. Arrupe esboça nos seguintes termos como os colégios jesuítas vão poder se renovar pedagogicamente e em sua gestão específica:

Gostaria de convidar todas as escolas a fazerem um elenco das necessidades de seus alunos hoje e a discuti-las em relação ao currículo e à experiência global da escola. Certamente essas discussões incluirão assuntos muito concretos como o ensino individual, as formas como as decisões são tomadas, a vivência das experiências com outros níveis econômicos e raciais, o serviço dos outros e, com certeza, as oportunidades para encontrar a Deus na oração privada e coletiva. (ARRUPE, 1972, p. 90).

Esse com certeza deveria estar entre os exercícios a serem efetivados, no mínimo, a cada década, ou quando faça falta novas diretrizes balizadoras do percurso educativo levado adiante pela Companhia de Jesus no mundo.

Para Arrupe, a formação de professores está no horizonte dos colégios e deve ser fortemente motivado e ofertado:

[...] espero que, ao avaliar as vossas escolas, deem particular atenção ao perfil de um bom professor e ao seu insubstituível papel numa escola sensibilizada para as necessidades individuais, para os oprimidos e para a comunidade específica que chamamos Igreja. (ARRUPE, 1972, p. 90).

Também a formação de gestores competentes não deve ser deixada de lado para atingir o fim da educação integral, a formação de pessoas autônomas e conscientes de sua participação ativa e positiva na realidade social em que se encontram. Arrupe aponta a essa assertiva a seguinte diretriz:

[...] é forçoso que tenhamos diretores e professores verdadeiramente competentes no campo da pedagogia. Seria um verdadeiro desvio da obrigação moral se esta ajuda e orientação especiais não fossem válidas para mais de um milhar ou de uma centena de jesuítas que trabalham atualmente nas vossas escolas secundárias. (ARRUPE, 1972, p. 90).

Ao buscar unir diretores e professores em um mesmo corpus formativo, pode-se ler nessa abordagem a não fragmentação entre atividade meio e atividade fim, entre docência e gestão; tal proposta tem caráter inovar ainda hoje e permanece com sua plena validade para todos os tempos educativos.

Poderíamos nos valer ainda de vários outros ricos materiais escritos por Pe. Arrupe como orientações para os colégios da Companhia Universal, porém pela caracterização dessa peça do presente estudo, e para efeitos de registro, deter-nos-emos apenas em sumarizar o contributo de Arrupe para o mundo educacional da gestão da Companhia na forma que segue com título e data dos insumos: a) *Apostolado dos Colégios*, Carta de 25.08.1965; b) *Promoção dos valores*, Discurso de 16.03.1966; c) *Atualidade dos Colégios*, Alocução em agosto de 1968; d) *Antigos Alunos dos Jesuítas*, Carta de 24.12.1968; e) *Associações dos Antigos Alunos*, Carta de 31.12.1968; f) *Orientações para os Colégios*, Carta de 07.03.1971; g) *Colégios em reflexão*, Palestra de 10.11.1972; h) *Novo Humanismo Cristão*, Discurso de 11.11.1972; i) *O Espírito dos Antigos Alunos: realismo não nostalgia*, Mensagem 21.08.1977; j) *Princípios e Diretrizes acerca do Apostolado Social e do Apostolado Educativo*, Carta de 15.01.1978; k) *Reflexão sobre os Colégios*, 10-13.12.1980; l) *Transmitir aos alunos a mensagem de Cristo*, Homilia de 13.09.1980; e m) *Os nossos colégios hoje e amanhã*, Alocução de 13.09.1980.

O tempo de governo de Arrupe foi marcado por várias mudanças dentro e fora da Igreja: na Igreja se tentava compreender e absorver em todo o orbe o que foi o fenômeno do Concílio Ecumênico Vaticano II; no mundo, se deflagrava a corrida armamentista e espacial, furtos da polarização sócio-política mundial entre o capitalismo-neoliberalista e socialismo-comunismo.

Nesse cenário que permanece praticamente igual até a década de 1980, Arrupe sofre uma trombose e fica impossibilitado de governar a Companhia. Em 1983, surge outro expoente na Companhia como gestor de todas as obras educacionais e sociais da Ordem, o sucessor de Arrupe, Pe. Peter Hans Kolvenbach. Se Arrupe era a personificação da oralidade e da ação em suas palavras, Pe. Kolvenbach era personalização da escrita e da mediação em seus atos e, ainda assim, as ações estratégicas do antecessor foram, ao seu estilo, continuadas pelo sucessor:

O padre Kolvenbach, homem de caráter muito distinto do padre Arrupe, mais sossegado e menos ruidoso que ele, foi na realidade, com seu estilo próprio, um verdadeiro continuador seu. Primeiro por convicção pessoal, como se mostrou referindo-se a ele e servindo-se de suas aportações em numerosas ocasiões; e também porque não teve no começo de seu generalato uma Congregação que lhe oferecesse um programa novo e distinto do que se vinha realizando na Companhia nos anos anteriores. Com descrição e suavidade, mas com uma insistência profunda, foi seguindo com liberdade e com independência o caminho aberto já antes, destacando sempre que tinha ocasião o valor puramente Evangélico da promoção da Justiça – a justiça

evangélica ou a justiça do Reino – e sua expressão concreta e privilegiada no trabalho com os mais pobres e os mais necessitados sem deixar nada a desejar – e isso é muito importante notar – quanto ao acento e a Excelência em todo o trabalho jesuítico e, particularmente o valor do trabalho intelectual e das instituições como contribuição específica irrenunciável na realização da missão da Companhia. (VALERO, 2007, p. 152).

Também sobre a educação e a gestão educacional o Pe. Kolvenbach em seu governo universal da Companhia (1983-2008) dedicou tempos, cartas, instruções e discursos. Os materiais escritos por este Padre Geral são profícuos, contundentes e basilares, também por tratar de temas cruciais à identidade, à continuação e à renovação da educação nos colégios jesuítas. Porém, por questões de volume de conteúdo desta parte do trabalho, ater-nos-emos em analisar partes de sua fala sobre as Características da Educação na Companhia de Jesus através de alguns excertos desses materiais que serão o mote que destacaremos e analisaremos na sequência. Em seguida, apresentaremos de forma panorâmica os demais passos dados como escrita exortativa por esse Geral no tocante à temática da oferta integral de Educação Básica na Companhia universal.

Sobre a situação mundial do apostolado da educação na Companhia, era uma visão já presente à época como o deslocamento geográfico, fruto de uma crise vocacional e social, se fazia notar e ia ocorrendo em um movimento do ocidente para o oriente, com todas as suas consequências:

O apostolado da educação da Companhia foi revisado seriamente nos últimos anos; em alguns países se encontra em uma situação de crise. Múltiplos fatores, que incluem restrições governamentais, pressões econômicas e uma forte escassez de pessoal podem fazer incerto o futuro [da educação jesuítica e dos colégios da Companhia] nesses países. Ao mesmo tempo, em muitas partes do mundo a uma renovação evidente. (KOLVENBACH, 1992, p. 143).

Por ser uma atividade mundial na Companhia, as atividades fim e a gestão dos colégios da Ordem logram ter um movimento de renovação, com deslocamentos geográficos e estratégicos, de acordo com fatores cruciais a existência de sua missão como seja, a demanda por abertura de obras educativas e sustentabilidade destas ou a escassez de possibilidades em locais onde a Companhia se encontrava historicamente situada.

A relação com grandes pilares sociais estabelecidos – Governo Estatal, Escola, Família, Igreja – faz o campo educativo da Companhia gozar de um modo de proceder que toca e perpassa grande parte da vida e das relações dentro e fora da escola.

Gestionar essas macro relações requer ter fortemente presente o sentido de serviço próprio da identidade inaciana para poder ultrapassar o materialismo e o pragmatismo próprios do tempo. Kolvenbach (1992, p. 144) tece um cenário que condensa tal pensamento da seguinte forma:

Os pais fazem grande esforço para proporcionar uma boa educação a seus filhos e a igreja e os governos civis lhe concedem uma alta prioridade. A Companhia deve continuar em sua resposta a essa necessidade vital no mundo de hoje. Por isso, apesar das dificuldades e das incertezas, a educação segue sendo um apostolado preferencial da Companhia de Jesus. O professor em sua aula e o administrador em seu escritório, jesuíta ou leigo, exercitam uma função de serviço à Igreja e à sociedade que pode seguir tendo uma grande eficácia apostólica.

Com vistas a esclarecer qual o papel dos jesuítas e dos leigos nas obras educacionais da Companhia, Pe. Kolvenbach (1992, p. 144) esclarece que “[...] o discernimento apostólico comum é obra de toda a comunidade educativa. Os jesuítas aportam seu conhecimento e experiência da espiritualidade inaciana, enquanto os leigos contribuem com sua experiência de vida familiar, social e política”. Essa declaração é iluminadora sobre que nível e ambiente de gestão e relação profissional os pares em colégios e os homólogos em rede podem desenvolver para um rico e frutuoso desenvolvimento sócio educacional.

O caminho percorrido por Kolvenbach (1992) em seu generalato no que se referente às suas composições escritas sobre gestão educacional é composto por dez documentos que seriam muito extensos de analisar na composição desse momento do texto. Porém, para que conste como efeito de registro e possível futura fonte bibliográfica da riqueza do material, segue-se uma lista⁴ de itens e subitens desses insumos que versam sobre:

- a) as Características da Educação Jesuítica (1986);
- b) a visão inaciana da Comunidade educativa (1986) – neste material Kolvenbach pontua temas como a colaboração ente educadores, a fidelidade ao espírito Inaciano e a vontade de levar à cabo uma renovação;
- c) o papel dos leigos e jesuítas na obra educativa comum (1988);

⁴ Nesta lista está presente título, data e alguns breves esclarecimentos sobre a publicação de dez materiais produzidos pelo Pe. Kolvenbach.

- d) a importância da família na educação – tal texto trata do compromisso da família com a sociedade, da família e os valores, da família e a espiritualidade inaciana, da Associação de Pais de Família e Federação Nacional, das escolas de pais de família, do programa pela paz, das vocações sacerdotais e religiosas;
- e) a importância de formar o espírito e o coração (1990);
- f) a formação integral (1990);
- g) os valores e as dificuldades da educação (1990) – tendo como subitens as dificuldades e valores do Apostolado Educativo, uma nova sociedade em Cristo, família nova como condição para uma nova sociedade;
- h) abertura do Congresso de estudos internacionais sobre a Pedagogia Inaciana (1991) – tratando de temas como Inácio, um inovador apostólico, métodos, para uma pedagogia pela fé e justiça;
- i) o compromisso da Companhia de Jesus no setor de educação (1998) – falando sobre a educação na Companhia de Jesus, a inspiração inaciana de um colégio jesuíta, alguns traços característicos da educação inaciana, um projeto educativo;
- j) os desafios da educação cristã às portas do terceiro milênio (1998) – com aportes sobre o professor, que tem como objetivo evangelizar educando e educar evangelizando, educar em tempos de globalização, da exclusão à inclusão, a educação dentro do projeto global da missão.

Com toda essa bagagem conceitual e carga orientadora documental, construída em mais de cinco décadas, para a gestão e o fazer educacional nos Colégios da Companhia, o sucessor de Pe. Arrupe e Pe. Kolvenbach, o Pe. Adolfo Nicolás – cujo governo foi de 2008 a 2016 –, deu sua contribuição ao tema da gestão de uma forma mais ampla que tratando apenas da gestão educacional. Sua fala como orientação para a companhia universal que mais se aproxima do tema da gestão versa sobre a liderança inaciana.

Na conclusão e síntese final de uma Conferência sobre a liderança inaciana, proferida em Valladolid, Espanha, em 06 de maio de 2013, o Pe. Nicolás coloca alguns elementos essenciais que ele encontrou como ajuda para governança inaciana nas obras da Companhia: a) distinção entre liderança e gestão, sendo que o gestor faz as coisas bem e o líder faz boas coisas, ou seja, a gestão é parte da liderança; b)

capacitar os demais para pensar, imaginar e realizar e, assim, que os demais possam trabalhar bem; c) ter visão inaciana, eclesial e evangélica com sentido de direção como parte da vida dos demais; d) cooptar e formar pessoas dignas de confiança, pois o líder e a liderança precisam ser consistentes, diretos e honestos; e e) a importância da gestão de sentido, gestão de significado – *Management of Meaning* – e, por isso, o líder tem que ser um grande comunicador, sem, contudo, ser protagonista.

Com essas abordagens sobre o modo de proceder e a gestão da e para Companhia de Jesus, na visão dos três últimos gestores universais da Ordem, pesa sobre os jesuítas o ônus e o bônus de levar adiante a gestão de uma obra de quase quinhentos anos de atuação na Educação e demais ministérios. A isso, Valero (2007, p. 156) acrescenta que

O que é mais surpreendente, a carga de trabalho apostólico da Companhia no mundo, em seu conjunto, apesar da diminuição tão drástica de pessoal, não é menor, mas certamente maior agora do que foi nos tempos dos grandes números. Dela disse o Pe. Kolvenbach, na reunião de Loyola, 2005, ao apresentar a situação de nossos Ministérios, uma frase muito densa e carregada de sentido e talvez também de presságio: 'Em geral, nossa Rede Apostólica segue sendo impressionante e, falando em linguagem de Santo Inácio, produz muito fruto. Mas é frágil e pode sê-lo mais ainda nos próximos anos. Na maioria das vezes estamos trabalhando acima de nossas possibilidades humanas e financeiras

Este é o desafio da gestão e dos gestores jesuítas e inacianos hoje: manter acesa, viva e robusta a chama que motivou a tantos a até mesmo dar a vida pela comunicação da mensagem de Jesus Mestre na Companhia de Jesus.

Também por isso, como resposta de fidelidade criativa, entendida como

[...] fidelidade ao dom de Deus que ela mesma [Companhia de Jesus] é para a Igreja e para o mundo; a fidelidade à missão apostólica 'que nos motiva a inventar constantemente a nos deslocarmos sem parar, porque sempre há mais serviço a prestar; criatividade para o *magis* típico do carisma inaciano, em virtude do qual o [próprio] nosso é uma santa audácia, uma certa agressividade apostólica, típica de nosso modo de proceder; criatividade entre múltiplas tensões, que subjazem a nossa vida consagrada apostólica, tal como a tensão globalização-localização [...]. (VALERO, 2007, p. 157, grifo nosso).

Nessa linha, a RJE da Província dos Jesuítas do Brasil (BRA), constituída em 2014, lapidou um documento intitulado Projeto Educativo Comum que é "Um caminho de renovação, [do Apostolado Educacional da Companhia no Brasil] capaz de responder com responsabilidade, inovação e fidelidade aos desafios educativos hodiernos". (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 13).

A estrutura do PEC abrange quatro dimensões do projeto educativo na companhia:

- a) a Dimensão Curricular, que trata sobre o currículo, o conhecimento, a didática, a matriz curricular, o ensino-aprendizagem, a avaliação, a educação inclusiva e a formação na liderança;
- b) a Dimensão Organização, estrutura e recursos que está disposta com pressupostos, direcionamento estratégico, estrutura organizacional, uso dos recursos a serviço da missão: gestão financeira, potencializando os recursos humanos a serviço da missão: gestão de pessoas;
- c) a Dimensão Clima Institucional (Escolar) com relação à formação para a missão, à capacitação de profissionais, à comunicação e à motivação e compromisso profissional;
- d) a Dimensão Família e Comunidade Local onde está integrada a associação de pais, o colégio e a Plataforma apostólica, o colégio e os antigos alunos e a relação com a Igreja local (COMPANHIA DE JESUS, 2016).

Tanto a RJE quanto o Projeto Educativo Comum da BRA ocorrem embasados em um lastro mais amplo que é o movimento global de novos entendimentos e movimentos da Companhia universal no setor de educação.

Em um contexto de presença universal e multivariada da Companhia, fazia falta uma vinculação mais explícita entre as unidades e redes de aprendizagem da Ordem no nível da Educação Básica. Por isso, o secretariado internacional da ICAJE, responsável pela Educação na Companhia de Jesus no mundo, passou a formular um caminho, a partir de Roma, para organizar um movimento de maior integração quanto ao desenvolvimento de respostas educacionais aos desafios do cenário contemporâneo.

Esse movimento de internacionalização teve seu marco oficial inicial com o Colóquio Internacional da Educação Secundária Jesuíta (ICSEJ), ocorrido em Boston em 2012; seguiu se fortalecendo no Seminário Internacional de Espiritualidade e Educação Inacianas (SIPEI), ofertado em Barcelona em 2014; e teve sua culminância no Encontro Mundial de Delegado para Educação Básica da Companhia de Jesus (JESEDU) que ocorreu no Rio de Janeiro-Brasil em outubro de 2017.

A delimitação temporal do presente trabalho sobre formação de professores, identidade institucional na gestão educacional de obra educativa da Companhia de Jesus está focada em período pré-RJE – antes de 2014. Para resguardar uma qualificada análise que pode vir a ocorrer em profundidade a posteriori quanto aos conteúdos dos três encontros mundiais, a metodologia que assumiremos nesse momento será apenas salientar, descritivamente, os principais acentos dos textos finais de cada um dos encontros.

Ao visitar as conclusões desses três eventos, nota-se que há um claro fio condutor nessa ação agregadora de internacionalização da educação na Companhia de Jesus, pois cada um desses movimentos gerou, integradamente, compromissos, ações e acordos comuns a todos os envolvidos na gestão e no fazer pedagógico da Ordem.

O Colóquio de Boston – ocorrido no ano de 2012 –, em seus compromissos, destacou que se fazia premente “[...] fortalecer nossa rede global, proporcionando um espaço para compartilhar ideias e recursos, para discutir nossas fortalezas e os desafios que enfrentamos no marco de nossa missão e identidade jesuíta” (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 86) e para isso fazia falta uma nova maneira de proceder que encampasse uma “[...] comunicação e colaboração permanentes através de um desenvolvimento contínuo de nossa rede internacional de escolas”. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 86).

Cinco foram os compromissos evidenciados nesse primeiro Colóquio: a) o desenvolvimento de sua própria rede e comunidade global; b) o trabalho com as escolas locais e regionais já constituídas; c) o uso das tecnologias como maneira de criar para desenvolver e fomentar as relações globalizantes; d) o desenvolvimento de acordos de parceria, de programas de serviço comunitário, de experiências de aulas virtuais; e e) proporcionar um entorno educativo seguro, embasado no respeito e na dignidade.

No mesmo período do I Colóquio da Educação Básica Mundial da Companhia de Jesus, setenta e dois colégios da Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI) – continuaram reunidos “[...] em um clima de fraternal compromisso, animados pelo espírito do Colóquio que nos confirma nosso trabalho como instrumentos de evangelização” (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 90) e estabeleceram os seguintes acordos: seguir um Sistema de Qualidade na Gestão Escolar; abraçar a Campanha *Inacianos por Haiti* com a oferta de apoio contínuo aos

lugares que mais se necessita; estabelecer a continuidade e fortalecimento da FLACSI; ratificar os compromissos do ICSJE no I Colóquio.

Conforme o PEC, o SIPEI tinha como objetivos facilitar os diálogos entre apostolado educativo e espiritualidade inaciana, fomentar o diálogo com as tendências educacionais contemporâneas e contribuir para a renovação pedagógica da Companhia de Jesus no marco da construção da rede global dos centros jesuítas de educação básica. (COMPANHIA DE JESUS, 2016).

Sete foram os compromissos deliberados pelos membros presentes no SIPEI: a) transformação mudanças profundas para responder aos desafios do Século XXI; b) conectar a formação individual com o trabalho em rede; c) trabalhar em maneiras novas e vibrantes a relação entre pedagogia e espiritualidade inacianas; d) não permitir que o medo detenha ou ponha obstáculos a uma mudança significativa e necessária; e) promover e animar experiências e atividades de crescimento na espiritualidade inaciana para alunos, educadores e famílias; f) reforçar o compromisso coma justiça através de gestos e ações específicos; e g) tomar medidas decididas para colaborar como rede global das escolas jesuítas, segundo os compromissos do ICSJE de Boston. (COMPANHIA DE JESUS, 2016).

De tais compromissos, brotaram quatro indicativos de ação, quais sejam: animar processos de diagnóstico e reflexão sobre mudanças profundas e globais nos encontros de ensino e aprendizagem; incorporar programas de ação social nos programas pedagógicos; utilizar a plataforma *Educate Magis* como base oficial da rede global de escolas jesuíticas; continuar as iniciativas de eventos globais nos moldes do ICSJE.

À continuidade desses dois movimentos, ocorreu JESEDU, no Rio de Janeiro, em 2017. Os acordos finais do Congresso foram, em grande parte, resposta ao desafiante convite para renovação da Educação Jesuíta, proferido pelo atual Pe. Geral Arturo Sosa.

Dessa provocação surgiram treze ações concretas, das quais oito são prementes, a saber: promover exame de consciência em cada um dos colégios; implementar módulos de educação inter-religiosa; realizar um plano de inovação para cada escola; promover uma política ambiental e social para cada um dos colégios; avaliar e animar a cooperação com as redes regionais e globais existentes; incluir nos novos programas de formação dos educadores noção que os colégios a Companhia se estão unindo em rede global; trabalhar com a equipe diretiva para que equipe

docente receba formação em cidadania global; fazer do *Educate Magis* uma ferramenta integral e um recurso nos colégios para ajudar na animação da dimensão global.

Após essa exposição global da oferta universal de educação por parte da Companhia de Jesus para todas as suas instituições de ensino-aprendizagem, se evidencia que há toda uma organização estruturada para levar à cabo com robustez o que se refere ao plano internacional da formação de rede identitária da gestão e formação humano-social das atividades que envolvem a estrutura docente da Ordem.

O destaque para a educação integral, que é parte do modo de proceder da Companhia, ganha novo enfoque ao ser reavivada, a partir dos encontros mundiais de gestores e educadores jesuítas e inacianos, a intencionalidade didática e pedagógica das bases e fontes da pedagogia inaciana e da educação jesuítica como referencial para a inovação educacional nos colégios da Ordem.

O conjunto de documentos, aqui tratados em suas conclusões /proposições, referendam um novo momento de retomada e releitura da visão, missão e valores das instituições educacionais da Companhia de Jesus de um modo orgânico entre as províncias, as conferências e a globalidade das propostas pedagógicas e curriculares da instituição.

Toda essa caracterização e redesenho, revisitados e endossados pela prática educacional jesuítica, engloba ainda um novo entendimento na gestão educacional que pode com mais fluidez dialogar com futuro em vistas de formular métodos renovados e inovadores para a construção de uma mais sociedade justa e fraterna, embasada nos princípios evangélicos do amor e da alteridade.

Assim, as dimensões do Projeto Educativo Comum da RJE na Província dos jesuítas Brasil se encontram na esteira de um movimento internacional muito maior com novas respostas educacionais a novas perguntas pelos sujeitos envolvidos no fazer educacional: estudantes, professores, gestores, famílias etc.

Seguramente, o conjunto desses compromissos e ações, presentes nos documentos formulados na última década, se e quando implementado ou fortificados, fomentarão novo vigor e eficácia ao já consolidado, mas sempre resiliente, modo de proceder da Companhia de Jesus em seu apostolado educacional.

O aqui exposto até o momento trata da dimensão mais nacional (parte dois) ou mais universal (parte três) da governança, da gestão educacional ou da formação de professores como análise textual e bibliográfica. Porém, é também importante poder

decantar-se e instalar-se no ambiente escolar para ser possível relatar concretamente como essas profundas, marcantes e históricas experiências e ofertas educacionais se dão no chão da escola.

Assim, na parte quatro, poderemos avançar na dissertação tratando de expor uma experiência específica de formação continuada de professores, como educação humanística, em um espaço de empiria pertencente à Companhia de Jesus nos anos imediatamente anteriores à implantação da Rede Jesuíta de Educação.

Avançaremos então na dissertação relatando e analisando a experiência construída em viés de formação de professores em uma unidade educacional jesuíta que serviu como espaço de empiria.

Em um primeiro momento, para embasar tal relato, deter-nos-emos nas formulações dos autores utilizados no referencial teórico sobre o tema para, na sequência, realizar uma breve retomada conceitual mais direcionada à memória, à identidade institucional e à formação continuada.

Dois outros elementos, quais sejam, atividades formativas docentes gerais e atividades formativas docentes específicas, interligados através de análise documental e inferências, ajudarão a dar sequência no presente estudo.

Ainda compõem essa parte excertos de transcrição e análise de relato vivencial como Narrativa Conjunta para evidenciar os olhares e as memórias que puderam ser resgatadas sobre a experiência formativa estudada.

Porém, antes desse resgate, convém ventilar uma breve caracterização sobre a formação de educadores ofertada na e pela RJE para as unidades educacionais que fazem parte de sua estrutura, englobando, portanto, o espaço de empiria desse estudo.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

Os Colégios da Companhia de Jesus no Brasil são caracterizados por sua longevidade, com Obras que remontam, inclusive, ao tempo do Brasil Império, como é o caso do Colégio São Luiz – São Paulo, SP – que no ano de 2017 completou 150 anos de existência (COMPANHIA DE JESUS, 2018a). Outros tantos colégios da atual RJE também contam com sua marca no tempo como, por exemplo, o Colégio São Francisco Xavier – São Paulo, SP – inaugurado em 1928, portanto, com seus 90 anos de história (COMPANHIA DE JESUS, 2018b); o Colégio São Francisco de Sales – Teresina, Piauí – datado de 1906 (COMPANHIA DE JESUS, 2018c); ou o Colégio Anchieta – Porto Alegre, RS – que teve sua fundação em 1890. (COMPANHIA DE JESUS, 2018d).

Com toda essa variegada riqueza em sua história, os Colégios que hoje formam a RJE passaram por vários momentos singulares em seus planos de gestão e formação docente no decorrer das décadas e até dos séculos. Assim, começar a estudar a identidade institucional e a formação de professores em uma dessas Unidades dos anos de 2011 a 2014 implica em considerar como pressuposto a evolução histórica dessas Obras no tempo, nas conjunturas político-sociais brasileiras, nas esferas econômicas e educacionais, bem como nos movimentos necessários de resiliência institucional que as fizeram chegar até a primeira vintena do século XXI ainda com certa pujança e com o desejo de inovação que as motiva a ir além.

Antes da criação da RJE, em sua formação e gestão, cada Unidade se organizava ou individualmente ou em pequenos grupos alinhados com as antigas Províncias SJ e suas Mantenedoras. É desse momento e configuração, prévios à RJE, que utilizaremos os dados de formação e gestão educacional em Obra educativa da Companhia no Brasil.

Porém, cabe dizer que toda essa dinâmica organizacional e de governança ganhou novo caráter a partir da Nova Província dos Jesuítas do Brasil – fundada em 2014 –, fazendo com que a RJE fosse a principal interlocutora dos Colégio interna e externamente à gestão educativa da Ordem.

Retomando o que foi elaborado e qualificado como proposta de metodologia dessa dissertação, o recorte temporal utilizado visa *Descrever as práticas institucionais de formação continuada de professores quanto ao seu fazer pedagógico*

e formativo jesuítico e inaciano nas séries iniciais no período entre 2011 e 2014, ou seja, momentos antes da nova configuração do Brasil como Província única da Companhia de Jesus e antes mesmo da formação da RJE e da organização do seu documento orientador, o Projeto Educativo Comum – ocorrido em 2016.

Assim sendo, convém aclarar nesse momento que a RJE funciona em dois níveis de oferta formativa: um advindo do Escritório Central e outro advindo das próprias unidades. Foi uma opção estratégica, quando da criação da RJE, a existência de um Escritório Central (EC) enxuto, que hoje possui três cargos com dedicação exclusiva: o Diretor Presidente, o Gestor de projetos e o Secretário executivo.

Assim, as Unidades educacionais no Brasil continuam gozando de liberdade de ação nos campos da gestão e da docência interna da Obra, de modo que a unificação dos Colégios como Rede organizou-se em nível de acompanhamento e alinhamentos por parte do EC de ações das unidades através de análise virtual da Matriz Comum de Projetos, de visitas anuais, de constituição de Grupos e Comissões de Trabalho, propostas de ação conjunta que contam com os próprios gestores das Unidades como autores das ações.

Tal clareza ajuda a compor o cenário de que atividades e formação continuada já eram ofertadas nos colégios, individualmente ou em coletivo e que, a partir de 2016 com a criação a RJE, passou-se a contar além da organização individual da obra, também com uma organização nacional.

Uma das primeiras ações da RJE foi colocar como uma das suas prioridades a formação de seus quadros em identidade inaciana e gestão educacional, o Escritório Central da RJE celebrou parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – confiada à Companhia de Jesus.

A partir desse convênio¹, foi possibilitado a abertura de duas frentes formativas: uma em nível de Especialização e outra em nível de Mestrado Profissional:

Tanto o curso de Especialização em Educação Jesuítica, quanto o Mestrado Profissional em Gestão Escolar, configuram-se como projetos e respostas da RJE diante das atuais demandas apresentadas, cujo horizonte amplo considera o exercício da missão educativa proposta às Escolas e Colégios da Companhia no Brasil. Responder com qualidade, conhecimento e vanguarda, formando nossos quadros colaborativos desde uma perspectiva de Rede impõe-se como desafio. A parceria estabelecida com a UNISINOS sinaliza a possibilidade de materializarmos esse desafio em nível de projetos e processos que gerem experiências educacionais capazes de formar e

¹ Dado que a natureza do tema toca de modo paralelo o que tratamos nesse trecho, as citações sobre a caracterização da formação continuada na RJE serão mais expositivas que analíticas.

transformar na perspectiva da identidade e modo de proceder inaciano na educação. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 4).

Ambas se situam com objetivos bem definidos, a saber; o Curso de especialização:

[...] objetiva ser uma oferta de complementação à formação acadêmica dos profissionais que compõem o quadro de colaboradores da Rede. Como conteúdo central, contempla a Educação Jesuítica, com foco sobre seus pressupostos, processo histórico e atualidade, tendo em vista a formação dos profissionais da Rede nas dimensões teórico-prática. Visa à problematização, descrição, explicação e compreensão de conceitos e processos que envolvem o estudo sobre a Educação Jesuítica, aprofundando conhecimentos, saberes e aprendizagens, com um olhar atento sobre a pertinência e atualidade de propostas pedagógicas de aprendizagem nas instituições de escolarização básica da Rede. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 6).

E o curso de Mestrado Profissional em gestão Educacional visa:

[...] ser uma oferta de complementação à formação acadêmica dos profissionais que compõem o quadro de colaboradores da Rede Jesuíta de Educação. A Gestão Educacional considera, como conteúdos centrais, os processos de conhecimento, os fundamentos, os planejamentos e as práticas de gestão escolar. O curso visa à problematização, descrição, explicação e compreensão dos conceitos e dos processos que envolvem o estudo mais crítico e sistêmico sobre a Gestão Educacional, aprofundando conhecimentos, saberes e aprendizagens, com um olhar atento à pertinência e atualidade da gestão educacional nas instituições de escolarização básica da Rede. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 6).

O Curso de Especialização teve como título *Educação jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade* que tem como ementa “[...] desenvolver especialistas na tradição educativa jesuíta - história, fundamentos, valores e visão atual - para que atendam às necessidades de um mundo em mudança, o que pede por profissionais capacitados e comprometidos com a missão de educar”. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 3).

Um adendo importante é que a metodologia utilizada para tal curso respeita e utiliza-se do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) ao abordar os conhecimentos na perspectiva do Contexto, da Experiência, da Reflexão, da Ação e da Avaliação. Desse modo, a abordagem metodológica ficou assim estabelecida:

Contexto: atualidade, sujeitos, sociedade, escola, legislação, cultura digital, estado fé e mercado, responsabilidade ambiental e sustentabilidade nas relações com a casa comum;

Experiência: identidade inaciana, Inácio de Loyola, Ratio Studiorum, História da Companhia de Jesus, Exercícios Espirituais, Sistema de Qualidade da

Gestão Escolar, PEC (CPAL e RJE), Companhia de Jesus e prioridades apostólicas;

Reflexão: pensadores da educação e da pedagogia inaciana, modos de organização do conhecimento, paradigma emergente e educação, teorias de aprendizagem, políticas educacionais, sujeito, humanismo, ética e educação;

Ação: projeto político-pedagógico, planejamento, gestão, currículo;

Avaliação: avaliação de aprendizagem, processos educativos e avaliação institucional, ambiente escolar como espaço de pesquisa. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 3).

O Mestrado Profissional em Gestão Educacional

[...] visa qualificar profissionais de instituições de ensino e/ou de natureza educativa, contribuindo para a produção de novos conhecimentos na área de atuação, bem como para o desenvolvimento de projetos inovadores na gestão das organizações educacionais, além de contribuir para a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de projetos inovadores em gestão. Além de desenvolver competências de gestão e liderança, a partir de uma abordagem interdisciplinar, de pensamento e atuação sistêmicos complexos, o curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional proporciona o aprofundamento de estudos para o desenvolvimento de uma gestão corresponsável e participativa. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 1).

Duas são as linhas ofertadas pelo curso para os educadores da turma especial da RJE. A Linha 01 – Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais:

Nesta linha de atuação, desenvolvem-se pesquisas aplicadas e projetos de intervenção sobre o contexto social, econômico e político mais amplo, no qual os Sistemas e as Organizações Educacionais estão inseridos. Tem como foco principal a qualificação de gestores para o exercício de uma prática profissional inovadora nos sistemas educacionais e em organizações governamentais e não governamentais. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 2).

E a Linha 02 – Gestão Escolar e Universitária:

Nesta linha de atuação, desenvolvem-se pesquisas aplicadas e projetos de intervenção sobre os processos de gestão escolar e universitária. Tem como foco principal a qualificação profissional de professores com competência pedagógica orientada para a gestão de práticas educativas. (COMPANHIA DE JESUS, 2016, p. 2)

Em grandes linhas, são essas as experiências formativas e de aprendizado para a gestão que são ofertadas pela Rede Jesuíta de Educação aos educadores do Brasil. Importante notar que tal oferta não se restringe a algumas unidades, mas é oferecida para todas as unidades em seu conjunto, com toda a potencialidade de trocas, sinergia e conhecimento mútuo que isso implica.

Partindo agora para a experiência de memória sobre como se deu a formação de professores no espaço de empiria estudado, o faremos com o seguinte caminho:

resgate dos autores do referencial teórico para uma breve retomada conceitual sobre a memória da formação de professores; análise documental das atividades formativas gerais² e específicas³ do Colégio no quadriênio pré-RJE; apresentação e estudo dos relatos registrados como Narrativa Conjunta quanto às formações obtidas à época.

4.1 Memória e Narratividade de Experiências Formativas e Identitárias

Uma vez que quantidade significativa da composição dessa parte do texto diz respeito às lembranças-memórias dos pesquisados que compuseram o grupo focal como Narrativa Conjunta, no que se refere às questões concernentes à história, à memória e à identidade, faremos uma breve retomada conceitual sobre o entendimento de quatro autores – Le Goff, Halbwachs, Ricouer e Bauman – para nos ajudar a fazer um resgate da memória e identidade.

Le Goff (2003, p. 471), trabalha os temas da memória, da oralidade e da escrita como palavras chaves e evidencia que o ato da lembrança ocorre em uma estrutura “[...] onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”.

A contribuição da memória para o presente trabalho é de fundamental importância uma vez as intervenções realizadas na narrativa conjunta estão no passado, nas lembranças dos pesquisados, colocando em pauta o resgate das vivências e possíveis ressignificações mnemônicas de atividades com mais de quatro anos de execução experimentados pelo grupo.

Nisso, a memória contribui para a formação dos professores ao serem resgatados momentos formativos de até cinco anos atrás; momentos que foram já embebidos de outras vivências de processos humanos e que pode em muito diferir da sistematização feita à época da entrega de tal formulação formativa.

Tal memória, coletiva e construída, passou por interações e vivências seja do colégio, como espaço de empiria, seja dos demais espaços existenciais em que o educador vai se formando integralmente. Por isso, não se busca aqui um retrato daquele momento formativo, mas o que é passível de reconstruções, no hoje, daquilo que eles viveram então.

² Nesse bloco, analisaremos as formações registradas pela Unidade que foram ofertadas para seus colaboradores, independente das funções e cargos exercidos.

³ Nesse bloco, analisaremos as formações continuadas e entrelaçadas que versam sobre identidade inaciana, relação institucional e humanização de processos.

É de Halbwachs (1990), a construção de um excelente estudo sobre memória que foi de grande importância como base bibliográfica para confecção da proposta de abordagem ao grupo focal como Narrativa Conjunta dessa pesquisa, uma vez que sem as memórias, em suas inteirezas e em suas complexidades axiológica, essa peça da investigação que contava com a lembrança dos pesquisados não surtiria efeitos.

Por isso, nos próximos parágrafos, retomaremos algumas das ideias desse autor para ajudar a fundamentação do trabalho de resgate da memória dos professores em forma de Narrativa Conjunta.

Quanto à memória docente, há uma série de atos e maneiras de ser que são habituais e que resultam do exercício de sua profissão em sala de aula que por se tratar de comunidades – que geram memória – mais reduzidas são, por isso, mais duráveis. Na ordem das relações afetivas, a imaginação desempenha importante papel, por isso, aquele que amou mais lembrará mais enquanto avança o tempo.

A memória individual, enquanto se opõe à memória coletiva, é uma condição necessária e suficiente do ato de lembrar e do reconhecimento da lembrança.

Por isso, a abordagem empírica traçada não visa reconstruir peça por peça a imagem dos acontecimentos do passado para se obter uma lembrança, pois o indivíduo é muito limitado para guardar tudo o que ocupou o pensamento do grupo nos anos de docência de modo que nenhum deles pode reproduzir todo o conhecimento do antigo pensamento, mas apenas as partes tocadas pelo afeto e ela sensibilidade que retornam em forma de narrativa.

Nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais buscam suas fontes nos meios e nas circunstâncias sociais definidas de modo que é diminuta a possibilidade de uma memória estritamente individual. Também por isso, optamos por uma Narrativa Conjunta como metodologia de trabalho com os professores selecionados.

Quanto à lembrança nos adultos, pode-se dizer que dois pensamentos, uma vez reaproximados, e por que contrastam entre si, parecem se reforçar mutuamente, facilmente acreditamos que eles formam um todo que existe por si mesmo. Tal impressão se explica sem dúvidas por aquilo que está no centro de nossa vida afetiva ou intelectual.

Outro ponto característico da memória é a lembrança individual como limite das interferências coletivas ao atribuirmos a nós mesmo sentimentos e paixões, ideias e

reflexões, que nos foram inspirados por nosso grupo e isso corresponde tão bem a nossa maneira de ver que não percebemos que, muitas vezes, somos senão um eco.

O ponto de encontro de várias correntes de pensamento coletivo que se cruzam formam estados complexos com influências sociais que se fazem mais complexas, porque mais numerosas e mais intercruzadas. As lembranças que nos parecem puramente pessoais necessitam de maior complexidade de condições necessárias para serem lembradas, mas isso é apenas uma diferença de grau na percepção.

É por podermos nos apoiar nas memórias dos outros que somos capazes, a qualquer momento, e quando quisermos, de lembra-los e evocar lembranças pessoais que parecem não pertencer a ninguém senão a nós, podem bem se encontrar em meios sociais definidos e ali se conservar.

Indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo, como na Narrativa Conjunta realizada para essa dissertação, faz com que cada memória individual seja um ponto de vista sobre a memória coletiva: nossas lembranças pessoais resultam da fusão de tantos elementos diversos e separados, algo como uma unidade na multiplicidade.

Por fim, ainda que nos opuséssemos a sua unidade a sua multiplicidade e que supuséssemos que ela seja independente, a lembrança aparece pelo efeito de várias séries de pensamentos coletivos e emaranhados.

Foram esses, em grandes linhas, os pensamentos e entendimentos que nos serviram de insumo para abordagem ao grupo da Narrativa Conjunta, uma vez que a formação continuada do professor tem sempre um traço forte na questão da memória e os processos de formação que mais funcionam na prática são os que partem da própria experiência do professor.

O professor ensina refletindo sobre as modalidades educacionais conforme ele aprendeu e conforme suas reconfigurações e construções no decorrer da vida, revisando e construindo de acordo com sua memória e rememoração o contexto experiencial não só da relação didática como um todo, mais ainda e até mesmo na vivência de cada classe que ele passou, ano a ano de sua trajetória docente.

Ao propor uma interação em que as abordagens são também de aspecto sócio afetivo, Halbwachs (1990) vai construindo uma tese que se apoia nos dados pessoais que possui, traçando uma importante relação entre interesse e memória e a memória como conhecimento, tema que nos interessa particularmente ao embasarmos parte de nossa pesquisa na memória pessoal do professor. Quanto à memória coletiva na

lembrança nos adultos, que é o nosso público alvo, o mesmo Halbwachs (1990, p. 43-45) afirma que

[...] dois pensamentos, uma vez reaproximados, e por que contrastam entre si, parecem se reforçar mutuamente, nós acreditamos que formem um todo que existe por si mesmo [...] essa impressão se explica sem dúvidas por aquilo que está no centro de nossa vida afetiva ou intelectual [...] todos os objetos que vemos, todas pessoas que ouvimos, talvez não nos impressionem, senão na medida em que nos fazem sentir a ausência dos companheiros. [...] no primeiro plano da memória de um grupo se destacam a lembrança dos acontecimentos e das experiências que concernem ao número maior de seus membros e que resultam de suas próprias relações. [...]. As lembranças que concernem a um só de seus membros passa a um último plano.

A importância de reflexões como essa para a formação de professores se dá na medida em que o professor age individualmente em sala de aula, criando memória individual; mas age também como corpo educativo e em colegiado com os estudantes, com as famílias dos estudantes, com suas próprias famílias, com os demais homólogos a ele e com seus gestores, criando memória grupal, coletiva.

Par e passo com a memória, o esquecimento, as ausências, são outro grande elemento presente nessa parte da pesquisa, pois os professores entrevistados, necessariamente, só poderiam partilhar o que suas lembranças permitissem ou seja, o que não caiu no esquecimento.

Nesse sentido, Ricouer (2010) nos serviu de referência bibliográfica para expandir o tema do esquecimento suas causas, através de alguns tópicos que na sequência trataremos: a) o apaziguamento da memória; o esquecimento e o apagamento dos rastros; b) o Esquecimento e a persistência dos rastros; c) o esquecimento e a memória impedida; o esquecimento e a memória manipulada; e d) o esquecimento acomodado: a anistia.

O apaziguamento da memória tem relação com a questão e se a justa memória tivesse algo em comum com a renúncia à reflexão. Isso se dá dada a polissemia opressiva da palavra *esquecimento* onde se faz necessário uma distinção entre abordagem cognitiva e abordagem pragmática das três espécies de rastros: a) o rastro escrito; b) o rastro documental; e c) o rastro cerebral, cortical. Dessa forma, pode-se dizer que o esquecimento manifesto é também um esquecimento exercido.

O esquecimento e o apagamento dos rastros referem-se ao esquecimento na fronteira incerta entre o normal e o patológico já que o problema central da imagem-lembrança está na dialética da presença, da ausência, da distância.

O esquecimento pode então ser entendido como uma disfunção, como as amnesias ligada à área clínica. Por isso a posição do filósofo, do pesquisador, não dever ser a de transformar um dualismo de referentes em um dualismo de substâncias. Ou fala-se de neurônios e se atem a certa linguagem ou fala-se de pensamentos e se atem a outra linguagem. Isso porque a elaboração do esquecimento perpassa três classes de pesquisadores: a) o da neurociência; b) o do biólogo; e c) o do filósofo.

De muitos modos conhecer é reconhecer: o reconhecimento pode também apoiar-se em um suporte material, numa representação figurada, retrato, foto, pois a representação induz à identificação de modo que o reconhecimento é o ato mnemônico por excelência e o enigma da presença da ausência fica resolvido na efetividade do ato mnemônico e na certeza que coroa essa efetividade. Lembrar é afetar e deixar-se afetar para que não haja dicotomia entre ação e representação que é a razão última da dicotomia entre cérebro e memória.

O esquecimento reveste-se de significação positiva na medida em que o tendo sido prevalece sobre o não mais ser na significação vinculada da ideia do passado e por isso há o esquecimento destruído e esquecimento fundador que motiva o esquecimento de recordação: em seus usos e abusos: lembrar-se é, em grande parte, não esquecer.

Há ainda como possibilidade da relação memória/esquecimento, o dever de esquecimento como amnésia comandada, em vistas de um trabalho da memória, do luto e do perdão como fronteiras entre a amnésia e o esquecimento, que, contudo, pode não ser um mandamento e sim um desejo de modo optativo.

Vinculando toda essa relação do esquecimento com a abordagem sobre o grupo focal, a *fala em retrospectiva* de imagens e correlações do passado na narrativa conjunta e o *prazer da lembrança* das formações realizadas anos atrás servem de base e suprimento quando da intervenção realizada.

Por fim, para abordarmos algo da identidade, Bauman (2001) tece considerações sobre a modernidade líquida como característica da identidade atual em uma sociedade liquefeita e que faz urgir nortes seguros para combater essa mesma liquefação do que são os movimentos relacionais consigo (identidade) e com os demais (sociedade).

O modo de proceder robusto, embasado e apoiado em séculos de tradição educativa em todo o mundo, como o é o modo da Companhia de Jesus ao atuar em

educação básica, através de colégios e suas demais obras apostólicas, é um grande contraponto da identidade societária liquefeita abordada por Bauman (2001)⁴. Pois se a sociedade líquida é caracterizada pela incapacidade de solidificar-se em valores duradouros e coletivos, a Companhia de Jesus – refletindo-se na Igreja – caracteriza-se por sua estabilidade e solidez de Doutrina e de ações socioeducativas e evangelizadoras.

Ainda nos motiva e impulsiona outros suportes teórico e acadêmico, alcançado através do levantamento bibliográfico quanto as características da identidade institucional em geral e da educação da Companhia de Jesus, que quer pôr em evidência toda uma trajetória multicultural jesuítica e inaciana do fazer intelectual como resposta às contingências sócio-políticas e econômicas postas em relevo no decorrer dos tempos, na atualidade e no porvir.

Tal cenário demanda capacitações profundas para formação integral dos educadores. Na Unidade e período estudados, essas capacitações ocorreram de modo orgânico a partir da oferta dos gestores que, no mais das vezes, se encarregavam eles mesmos de ministrar as capacitações.

Nas próximas páginas procederemos, como metodologia aplicada ao texto, com um resgate histórico de recorte temporal – entre 2011-2014 –, permeado de relações analíticas e comparativas quanto apresentação da análise documental enquanto materiais propostos como conteúdos formativos para os educadores, uma vez que

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. O documento permite

⁴ Fazemos nesse ponto uma digressão para aclarar o contraponto à volatilidade da sociedade pós-moderna: à medida em que Bauman (2001) elabora um pensamento quanto a sociedade líquida, eu acredito no avanço dessa relação identitária com o pensamento de que, tomando a mesma metáfora dos mencionados estados físicos dos corpos (sólido/líquido), pode-se acrescer à essa análise o outro estágio de tal estado físico (o gasoso) no sentido de que a fluidez dos tempos e das relações atuais seguem para um estado de *vaporosidade* que, cíclica e irremediavelmente, se condensará outra vez em estado sólido e tenderá a sofrer novo ciclo de transmutação em tempo cada vez mais curto que os ciclos anteriores.

acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. (CELLARD, 2008, p. 295).

Serão fontes documentais para a análise das atividades formativas gerais e específicas os artefatos contidos no programa de oferta interna de formação continuada da Obra. Em tal referencial poder-se-á evidenciar a presença e/ou ausências do modo de proceder educacional da Companhia de Jesus e de outros elementos fundamentais à construção de seu Paradigma.

4.2 Atividades Formativas Gerais Conduzidas no Colégio no Período de 2011 a 2014

Quando da abordagem empírica na unidade educativa, a acolhida à proposta de investigação por parte dos gestores e lideranças intermediárias fez-se notar de vários modos, mas em especial pela abertura e transparência na oferta de tempos, pessoas, lugares e documentos para levar adiante o estudo pretendido.

A cessão ao pesquisador visitante de um memorial⁵, construído sistematicamente pelos gestores, sobre as formações gerais ofertadas na unidade, foi primordial para geração de insumos nesse ponto da pesquisa.

Tomaremos de tal memorial o elenco e sistematizações das formações ocorridas entre os anos de 2011 e 2014 – sendo que o Memorial vai dos anos de 2004 a 2018 – para nesse excerto realizar inferências e análises condizentes com os objetos do estudo que ora realizamos – identidade institucional e formação de professores.

Os gestores do processo educacional têm clareza sobre a magnitude de registros como construção de evidências do modelo de formação que se intencionou quando da elaboração de um programa específico de formação continuada de educadores. Assim, Memorial (2004-2018, p. 1)

Considerando essa importância e esse movimento, procurou-se aqui [com o memorial] reconstruir a trajetória dos cursos de capacitação e formação de professores oferecidos pela Instituição, aos seus educadores, ao longo desses últimos anos.

⁵ Para fins de registo, colocaremos como Anexo B o referido Memorial de atividades formativas docentes. Dados reais da instituição, cuja identidade fica, a pedido, preservada, não constando referência sobre o mesmo.

Quanto à tal registro de formação, a instituição também conseguiu elaborar sua intencionalidade educacional como caracterizante do caminho e sentido que se propõem e como meta a almejar.

Acreditamos que ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. E é no resgate desses momentos significativos da trajetória dos nossos momentos de formação que percebemos todas as provocações que foram feitas, todo o investimento, as conexões que possibilitamos e, por fim as aprendizagens que aconteceram. Desse modo, o Memorial constitui-se como importante instrumento para a compreensão dos acontecimentos e uma valiosa referência para a reflexão acerca do itinerário que estamos percorrendo. (MEMORIAL, 2004-2018, p. 1).

Foi “Com o objetivo de resgatar esse percurso listamos a seguir as principais experiências formativas desenvolvidas pelo Colégio nos últimos anos” (MEMORIAL, 2004-2018, p. 1) que os gestores organizaram essas grandes linhas sobre o arcabouço histórico de perpetuidade de memória na formação continuada de educadores na Instituição. Dada a quantidade de formações no quadriênio estudado, 15 em seu total (numa média de uma por bimestre!), procederemos a seguir apenas com a evidenciação da rota tomada pelos gestores e algumas inferências a esse trajeto.

No ano de 2011, foram oferecidas quatro formações gerais através de seminários, projetos e encontros. a) Seminário de Formação Continuada para Professores – tema: *O educador inaciano em busca das fontes*; b) Projeto de Formação dos Técnicos - Conexões entre a espiritualidade e a Pedagogia Inaciana (encontro 1); c) Projeto de Formação dos Técnicos - Rupturas urgentes em educação – Pedro Demo (encontro 2); e d) Encontro Educação Inaciana e o Diálogo com as pedagogias do tempo presente. Formação Inaciana – desafios da educação no século XXI.

O seminário sobre Formação Continuada para Professores com o tema *O educador inaciano em busca das fontes* está em consonância com os indicativos e tratativas feitos pelos últimos superiores gerais da Ordem. Interessante notar que o tema de tal seminário fala de uma identidade própria do educador ao adjetivá-lo como *inaciano*.

Outro ponto de concomitância e coerência interna à Instituição com os documentos da Companhia e da Igreja é a busca das fontes como critério para delimitação da identidade do educador inaciano: é ao olhar as raízes fundacionais da

Ordem fundadora da Obra que o educador entende a trajetória jesuítica na educação e pode apropriar-se cada vez mais desse modo integral de proceder, fortalecendo sua prática pedagógica e vivência ativa na transformação sócio educacional.

Ainda quanto às fontes, ao falar da renovação da Vida Religiosa Consagrada e, por conseguinte, das obras educativas confessionais a partir da década de 1960, o documento *Perfecta Caritatis* (1965, p. 1, grifo nosso) afirma que: “A conveniente renovação da vida religiosa compreende não só um contínuo regresso às fontes de toda a vida cristã e à genuína inspiração dos Institutos, mas também a sua adaptação às novas condições dos tempos”. Regresso à história fundante e adaptação ao presente e futuro dos colégios é o duplo desafio basilar a ser constantemente entendido e vencido para se alcançar a excelência contínua na educação.

O Projeto de Formação dos Técnicos contou em 2011 com dois encontros com temas prementes, a saber: *Conexões entre a espiritualidade e a Pedagogia Inaciana* (encontro 1) e *Rupturas urgentes em educação* (encontro 2).

Esses foram outros momentos formativos do Colégio, sendo que o público, nesse caso, são os gestores e técnicos da Obra. Essa abordagem de formação inaciana também para os setores administrativos deflagra a intencionalidade de uma aproximação não apenas dos docentes, mas também das lideranças intermediárias ao carisma e à identidade institucional do colégio.

O tema do primeiro encontro, *Conexões entre a espiritualidade e a Pedagogia Inaciana*, tem total consonância e assertividade, pois, já naquele momento, colocava ênfase no que viria a ser um dos sete compromissos deliberados pelos membros presentes no SIPEI (2014): *trabalhar em maneiras novas e vibrantes a relação entre pedagogia e espiritualidade inacianas*.

O tema do segundo encontro, *Rupturas urgentes em educação*, em contraponto ao primeiro, coloca a atenção mais voltada para o que é externo ao carisma que move a Instituição, fortalecendo, porém, um olhar crítico e realista sobre a realidade educacional e suas mudanças necessárias ao contexto contemporâneo.

Tal ação formativa ajuda a trazer à luz que, se os professores são peças fundamentais na construção e partilha do conhecimento, ao seu modo, os gestores e técnicos do Colégio são entendidos como integrantes e coparticipantes da educação integral oferecida e por isso a necessidade de sua formação nesse âmbito.

Por fim, em 2011 ainda ocorreu o *Encontro Educação Inaciana e o Diálogo com as pedagogias do tempo presente*, dentro do *Programa Formação Inaciana – desafios*

da educação no século XXI. Esse tema de formação dá margem para elucubrações sobre as conexões possíveis entre o paradigma pedagógico inaciano e as novas pedagogias. Segundo Metts (1997, p. 133),

Os educadores de hoje discutem regularmente com mudar e melhorar as habilidades das escolas. A literatura está repleta de teóricos e pesquisadores que buscam criar modelos melhores para a educação e alunos mais bem-educados. Os pesquisadores e teóricos educacionais tem adotado muitos paradigmas diferentes, cada uma com sua ênfase particular, que acreditam melhorará a qualidade da educação e da instrução nas escolas. As teorias educacionais contemporâneas concentram-se em habilidades de raciocínio de ordem superior, comunidades de aprendizagem, tarefas de aprendizagem autêntica com avaliação autêntica, avaliação alternativa, aprendizagem alternativa etc., para mencionar apenas alguns movimentos e tendências da educação.

A ligação inaciana sobre o tema, numa vinculação oportuna entre formação pedagógica e carisma da Ordem, vem do próprio Metts (1997, p. 139-140), quando ele afirma que:

Em sua metodologia nos Exercícios espirituais, Inácio cria um paradigma bastante semelhante ao encontrado no ensino para se adquirir habilidades de raciocínio de nível superior.

Inácio seguramente conhecia e entendia a distinção que David Perkins faz entre o ensino como transmissão e o ensino como enculturação, quando se trata da importância do ensino para pensar. Ele acreditava que a pessoa não podia simplesmente ouvir ou ler a respeito da vida espiritual, mas tinha que experimentá-la.

Tal abordagem quanto à fidelidade criativa entre o carisma e a ação educativa na Ordem, encontra ressonância com o paralelo desse tema em relação à educação pública que, no pensamento de Lima (2014, p. 1073), é traduzido como autogoverno democrático, entendido quando

[...] a gestão democrática das escolas assume uma feição política, em busca da sua autonomia, em regime de co-decisão e de interdependência com outras autoridades públicas, legitimando a descentralização do sistema escolar e a transferência de poderes, do centro para as periferias, através da participação democrática dos atores escolares e do público em contato com a escola, numa perspectiva sociocomunitária. Não se trata, portanto, de uma simples transferência de poderes do ministério, do estado ou do município, por exemplo, beneficiando apenas os professores e outros educadores profissionais. Trata-se da construção de uma escola governante, inserida numa rede pública cuja organização, provisão e manutenção é responsabilidade do Estado (independentemente da organização político-administrativa de cada país e dos seus diferentes níveis.

Ainda nesse aspecto, Lima (2014, p. 1074), aborda que as decisões escolares, de gestão ou de docência, estão inseridas mais universalmente

No âmbito de uma política educativa nacional, haverá necessariamente tempo e lugar à produção de importantes decisões escolares, e não apenas de tipo executivo, implementativo ou operacional, muito especialmente nos domínios científicos e pedagógicos, na gestão do currículo e da avaliação, na organização do trabalho docente e discente para a tomada de decisões em contexto de diversidade social, cultural e de todos os tipos, hoje cada vez mais presente na escola democrática e só passível de abordagem através da prática da decisão, individual e coletiva, por parte dos educadores profissionais mas também, em múltiplas áreas, por parte de todos os outros atores socioeducativos.

Nesse sentido, se robustece a colegialidade entre os pares e o compartilhamento da gestão e da decisão organizacional entre as instâncias ganha consonância de viés mais democrático que autoritário.

Já no ano de 2012, a Instituição tem registro de duas ações formativas: a) *Seminário de Formação Continuada para professores – A Pedagogia Inaciana e o Humanismo Social Cristão*; e b) *Planejamento 2013 – Pedagogias Culturais do Tempo Presente forjando outro-ameaça e as insurgências curriculares, tensionando a produção da diferença*.

O primeiro registro tem como público alvo os docentes e mais uma vez reforça a dimensão do carisma ao falar de uma Pedagogia Inaciana e também traz à luz um tema muito caro à Igreja, que é o humanismo.

Na ocasião foi abordado o Humanismo Social Cristão – HSC – e suas vinculações pedagógicas com a prática educacional inaciana. No caminho de abordagem do Humanismo como modo de ser e entender o mundo, também o educacional, a Igreja insere ainda, para além do HSC, outra forma de humanismo que, em seu documento “Educar ao Humanismo Solidário⁶”, compõem-se da seguinte estrutura: a) uma leitura dos cenários atuais; b) o processo de humanizar a educação; c) criar uma cultura de diálogo; d) favorecer a globalização da esperança; e e) passos para uma verdadeira inclusão, formação de redes de cooperação. (IGREJA CATÓLICA, 2017).

O segundo registro trata-se do planejamento para o ano letivo seguinte, o que demonstra a intencionalidade da gestão pedagógica como planificação de ações e

⁶ Esse é um documento que propõe uma releitura cinquenta anos depois da publicação do texto da *Populorum Progressio*. O Educar ao Humanismo Solidário está posto na perspectiva de construção de uma civilização do amor, conforme consta em seu subtítulo.

sentidos através de norteadores sobre qual base de trabalho educacional será regido o fazer pedagógico.

Chama à atenção que o tema escolhido possua palavras muito fortes e provocativas como *forjando, outro-ameaça, insurgências, tensionando, diferença*. Se em um dado momento a formação ofertada no ano tocava temas muito particulares e até mesmo privativos à Instituição e à Igreja, nesse segundo momento o destaque está na abordagem de pedagogias novas e disruptivas. Tal conjunção vem ajudar a fortalecer o entendimento da realidade relacional entre utopia e factualidade.

No ano de 2013, quatro abordagens foram desenvolvidas pela unidade como formação de seus quadros: a) Formação de Professores – Avaliação da Aprendizagem: desafios e perspectivas; b) Seminário de Formação Continuada para Professores – O paradigma Pedagógico Inaciano em Diálogo com a Experiência na Contemporaneidade; c) Planejamento 2014 (momento formativo) – Currículo: em busca de novos significados; e d) Seminário de Ensino Religioso: o ser e o fazer do ensino religioso, desafios, possibilidades e práticas de sala de aula.

A *Formação de Professores – Avaliação da Aprendizagem: desafios e perspectivas* foi um curso ministrado em quatro módulos para os docentes do Ensino Fundamental I. O tema toca diretamente um dos elementos basilares do PPI, a avaliação. Sobre ela, a proposta do Paradigma afirma:

Há muitos modos de avaliar o processo de maturação humana. Tudo deve ser levado em conta: a idade, o talento e o nível desenvolvimento de cada aluno. Nisto as relações de respeito e confiança mútua, que sempre deveriam existir entre professor e aluno, são as que criam um clima propício para falar sobre a maturidade (KLEIN, 2015, p. 202-203).

Tal consideração reforça a amplitude das possibilidades de se tratar o tema *avaliação*, não apenas como aferição do aprendido de modo mnemônico e apenas mental.

O *Seminário de Formação Continuada para Professores – O paradigma Pedagógico Inaciano em Diálogo com a Experiência na Contemporaneidade* foi outro momento formativo oferecido pela Instituição. Percebe-se que essa é uma oferta anual do Colégio que, desse modo, mantém uma regularidade e fidelidade ao compromisso de ser coerente com a organicidade das ofertas. Nessa versão, o tema do PPI volta agora como um dos seus aspectos constitutivos: a experiência.

A expressão *Experiência* para o PPI é empregada

para descrever qualquer atividade em que, junto com a aproximação cognitiva da realidade em questão, o aluno percebe uma reação de caráter afetivo. Em qualquer experiência, os alunos percebem os dados cognitivamente. À força de perguntar-se imaginar e investigar seus elementos e relações, os alunos estruturam os dados em uma hipótese. (KLEIN, 2015, p. 195).

A amplitude do entendimento quanto à experiência é base para tratativas mais assertivas e positivas com o conhecimento e sua compreensão, elaboração e transformação.

O *Planejamento 2014 – Currículo: em busca de novos significados* é momento formativo com identidade de oferta regular entre os profissionais da Instituição. Tal como nos anos anteriores, o Planejamento ganhou um caráter específico, abordando o tema Currículo como insatisfação e incompletude do que o constitui até então e, por isso, novos significados são necessários para uma prática pedagógica que envolva a ajuda na construção de pessoas competentes, conscientes e comprometidas na compaixão.

Essa constância, própria de modelos de gestão educacional consolidados, é um fator favorecedor de identidade institucional e de fidelização à proposta formativa por parte dos envolvidos.

Ainda no ano de 2013, o *Seminário de Ensino Religioso: o ser e o fazer do ensino religioso, desafios, possibilidades e práticas de sala de aula* foi conduzido de modo a ajudar a estabelecer diretrizes para a Instituição no que tange um elemento característico da educação em colégios confessionais: o fator religioso como proposição de uma educação integral e integradora.

O caráter transcendente e ético-religioso é uma dimensão difícil de imitar por outras obras educacionais, estatais ou empresariais, e torna-se, assim, uma prioridade em sua realização, dado que é pelo viés religioso que a mística da educação é entendida e propagada nas escolas católicas:

Ao exercer a sua missão específica - que é a de transmitir de modo sistemático e crítico a cultura à luz da fé e de educar o dinamismo das virtudes cristãs, promovendo assim a dupla síntese entre cultura e fé e entre fé e vida - a Escola Católica é consciente da importância do ensino da doutrina evangélica como é transmitida pela Igreja Católica. Tal ensino constitui, efetivamente, elemento fundamental da ação educativa, propondo-se orientar o aluno para uma opção consciente, que deve ser vivida com empenho e coerência. (IGREJA CATÓLICA, 1977, p. 10).

No ano de 2014, cinco foram as atividades realizadas pela gestão do Colégio no que concerne à formação de professores e demais colaboradores, a saber: a) Formação de Professores do Ensino Fundamental II – *Avaliação da Aprendizagem: desafios e perspectivas*; b) Seminário de Ensino Religioso – *O Ensino Religioso e o sentido da vida na contemporaneidade*; c) Planejamento 2015 – *Possíveis tessituras entre a Didática e o Planejamento*; d) Curso PAI – *Proposta de Aprofundamento Inaciano*; e e) Seminário *Arte e Afetividade na Pedagogia Inaciana*.

A Formação de Professores nesse ano de 2014 foi desenvolvida para atender aos profissionais do Ensino Fundamental II – uma vez que os docentes do Ensino Fundamental I já haviam sido contemplados com formação semelhante no ano anterior. O tema *Avaliação da Aprendizagem: desafios e perspectivas* foi desenvolvido na modalidade de curso e ministrado em quatro módulos.

Os desafios da avaliação – com as perspectivas que ela também implica – foram de tal modo prementes para o Colégio a ponto de tal tema voltar à pauta formativa da Instituição dentro do arco do quadriênio aqui estudado. Essa retomada sobre a avaliação, com uma abordagem renovada, pode justificar-se ainda por que

A pedagogia inaciana, contudo, visa conseguir uma formação que embora inclua o domínio das matérias, pretende ir mais longe. Nesse sentido, nós nos preocupamos com o equilíbrio no desenvolvimento dos alunos como ‘pessoas para os outros’. Por isso é essencial a avaliação periódica do seu progresso nas atitudes, prioridades, modo de proceder de acordo com o objetivo de ser ‘pessoas para os outros’. (KLEIN, 2015, p. 202)

Em termos de Seminário, duas foram as ofertas nesse ano: Seminário de *Ensino Religioso* e Seminário *Arte e Afetividade na Pedagogia Inaciana*.

O processo de aprofundamento do Ensino Religioso como proposta característica do Colégio, teve nova edição com a temática *Ensino Religioso e o sentido da vida na contemporaneidade*. O entendimento, nesse sentido, é do “[...] ensino religioso, como mediante a educação religiosa mais geral que procuram promover, ajudando os alunos a efetuarem uma síntese pessoal entre fé e cultura e entre fé e vida”. (IGREJA CATÓLICA, 1977, p. 14). É em tempos de propostas relacionais voláteis, líquidas e até vaporosas que ganha todo o sentido pedagógico e educacional tratar, falar e fincar-se no valor infinito da vida humana como dignidade inegociável.

Ao abordar arte e afetividade como tema formativo referente à pedagogia Inaciana, a identidade carismática da Obra tende a se fortalecer, uma vez que, para a

pedagogia inaciana não se pode viver ou educar sem afeto. O aprofundamento da inteligência emocional é fator *sine qua non* para a completude humana no paradigma de Inácio de Loyola referente à educação escolar:

Plágio, magias, automatismos devem ser positivamente excluídos na obra educativa. Não com menos força é necessário afirmar que, para chegar a uma assimilação existencial, livre adesão e empenhadora ação, será preciso ativar a sinergia entre o Espírito e o educando. Queremos acentuar que sentir e saborear é fruto de perseverante reflexão, mas também e sobretudo de oração, de convívio com Jesus, o filho de Maria, de abertura e sensibilidade ao toque do espírito. (SCHIAVONE, 2009, p. 139).

Como nos anos anteriores, o *Planejamento 2015 – Possíveis tessituras entre a Didática e o Planejamento* foi um momento formativo propiciado para os docentes. O ato de planejar regular e periodicamente as atividades e ações para serem balizadoras do modo de proceder em um futuro próximo, nesse caso, no ano letivo vindouro, pressupõe estabilidade, coerência e assertividade global naquilo que implica o papel da gestão educacional no tocante ao ato formativo docente interno e continuado.

Um dos elementos de proximidade com o objeto da presente pesquisa é o fato de algumas das formações realizadas na Unidade terem sido orientadas pelo autor da pesquisa. Essas formações específicas foram uma aproximação em nível de formação docente – que tem com recorte a duas bases da identidade carismática da Obra: educação e espiritualidade inacianas. Oferecidas no intuito de ser uma experiência específica de formação integral, sua concretude ocorreu através do Programa de Formação Continuada (PFC) – mormente no Projeto de Formação em Espiritualidade e Educação Inacianas (PROFESEI). O PROFESEI utilizou-se de palestras-oficinas ministradas a professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I em parte do tempo docente que era dedicado a atividades de Coordenação Pedagógica do Colégio.

Junto ao PROFESEI, foi concretizado à época a Proposta de Aprofundamento Inaciano (PAI) –, e a Formação Inaciana Lúdica Humorada e Organizada (FILHO).

Distintamente do PROFESEI, essas duas últimas atividades – PAI e FILHO –, foram ministradas para o mesmo público de professores das séries iniciais e tiveram como características ser realizadas em um centro de estudos vinculado à Obra por identidade educativa comum, ou seja, o PAI e o FILHO tiveram a particularidade de ocorrer por livre adesão fora do ambiente e dos tempos escolares regulamentados.

Na sequência, trataremos sobre os elementos constituintes de cada uma dessas formações no que tange seu conteúdo e a formatação de seu escopo como projeto educacional de formação interna do Colégio.

4.3 Programa de Formação em Espiritualidade e Educação Inacianas – PROFESSEI

A apresentação do Programa destaca que

O PROFESSEI busca apresentar e aprofundar a Espiritualidade Inaciana no que toca o formativo e pedagógico dos esquemas inacianos, marcadamente os presentes nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. Em um modelo de formação permanente, o Projeto visa familiarizar os professores com a dinâmica espiritual inaciana e sua aplicação na vida cotidiana e em seu fazer pedagógico (LIMA, 2012, p. 1).

Com isso, ele se vinculava de modo direto à espiritualidade e à educação como fatores inalienáveis e inseparáveis da constituição do modo de proceder educacional da Companhia de Jesus, uma vez que são nas fontes da espiritualidade inaciana que surge a vinculação da Ordem com a educação escolar.

A justificativa da ação formativa estava vinculada à dimensão identitária confessional da Obra e à intenção explícita de vincular fé e vida, profissionalismo e os demais elementos atitudinais humanos Lima (2012, p. 1):

Por se tratar de um Colégio com Valores Cristãos, é importante que a formação humana e espiritual dos integrantes do Colégio esteja em consonância com esses valores, para que o currículo oculto não seja tão 'oculto' assim e confirmemos a nossa intencionalidade em todas as nossas ações. A Formação Espiritual é uma proposta que acaba por integrar as diversas dimensões do ser: Corpo, mente, espírito, relações inter e intrapessoais. Embasado na tradição secular dos conteúdos inacianos, tal formação se justifica pela eterna busca humana de alcançar a plenitude de suas potencialidades. Nesse contexto, as realidades sensório-espirituais não podem ser excluídas de uma preparação abrangente para se viver em equilíbrio.

Como formação espiritual, enviesada pelo elemento pedagógico e docente, o PROFESSEI antecipava em parte proposições do SIPEI – referendadas na parte três dessa dissertação – no sentido de *promover e animar experiências e atividades de crescimento na espiritualidade inaciana para alunos, educadores e famílias*. Tal aproximação ajuda a caracterizar que movimentos locais, nesse caso, ocorrido no Brasil, tinham a potencialidade de ser similares e vinculante a movimentos globais,

como o que se deu na Espanha dois anos depois com o Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inacianas.

O itinerário dos cinco encontros do PROFESSEI tratou especificamente da relação do *Princípio e Fundamento contido nos EE nº 23] e Educação Inaciana* – temas próprios da primeira parte dos Exercícios; *A dinâmica do Reino: encarnação, duas bandeiras e eleição e pedagogia inaciana: experiência, reflexão, ação* – temas próprios da segunda parte dos Exercícios; *As sete palavras de Cristo na cruz e seus paralelos pedagógicos* – temas próprios da terceira parte dos Exercícios; *Culminância humana-convergência divina e o testemunho que implica referência* – temas próprios da quarta parte dos Exercícios; e *Ad amorem e alcances pedagógicos* – temas próprios da quinta parte dos Exercícios.

O conteúdo desse módulo do PROFESSEI toma como base o caminho feito por Inácio de Loyola ao compor os exercícios espirituais. Tal proposição coincide com o entendimento de Kolvenbach (1986, p. 432), pois “Se quisermos dar uma nova motivação e uma nova incisividade à nossa ação educativa, será indispensável realizar um retorno às fontes que, durante séculos, forma o seu motivo inspirador”.

A metodologia dos encontros mensais, abordando a Espiritualidade Inaciana e sua Pedagogia, resguarda a seguinte estrutura: oração inicial, dinâmica – vivência, texto a ser estudado; exposição oral; interconexões entre os participantes, partilha de impressões e considerações. Essa caracterização buscava relacionar teoria e práticas na formação pedagógica para poder servir de mota à prática docente em sala de aula.

4.4 Proposta de Aprofundamento Inaciano – PAI

Como o objetivo principal da PAI era ampliar conhecimentos e vivências sobre as Temáticas Inacianas e sua Pedagogia, tal formação deu-se no sentido de oportunizar um convite para caminhar no limiar entre a espiritualidade e a educação e a visitar e revisitar temas inacianos pertinentes à formação integral.

Os demais objetivos, que consistiam em dirimir dúvidas, partilhar conhecimentos e a própria vida com suas alegrias e inquietações e propor momentos de meditação/contemplação, justificaram-se por esse ser o oferecimento de uma proposta de estudos, partilhas, orações e reflexões que nasceu do desejo de educadores que realizaram o PROFESSEI e ficaram interessados em conhecer mais

sobre a estrutura e a dinâmica pedagógico-espiritual de Inácio de Loyola, dos Inacianos e dos Jesuítas.

Ao aprofundar o conhecimento já existente sobre a Pedagogia e a Espiritualidade Inacianas, à medida que se agregava novos saberes à prática de vida e profissional, os participantes puderam tratar de temas geradores como: a) Duas Bandeiras (EE nº 136-148), Discernimento dos Espíritos (EE nº 313-336) e implicações pedagógicas; b) Três Classes de Pessoas/Três Binários (EE nº 149-155) e suas implicações pedagógicas; c) Rei Eterno e Rei Temporal (EE nº 91-100) e suas implicações pedagógicas; e c) *Ad Amorem* (EE nº 230-237) e suas implicações pedagógicas.

Tais momentos tiveram como estrutura metodológica a proposição e aprofundamento das Temáticas, reflexões e contribuições sobre os textos, proposta de oração e Partilha de vida. Tal arco propositivo sobre a identidade inaciana em sua espiritualidade e tinha como embasamento que “A pessoa formada por essa pedagogia é chamada a tomar seus saberes e sua habilidade com meios de servir à criação e à salvação” (LAURENT, 2006, p. 104), uma vez que “A própria aquisição de competências se torna uma responsabilidade para ir o mais longe possível na ação em vista da sociedade”. (LAURENT, 2006, p. 104).

4.5 Formação Inaciana Lúdica Humorada e Organizada – FILHO

A FILHO é uma proposta de formação que aborda o carisma da Companhia de Jesus em seu fazer pedagógico e formativo docente desde seu viés lúdico-didático e de leitura imagética. Sua carga conceitual está na leitura subjetiva e alinear do mundo, embasado nos padrões inacianos de contemplação da realidade que nos cerca, através do mundo pictórico.

A imagem e a imaginação tornaram-se o foco dessa formação específica tanto para ajudar a realinhar processos cognoscentes que se embasam apenas na cartesianidade do pensamento e da apreensão da realidade quanto para evidenciar a grande importância desses elementos no contexto inaciano de aprendizagem uma vez que os Exercícios Espirituais

[...] cuidadosamente estruturados e descritos no manualzinho de Santo Inácio, não são concebidos como objeto de atividades meramente cognitivas ou práticas de devoção. Pelo contrário, são exercícios

rigorosos do espírito, que comprometem totalmente o corpo, a mente, o coração e a alma da pessoa humana. Por isso propõem não só temas de meditação, mas também realidades para a contemplação, cenas para imaginação, sentimentos que se devem avaliar, possibilidades a serem exploradas, opções a considerar, alternativas a ponderar, juízos a formular e eleições a fazer em vista de um objetivo único: ajudar as pessoas a 'buscar e achar a vontade divina na ordenação da própria vida. (KLEIN, 2015, p. 183)

Ao fomentar o aspecto a um tempo subjetivo e pedagógico de leituras e releituras imagéticas em seu viés espiritual e educativo na linha da reflexão crítica e Inaciana, esse momento formativo foi livremente escolhido pelos educadores que dele quiseram fazer parte, subsidiando, inclusive, os valores financeiros necessários para aplicação dessa formação.

Desse modo, pôde-se concretizar os objetivos de promover a educação do olhar; aprimorar leituras e releituras de textos pictóricos; coligar proposições inacianas com a pedagogia da imagem.

Por estar uma linha da formação permanente e eletiva, tornando-se um conjunto subsidiário para a compreensão e integração de temas extracurriculares que diuturnamente são vivenciados por quem está no cotidiano do labor educacional, o público atraído por essa formação constava de educadores que comungam da Espiritualidade Inaciana em sua vertente educacional e pedagógica.

Com a estrutura dos encontros sendo caracterizada pela proposição e aprofundamento das temáticas, pelas reflexões e contribuições sobre o texto e seu contexto e pela partilha de vida, os temas geradores dos quatro encontros ofertados nessa proposta levavam o professor-aprendente a trabalhar e trabalhar-se em vistas de sensibilização de *uma educação para...* através de quatro eixos, a saber: a) *educar para a ética: caminhos e descaminhos*; b) *educar para a crítica: imaginação como ferramenta pedagógica*; c) *educar para a ecologia: escolhas e rejeições na construção do ser integral*; e d) *educar para a sensibilidade: contemplação e meditação para alcançar amor*.

Realizada até aqui a análise documental das formações constituintes do processo interno para formação docente na Obra, avançaremos nas próximas páginas com observações sobre as impressões que os educadores guardaram desse tempo e que foram relatadas em processo de resgate memorial através de grupo focal como Narrativa Conjunta.

4.6 Narrativa Conjunta como Metodologia de Investigação dos Olhares e Memórias Docentes sobre a Experiência Formativa

Já na análise de relato do grupo focal como técnica de coleta de dados tomamos como referência para construção do texto o exposto por Flick (2009) no que concerne à Narrativa Conjunta. Esse autor aponta que, ao narrar conjuntamente, se reestrutura e reconstrói domínios da realidade cotidiana como diversos olhares simultâneos e distintos tempos de sinapses. Ao serem organizadas sistematicamente, essas narrativas podem ser utilizadas como dados, desde que todos estejam presente nas situações de coleta e, por isso, não se faz necessário estímulos narrativos explícitos. Narrar fatos e eventos da vida já se torna tema de investigação o que favorece uma abstenção de intervenção metodologicamente direcionada para pode gerar uma aproximação máxima entre pesquisa e cotidianos através de filtros pessoais e versões particulares. Coube nessa abordagem, próximo ao final do processo, uma sensibilização para complementação de dados não mencionados.

Flick (2009) destaca ainda nesse mesmo trecho que há um protocolo observacional relativo ao contexto da conversa que deve levar em consideração o período do dia, dia da semana, o ambiente etc. e que tal método tem sua contribuição para a metodologia em geral dados: a abordagem metodológica originária de campo específico; os estudos da família; a expansão da narração para história coletiva; as análises de interação referentes à percepção da narrativa; o modo de construção da realidade para si e para o grupo.

Mesmo que suas limitações se deem por ele se situar em um contexto de estudo que emprega vários outros métodos; por carecer de mais testes em seu uso independente; pela grande quantidade de material textual que torna extensa a interpretação dos casos; ainda assim, os pontos fortes desse método superam esses obstáculos uma vez que eles vão na linha da transferência da noção de narrativa conjunta (familiar) a outras formas de comunidade (escola/família); a transformação do decurso narrado em questão analítica; o favorecimento da dinâmica de diversas opiniões; os dados verbais reunidos são mais complexos que na entrevista individual; e a ampliação e desenvolvimento da abordagem narrativa para a coleta de dados.

As etapas e itens de verificação utilizados na construção da Narrativa Conjunta foram embasadas em Ribeiro e Ruppenthal (2002) e tem como padronização as definições iniciais, o detalhamento do estudo, o roteiro de questões e as alternativas

de análise. Para esse conjunto de abordagens utilizamos a estratégia de sistematizar os dados também mediante o uso de quadros analíticos.

Halbwachs (1990) trata a memória coletiva como um acontecimento que teve lugar na vida do grupo e que se considera ainda no agora do tempo. Pode ocorrer de se estar só apenas na aparência, pois há uma natureza do ser social. Em nenhum instante o ser deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade.

Com esse entendimento é que as definições iniciais destacavam o objetivo da criação do grupo focal como Narrativa Conjunta para fazer memória das experiências vividas dentro das ofertas de formação continuada no triênio de 2011 a 2014 na Unidade Educacional e o público a ser pesquisado foram os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Colégio, oriundos do período supracitado.

Para o detalhamento do estudo, aclaramos que houve uma sessão única que visou recordar entre os participantes os aspectos remanescentes da formação ofertada naquele quadriênio pré-PEC. O grupo encontrou-se nas dependências do próprio Colégio entre os dias 02 e 03 de maio de 2018.

Como infraestrutura, foi necessária a disponibilização de uma sala da própria Unidade que comportava adequadamente a quantidade dos participantes do grupo e a forma de registro das informações foi mecânica, por gravação de áudio, e manual, por registro escrito topicamente. O Moderador do grupo foi o próprio pesquisador.

Intencionávamos atingir entre 06 e 08 participantes para comporem o grupo e conseguimos chegamos ao número de 11 pessoas, todas elas docentes no Colégio. E o perfil dessas participantes está vinculado às professoras do Infantil e Ensino Fundamental I que participaram das formações oferecidas nos anos de 2011 a 2014 no Colégio. O convite aos participantes foi feito por sensibilização ao tema através de avisos verbais por parte das coordenadoras dos Seguintes em tempos de intervalos de aula.

O roteiro de questões constava de uma questão inicial: *Quais primeiras memórias lhe vêm à mente ao lembrar do tempo das formações ofertadas no Colégio no quadriênio 2011, 2012, 2013, 2014?*; uma questão de transição: *Como resgatar outras lembranças de retiros e formações externas, por exemplo?*; uma questão central: *Em que aquelas experiências de formação ajudaram em sua vida profissional, pessoal, em sua humanização e relação com os estudantes, com os pares, com os gestores?*; uma questão resumo: *Quais frases e inspirações brotaram daquelas*

formações para você?; e uma questão final: Que mensagem final daquelas experiências você gostaria de deixar para os demais?

Listamos ainda, antecipadamente, as possibilidades de análise com quatro critérios de classificação das informações, a saber: a) a relevância do relato quanto ao tema; b) a revitalização da memória quanto ao cenário vivido; c) implicações da experiência vivida para vida; e d) possibilidades de conexão dos temas tratados com o momento presente.

Para maior assertividade, tomaremos o roteiro das questões como base para a categorização e exposição dos dados coletados na Narrativa Conjunta. De tal sorte, a construção do texto dar-se-á através da narratividade das respostas às questões do roteiro e das possíveis conexões entre estas e o objeto da pesquisa – identidade institucional e formação de professores – através de quadro analíticos, sendo a primeira coluna do quadro destinada, tema a tema, à fala dos participantes e a segunda coluna reservada para consideração do pesquisador, de modo que não se perca ou se dilua a riqueza da exposição das memórias nem a visa crítica quanto a ela por parte do autor da dissertação.

À questão inicial – *Quais primeiras memórias lhe vêm à mente ao lembrar do tempo das formações ofertadas no Colégio no quadriênio 2011, 2012, 2013,2014?* – as respostas seguiram algumas grandes linhas sobre: Memórias das formações pedagógicas em si e suas ressonâncias; As situações emocionais e pessoais vividas à época pelos participantes; As correlações das formações com tempos de transcendência e coletividade; O destaque para organização da proposta; As questões sociais e imersão em realidades excluídas; As ausências e descontinuidades.

Quadro 1 - Analítico 01 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: memórias das formações pedagógicas em si e suas ressonâncias	Análise do relato
<p><i>“Quando iniciava a formação, sempre havia um brinde, um mimo para acalantar a gente. Era encantador o modo como se sentia que as colegas se animavam com a delicadeza do gesto”.</i></p> <p><i>“Não se conhecia o que se ia fazer, por mais que saiba o que poderia ser o conteúdo, não se sabia a metodologia. Mas no decorrer da formação, a ansiedade dava lugar a um tempo descontraído”.</i></p> <p><i>“Momentos à noite, saindo do trabalho e quando chega no momento formativo tem várias discussões, tópicos e escutas positivas pois era momento de escutar o outro e termina sendo um momento leve e com gosto de que mias para o próximo encontro”.</i></p> <p><i>“Era um momento de alegria e não uma formação pesada, não estávamos por obrigação de uma instituição, pois era um tempo prazeroso de aprendizado e troca na vivência com os demais”.</i></p> <p><i>“A oferta do Eneagrama⁷ como formação humana foi um diferencial”.</i></p>	<p>Nesse bloco de respostas, o foco das narrativas ficou centrado na memória agradecida dos participantes em relação aos eventos formativos oferecidos pelo Colégio.</p> <p>A confiança no histórico da Obra quanto ao trato humanizador gerou confiança por parte dos professores que se dispuseram a participar voluntariamente de qualificações profissionais mesmo sem saber se a metodologia selecionada seria compatível com suas expectativas.</p> <p>A alegria por parte dos docentes e o cuidado sentido por eles da parte da Obra foram diferenciais afetivos nas narrativas.</p>

⁷ Sobre o eneagrama: “Composto por um círculo, um triângulo e uma hexade, o eneagrama é uma figura geométrica de nove pontas que funciona como símbolo processual. Pode ser usado na compreensão e estudo de qualquer processo contínuo, uma vez que, em sua lógica, o fim é sempre o início de um novo ciclo. É essa riqueza de possibilidades que explica a presença do eneagrama em diversas tradições antigas, do pensamento grego de Pitágoras e Platão às filosofias herméticas e gnósticas, passando pelo judaísmo, cristianismo e islamismo. No mundo moderno, a presença do eneagrama se deve a Gurdjieff, filósofo armênio que ensinou filosofia do autoconhecimento profundo no começo do século passado. Gurdjieff deparou-se com o símbolo em uma de suas viagens e passou a utilizá-lo como um modelo de processos naturais. Alguns anos mais tarde, Oscar Ichazo, filósofo boliviano que, assim como Gurdjieff, era fascinado pela ideia de recuperar conhecimentos perdidos, pesquisou e sintetizou os vários elementos do eneagrama. No início da década de 50, Ichazo associou as nove pontas do símbolo aos nove tributos divinos que refletem a natureza humana, oriundos da tradição cristã. Nascia a relação entre o eneagrama e os tipos de personalidade. Ao longo dos anos seguintes, Ichazo estabeleceu a sequência adequada de emoções no símbolo, fazendo mais de 108 eneagramas descrevendo processos e criando o primeiro mapa da psique humana para elevação do nível de consciência. Por fim, em 1970, o médico psiquiatra Claudio Naranjo correlacionou os tipos do eneagrama às características psiquiátricas que conhecia, começando a expandir as resumidas descrições de Ichazo e montando um sistema de tipologias”. (IENEAGRAMA, 2018).

<p><i>“Em 2011 aproximação maior com o grupo e o fato de as formações serem à noite me remetia a uma ceia coletiva bastante significativa. Eu não sou nem comilona, mas descontraímos um pouco para depois ouvir e refletir. Era uma festa”.</i></p> <p><i>O cuidado do colégio em anos de perdas pessoais e sustos pelo enfraquecimento da saúde era notório e se encontrou no colégio o acolhimento que se precisava. É um permear de vida e ação formativa e profissional.</i></p>	<p>Facilmente o grupo presente se caracterizou com intervenções através de falas dinâmicas, espontâneas, qualificadas e elogiosas ao Colégio por sua abordagem humanizadora na gestão das formações pedagógicas.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 - Analítico 02 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: as situações emocionais e pessoais vividas à época pelos participantes	Análise do relato
<p><i>“As formações mexiam com o desejo. Nos dava possibilidade de juntos decidir algo pela escola. Não vinha de cima para baixo”.</i></p> <p><i>“As vivências tinham uma possibilidade enorme de criar empatia, de se colocar no lugar do outro e se podia viver isso também com os nossos alunos”.</i></p> <p><i>“Criar empatia com os pequenos e conosco é importante. As vivências ofertadas eram para isso algo fundamental”.</i></p> <p><i>“O cuidado em conduzir a gente de maneira descontraída e a expectativa que se criava nos tempos fortes de formação: vai ser cansativa ou não? Havia uma quebra de gelo com outros professores que não se via normalmente no dia a dia da escola e isso facilitava muito”.</i></p>	<p>Essas falas ajudam a apresentar o modo consultivo e de abertura ao diálogo prévio com os atores do processo decente.</p> <p>O nível do sentimento é fortemente caracterizado e perpassa muito do relato dos educadores: palavras como desejo, empatia, expectativa, cuidado dão a tônica do que foi retido na memória e transformado em palavra e expressão quando da Narrativa Conjunta.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 - Analítico 03 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: as correlações das formações com tempos de transcendência e coletividade	Análise do relato
<p><i>“Não havia uma única linguagem, mas abraçamos a proposta ofertada”.</i></p> <p><i>“Quando não participava das formações, eu via como as pessoas vinham dos encontros de formação e sentia que aqueles momentos poderiam trazer uma coisa boa da escola para nós”.</i></p> <p><i>“Por ser um colégio de grande porte, a segmentação torna-se um complicador. Por isso as formações eram vantajosas, pois ajudavam a conviver com pessoas de ciclos pedagógicos diferentes do nosso que de outro modo dificilmente se encontrariam. Professores de séries diferentes e de seguimentos diferentes tinham oportunidade de realizar trocas e elas eram bem tranquilas”.</i></p>	<p>A proposta formativa continuada para educadores presente no colégio apresenta em si um patamar de qualidade e constância que acaba por gerar confiança na proposta mesmo que não se saiba ao certo qual o desenvolvimento e intencionalidade da oferta.</p> <p>A mescla dos grupos humanos, docentes, gestores, lideranças técnicas, quando dos trabalhos de formação ajudam a quebrar as barreiras causadas pelo tamanho e complexidade de Colégio, que trabalha com segmentação predial de ciclos educacionais.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 - Analítico 04 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: o destaque para organização da proposta	Análise do relato
<p><i>“As formações eram momentos significativos com didática elaborada e algo sempre novo, uma dinâmica diferenciada, até então nova para mim e que me servia bastante à reflexão”.</i></p> <p><i>“Essa escola teve um diferencial: a preocupação com o ser integral, espiritual. Leituras significativas agradáveis com boa compreensão e que trazia significado”.</i></p> <p><i>“O começo, com as dinâmicas, dava vitalidade para trabalhos ao fim do dia. Muitas vezes os meninos sugam a gente e quando começava a formação entrava o terceiro turno e o sentimento não era de cansaço, mas de pertença”.</i></p> <p><i>“As formações sabiam como começar e finalizar com significado e não era apenas mais um momento de aula. E isso até hoje com o cuidado humano”.</i></p> <p><i>“O conhecimento pedagógico e a organização das ações que, embora tocasse o emocional, percebia-se o cuidado pedagógico que era claro com as informações. Tudo aclarado com início, meio e fim”.</i></p> <p><i>“Era notório o cuidado no planejamento das formações e chamava à atenção o lugar de destaque da partilha para se apropriar a proposta pedagógica”.</i></p>	<p>Como o grupo a quem era ofertado as formações, majoritariamente, era composto por professores docentes, o tema da organização do conteúdo, da metodologia e da comunicação da informação era uma constante, dada a característica específica do professor ser, mesmo que por perfil profissional, um comunicador.</p> <p>Nesse sentido, nos relatos emergem a constante ocorrência de um duplo crivo: como os temas tocavam os âmbitos humano e profissional, mas também com que qualidade e capacidade o conteúdo do encontro era comunicado ao público.</p> <p>Em outras palavras, o planejamento – entendido como tempo de elaboração prévia à oferta formativa – era tão familiar ao grupo a ponto de ser facilmente detectados quaisquer amadorismos ou improvisos por parte dos formadores.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 - Analítico 05 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: as questões sociais e imersão em realidades excluídas	Análise do relato
<p><i>“Nas semanas santas, a quarta-santa era um dia de experiência e de ir aos lugares que o colégio ajudava em realidade social precária: creches, abrigos, acampamentos”.</i></p> <p><i>“Fala-se do ajudar ao pobre, ao irmão, e com as formações e visitas de imersão você está lá com eles. São experiências que humanizam”.</i></p>	<p>Mesmo sendo um colégio privado e com taxas de anuidade que se tornam impeditivo de ingresso para boa parte da população, ainda assim, a dimensão social e de sensibilização às carências materiais dos outros, nos extramuros da Obra, é fortemente lembrada pelos narradores como processos assertivos de humanização e conscientização crítica e social para si mesmo e para o alunado.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6 - Analítico 06 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: as ausências e descontinuidades	Análise do relato
<p><i>“Voltava-se dos momentos de imersão saciados. Se voltava como grupo, perdeu-se um pouco o sentido de coletividade e tornou-se algo mais individualista”.</i></p> <p><i>“Ausência de trocas com os pares para não parecerem pessoas estranhas. Conhecer as pessoas na escola e da escola é um diferencial dos momentos de formação. Havia um cuidado com o outro pois sabíamos quem era quem”.</i></p>	<p>Um ponto de atenção mencionado nos relatos dizia respeito a “dois mundos” presentes da oferta formativa (retiros, palestras, imersões etc.): um primeiro mundo era o momento de interação grupal e autoconhecimento do momento em si e outro era o tempo pós-encontro no qual se voltava a rotina do chão da escola sem muitos acompanhamentos e potencializações do vivido nos tempos formativos fortes oferecidos pela Unidade.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão de transição – *Como resgatar outras lembranças de retiros e formações externas, por exemplo?* – foi englobada e respondida já na questão anterior. E, ao explicitar esse fato, as repercussões foram positivas e a caracterização da animação das participantes pode ser sintetizada com a fala de uma das narradora: *“Fiquei toda feliz”*.

O processo metodológico de não cerceamento do pensamento e da exposição livre das memórias, que a Narrativa Conjunta implica, fez com que as repostas que seriam mais próprias da pergunta de transição já fossem respondidas na questão inicial.

Quanto à questão central – *Em que aquelas experiências de formação ajudaram em sua vida profissional, pessoal, em humanização na relação com os estudantes, com os pares, com os gestores?* – as manifestações dos participantes quanto às formações recebidas e os possíveis frutos delas para si mesmos e para os demais grupos relacionais ficaram evidenciadas conforme categorização: formações para relações humanizadoras em geral; formações para relações humanizadoras consigo mesmo; formações para relações humanizadoras com os demais.

Quadro 7 - Analítico 07 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: formações para relações humanizadoras em geral	Análise do relato
<p><i>“São grupos inevitáveis, não dá para evitar os contatos com os professores, técnicos, famílias, pares, gestores e estudantes. Por isso agir com eles da melhor forma possível”.</i></p> <p><i>“Penso que os encontros mexem profundamente conosco e o objetivo é esse mesmo”.</i></p> <p><i>“Fica-se ansiando para que ocorram esses momentos, pois a gente precisa realmente ter momentos de interiorização e isso é um privilégio”.</i></p> <p><i>“A gente precisa de momentos assim no início, no meio e no fim do ano para ser revigorado”.</i></p> <p><i>“Esse ‘break’ é um tempo de parar que nos é dado para a gente modificar e recomeçar”.</i></p>	<p>Essa parte do relato que trata das formações humanizadoras no geral foi caracterizada por uma grande incidência de opiniões convergentes.</p> <p>Nela ficou destacado o modo como é um privilégio as formações ocorridas e ofertadas pela Instituição; como naqueles momentos formativos não se estava falando simplesmente com um profissional da empresa, mas com o humano e o sensível que cada pessoa é; como o tempo se torna relativo quando as formações apresentadas tocam profundamente</p>

“Experiência de formação e retiros na questão profissional a possibilidade de refletir sobre sua vida e se colocar em lugar do outro como ser humano em construção diante dos conflitos e demandas do dia a dia”.

“Paradas espirituais ajudam nas outras formações que envolvem mais o metodológico e o curricular”.

“No retiro a gente se transforma e é quando a gente se transforma que a gente transforma tudo o que está a nosso redor. A gente sai de lá [do retiro] querendo mudar o mundo”.

“Aqueles experiências formativas humanizadoras e as partilhas vão fazendo com que a gente possa ajudar e ser ajudado pelos demais, mesmo tempos depois das formações”.

“Não existe idade ou tempo, mas todos têm a contribuir. Uma criança de seis ou sete anos tem muito a ensinar a gente, em especial em tecnologias. Estar aberto a viver essa formação, pois posso passar por ela e não viver nada daquilo depois”.

“Colher e contribui com o olhar do outro de modo acolhedor. Sei que seria acolhida em qualquer local que eu estivesse no colégio, pois isso é independente de série ou grupo em que fique. Quem tá (sic.) aqui floresce”.

“Se fizéssemos comparações entre aqui e outras instituições sabe-se de longe quem trabalha no colégio pelo seu modo de ser”.

“A instituição traz essa resposta aos apelos de Deus de nos levar àquilo que a gente realmente é e não só ao que a gente faz”.

“A muita demanda que se tem para fazer se torna leve com a formação diferenciada e isso influencia no contato com o aluno com quem vamos nos relacionar, pois ele é alguém que conta com a gente para uma formação integral”.

os participantes, posto que muito tempo depois de ocorridas tais intervenções ainda ressoam e motivam os que dela fizeram bom uso a serem melhores pessoas no campo pessoal e no profissional.

Aqui se menciona diretamente a Deus como força motora para compreensão imediata da distinção entre o ser e o fazer, contribuindo para a análise que a essência de cada um é bem mais que as ações visíveis que cada um presta ou desempenha em seus papéis sociais, mesmo que o fazer seja, contudo, uma resposta à essência humana de cada indivíduo.

Quadro 8 - Analítico 08 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: formações para relações humanizadoras consigo mesmo	Análise do relato
<p><i>“Referindo a retiros há uma possibilidade enorme de crescimento pessoal, conectada com minha fé”.</i></p> <p><i>“Não é só um crescimento profissional, mas sim um retorno do que eu sou para a sociedade como um todo”.</i></p> <p><i>“Ao percebermos que somos incompletos a vida fica mais fácil”.</i></p> <p><i>“Estar em busca. Toda a formação, retiro ou não, é uma luzinha que acende para saber um pouco mais e desenvolver e aprender”.</i></p> <p><i>“Nas formações a gente lista projetos e realimenta sonhos”.</i></p> <p><i>“A formação espiritual é o momento privilegiado em que se pode parar para refletir a vida. Momento de dedicação maior em formação espiritual”.</i></p> <p><i>“Quando a gente para no retiro e confronta a gente com a gente mesmo é muito difícil, mas revigorante”.</i></p> <p><i>“Se eu não estivesse em uma instituição de prioriza a humanização eu não estava mais aqui”.</i></p> <p><i>“Buscando na memória esses anos vividos aqui no colégio, o mais marcante foi quando cheguei nessa cidade e nesse estado e me vi acolhida nessa casa e, de todas as instituições que eu trabalhei, essa é a mais deferente pela formação que me oportuniza”.</i></p> <p><i>“À medida em que eu ia tendo a experiência com a pedagogia inaciana ia percebendo que ela não era apenas teórica, não continha só as coisas que eu tinha que fazer, mas coisas que eu tinha que ser”.</i></p> <p><i>“Toda formação, cada encontro, era um apelo diferente que atendia uma necessidade minha no convívio com os colegas, ao que era mais profundo dentro de mim”.</i></p>	<p>Outro ponto de memória resgatada pelos participantes dizia respeito a como as formações geraram maior autoconhecimento e humanização compreensiva na autorelação frente à vida e o mundo.</p> <p>Aqui foi tocado temas profundos como a incompletude que facilita a vivência cotidiana das limitações pessoais; como parar para sentir a necessidade de agir bem pelo simples fato de estar vivo; como ser agradecido pelo muito e pelo pouco que cada um tem e é; como encarar a pedagogia inaciana como algo mais profundo que apenas montar planos de aula ou fazer bem o trabalho docente, mas sim engajar-se de tal forma em agir em plenitude como resposta agradecida pelo entendimento do sentido profundo da vida.</p> <p>Outras palavras de ordem ficaram forte nas partilhas das memórias formativas diziam respeito aos retiros espirituais que acabaram por se caracterizar como parte integrante do processo de engrandecimento humano e profissional de cada docente que dele pode participar.</p>

<p><i>“Experiência ajuda na vida profissional e no meu caminhar, pois eu percebo o quanto cresci desde minha chegada e o quanto eu me comprometi”.</i></p> <p><i>“Em alguns momentos eu vivi turbulência e tive um sentimento de confiança, aconchego e carinho nas pessoas do colégio que me fizeram tomar certas decisões vitais e isso me movimentou muitas a sair de situações que me colocaram em xeque”.</i></p> <p><i>“O quanto as experiências formativas vividas lhe modificam enquanto pessoa, o quanto você cresceu; o teu comprometimento e pertença vai se colocando em sentido de defesa do lugar institucional em que eu estou”.</i></p>	<p>Frutos desses momentos de autoconhecimento foram também as inter-relações entre os pares em momentos de desolação e necessidades vitais mais profundas a ponto de ser o outro um forte balizador de suas condutas de superação das turbulências vividas.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 - Analítico 09 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: formações para relações humanizadoras com os demais	Análise do relato
<p><i>“A partir das formações humanas e espirituais há a possibilidade de melhorar com colegas, com alunos, pois volta-se com o olhar mais sensível com uma visão mais humana”.</i></p> <p><i>“O retiro eu só faço do meio para o final do ano que é quando a energia já está lá em baixo, quando já estou descrente do processo relacional e, depois do retiro, eu melhora a relação com meu colega, com meu aluno. Nesse momento digo para mim mesma: eu tenho energia sim para terminar bem o ano; eu consigo mudar”.</i></p> <p><i>“Melhorar não somente para mim, mas meu contato com o outro”.</i></p> <p><i>“Ver uma criança diferente, fora de padrões estabelecidos, e aprender como lidar com ela para ajudar no que for preciso. O retiro me mexe e mobiliza para ajudar nisso”.</i></p> <p><i>“Nos trabalhos de manhãs e dias de formação no sítio do colégio se consegue conhecer muitos dos alunos e se aproximar</i></p>	<p>Pelas narrativas desse bloco, pode-se depreender que o grupo é caracterizado pelas relações duradouras e benfazejas entre si e na relação com demais.</p> <p>Também por isso, ao falar sobre as formações para relações humanizadoras como o outro houve tal profusão de falas que fez com que o passar do tempo não fosse sentido. Essa expressão muito estendida do relato, contudo, não se tornou um impeditivo ou cerceamento para a livre manifestação das ideias.</p> <p>Nessa parte da narração, muitos atores do fazer educativo foram</p>

e estar com eles fora do espaço da escola faz tudo ser novo nas relações”.

“A formação com os alunos era muito importante quando íamos às creches sociais. Nesse momento a gente via como os alunos não tinham oportunidade de ter cuidado com o outro, com os mais pobres e com os mais necessitados”.

“Havia uma preocupação do aluno que até chorava pela realidade daquelas crianças à medida que outros não conseguiam mostrar empatia. Momentos assim nos ajudavam a saber como lidar com um e com outro tipo de aluno”.

“Tive formação para me colocar no lugar do outro e trabalhar junto, ouvir, dar opinião”.

“Coordenadoras que nos ensinou, sentavam conosco e faziam junto até a gente estar madura para seguir em frente cm mais autonomia”.

“Respeitar os que estão chegando agora, estar perto dele e passar o que aprendemos nas formações”.

“Aqui eu formei minha filha eu tenho uma história profissional e pessoal que não há como separar. Tenho muito a agradecer as formações dadas e ao contato enriquecedor com o outro”.

“Acredito que quando se diz ‘Você tá bem?’ ou ‘Você poderia fazer isso melhor.’, é também formas de cuidado. Cabe a cada uma aproveitar esses momentos da melhor forma possível”.

“Importante o respeito, a pertença e o convívio com os técnicos da escola e o grau de importância que eles sentem em estar com os docentes ombro a ombro. É muito bom pois nesses momentos de formação todos estão juntos com carinho, com cuidado”.

“No relacionamento com os pais, a escola também humaniza, pois quando ao pais entendem que o nosso caminho pedagógico é esse, vem a nós famílias necessitadas de orientação e os pais

lembrados: estudantes, professores, família, tempos pedagógicos, relações, espaços etc.

Um destaque interessante está no fato de ser presente nas falas que nem sempre o cuidado com o outro significa amenizar situações ou camuflar limitações observadas, mas também apontar erros e pedir correções para o crescimento pessoal e mútuo entre os envolvidos no processo educativo dentro da escola.

A limitação da família como instituição carente de nortes morais, relacionais e sentimentais para fazer valer seu lugar e espaço na sociedade atual também foi tema abordado nas narrações.

<i>acreditam que podemos levar adiante essa humanização”.</i>	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na questão resumo – Quais frases e inspirações brotaram daquelas formações para você? – a inquietação oferecida às narradoras caminhou no sentido de nesse momento da narrativa não somente realizarem a exposição de uma frase, mas também seria possível expressar os momentos formativos através de sabores, cores, paisagens, músicas e, assim, não se poria limites à criatividade para ter liberdade no resgate da memória dessas formações.

A partir de outro viés sobre como tais memórias impactaram as narradoras de modo não apenas mental ou intelectual, mas sensorial e afetivo, foi esclarecido no momento que tal pergunta era apenas um *norte*, mas se poderia ir também para *sul*, para o *leste* e o *oeste*, ou seja, para onde a mente e o coração as levassem.

Com essa perspectiva, as respostas das narradoras sobre as formações vividas se direcionaram do seguinte modo: narrativas sobre lugares; narrativas sobre sensorialidade; narrativas sobre limites; narrativas sobre manualidades; narrativas sobre momentos orantes.

Quadro 10 - Analítico 10 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: narrativas sobre lugares	Análise do relato
<p><i>“Imagem da ida ao Museu de Arte Moderna no dia de fazer um tijolinho para a construção de um painel gigante no colégio”.</i></p> <p><i>“Não tem como não ser bom quando a oferta é em um local propício para rezar a vida”.</i></p> <p><i>“Ir, dentro de um retiro, ao local de acolhida de moradores de rua em uma Igreja em ruínas. Isso nos deixa mais sensíveis a valorizar o que nós temos”.</i></p>	<p>Também foi oportunizado momento de falas sobre os lugares em que ocorreram as formações educacionais, posto que também ambientes que não são eminentemente pedagógicos como salas de aula da escola, por exemplo, podem se tornar espaços de livre expressão de interiorização.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 11 - Analítico 11 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: Narrativas sobre manualidades	Análise do relato
<p><i>“Resgate do colégio que queremos como tema formativo através da construção de blocos de argila que formaram um grande painel”</i></p> <p><i>“Construção e tapete como resgate de momentos da infância, com botões, linhas e agulhas. E com tal material se decorou o momento natalino do colégio e isso para mim simbolizou o querer bem a si e ao outro”.</i></p> <p><i>“Aquele material de argila ia ser uma parede da escola. A gente contribuiu na construção da escola e se vê representado na estrutura do colégio. Pois essa escola somos nós”.</i></p> <p><i>“Uma dinâmica com barro feita em tempos de retiro”.</i></p>	<p>Entendendo que a educação escolar atual pede muito mais que a aplicação de apenas dois sentidos do corpo humano (a visão, a audição), parte da narrativa discorreu sobre o tema de manualidades em que o tato e os sentimentos dele oriundos são oficina de aprendizagem sem igual.</p> <p>Literalmente, colocar a mão na massa, na argila, nas linhas botões e agulhas, por exemplo, fez com que os educadores se reportassem a momentos progressos de suas histórias de vida e isso impulsionou o entendimento que com os estudantes, a aprendizagem ocorre da mesma forma: o processo é tão importante quanto o produto.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 12 - Analítico 12 – Narrativa Conjunta

Relato do tema: narrativas sobre momentos orantes	Análise do relato
<p><i>“Música Paciência de Lenine, pois a vida não para”.</i></p> <p><i>“Materiais e didáticas de retiro como escrita de cartas com as quais pude fazer coligação com o tema pedagógico que aplico em minha pratica docente”.</i></p> <p><i>“Mantra de Taizé: Deus é amor arrisquemos viver por amor. Deus é amor ele afasta o medo. Foi um momento forte e especial”.</i></p>	<p>Nesse trecho da narrativa ficou muito presente como os momentos orantes e de espiritualidade são compostos de materiais religiosos, mas também poderiam não estar ligados necessariamente a intencionalidades de composições religiosas. Ficou claro na fala que a Música Popular</p>

<p><i>“Momentos descontraídos em intervalos da formação com passeio não programado e com uma música na volta. Foi um momento muito feliz. Saímos cantando vamos ver la luna, la luna, la luna...”.</i></p> <p><i>“As formações me tornaram uma pessoa melhor”.</i></p>	<p>Brasileira, os momentos extensivos e descontraídos podem sim fazer surtir leitura mística e espiritual ao ver Deus em todas as coisas e todas as coisas em Deus.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à questão final – Que mensagem final daquelas experiências você gostaria de deixar para os demais? – as reações das narradoras tomaram o sentido de fechamento do momento de resgate das memórias e lembranças também daqueles que não tem oportunidade de fazer momentos formativos humanizadores e pedagógico-curriculares conforme segue. Duas podem ser as categorias da mensagem fina: um olhar de autoconhecimento e outro de externalização em relação àqueles que não participam de formação inicianas.

Quadro 13 - Analítico 13 – Narrativa Conjunta

<p>Relato do tema: olhar de autoconhecimento sobre as formações ofertadas</p>	<p>Análise do relato</p>
<p><i>“A gente (os técnicos) cuida de vocês (professores) para que vocês cuidem dos alunos e isso perpassa formação humana que a escola tanto busca”.</i></p> <p><i>“Não se fica nas dimensões dos sujeitos com os alunos com formação integral também para os professores e funcionários. A escola busca contemplar isso para nós”.</i></p> <p><i>“Percebe-se o quanto a gente se desloca na parte profissional e espiritual”.</i></p> <p><i>“Não adianta você conhecer e apontar aquele elemento que você precisa amadurecer e trabalhar, mas também se redimir. É um compromisso consigo mesmo. Tentar ultrapassar aquela dificuldade”.</i></p> <p><i>“Além da fundamentação teórica, a criatividade e inovação são sempre importantes e atraentes”.</i></p>	<p>Quando abordados quanto ao autoconhecimento despertado a partir das formações ofertadas, as falas ganharam um tom de seriedade e profundidade reflexiva.</p> <p>A formação integral foi muito lembrada não só como elemento a ser comunicado e vivido com e entre os estudantes, mas também consigo mesmo como educador.</p> <p>A criatividade foi um destaque nas narrativas dessa parte, pois tal tema estava presente seja na forma como os gestores se esforçavam para fazer atraente a formação humanizadora para</p>

“Há possibilidade, sim, se a gente é criativa, de se renovar para não ter um discurso vazio”.

“Permitir-se e não ouvir tanto o sempre foi assim, pois isso acaba engessando o processo e nesse momento houve o apoio da escola para mostrar meu potencial em trazer o novo”.

“Quantas coisas e pessoas novas a gente soube receber e aceitar e conviver e mudar com respeito. Eu me sinto extremamente respeitada, em especial em questão de religião por ser de outra denominação cristã que não a católica”.

“Levo o que aprendi aqui para a vida e formação de meu filho, por exemplo”.

“A experiência, ela fortalece. A gente sabe o quanto é difícil se professor em escola desse porte, com interferência da família e essa intimidade com o grupo e com os gestores é recompensadora”.

“Que não se permita que a correria da vida nos afogue em nós mesmos. Se a gente se volta apenas para nós estamos perdidos.

Precisamos nos manter humanos para estar aberto para o outro”.

“Há furtos de todos os trabalhos, de investimento, de formação do conhecimento do profissional, do conteúdo e do lado espiritual e tudo isso nos prepara para a gente se dar conta que precisa do outro”.

“Se eu perco minha humanidade eu me peço de mi mesma”.

“Partilhas, emoções, alegrias, choros deixam a gente reflexivo, amoroso. Viva o presente e ame cada vez mais”.

“A gente estava temerosa pois nem lembrava que comemos ontem, mas foi um momento leve e prazeroso”.

“Achei esse bate-papo tão legal, tão significativo, e olha que criamos uma certa expectativa se conseguiríamos ou não responder, mas sinto que foi tudo muito lindo”.

os quadros de funcionários docentes e técnicos seja com os educadores criativamente comunicando conteúdo e sentimentos de vida plena para os estudantes como uma grande corrente do bem.

O descentramento de si para ir ao encontro das necessidades do outro também ocorreu nas narrações dos participantes de modo que a gratidão foi expressamente manifesta pelo tipo de abordagem pedagógica que a Companhia de Jesus oferece nessa Obra educacional, seja nas formações dos professores, seja permitindo que os professores não sejam máquinas de ensino, mas aprendentes do novo junto com os discentes e com todos.

Nesse final o tema da humanização ganhou nova tônica, pois tal construção formativa é algo que dificilmente pode ser dimensionado e que, justamente por isso, ultrapassa os limites da sala de aula e até mesmo dos muros do colégio para se constituir em projeto de vida para os educadores da Obra.

Essas foram as narrativas obtidas e os comentários analíticos produzidos no processo de criação do grupo focal como Narrativa Conjunta sobre a formação docente em uma obra educativa da Companhia de Jesus. Outras poderiam ser as formas metodológicas de abordagem desse material, pois estes são insumos que dão muito de si. Porém, por vinculação à proposta original do trabalho dessa Narrativa Conjunta ser uma das peças da construção textual, importante, mas não a única, de todos os artefatos aqui elencados, optamos por manter o registro original das falas e organizá-las em colunas específicas de modo a categorizá-las didaticamente e comentá-las genericamente para atender aos objetivos dessa parte do presente estudo.

Desse modo, conseguimos depreender que, de tudo que foi expresso pelas narradoras, há muito material que converge para o entendimento de que a formação dos professores e a identidade institucional da obra andam juntas e são quase que inesperáveis uma da outra. A dimensão religiosa-espiritual e o caráter educacional humanista da obra se veem refletido nas narrativas de modo forte e claro.

Junto à abordagem presencial como organização da Narrativa Conjunta, o espaço de empiria também se prestou para a oferta de uma oficina sobre a identidade institucional da obra. Desta feita, o público selecionado não mais eram os professores, mas sim, majoritariamente, os gestores de tais docentes. Esse perfil característico e específico do grupo participante da oficina ajuda a entender como os que contribuem para formação integral dos docentes, dos discentes, estão entendendo, reproduzindo ou reelaborando as relações pedagógicas e inicianas bem como os entendimentos sobre leituras e releituras quanto à missão e à visão levada pela Obra.

5 OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE IDENTIDADE INSTITUCIONAL

Nessa quinta parte, procederemos com o descritivo da confecção, da execução e da implementação de uma proposta de intervenção como oficina pedagógica *Espiritualidade Inaciana e Educação Jesuítica na Formação Docente Hoje*.

A oferta da oficina pedagógica versa sobre a temática da identidade institucional e identidade inaciana jesuítica na prática formativa docente continuada. Essa oferta quis ser continuidade e retomada de atividades ocorridas entre os docentes da Instituição no decorrer do período 2011-2014 através de Programa de Formação Continuada ofertado pela Unidade.

Quatorze pessoas compunham o público participante da oficina, e o destaque acentuado do perfil do grupo estava na gestão educacional uma vez que se fizeram presentes nove Coordenadores Educacionais e três Assessores Pedagógicos. Os outros dois componentes do grupo oficineiro eram professores que ajudaram a enriquecer o momento através do olhar docente no grupo.

A oferta dessa oficina está também ligada àquele momento de vinculação pesquisador-objeto de pesquisa, pois ao escrever essa dissertação, uma parte dela diz respeito à elaboração e oferta de um conjunto de atividades que abordaram à época diversos temas da Pedagogia Inaciana, da Identidade Jesuítica e da atuação docente para o corpo de educadores do Colégio.

As condições materiais e possibilidades concretas de aplicação da oficina, que teve duração de duas horas e meia, salvaguardaram a essência do que se havia planejado para o momento. Assim, ocorreram a oferta de cinco momentos como escopo da oficina, a saber: a) dinâmica de autoconhecimento; b) Leitura reflexiva de texto sobre Tradição Inaciana; c) atividade para inter-relação entre Exercícios Espirituais, Pedagogia Inaciana, Educação e projeto Educativo Comum; d) primeira parte de reconstrução da visão do Colégio através de dinâmica com Nuvens de Palavras; e e) segunda parte de reconstrução da visão do Colégio através de dinâmica com Nuvens de Palavras.

5.1 Dinâmica de Autoconhecimento

Ao construir uma dinâmica de autoconhecimento, o intuito era que os participantes pudessem sintonizar internamente consigo mesmos para que os demais

momentos fossem imbuídos de uma concentração apropriada e de leveza na ação. A proposta se baseou na construção imaginária de um livro por parte de cada um dos participantes. Seis foram os passos para tal produção pessoal com a elaboração de: título personalizado; nome do autor – que poderia ser seu próprio nome ou um cognome –; número da edição desse exemplar; nome da editora que o publicou – de preferência que fosse uma editora fictícia, com nome à escolha do autor; número de páginas; preço do livro.

Cada um desses passos era permeado de um sentido e intenção: a construção do título personalizado era indicativo do momento atual do participante; a posição do nome do autor na capa representava a sua autoestima; o número da edição dos exemplares simbolizava a vontade de ser conhecido; nome da editora que o publicou era o local de segurança do autor; o número de páginas representava o quanto a pessoa conhece de si mesmo; e o preço do livro era sinal de quanto o participante se valorizava.

A aplicação de tal dinâmica e sua explicação fizeram com que os participantes pudessem aferir se as orientações prévias tinham relação com o momento atual de cada um. Como nesse ponto da Oficina não procederíamos com análise documental, as reações espontâneas foram os balizadores do término do momento. Tais reações tiveram duas categorias: os que se reconheceram em grande parte dos passos dados – 11 participantes – e os que se reconheceram em pequena parte dos passos dados – 03 participantes. Assim, podemos depreender que todos se encontravam abertos e dispostos à implantação das demais ações da oficina, uma vez que todos interagiram com a proposta daquele momento, mesmo os que obtiveram menor índice de auto reconhecimento através da dinâmica.

5.2 Leitura Reflexiva de Texto sobre Tradição Inaciana

Na sequência da dinâmica, a elaboração da oficina encaminhou-se para uma reflexão sobre Tradição jesuítica em seu viés avaliativo e no perfil humano em questão na *Ratio Studiorum* (VVAA, 2006). Tal recorte foi oportunizado para o grupo como lembrança e sensibilização do tema central da oficina – Identidade Institucional – ao qual todos tinham familiaridade, pois foram esses gestores educacionais presentes na oficina que ajudaram a levar à cabo a formação inaciana de professores no Colégio pelo menos pelos últimos oito anos (2010-2018).

As páginas selecionadas indicavam, em linhas gerais do processo educacional, que obras educacionais da Companhia de Jesus “[...] dá um lugar rigoroso à avaliação, que é muito integrada no exercício do aprendizado. A avaliação serve para melhor fazer, antes que para situar em uma escala de notas ou de matérias”. (VVAA, 2006, p. 103).

Majoritariamente, o material trabalhado reflexivamente com os gestores traziam a humanização do perfil educacional, presente no método histórico de estudos jesuíticos, que se apresenta em três grandes linhas – a eficácia na ação, o discernimento, e o desejo –, gerando, com isso, três máximas: discernir na verdade, agir na competência, desejar na liberdade. (VVAA, 2006).

A metodologia aplicada a esse momento da oficina dava conta de proporcionar uma leitura pausada do texto, seguida de breves comentários e destaques do que mais chamou à atenção. Porém, como essa parte também não estava sob o crivo da análise documental, encerrou-se essa atividade, dando início à parte prática da oficina.

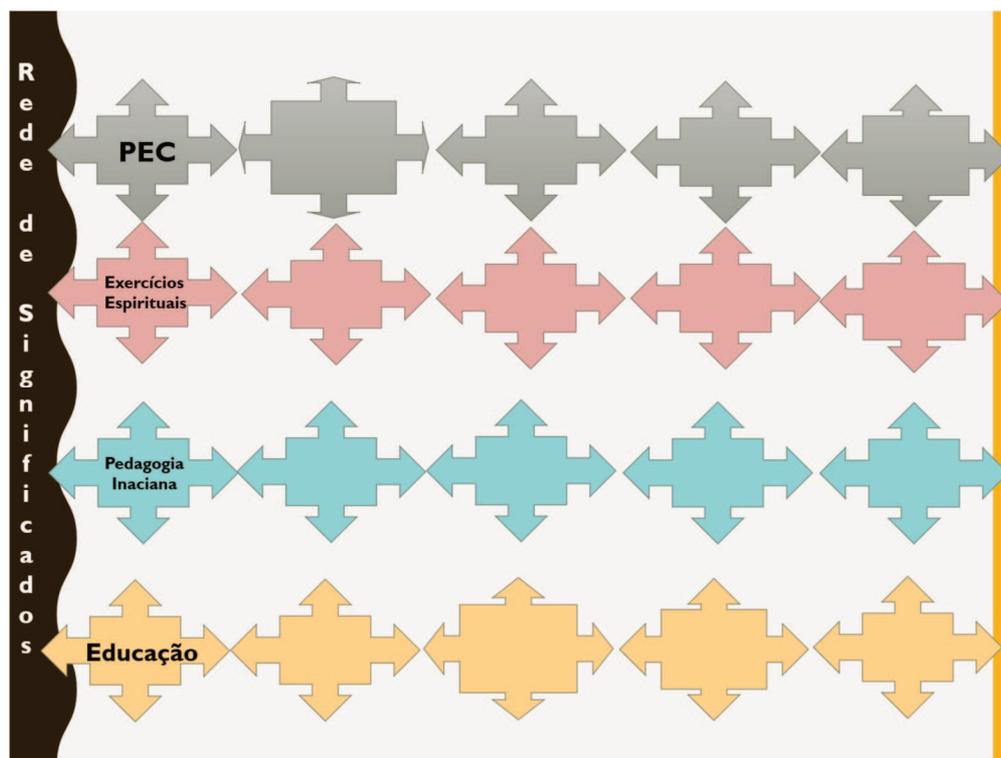
Nesse momento de maior interação explícita da oficina, ocorreram três grandes peças, sendo a primeira delas uma atividade para inter-relação entre Exercícios Espirituais, Pedagogia Inaciana, Educação e projeto Educativo Comum; a segunda delas tratava da primeira parte de reconstrução da visão do Colégio através de dinâmica com Nuvens de Palavras; e a terceira e última peça, era a segunda parte de reconstrução da visão do Colégio através de dinâmica com Nuvens de Palavras. Para maior inteligência todas essas três peças passaram por uma tabulação de dados e inferências na análise textual que apresentamos na sequência.

A atividade de inter-relação entre Exercícios Espirituais, Pedagogia Inaciana, Educação e Projeto Educativo Comum destinava-se à elucidação de como os participantes entendiam a inter-relação entre Exercícios Espirituais, Pedagogia Inaciana, Educação e Projeto Educativo Comum. Ela consistia em proceder com seguinte metodologia: ao receber folha contendo quadro para construção de inter-relações – conferir Imagem 01 –, cada participante construiria seu caminho conectivo colocando nos espaços vazios números correspondentes às palavras orientadoras – conferir Quadro 01 –, de acordo com seu próprio entendimento da conectividade das expressões e de modo que a composição inteira fizesse sentido quando lida nas direções que se toma o texto escrito em vernáculo – de cima para baixo, da esquerda para a direita. Utilizaremos, para fins da pesquisa, uma amostragem de como se deu

tal confecção para cinco participantes aleatórios, ou seja, para mais de um terço do grupo. Contudo, para maior aferição e visibilidade das conclusões apresentadas quanto às interações possíveis nessa atividade, colocaremos como Apêndice B as demais onze interações realizadas e não pormenorizadas nesse momento.

O modelo padrão entregue a todos os participantes tinha o seguinte formato:

Figura 1 - Modelo Padrão Rede de Significados



Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 14 - Componente da Rede de Significados

(1) Dimensão Estrutura e Recurso / (2) Pedagogia do Afeto / (3) Avaliação / (4) Duas Bandeiras / (5) Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica / (6) Dimensão Clima Institucional / (7) Eleição / (8) Experiência / (9) Pedagogia da Autonomia / (10) Reflexão / (11) Encarnação / (12) Dimensão Currículo / (13) Contemplação para alcançar o amor / (14) Ação / (15) Dimensão Família e Comunidade Local / (16) Pedagogia da Práxis

Fonte: Elaborado pelo autor.¹

¹ As expressões 1,6,12 e 15 fazem referência às dimensões presentes no Projeto Educativo Comum da RJE; as expressões 4,7,11 e 13 fazem referência aos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de

A aplicação dessa interação ocorreu com tempo suficiente a que todos pudessem se expressar livremente através da montagem de seu próprio quadro.

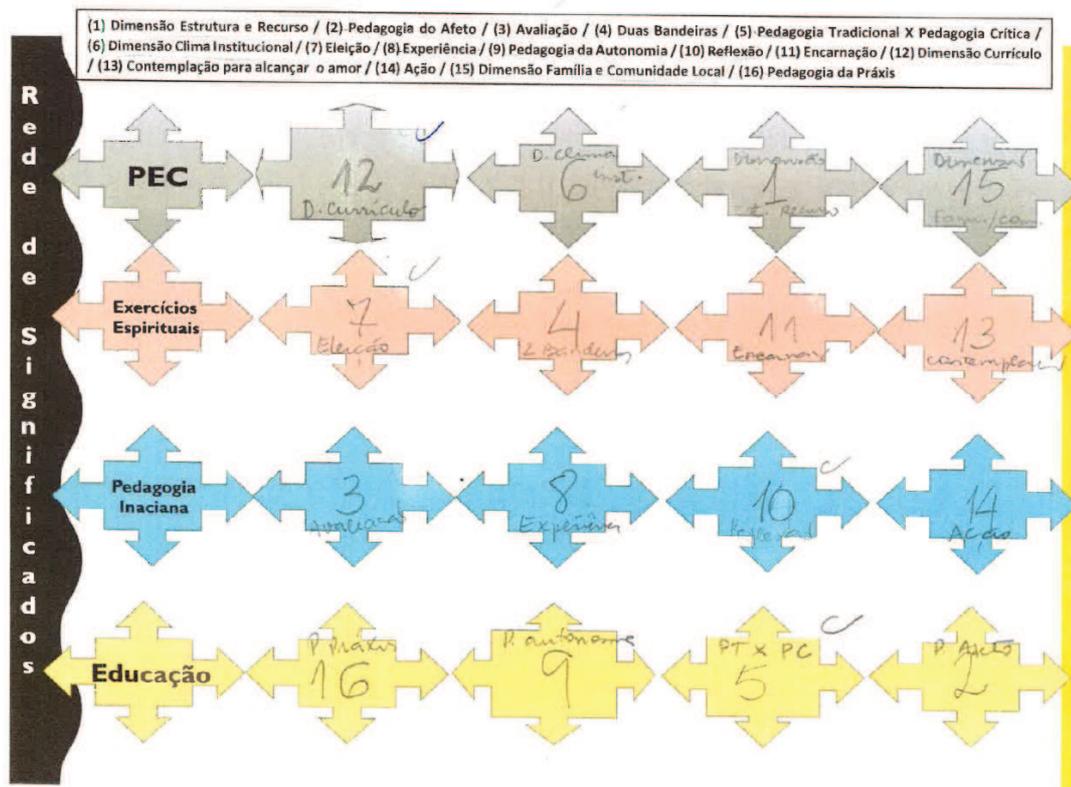
A presente proposta para inter-relação entre Exercícios Espirituais, Pedagogia Inaciana, Educação e projeto Educativo Comum têm estreita relação com mapas conceituais simplificados como atividade de ligação direta – sem conectores. Trabalhamos a dimensão do mapa conceitual, pois

[...] no processo chamado de *concept webbing* ou rizomático, a criação de um mapa conceitual não segue estruturas em árvore ou em raiz. Qualquer nóculo pode ser conectado a outros, a qualquer momento. Não há, necessariamente, um conceito central a partir do qual os demais se ramificam: como em um rizoma, os nóculos se interconectam e o grau de sua importância é dado pelas relações que estabelecem e não por sua posição a priori. Em formas computadorizadas, recursos hipertextuais ampliam as possibilidades de interconexões para a tri ou pluridimensionalidade. (SIMÃO NETO; SCHLEMMER, 2008, p. 5, grifo do autor).

Dessa maneira, acrescentando um conector padrão – “remete à/ao” – entre as expressões interligadas, podemos apresentar o caminho mental traçado nas cinco construções selecionadas como resultantes dessa elaboração dos gestores no que concerne ao entendimento de aproximação/distanciamento de expressões inacianas, didáticas ou identitárias institucionais.

Loyola; as expressões 3,8,10 e 14 fazem referência ao Paradigma Pedagógico Inaciano; as expressões 2,5,9 e 16 fazem referência à Educação em geral.

Figura 2 - Rede de Significados – Participante 01



Fonte: Elaborada pelo autor, com dados do Participante 01.

O participante um no Movimento horizontal fez na linha 01 a leitura que a dimensão curricular remete à Dimensão Clima Institucional, que remete à Dimensão Estrutura e Recurso , que remete à Dimensão Família e Comunidade Local.

Na linha 02, ele diz que a Eleição remete à duas bandeiras, que remete à Encarnação, que remete à contemplação para alcançar o amor.

Na linha 03, ele pontua que a avaliação remete à experiência, que remete à reflexão, que remete à ação.

Na linha 04, a proposição é que a Pedagogia da Práxis remete à Pedagogia da Autonomia, que remete à Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica, que remete à Pedagogia do Afeto.

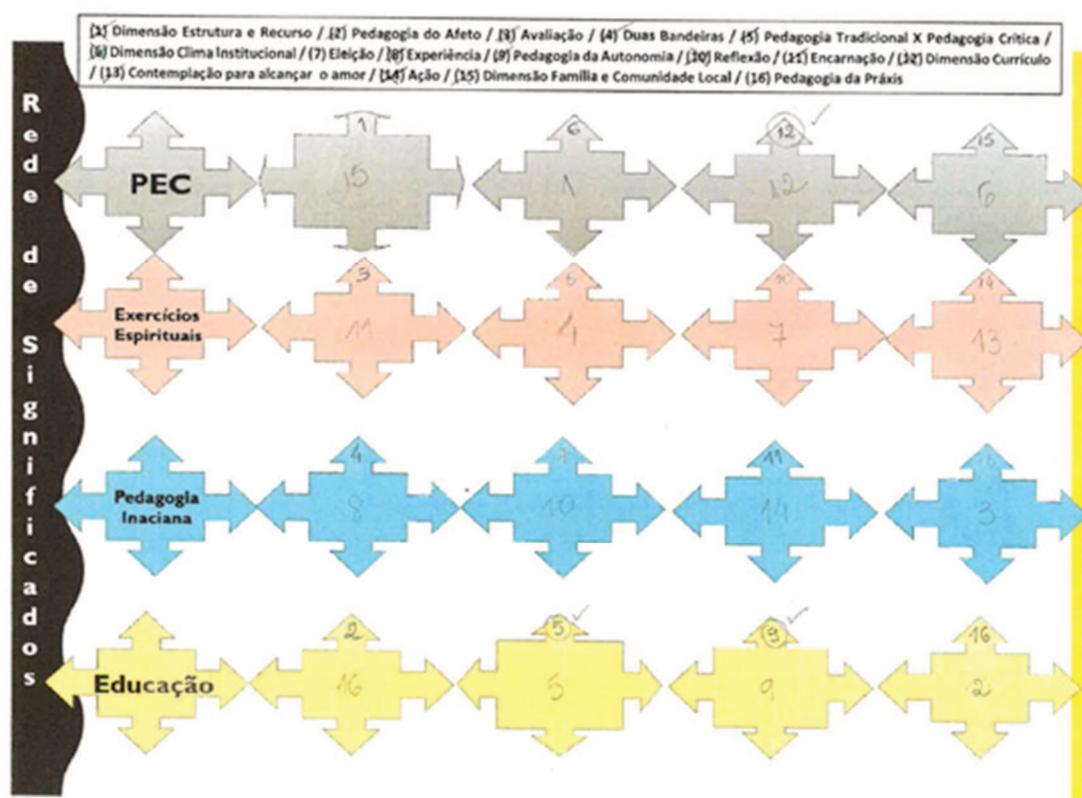
O mesmo participante 01, no Movimento Vertical fez na coluna 01 a leitura que a dimensão curricular remete à eleição, que remete à avaliação, que remete à Pedagogia da Práxis.

Na Coluna 02, ele diz que a Dimensão Clima Institucional remete à duas bandeiras, que remete à Experiência, que remete à Pedagogia da Autonomia.

Na coluna 03, ele pontua que a Dimensão Estrutura e Recurso remete à Encarnação, que remete à Reflexão, que remete à Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica.

Na coluna 04, a proposição é que a Dimensão Família e Comunidade Local remete à Contemplação para alcançar o amor, que remete à Ação, que remete à Pedagogia do Afeto.

Figura 3 - Rede de Significados – Participante 02



Fonte: Elaborada pelo autor, com dados do Participante 02.

O participante 02 através do Movimento horizontal fez na linha 01 a leitura que a Dimensão Família e Comunidade Local remete à Dimensão Estrutura e Recurso, que remete à Dimensão Currículo, que remete à Dimensão Clima Institucional.

Na linha 02, ele diz que a Encarnação remete à duas bandeiras, que remete à Eleição, que remete à contemplação para alcançar o amor.

Na linha 03, ele pontua que a Experiência remete à reflexão, que remete à ação, que remete à Avaliação.

Na linha 04, a proposição é que a Pedagogia da Práxis remete à Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica, que remete à Pedagogia da Autonomia, que remete à Pedagogia do Afeto.

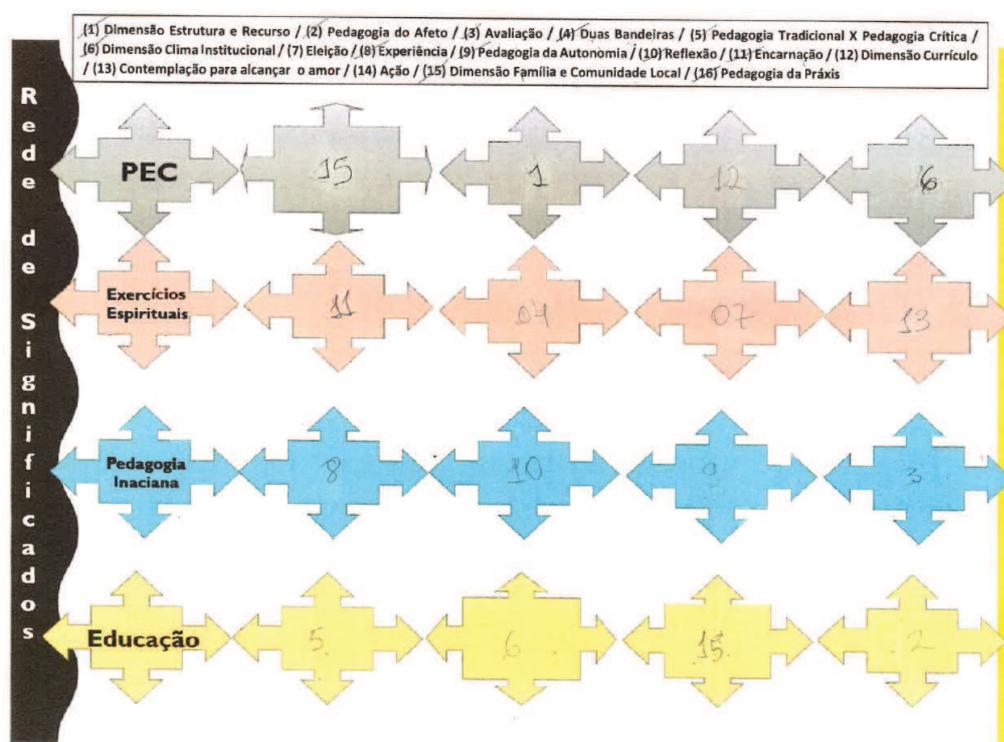
O mesmo participante 02, no Movimento Vertical fez na coluna 01 a leitura que a Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica remete à Encarnação, que remete à Experiência, que remete à Pedagogia da Práxis.

Na Coluna 02, ele diz que a Dimensão Estrutura e Recurso remete à duas bandeiras, que remete à Reflexão, que remete à Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica.

Na coluna 03, ele pontua que a Dimensão Currículo remete à Eleição, que remete à Ação, que remete à Pedagogia da Autonomia.

Na coluna 04, a proposição é que a Dimensão Clima Institucional remete à Contemplação para alcançar o amor, que remete à Avaliação, que remete à Pedagogia do Afeto.

Figura 4 - Rede de Significados – Participante 03



Fonte: Elaborada pelo autor, com dados do Participante 03.

O participante 03 através do Movimento horizontal fez na linha 01 a leitura que a Dimensão Família e Comunidade Local remete à Dimensão Estrutura e Recurso, que remete à Dimensão Currículo, que remete à Dimensão Clima Institucional.

Na linha 02, ele diz que a Encarnação remete à duas bandeiras, que remete à Eleição, que remete à contemplação para alcançar o amor.

Na linha 03, ele pontua que a Experiência remete à reflexão, que remete à Pedagogia da Autonomia, que remete à Avaliação.

Na linha 04, a proposição é que a Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica remete à Dimensão Clima Institucional, que remete à Dimensão Família e Comunidade Local, que remete à Pedagogia do Afeto.

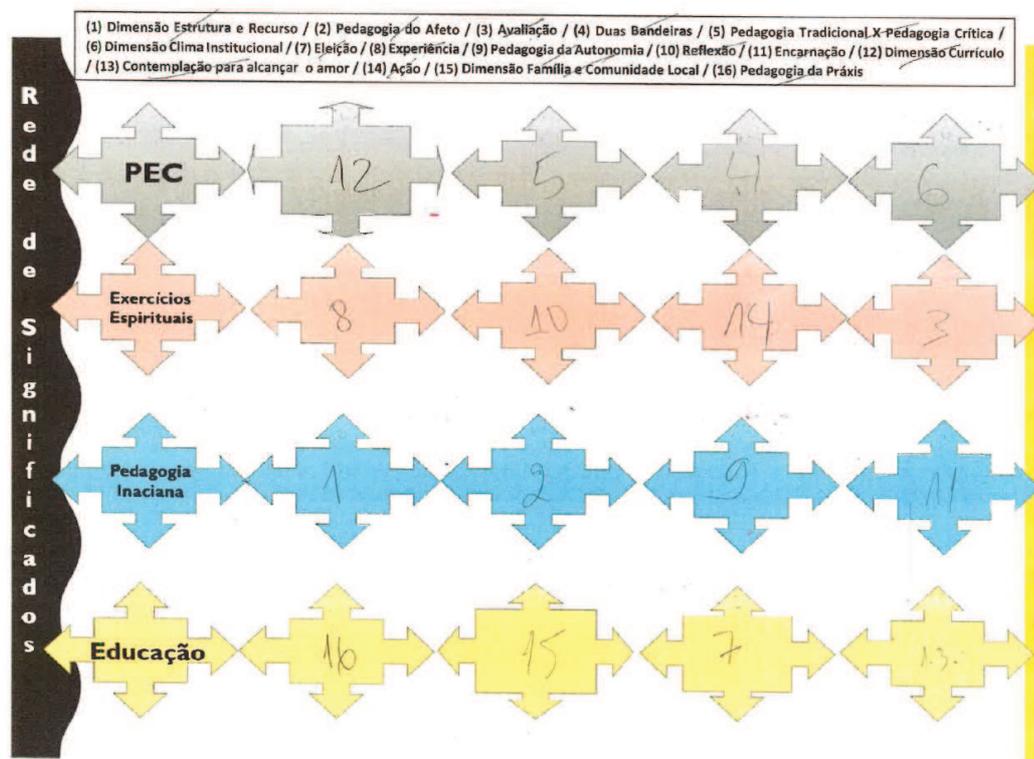
O mesmo participante 03, no Movimento Vertical fez na coluna 01 a leitura que a Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica remete à Encarnação, que remete à Experiência, que remete à Pedagogia da Práxis.

Na Coluna 02, ele diz que a Dimensão Estrutura e Recurso remete à Ação, que remete à Reflexão, que remete à Dimensão Clima Institucional.

Na coluna 03, ele pontua que a Dimensão Currículo remete à Eleição, que remete à Pedagogia da Autonomia, que remete à Dimensão Família e Comunidade Local.

Na coluna 04, a proposição é que a Dimensão Clima Institucional remete à Contemplação para alcançar o amor, que remete à Avaliação, que remete à Pedagogia do Afeto.

Figura 5 - Rede de Significados – Participante 04



Fonte: Elaborada pelo autor, com dados do Participante 04.

O participante 04 através do Movimento horizontal fez na linha 01, a leitura que a Dimensão Currículo remete à Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica, que remete à Duas Bandeiras, que remete à Dimensão Clima Institucional.

Na linha 02, ele diz que a Experiência remete à Reflexão, que remete à Ação, que remete à Avaliação.

Na linha 03, ele pontua que a Dimensão Estrutura e Recurso remete à Pedagogia do Afeto, que remete à Pedagogia da Autonomia, que remete à Encarnação.

Na linha 04, a proposição é que a Pedagogia da Práxis remete à Dimensão Família e Comunidade Local, que remete à Eleição, que remete à Contemplação para alcançar o amor.

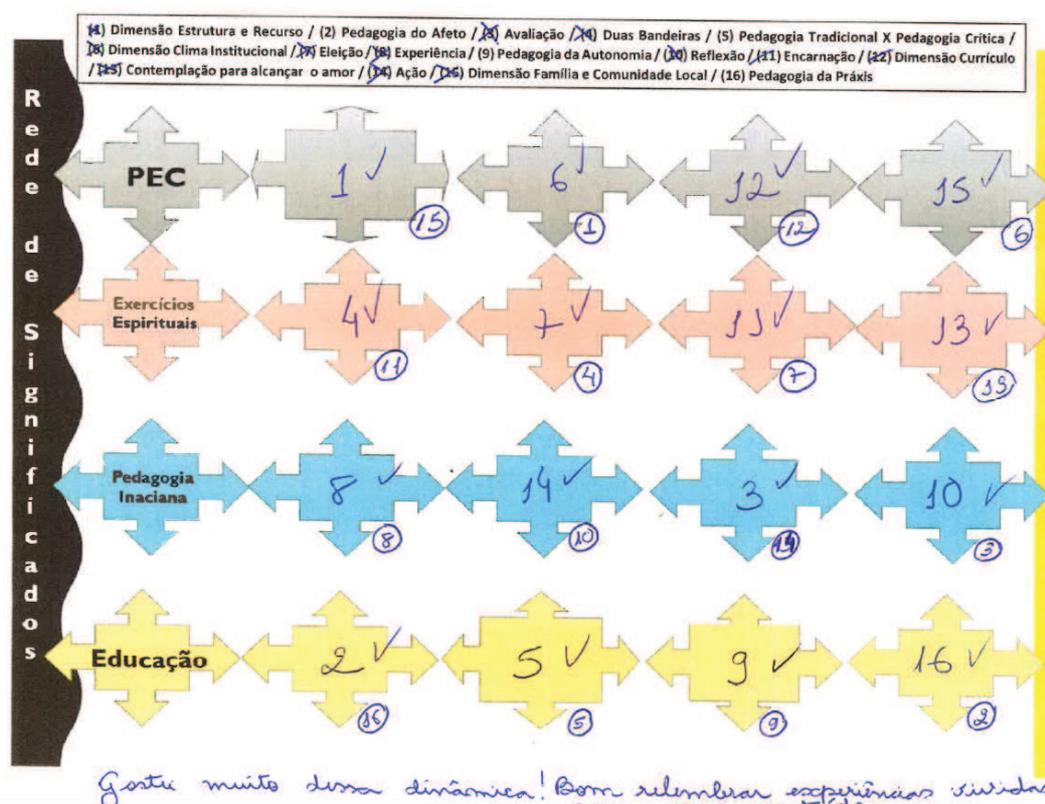
O mesmo participante 04, no Movimento Vertical fez na coluna 01 a leitura que a Dimensão Currículo remete à Experiência, que remete à Dimensão estrutura e recursos, que remete à Pedagogia da Práxis.

Na Coluna 02, ele diz que a Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica remete à Reflexão, que remete à Pedagogia do Afeto, que remete à Dimensão Clima Institucional.

Na coluna 03, ele pontua que as Duas Bandeiras remetem à Ação, que remete à Pedagogia da Autonomia, que remete à Eleição.

Na coluna 04, a proposição é que a Dimensão Clima Institucional remete à Avaliação, que remete à Encarnação, que remete à Contemplação para alcançar o amor.

Figura 6 - Rede de Significados – Participante 05



O participante 05 através do Movimento horizontal fez na linha 01 a leitura que a Dimensão Estrutura e Recurso remete à Dimensão Clima Institucional, que remete à Dimensão Currículo, que remete à Dimensão Clima Institucional.

Na linha 02, ele diz que as Duas Bandeiras remetem à Eleição, que remete à Encarnação, que remete à Contemplação para alcançar o amor.

Na linha 03, ele pontua que a Experiência remete à Ação, que remete à Avaliação, que remete à Reflexão.

Na linha 04, a proposição é que a Pedagogia do Afeto remete à Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica, que remete à Pedagogia da Autonomia, que remete à Pedagogia da Práxis.

O mesmo participante 05, no Movimento Vertical fez na coluna 01 a leitura que a Dimensão Estrutura e Recurso remete à Duas Bandeiras, que remete à Experiência, que remete à Pedagogia do Afeto.

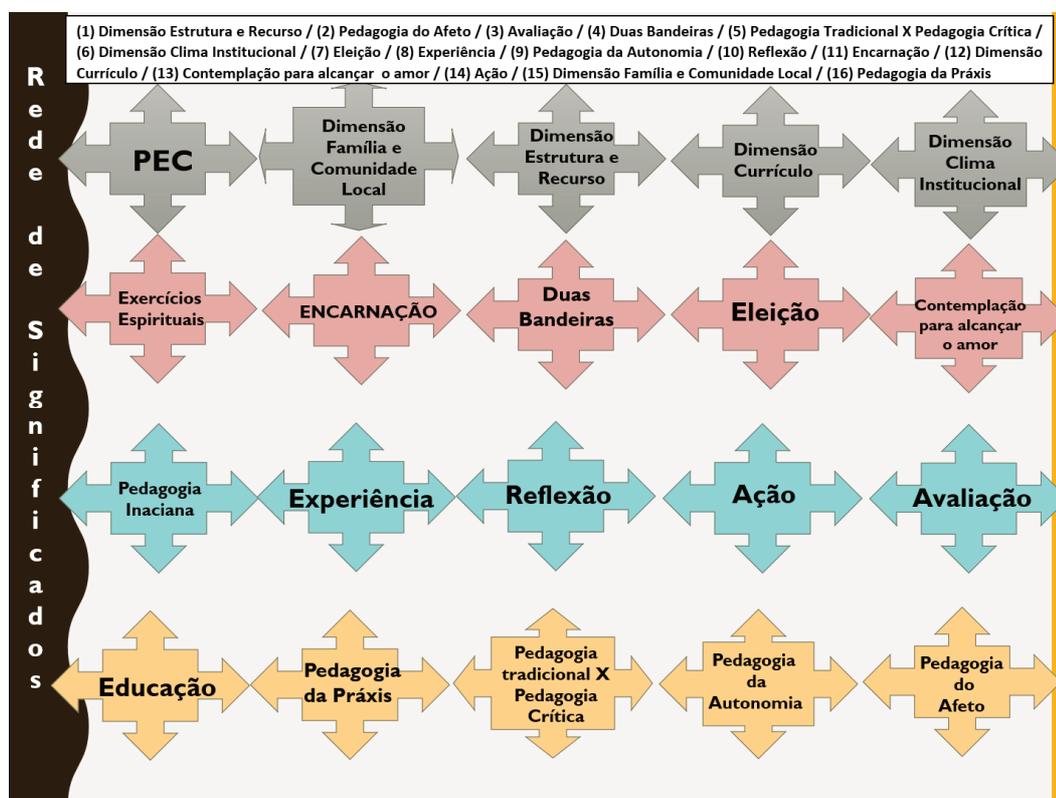
Na Coluna 02, ele diz que a Dimensão Clima Institucional remete à Eleição, que remete à Ação, que remete à Pedagogia Tradicional X Pedagogia Crítica.

Na coluna 03, ele pontua que as Dimensão Currículo remetem à Encarnação, que remete à Pedagogia da Avaliação, que remete à Pedagogia da Autonomia.

Na coluna 04, a proposição é que a Dimensão Família e Comunidade Local remete à Contemplação para alcançar o amor, que remete à Reflexão, que remete à Pedagogia da Práxis.

Ao final das execuções das redes de significados por parte de cada gestor, foi apresentado pelo pesquisador a sua própria versão de como entendia as ligações possíveis entre as expressões apresentadas. Elas estavam dispostas da seguinte forma:

Figura 7 - Rede de Significados – Autor



Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi um elemento factual o modo como os gestores-oficineiros se tornaram também propensos a seguir outro modelo que não o seu próprio por, em parte,

julgarem acertados, ou mais acertado que o seu, o entendimento do pesquisador que aplicou a oficina à medida em que este ia revelando o seu próprio modo de montar o que entendia ser o caminho da rede de significados.

Nesse momento, foi visível que os gestores se alegravam à medida em que seus modelos convergiam com o que o pesquisador ia expondo e silenciavam quando havia divergência de entendimentos. Tal movimento faz entender melhor como o clima de participação entre aqueles participantes era inspirado no desejo de gerar equilíbrio e correlação mais que antagonismos e críticas destrutivas.

Em seguida a essa parte da oficina, o outro momento disponibilizado foi a (re) construção da visão do Colégio através de dinâmica com Nuvens de Palavras. Também nesse momento, tomaremos como recorte para apresentação o trabalho de seis dos gestores, quase metade do total de participantes, pois acreditamos que poderia ser exaustivo elencar as elaborações de todos os catorze oficinairos. Poremos, entretanto, como Apêndice C e D, os demais trabalhos confeccionados e não exposto nessa parte.

5.3 Reconstrução da Missão do Colégio através de Dinâmica com Nuvens de Palavras Parte 01

Mesmo que planejada anteriormente para ser executada em um único momento, tal atividade foi dividida em dois tempos consecutivos, dado que a extensão do texto original, retirado do site oficial da Instituição, dificultaria a proposição de a ação ser realizada de uma única vez.

Tal divisão, contudo, antes de ser prejudicial à atividade, foi um fator fortalecedor da intenção da proposta, uma vez que não estava em jogo naquele momento a capacidade de memorização dos gestores, mas sim outros elementos de memória afetiva e vinculação não necessária entre a visão da escola e a lembrança que os gestores-oficineiros possuíam quanto a ela.

Aqui seguimos o mesmo princípio anterior do mapa conceitual como referência para reconstrução do pensamento. Porém, desta feita, a atividade ganhou uma complexidade mais acentuada uma vez que o processo de intelecção do texto perpassava e implicava em elaborações originais de escrita e reformulação, pois não foram dados a priori os conectivos para completar tal ação.

Tais conectivos e a ordem das palavras expressas na nuvem para realização do texto autoral foram, portanto, criados de acordo com o entendimento do gestor participante quanto à nuvem de palavras.

Outro grande fator de originalidade nessa construção metodológica é que não foi explicitado previamente aos participantes que as palavras tinham sido retiradas em sua inteireza daquilo que estava posto como missão da Unidade em que trabalhavam e isso fez com que aflorassem em cada gestor ideias quanto às possibilidades textuais como o mote para a livre expressão em relação ao que pensavam sobre a identidade institucional da Obra.

O modelo padrão utilizado para confecção das elaborações dessa primeira parte foi o seguinte:

Figura 8 - Modelo Padrão – Primeira parte da Dinâmica Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborada pelo autor.

Primeira parte da Missão oficial do Colégio: *A nossa Missão é promover, enquanto escola dos Jesuítas, uma educação de excelência, que desenvolva, de forma integral e harmônica, todas as dimensões da pessoa, contribuindo para a*

formação de cidadãos competentes, comprometidos com os demais e atentos às necessidades dos novos tempos.

A metodologia de análise desse material será feita em forma de quadro comparativo bitextual, colocando em paralelo o texto original da visão do Colégio na primeira coluna e o texto recriado pelos gestores na segunda coluna. Buscaremos, então, analisar as distinções entre um e outro material e suas (re)significâncias. Para melhor situar as diferenciações de contexto dos dois escritos, colocaremos alguns destaques em negrito quanto a palavras existentes no texto original e que foram incorporadas na versão feita pelos participantes.

Quadro 15 - Comparativo Bitextual 01

Missão apresentada pelo Colégio – Parte 01
A nossa Missão é promover, enquanto escola dos Jesuítas, uma educação de excelência, que desenvolva, de forma integral e harmônica, todas as dimensões da pessoa, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, comprometidos com os demais e atentos às necessidades dos novos tempos.
Texto recriado pelo Participante A²
<i>“Os Jesuítas, fieis à sua missão inaciana e comprometidos com uma educação de excelência, estão sempre atentos aos sinais dos novos tempos e suas necessidades a fim de promover na escola a educação integral da pessoa, desenvolvendo de forma mais harmônica todas as dimensões dos cidadãos”.</i>
Texto recriado pelo Participante B
<i>“Cidadãos comprometidos na missão, atentos a todas as formas dos novos tempos, formando pessoas harmônicas, desenvolvendo e promovendo dimensões de excelência, competência, contribuindo de forma mais integral (n)as dimensões e necessidades da educação na escola”.</i>
Texto recriado pelo Participante C
<i>“Promover educação jesuíta de excelência, contribuindo de forma harmônica (para) a formação de cidadão comprometidos e competentes e atentos aos novos tempos”.</i>

² Como trata-se do mesmo grupo de oficinairos mas não necessariamente das mesmas pessoas, por ser um grupo diferente selecionado por outra escolha aleatória (distinta da seleção aleatória realizada na primeira atividade), optamos em colocar aqui letras para identificação dos gestores, uma vez que já utilizamos números para identificação dos gestores em atividade descrita anteriormente.

Texto recriado pelo Participante D
<i>“A missão dos Jesuítas é que a pessoa se desenvolva de forma harmônica e em todas as dimensões. Que sejam cidadãos competentes e comprometidos, atentos às necessidades dos novos tempos. E que possam promover a formação integral, contribuindo para a excelência nas escolas”.</i>
Texto recriado pelo Participante E
<i>“Na caminhada da vida, o tempo nos promove o entendimento de nossa missão. Como cidadãos comprometidos na formação de uma educação, que tem como excelência o amor à vida, vivemos novos caminhos e dimensões. A educação integral proposta pelos jesuítas advém da necessidade de desenvolver e contribuir para uma escola harmônica competente, atentos às novas formas de pensamentos, desejos e perspectivas, contribuindo para a formação da pessoa em todas as dimensões da vida”.</i>
Texto recriado pelo Participante F
<i>“São novos tempos de formação integral da pessoa nos quais a educação jesuíta contribui para uma escola de excelência e forma cidadãos competentes, comprometidos e atentos para promover e desenvolver a missão em todas as suas dimensões”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante A põe a força da missão da obra nos Jesuítas e na fidelidade destes quanto à inicianidade da formação. A atenção à realidade também é colocada como responsabilidade dos Jesuítas e são estes que promovem na escola a educação integral e desenvolvem em todos as dimensões humanas.

O pressuposto dessa nova leitura da missão, realizada pelo Participante A, coloca como protagonista do fazer educacional da Obra os religiosos da Ordem, consagrados à missão e, de certa forma, prescindem dos demais membros componentes e proponentes da educação inaciana.

No caso do participante B, a carga de atenção está voltada para o cidadão. É ele quem tem que estar atento e formando as pessoas. As dimensões e necessidades da escola são postas de modo serem passivas, apenas recebendo a ação realizada pelo cidadão.

Tal leitura pode levar a compreensão que o educador (docente ou técnico) entra na Instituição muito mais que com uma função ou cargo, mas ele está nela para desempenhar seu perfil social de cidadão com a civilidade, crítica e deliberações que tal posicionamento implica.

Para o participante C, como não foi explicitado um sujeito referente à ação de 'promover educação', todos os atores educacionais, estudantes e família inclusive, podem estar implicados no ato educativo. A adjetivação utilizada na forma dessa promoção, no dizer do participante, é harmônica e nisso se verifica o desejo da propensão ao equilíbrio nas relações pedagógicas na Instituição.

Outro elemento presente nessa proposição é que o que se está promovendo é uma *educação jesuítica*. Tal destaque, que não prescinde do fato que a educação proposta é também inaciana e humanística, pode caracterizar uma intuição elaborada e intuição refinadas sobre o modo de proceder jesuítico nas obras confiadas à Companhia de Jesus, não só as de cunho educacional.

Também aqui, com o participante D, é a missão dos jesuítas a caracterização mais forte elaborada pelo gestor na sua construção pessoal quanto aos termos expostos na nuvem de palavras. Tal entendimento condiz com o cenário de que a Companhia atua para além dos Colégio e que a missão dos jesuítas perpassa a educação escolar, mas não se vincula apenas a ela.

Outro elemento característico dessa elaboração é que, ao colocar no plural – *excelência nas escolas* –, há uma clara desvinculação da ação jesuítica apenas com o Colégio em questão. Pode-se, portanto, depreender desse pensamento que há uma possível referência à Rede, uma vez que tal expressão não está particulariza, mas pluralizada.

No Quadro 15 Comparativo Bitextual 01, Participante D, podemos ressaltar a grande convergência de entendimento entre o gestor e o que está posto na missão do Colégio, com transliteração de frases e expressões inteiras: *Que sejam cidadãos competentes e comprometidos, atentos às necessidades dos novos tempos*.

A pluralidade das formas possíveis de interação com a dinâmica Nuvem de Palavras da *oficina* fica expressa na elaboração feita pelo Participante E.

O texto criado pelo Participante E está marcado pela livre expressão através de grande acréscimo de palavras que estavam fora da nuvem. Quase todas as palavras da nuvem foram utilizadas e relocadas em seu sentido original pelo participante de modo a gerar outras significâncias. Em um primeiro momento o texto

é leve, quase poético, e fala sobre *caminhada de vida, amor à vida, novos caminhos*; e em um segundo momento, trata-se objetivamente o tema mencionando a *educação integral, formação da pessoa e escola harmônica*.

O destaque inicial aqui realizado pelo Participante F está voltado mais para o contexto e o cenário que para a personificação e personalidade das ações: são os novos tempos que dão o diapasão para o sentido do que virá após. Nesse cenário, os jesuítas contribuem para uma realidade que já está posta e que pode ser modificada pelos agentes educacionais, estudantes e famílias inclusive.

Já o público que é afetado por esses tempos, na concepção do Participante F, são cidadãos que tem na competência, no compromisso e na atenção suas marcas mais características. E são esses mesmos cidadãos que possuem a missão de promover o bem e desenvolver-se como pessoa inteira.

5.4 Reconstrução da Visão do Colégio através de Dinâmica com Nuvens de Palavras Parte 02

A segunda parte dessa atividade seguiu a mesma metodologia da primeira, pois tratava-se da mesma objetivação, mudando tão somente o conteúdo trabalhado. Aqui segue, portanto, a continuidade do que ficou caracterizado oficialmente como Missão do Colégio e que foi desmembrado em dois blocos apenas para fins didáticos e de melhor otimização do uso do texto oficial no decorrer da oficina.

Quadro 16 - Comparativo Bitextual 02

Visão apresentada pelo Colégio – Parte 02
<i>“Fiel às orientações da Pedagogia Inaciana, o Colégio³ [...] busca valorizar a competência acadêmica a partir de práticas escolares atualizadas e, ao mesmo tempo, exigentes, sem descuidar da competência humana, favorecendo a formação de pessoas capazes de exercer influência ética na sociedade”.</i>

³ Mesmo o presente trabalho sendo aprovado pelo conselho de ética e possuindo a salvaguarda da anuência da Instituição para elaboração da oficina, por respeito ao acordo verbal de anonimato dos participantes realizado no momento da atividade, omitiremos aqui o nome do espaço de empiria em que recolhemos esse dado, como o fizemos até agora. Tal omissão ajuda, contudo, a que tal pesquisa possa ser entendida como que realizada em qualquer Colégio da RJE, independente de sua localização geografia, seu número de estudantes, seu tempo de fundação etc.

Texto recriado pelo Participante S
<i>“O Colégio [...], fiel aos princípios inicianos, exerce uma influência na sociedade [...] através de práticas e orientações escolares que buscam, através dos tempos, a excelência na formação humana e acadêmica”.</i>
Texto recriado pelo Participante T
<i>“O Colégio [...], na sua competência acadêmica e formação humana na Pedagogia Inaciana, busca, sem descuido e com ética, fiel às suas práticas, valorizar as pessoas na sociedade”.</i>
Texto recriado pelo Participante U
<i>“O Colégio [...] valoriza a ética, a pedagogia inaciana, a formação humana, a competência acadêmica e práticas escolares atualizadas, sempre exigentes às exigências (sic) do tempo”.</i>
Texto recriado pelo Participante V
<i>“O Colégio [...] busca, através da pedagogia inaciana, práticas escolares atualizadas, favorecendo uma formação humana ética, com orientações acadêmicas que influenciam as pessoas a exercer, com competência, o cuidado com a sociedade no tempo atual”.</i>
Texto recriado pelo Participante X
<i>“O Colégio [...] tem a influência da Pedagogia Inaciana na formação e orientação acadêmica, na valorização das pessoas de forma ética para atender as demandas da sociedade”.</i>
Texto recriado pelo Participante Z
<i>“O Colégio [...] segue fiel na busca da formação humana, ética e acadêmica, valorizando um currículo atualizado, que não descuida das práticas escolares as quais orientam, influenciam e empoderam as pessoas, tornando-as capazes de exercer a pedagogia inaciana na sociedade com muita competência”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui, com o participante S, a vinculação é direta entre o Colégio e os princípios inicianos que o move e geram sua identidade e seu objeto não é outro senão

influenciar a sociedade ao seu redor. Tal assertiva coloca a fidelidade como fator de interligação entre a prática educacional da Obra e o cerne do carisma da Ordem.

Ao mesmo tempo, se declara que a excelência ocorre em duas vertentes formativas: a humana – e nisso toca a educação integral – e a acadêmica – e nisso toca atividade fim da Instituição. As práticas e as orientações que caracterizam a escola também são mencionadas elemento conector entre fidelidade à missão e a realização da formação integral.

Do modo como foi exposto pelo Participante T, a formação humana, a Pedagogia Inaciana e a competência acadêmica são apresentadas juntas como características inalienáveis à Instituição. Também aqui é relatada a fidelidade e a prática como identidades da obra.

Porém, ao final da construção textual, é apontado que o Colégio vai mais além de suas entrega apenas como obra educativa para os estudantes que dele fazem parte: a ‘valorização das pessoas na sociedade’ não é alheia aos interesses da Instituição. Nisso o olhar do gestor-oficineiro consegue enxergar que, junto à cada membro da comunidade educativa, há todas as pessoas que com ele se relaciona, formando redes e interligações sociais, econômicas e afetivas as mais diversas.

O Participante U faz em sua elaboração conceitual uma correlação e encadeamento do que o Colégio valoriza organicamente, começando pela dimensão mais macro que é um balizador social – a ética – para seguir com a marca carismática da Ordem – a Pedagogia Inaciana – e, na sequência, trazer a particularidade do modo de proceder pedagógico da Instituição – a formação humana – para só então poder falar da maneira como é conduzida a atividade fim – com competência acadêmica –, finalizando com a oportuna oferta feita no ‘chão da escola’ – práticas escolares atualizadas.

Essa coordenação, inclusive, pode ser considerada todo um programa que ajuda a levar à cabo a Missão da Unidade e que, se bem interpretado e conduzido, tem a potência de fortalecer e servir de protótipo até para outras Unidades, pois, em parte, toca valores que são caros tanto à RJE quanto ao carisma inaciano. Com essa formulação do participante V⁴, se apresenta um Colégio em busca e com isso se

⁴ Um dado que chama à atenção e que ficou fora do radar nesse momento da reformulação textual – mas que pode ser verificado nos apêndices C e D –, é que a maioria dos participantes, no segundo momento da construção de formulações a partir da nuvem de palavras, utilizou o colégio como o protagonista, colocando-o logo no início da frase e como sujeito da ação.

caracteriza o sentido de saber-se em construção, não pronto de todo, mas aprontando-se, colegiadamente, para a vicissitudes da realidade. O crivo utilizado, o filtro para tal busca, é o Paradigma Pedagógico Inaciano.

O Colégio é apresentado ainda com a missão de influenciar as pessoas para que essas ajam com o cuidado necessário fora dos muros da Instituição. Tal pensamento toca diretamente o fazer pedagógico humanizado e humanizador para um mundo melhor que é um meio da Obra transparecer seu sentido de existir. Por isso não se fala de qualquer formação, mas a esta formação é atrelada dois adjetivos impactantes: 'humana' e 'ética'. Um entendimento oportuno à essa ideia é que apenas a formação humana ética é merecedora de estar em posição de influenciar pessoas na e para a vida em sociedade.

As influências vividas no Colégio, segundo elaboração do Participante X, condizem com a Pedagogia Inaciana, mas não se limitam a ela, sendo esta uma motivadora do fazer pedagógico, junto a outros elementos de influência não citados na frase.

Por sua vez, porém, à continuidade da frase, indica-se que tal Pedagogia é central para a Instituição, pois é ela quem normatiza as formações, orientações e valorizações das pessoas; e reforça-se que a ética é condição sem a qual não se pode desenvolver tal modo de proceder. Ainda outra análise possível a essa formulação é que tudo está construído para *atender as demandas da sociedade*. Na visão desse oficineiro, a sociedade – e a ação dos estudantes e egressos nela – é o cume e convergência da validação da ação educacional proposta pela Obra.

Também nesse entendimento, o Colégio é uma entidade em busca, só que acrescentado de um seguimento fiel. Uma mescla válida é que, por um lado, o texto se posiciona no que diz respeito ao currículo, caracterizando-o como atualizado e, por outro lado, menciona que as práticas escolares – frutos, em parte, desse mesmo currículo – balizam as pessoas.

Para o Participante Z, todas as ações e elementos formativos oferecidos pela Obra tem uma intenção claramente posta: capacitar as pessoas a exercerem a Pedagogia Inaciana. Tal conjectura traz um grande deslocamento do conceito do PPI, uma vez que nessa perspectiva ele não é um começo para oferta de aprendizagens, nem mesmo um meio para ajudar na construção do saber, mas sim um fim em si mesmo, sendo apresentado como exercício de vivências pessoais em vista de colocar em prática as suas proposições na sociedade.

Como considerações gerais dessa última parte, podemos afirmar que as análises realizadas, naquilo que concerne ao todo da oficina, demonstra que essas formulações são ímpares, de fato, pois nelas os gestores e docentes fizeram um percurso original e inédito no entendimento de como as relações entre macro entidades – PEC, PPI, EE, Educação etc. – podem convergir em frases e proposições coesas e facilmente defensáveis por seus autores, mesmo sendo elas tão desiguais aos padrões existentes preestabelecidos.

Não haver duas versões iguais do mesmo esquema fala sobretudo da riqueza do pensamento humano em sua capacidade elaborativa e criativa e da possibilidade interacional entre os pares de conseguir produzir variegadas e novas versões sobre como conectar a identidade institucional com o fazer pedagógico, com o carisma da Ordem, com um projeto comum de educação, com a Missão do Colégio.

Nesse sentido, quanto mais díspar e menos uniforme eram os padrões criados, mais reveladora se tornava a riqueza das relações possíveis entre as expressões apresentadas e seus elaboradores. Os processos de convergências entre as elaborações são sinais de aproximações de entendimentos, o que torna possível níveis relacionais laborais concomitantes e harmônicos, ao mesmo tempo que, ao também apresentar divergências em outros pontos, fica evidenciada a maleabilidade e personificação da construção autônoma do conhecimento em relação ao fazer pedagógico na Obra.

Essa exposição de entendimentos, ora confluentes, ora não, ganha ainda maior relevo por tal atividade ter sido realizada entre gestores que são pares entre si nas ações educacionais da Unidade. Essa não uniformidade é que pode fazer pulsar novos modos e métodos de tratativas na educação integral e da abordagem humanística.

Não há indícios de que foram seguidas fórmulas ou memorizações nessas construções e isso é outro elemento digno de nota, pois não pretendia o gestor ou o docente, na ocasião de apresentarem seus entendimentos, gerar necessariamente um entrelaçamento total ou regular entre o pensado por ele e o pensado por seus colegas, ou ainda entre o seu entendimento e o que está posto pelo Colégio em níveis maiores de governança como modelo de proposta pedagógica naquilo que traduz a tradição educacional da Unidade.

Tal pluriformidade, não combinada entre os participantes, mas nesse momento aferível através dessa oficina vem reforçar que tanto a fidelidade criativa quanto a

infidelidade normativa podem ser fatores geradores de novos cenários ricos e possíveis de acontecer, sem prejuízo acadêmico na excelência da proposta pedagógica que se quer manter e fortalecer.

Importante notar também as ausências, em especial nas duas atividades de Nuvem de Palavras, posto que em todas as elaborações ocorreram ausências, maiores ou menores, de palavras que compunham a Nuvem e, deliberadamente, não foram utilizadas para construção das novas formulações por parte dos participantes. Nesse caso, as ausências também comunicam intencionalidades e sua investigação viria a ser todo um outro estudo.

Também os acréscimos textuais, realizados pelos participantes e que ultrapassaram o objetivo de ser apenas um ato conectivo entre as expressões, agregaram palavras não existentes anteriormente na Nuvem de Palavras, causando resignificâncias que enriqueceram e personalizaram o texto de acordo com o entendimento de cada participante e isso só foi possível por não estar ostensivamente presente no momento da oficina a regulação e padronização do pensamento.

Por fim, foi de grande importância para autonomia na execução dessas ações da oficina o fato de não haver uma apresentação prévia de modelo a ser seguido na confecção dessas atividades. Posto que não houve explicitação de um padrão prévio, indicado como o mais acertado de ser seguido, o medo ou a tensão de estar errando no que se compunha como texto foi um fator minimizado na proposta de vivência e isso tornou mais fluída a motivação de livre expressão dos entendimentos dos gestores e docentes quanto à identidade institucional da Obra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS PROCESSOS DE GESTÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE INSTITUCIONAL

Abrindo essas considerações, convém iniciar referindo e caracterizando o quanto é pertinente à gestão educacional ações de formação continuada de professores. Destaquemos dois exemplos:

- a) em linhas gerais, os quadros funcionais ocupados por gestores educacionais nos ambientes escolares são, no mais das vezes, preenchidos por profissionais que já passaram pela docência ou ainda atuam nela, possuindo, por experiência, notório saber nas mais diversas áreas educacionais: currículo, avaliação, projetos educacionais etc. Não é incomum que professores, em especial os que mais usufruem de formações permanente e continuada, sejam os selecionados para assumir cargos de gestão escolar dentro das próprias escolas que lecionam ou lecionaram;
- b) quando já integrado nos processos de gestão escolar, por força do cargo, o gestor, ao organizar processos de formação docente, tem o constante desafio de vincular a proposta técnico-formativa ao embasamento prático-docente. Tal realidade corrobora com a máxima que quanto tempo e dedicação o gestor educacional gastou *no chão da sala de aula* mais afinado e integrado ele tende a ser com os docentes que ele gestiona e vice-versa.

Recordando o caminho metodológico da presente dissertação, abordou-se uma exposição panorâmica e analítica das ofertas contidas no Portal educacional do MEC para referenciar a proposta de condução do Estado e relação à formação de gestores educacionais e professores. Disso podemos inferir que a riqueza apresentada pelo Portal do MEC fez com que precisássemos nos valer metodologicamente de vários recortes para focarmos na formação de professores e ação com os gestores propriamente dita, posto que esse era o mote de nossa pesquisa. Dessa visita ao site fica a certeza que muito se pode fazer a partir do que está presente nos hyperlinks possíveis não só da formação de professores, mas de várias outras frentes potencializadoras de construções em rede para só professores de escolas públicas em todas as esferas.

Dado que variados e ricos são os recursos disponíveis e no Portal, a utilização massiva por parte dos docentes e seus gestores da entrega presente nele faria com que muito celeremente a educação nacional fosse organicamente, e não sazonal e pontualmente, ganhando força e destaque até mesmo fazendo frente à educação privada no que concerna a qualidade e a motivação para o aprendizado.

Entendemos que, em parte, impede essa possível pujança a cristalização da visão comumente aceita sobre a educação pública quanto a ela não ser nem poder ser um referencial nacional para todas as escolas do país – públicas ou privadas – e, por que não, referência também para outras nações.

Outro fator que pode ajudar a impedir o crescimento do entendimento do modelo público-estatal como marco referencial é que não foi observado, durante esse momento do estudo, redes ou órgãos motivadores da implementação das propostas ofertadas; profissionais que acompanham o processo e o progresso dos docentes e seus gestores de modo regular e proporcional à necessidade de cada estado federado, gerando *accountability* entre as partes, por exemplo.

Desse modo, é palpável a discrepância entre o que está ofertado pelo MEC, mormente em seu Portal, que é muito robusto e alentador, e a realidade das escolas públicas, seja pela precarização da carreira docente, seja por, no mais das vezes, a estrutura física ser inadequada ou não atrativa ao aprendizado, seja pela desmotivação dos discentes frente a todo esse cenário.

Ainda assim, podemos registrar sobre esse espaço virtual, que leva a vários outros ambientes qualificados à formação docente, que seu acesso gratuito é promissor de garantias de qualificação em todo o momento ao professor pesquisador que dele se valer como instrumento de instigação pessoal e coletiva entre seus pares no fazer pedagógico escolar público.

Como contraponto à oferta pública de educação, na sequência da pesquisa, realizamos ainda o estudo e caracterização da oferta privada – e confessional – da educação no país a partir de um grande grupo institucional voltado ao labor pedagógico, a Companhia de Jesus, que, assim como as escolas públicas, tem como fim a atividade educacional em suas obras apostólicas e com isso realizamos um caminho por outro arco que motivou a pesquisa, o da identidade institucional e carismática da Obra.

A partir desse estudo, ficou claro que conhecimento e trabalho multissecular da educação na Companhia valida o carisma deixado pelo seu fundador, Santo Inácio de

Loyola, que orientou que os que se consagrassem na Ordem pudessem em tudo amar e servir ao seu Criador e Senhor, Jesus Cristo, gastando suas forças e energias para a construção do reinado de Deus entre os povos. Antes de tal mandato ser entendido como algo meramente piedoso, os testemunhos dados pelos religiosos jesuítas confirmam justo o contrário: que a fé pede justiça e a justiça convoca ao amor fraterno.

Percebemos que o que está posto no compêndio de documentos estudados sobre a educação e a gestão educacional inaciana é um potencializados e motivador da fidelidade criativa. Também por isso, as ações formativas e de gestão chegam à prática escolar de modo salutar e abrangente. Esse é um desafio grandemente superado, haja vista que é uma marca institucional um clima profissional sadio que gera aderência à proposta educativa na RJE no mundo que, apenas para ficar com dados da Educação Básica, possui mais de cinquenta mil funcionários atendendo a mais de oitocentos e setenta e cinco mil estudantes¹.

Algo importante é que, se os jesuítas estão atuando na educação básica no Brasil e no mundo, de igual modo estão presentes nos outros níveis de oferta educacional como a educação popular e a educação Universitária e, mais ainda, além da educação, também é próprio do jesuítas e dos inacianos enfronharem-se pelo apostolado do acompanhamento espiritual, da ação socioambiental, das atividades administrativas e paroquiais, por exemplo, pois só assim eles entendem que podem agir para maior glória de Deus.

Desse modo, a formação dos Jesuítas como consagrados à missão e a mística educacional que a Ordem oferecia e oferece passa por um projeto, uma missão que teve seu momento de nascimento – Fundação em 1540 –, morte – Supressão em 1773 – e ressurreição – Restauração em 1814.

Por esse complexo e inédito trajeto, uma vez que nenhuma outra Ordem foi extinta e recolocada exatamente como antes no seio da Igreja em pouco mais de quarenta anos de seu término, é que ainda hoje líderes, gestores e educadores podem aprender sobre gestão, perpetuidade, resiliência e educação com os jesuítas do século XVI e seguintes.

Reforça esse entendimento a multivariada presença dos Jesuítas no mundo científico, sendo que muito dos seus quadros eram auto formativos, e até mesmo autodidatas, com uma presença de religiosos da Ordem em campos que iam da

¹ Sobre dados estatísticos da *Educatio SJ* – Secretaria de Educação da Companhia de Jesus em Roma, conferir Anexo A.

botânica, astronomia e química, aos campos da entomologia, física e etnologia, tamanha foi e é sua capilaridade nos mais amplos espaços das sociedades (RODRIGUEZ; VITA, 2004)². Ser membro da Companhia de Jesus é a resposta possível para a indagação sobre

[...] o que pode ter em comum personagens tão diferentes como um investigador de ponta nas fronteiras mais avançadas da Ciência e da tecnologia, um pároco de periferia, um educador em um colégio, um conselheiro espiritual ou um missionário escondido no mais impenetrável da selva amazônica? (BALERO, 2007, p. 134).

Assim, a grande aventura dos Jesuítas no Brasil já durante o século XVI e até o século XX foi construir uma pedagogia própria que serve para ontem e para hoje. No hoje da história, a carência de uma renovação da Escola Cristã na perspectiva integral e para educar ao humanismo solidário é uma preocupação da Companhia de Jesus, em especial depois do Concílio Ecumênico Vaticano II.

Entendemos também que a oferta de educação da Companhia no Brasil ocorre por concessão do Estado, sobremaneira por que se trata de uma vinculação ainda mais estreita pelos movimentos de filantropia que os une e da prestação e contas que isso implica. Desse modo, fica evidenciado as conexões possíveis entre o dito na parte dois sobre a educação pública e o afirmado na parte três sobre a entrega de Educação Básica privada e confessional da Ordem no país, posto que ambas, via de regra e em grades linhas, são ao seu modo estatais.

O nível da utopia na missão e educação universal da Companhia se traduz como a conexão e mobilidade possível e requerida entre os Consagrados na Ordem que em dado momento podem ser enviados a trabalhar com *educação formal* na direção geral de um Colégio e em outro momento ser o jesuíta de referência para os migrantes e refugiados em campos de acolhida, por exemplo.

Alinhada com a análise documental, foi realizado ainda uma proposição de Narrativa Conjunta na qual os professores puderam relatar memória e, com elas, resgatar vida, relação, sensibilização, lacunas no seu fazer didático e no modo de proceder da Instituição quanto à formação continuada de seus quadros docentes.

² Eis a apresentação de alguns nomes de expoente jesuítas nas ciências mencionadas, na ordem em que se apresentam: o Botânico Jorge José Kamel (Morávia, 1661 – Manila 1706); o Astrônomo João Adão Schall von Bell, SJ (Alemanha, 1591- China, 1666); o Químico Francisco Xavier Provenzali (Toscana 1815 – Roma 1894); o Entomólogo Ramón Maria de Termeyer (Cádiz 1738 – România 1814?); o Físico Jácomo Belgrado (Udine, 1704 - 1780); e o Etnólogo Martinho Dobrizhoffer (Gratz 1717 – Viena 1791). (RODRIGUEZ; VITA, 2004).

Nisso verificamos que a memória pode ser um forte fator agregador de sentimentos e que o encontro em grupo ajuda a reativar memórias ao mesmo tempo em que se cria novas memórias. Os relatos orais conjuntos serviram para um desencadeamento e fluidez de partilhas, pois uma vez que as participantes começavam suas narrativas outras se juntavam a ela na contação das lembranças pessoais e coletivas.

Mesmo as participantes tratando certos temas agudos que fugiam do escopo da pesquisa, como a falta de saúde e processos de perda familiar, eles foram relatos leves posto que eram temas trabalhados e superados no possível de modo coletivo entre as participantes que se conhecem pelo trabalho em comum, mas que tecem outros enlaces de amizade, que ultrapassam o contato profissional, gerados pela natureza de seus próprios perfis.

A aparição de inúmeros relatos sobre os retiros e outras atividades espirituais como destaques de momentos formativos para os professores acaba por colocar o carisma da Ordem em uma posição de destaque nesse contexto. Tal lembrança e registro da Espiritualidade Inaciana como elemento intrínseco de formação humana, que ultrapassa o nível intelectual e acadêmico, fortalece ainda mais a dimensão da identidade institucional apresentada pelo Colégio.

Na Unidade, tal abordagem repercutiu muito positivamente pois todas participantes repercutiram os sentimentos de gratidão e alegria pela recuperação da memória feita nos relatos ao fim da Narrativa Conjunta. Elas confirmaram aos demais o que haviam narrado no grupo focal sobre o momento foi prazeroso e fortalecedor do clima entre elas e a Instituição. Essas ressonâncias também chegaram ao pesquisador proponente do momento via tratativa presencial entre este e a Diretoria Acadêmica da Obra em oportunidade de encontro da RJE.

Quando da participação dos gestores na oficina, foi proposto implicitamente que a memorização não fosse o mote de construção das atividades e ações realizadas, mas sim a livre expressão dos participantes. Dessa maneira, os gestores poderiam expor seus pensamentos sobre o Colégio, realizando nova visita não guiada ao que era a missão oficial da Unidade – expressa no site oficial da Obra, mas propositadamente não aclarada para osicineiros qual era a fonte das duas partes da dinâmica Nuvem de Palavras realizada por eles.

Com isso, os textos e intertextos ganharam uma riqueza ímpar, sendo cada um uma releitura do que estava posto pela Obra e pode-se averiguar como cada gestor

entendia em sua própria leitura a dimensão institucional expressa no Colégio para concretização da atividade fim. Também pela oficina não se tratar de uma ação diretiva por parte do pesquisador em relação aos gestores participantes a identidade institucional pode ser revisitada e apresentada novas e inéditas potencialidades das construções realizadas com o texto.

As repercussões dessa abordagem na Unidade certamente virão como o tempo, mas as impressões e falas imediatas dos gestores já evidenciaram que tal material pode ser insumo de devolutivas para os participantes, propiciando outras ressonâncias sobre a oficina.

Uma vez que não fazia parte do escopo inicial do momento partilha dos conteúdos por eles elaborados, este foi o desejo manifesto de alguns deles com concordância dos demais: que tal material voltasse a eles já exposto em forma de texto dissertativo, passando pelo filtro e organização do pesquisador que, em momento futuro, poderia apresentar para o grupo a síntese do trabalho realizado a partir daquelas confecções.

Quanto ao trabalho em uma visão mais global, pontuaremos na sequência alguns elementos e concretudes que são mais marcantes à guisa de finalização das considerações

A identidade institucional se revelou com uma característica marcadamente presente através de uma educação integral com exposições de aspectos que vão além do conteúdo curricular. Desse modo, destacou-se, inclusive, o aprendizado vital em um viés místico e espiritual nas narrativas dos professores e nas elaborações dos gestores, algo típico da identidade e pedagogia inicianas.

As conceituações e análises teóricas, bem como as aferições a partir das narrativas e das propostas de intervenções práticas – dois grandes blocos abordados nesse trabalho – acabam por validar positivamente que a responsabilidade da gestão educacional quanto a formação de professores é uma constata no entendimento dos docentes e dos próprios gestores.

Outro elemento destacado de modo marcante diz respeito à fidelidade criativa que se apresentou fortemente nas ressonâncias dos participantes, no nosso entendimento, por duas razões: a) o grupo de gestores selecionados tem por função principal animar e potencializar o entendimento do corpo educativo quanto ao engajamento à proposta pedagógica e a identidade da Unidade; e b) o perfil do grupo de docentes arregimentado nessa pesquisa era de profissionais polivalentes (anos

iniciais do Ensino Fundamental) que dedicam muito de seu tempo laboral a mesma instituição ou a instituições congêneres (colégios confessionais).

A temporalidade utilizada como recorte desse trabalho – momento anterior à RJE e ao PEC – ajudou que os envolvidos, pesquisador inclusive, pudessem, ao olhar a base sólida do passado e do presente nas suas ações na Instituição, pudessem ser fortalecidos na construção do que está por vir como desafios da Obra em relação a sua renovação em sintonia com os movimentos educacionais da Companhia no Brasil e no mundo.

A colegialidade entre os pares, gestores ou docentes, pôde ser otimizada a partir dessa pesquisa, uma vez que não estava no programa regular da Obra a oferta de lembranças e releituras possíveis quanto à riqueza pessoal que cada educador pode aportar e aporta em seu fazer pedagógico e institucional.

O alcance dos fins objetivados nessa pesquisa foi superior ao esperado e projetado, pois se o pesquisador pudesse contar apenas com a boa vontade dos gestores, professores e demais envolvidos isso já seria um fato incrivelmente positivo. Porém, para além da boa vontade profissional dos participantes, era evidente o engajamento pessoal à proposta apresentada quando da visita ao espaço de empiria. Ali estava envolvido muito mais que um cumprir do dever por pedidos da Direção da Obra, estava envolvida a vida mesma em sua integralidade. Doarem desse modo tão engajado seu tempo e esforços cognitivos, sociais, emocionais e sensoriais pode ter sido algo até normal para os oficineiros e narradores, mas registramos aqui essa atitude por entendê-la como algo digno de nota e menção honrosa para servir de testemunho e exemplo de abertura e segurança para todas as Unidades da RJE, bem como as demais escolas e colégios que tiverem acesso a esse trabalho dissertativo.

Os limites do trabalho vão na linha do equilíbrio quantitativo na utilização dos insumos de modo que essa dissertação se torne uma criação textual inócua, mas oportunizadora em potencial de novos projetos correlatos. Um limite constante na elaboração desse trabalho foi testar quase à exaustão o poder de síntese do pesquisador uma vez que não deveria ficar de fora as principais evidências da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, ela tinha que, por respeito aos participantes, ser atraente, enxuta e racionalmente construída o suficiente a ponto de não cair no proselitismo, na auto-referência ou na prolixidade.

Os impactos desse trabalho para o pesquisador, a Instituição, a Comunidade local da Obra dar-se-ão, subjetivamente, no tempo relacional e nas novas memórias

geradas a partir dessa atuação entre todos; e, objetivamente, impactos poderão ser aferidos quando do possível retorno da síntese da pesquisa, em forma de texto dissertativo, aos participantes e demais membros relacionados à Instituição.

Por fim, entendemos que resta apenas colocar que as potencialidades do presente trabalho giram em torno da ressignificação da memória pré-PEC/RJE/BRA e do entendimento de como o passado e o presente ajudam na missão futura, assumida pelos gestores da Unidade. Tal potência quer ser um facilitador para melhor situar o estado das coisas como elas se apresentam para o movimento de implantação do Projeto Educativo Comum da RJE que está em marcha até o ano de 2020, quando sofrerá auto e hetero-avaliação geral de seu escopo.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdjlalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/Comped, 2002.

ARAÚJO, Clarissa M. de; SILVA, Everson M. da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Revista de Educação**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARRUPE, Pedro. **La Identidad Jesuitica em nuestros tiempos**. Editorial Sal Terrae: Santander, 1981.

ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. Loyola: São Paulo, 1977.

ARRUPE, Pedro. **Um projeto de educação**. Braga: Porto-Braga, [1980?].

ARTECHE, Jose de. **San Ignacio de Loyola biografía**. Herder: Barcelona, 1941.

ARZUBIALDE, Santiago. **Ejercicios Espirituales de S. Ignacio Historia y Análisis**. 2. ed. Mensajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2009.

ASTRAIN, Antonio. **Vida breve de San Ignacio de Loyola**. Mensajero: Bilbao, 1921.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: Ed. JM, 2004.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, ano 22, p. 27-42, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa do site**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mapa-do-site>>. Acesso em: 20 maio 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COMISSÃO DOS PROVINCIAIS JESUÍTAS DO BRASIL (CPJB). **Educação Inaciana desafios na virada do milênio**. São Paulo: Loyola, 1999.

COMPANHIA DE JESUS. **A formação dos Jesuítas**. São Paulo: Loyola, 2004.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da educação da Companhia de Jesus**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregação Geral 32ª**. Lisboa: A.O., 1975.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregação Geral 34ª**. São Paulo: Loyola, 1996

COMPANHIA DE JESUS. **Congregação Geral 35ª**. São Paulo: Loyola, 2008.

COMPANHIA DE JESUS. **Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares**. São Paulo: Loyola, 2004.

COMPANHIA DE JESUS. **Dados quantitativos das Universidades confiadas à Companhia de Jesus**. São Paulo, 2018f. Disponível em: <<https://www.educatemagis.org/es/university-map/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Dados sobre a história e fundação do Colégio São Luiz**. São Paulo, 2018a. Disponível em: <<http://www.saoluis.org/o-colegio-sao-luis/nossa-historia/>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Dados sobre a história e fundação do Colégio São Francisco Xavier**. São Paulo, 2018b. Disponível em: <<http://sanfra.g12.br/o-colegio>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Dados sobre a história e fundação do Colégio São Francisco de Sales**. São Paulo, 2018c. Disponível em <<http://www.diocesano.g12.br/institucional/historia>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Dados sobre a história e fundação do Colégio Anchieta**. São Paulo, 2018d. Disponível em: <<http://www.colegioanchieta.g12.br/historia/>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. Jesuítas Brasil. **Estatuto da Província do Brasil**. Rio de Janeiro, [2014].

COMPANHIA DE JESUS. **Jornada Latino americana sobre características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1989.

COMPANHIA DE JESUS. **PEC**: Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2016.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana, uma proposta prática**. São Paulo: Loyola, 1994.

COMPANHIA DE JESUS. **Plano Apostólico Província dos Jesuítas do Brasil 2015-2020**. Rio de Janeiro: Jesuítas Brasil, 2014.

COMPANHIA DE JESUS. **Relatório da justiça socioambiental**: 2017. Rio de Janeiro: Jesuítas Brasil, 2018e. Disponível em: <http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/wp-content/uploads/2018/06/Relatorio_Socioambiental_FINAL_visualizacao_pagSIMPLES.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Subsídios para a Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 1997.

CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA (CPAL). **Educar para transformar**: paradigma pedagógico Inaciano. São Paulo: Loyola, 2002. CD-ROM.

CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA (CPAL). **Projeto educativo comum da Companhia de Jesus na América Latina**. Rio de Janeiro, 2005.

CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA. **La Scuola Cattolica**. Milão: O.R., 1977.

CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 2. **A pedagogia inaciana rumo ao século XX**. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção Documenta, 14).

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANA (CELAM). **Educação evangelizadora**: um desafio na América Latina. São Paulo: Loyola, 1981.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

CORIA, E. Gil (Ed.). **La pedagogía de los Jesuitas, ayer y hoy**. Madrid: UPCO, 1999.

CORIA, E. Gil. **El sistema educativo de la Compañía de Jesús**. Madrid: UPCO, 1992.

COUPEAU, Carlos. **Constituciones**. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2005.

CRUZ, W. Ignacio Lange. **Carisma Ignaciano y mística de la Educación**. Madrid: UPCO, 2005.

CURY, Augusto Jorge. **Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres**. São Paulo: Academia de Inteligência, 1999

DALMASES, Cándido de. **El Padre Maestro Ignacio**. Madrid: BAC Popular, 1986.

DAURIGNAC, J.M.S. **História da Companhia de Jesus**. Lisboa: Typographia da Casa Catholica, 1901.

DE JAER, André. **Formar un cuerpo para la misión**: partes III y IV de las Constituciones. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2011a.

DE JAER, André. **Introducción a las Consituciones**: formar um cuerpo para la misión. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2011b.

ECHARTE, Ignácio (Ed.). **Concordancia Ignaciana**. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 1996.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão**: teoria do garantismo penal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. (Org.). **Tempos de escola memórias**. São Leopoldo: Oikos/Liber Livros, 2012. v. 3.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FOSSÁ, Eugênio A., **Perspectivas conciliares na Renovação da Escola Cristã**. Guanabara: CNBB, 1971.

FREITAS, Henrique et ali. **Pesquisa via web**: reinventando o papel e a ideia da pesquisa. Canoas: Sphinx, 2006.

GAMA LOBO, Ovídio da. **Os jesuítas perante a história**. Maranhão Typographia Cosntitucional, 1860.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.191-204, 2003.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO., 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006

GIULIANI, Maurice. **Acoger el tiempo que viene**: estudios sobre San Ignacio de Loyola. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2006.

GLOBAL NETWORK OF JESUIT SCHOOLS. **Secondary and Pre-Secondary [mapa]**. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://3eh4ot43gk9g3h1uu7edbbf1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/12/Large-Map-English-July-2017-ISO.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva e memória histórica**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNÁNDEZ MONTES, Benigno. **Recuerdos Ignacianos**: memorial de Luiz Gonçalves da câmara. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 1991.

IENEAGRAMA. **O que é eneagrama**. [S.l.], 2018. Disponível em: <<http://www.ineagrama.com.br/o-eneagrama/2/o-que-e-eneagrama>>. Acesso em: 27 maio 2018.

IGLESIAS, Ignacio. **“Sentir y Cumplir”**: escritos Ignacianos. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2013.

IGREJA CATOLICA. Congregação para a Educação Católica. **A Escola Católica**. Vaticano, 1977. Paginação irregular.

IGREJA CATOLICA. Congregação para a Educação Católica. **Educar ao humanismo solidário**. Vaticano, 2017. Paginação irregular.

ITURRIOZ, Jesús. Años juveniles de San Ignacio en Arévalo (1506-1517). In: CASTILLA, Ignacio de Loyola en (Ed.). Valladolid: Gráfica Andrés Martins, 1989.

JESUÍTAS BRASIL. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/educacao/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

KLEIN, L. F. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

KLEIN, Luiz Fernando (Org.). **Educação Jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.

KOLVENBACH, P.-H. **Decir... al “Indecible”**. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 1999.

KOLVENBACH, P.-H. **Lenguaje y antropología**: el Diario Espiritual de San Ignacio. Napoli: CIS, 1991.

KOLVENBACH, P.-H. **Selección de escritos**: 1983-1990. Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús, 1992.

KOLVENBACH, P.-H. **Selección de escritos**: 1991-2007. Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús, 2007.

KONINGS, Johan. A questão do Jesus Histórico. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 55-58, 1. sem. 1997.

KÖVECSES, Géza. (Org.). **Exercícios espirituais de Santo Inacio de Loiola**. Porto Alegre: CECREI, 1966.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.

LETURIA, Pedro. **El gentilhomme Íñigo de Loyola**. Barcelona: Labor, 1941.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Marcos E. B. **Ementa do Programa de Formação em Educação e espiritualidade Inacianas**. [S.l.]: Escritos Avulsos, 2012.

LOMBARDI, José C. NASCIMENTO, M.I. Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Curitiba: Autores Associados, 2004.

LOWNEY, Chris. **El liderazgo al estilo de los Jesuitas**. Barcelona: Granica, 2004.

LOYOLA, Inácio de. **Exercícios espirituais**. São Paulo: Loyola, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARCO STIEFEL, Berta. **Competencias básicas: un nuevo paradigma educativo**. Madrid: Nancea, 2014.

MARGENAT, José Maria. **Competentes, conscientes, compasivos, comprometidos: la educación de los jesuitas**. Madrid: PPC, 2010.

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

MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio. **Ética profissional dos professores**. Madrid: PPC, 2010.

MEISSNER, W.W. **Ignacio de Loyola Psicología de un santo**. Barcelona: Anaya & Mario Muchnik, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete sistema educacional brasileiro. In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

METTS, Ralph E. **Inácio sabia – Intuições pedagógicas**. São Paulo: Loyola, 1997.

MSCRIPTA: **Scripta de Soneto Ignacio de Loyola** Madrid: [s.n.], 1904-1918. 2 v.

NAVARRO, Emilio M. **Ética profesional de los profesores**. Bilbao: Descleé De Brouwer, 2010.

NAZÁBAL, Ignácio Cacho. **Íñigo de Loyola: líder y maestro**. Bilbao: Mensajero, 2014.

PABLO VI. **Alocución CG XXXI decreto 1 misión jesuitas hoy: hechos e ditos**. Saragoza: [s.n.], 1966.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. Cortez: São Paulo, 2009.

POBLETE, Manuel. VILLA, Aurelio (Dir.). **Aprendizaje basado en competencias: propuesta para la evaluación de las competencias genéricas**. Bilbao: Mensajero, 2007.

RAMBLA, Josep María (Org.). **El Peregrino Autobiografía de San Ignacio**. 6. ed. Mesajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2011.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: UNICAMP, 2010.

RODRIGUEZ, Francisco. **A formação Intelectual do Jesuíta: leis e factos**. Porto: Magalhães & Muniz, 1917.

RODRIGUEZ, Jaime F.; VITA, Eduardo di. **Presença dos Jesuítas no mundo científico**. São Paulo: Loyola, 2004.

SANCHÉZ. Villa Aurelio (Ed.) **Liderazgo Pedagógico em los centros educativos. Competencias de equipos directivos, professorado y orientadores**. Mensajero: Deusto, 2013.

SCHIAVONI, Pietro. **Quem pode viver sem afetos? A pedagogia Inaciana do sentir e saborear**. São Paulo: Loyola, 2009.

SCHLEMMER, Eliane; SIMÃO NETO, Antonio. **A construção de redes de significações: dos mapas conceituais aos “concept webbing.”** [S.l.], 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/contruccion_redes_significados.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

SCHMITZ, Egídio. **Os Jesuíta e a educação – a filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

STORCK, João Batista. **As humanidades em tempos de neoliberalismo em duas Universidades Latino americanas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

TERRIEN, J., NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v.15, n. 30, jul./dez. 2004.

VALERO, Urbano. **La Compañía de Jesús después del Concilio Vaticano II**. In: JESUITAS: una misión, un proyecto. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007. p. 131-158.

VILLA SÁNCHEZ, Aurelio (Ed.). **Liderazgo pedagógico em los Centros Educativos**. Deusto: Mensajero, 2013.

VITA, Eduardo di. RODRIGUEZ, Jaime F. **Presença dos jesuítas no mundo científico**. São Paulo: Loyola, 2004.

VVAA. **Jesuítas**: una misión, un proyecto. Bilbao: Deusto, 2007.

VVAA. Ratio studiorum. In: DICCIONARIO de Espiritualidad Ignaciana. Mensajero: Sal Terrae; Bilbao: Santander, 2005. v. 2.

VVAA. **Tradição Jesuítica**. São Paulo: Loyola, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

APÊNDICE A – SÍNTESE DA PROPOSTA FORMATIVA CONTIDA NO PORTAL DO MEC

A estrutura do Portal é diversificada e serve de banco de dados para interligações entre professores de todo o Brasil. Serve de exemplo quanto à pujança dessas interações virtuais quando, no ambiente virtual chamado '*aula em destaque*', temos até 24 de junho de 2017, a quantidade de 25.885 acessos sobre a aula que teve autoria de Josina Augusta Tavares Teixeira com o tema "Festas Juninas: seu significado e seus símbolos".

São também ofertas do Portal outros ambientes como 'eventos', que remete a hiperlink para uma nova edição do Jornal do Professor; 'enquete', que se referem à consulta quanto aos temas que serão publicados no Jornal do Professor e que remete a um link com resultados de enquetes anteriores, sendo a última enquete realizada em 23/08/2016.

O ambiente de 'links relacionados' denota a intencionalidade do MEC em ofertar aos professores interações com um composto de quatro links: Instituições Federais de Ensino, Instituições vinculadas, Site da Secretaria ou NTE e Escolas do Brasil. Pode-se no Portal '*Reportar erros*' no que se refere à possibilidade de ajuda por parte dos usuários quanto a eventuais erros encontrados no site e entrar em '*Contato*' que é um local para deixar mensagens, críticas e sugestões. Os dois últimos itens não são ambientes com grande número de visitação e interação, como o é o espaço de '*aula em destaque*', acima mencionado.

Há ainda outras sete categorias – *Espaço da Aula, Jornal, Multimídia, Cursos e Materiais, Colaboração, Links, Veja Também* – dentre as quais abordaremos a que engloba o escopo do tema que abordamos nessa dissertação – gestão educacional e formação docente –, qual seja, '*Cursos e Materiais*'. Dentro da categoria *Cursos* encontramos três itens denominados '*Cursos, Materiais de Cursos, e-proinfo*'.

Ao desmembrar cada parte, encontramos no item '*Cursos*' nada menos que treze ofertas contundentes e bem articuladas em formato de hiperlink que remetem a alguns Programas do Governo para a formação de professores e gestão escolar, a saber: Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência; Programa que oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino – Prolicenciatura; programa de formação continuada de professores para a melhoria da

qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental – Proletramento; Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública – Profucionário; Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido – Proforti; Programa que oferta curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios – Proformação; Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica – Prolind; Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – Pradime; Programa de educação à distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso.

APÊNDICE B – REDES DE SIGNIFICADOS

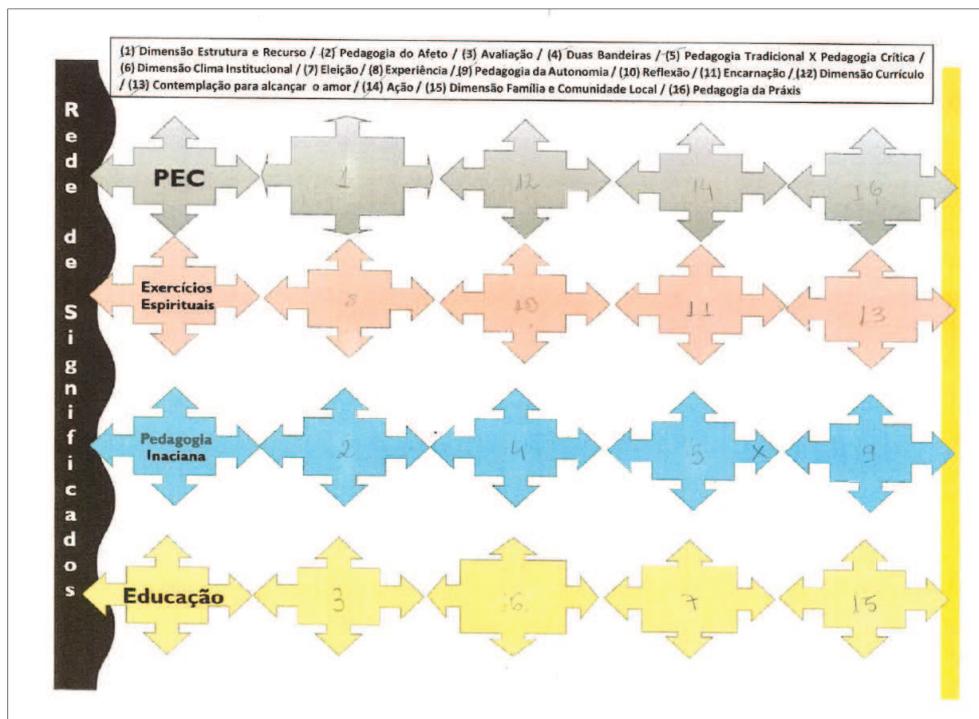


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 06

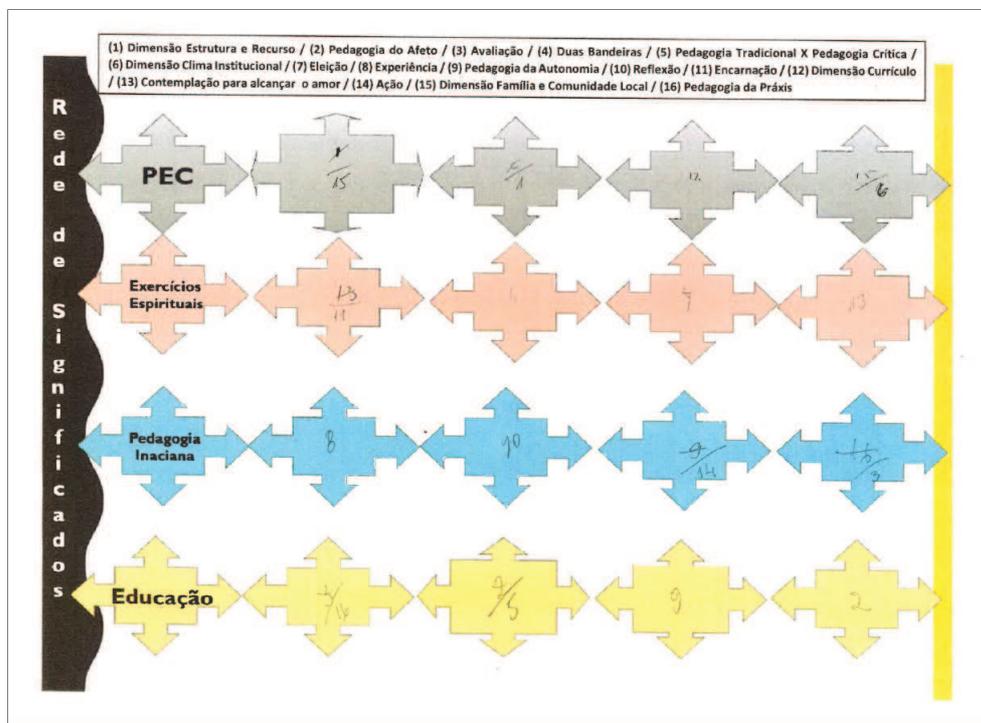


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 07

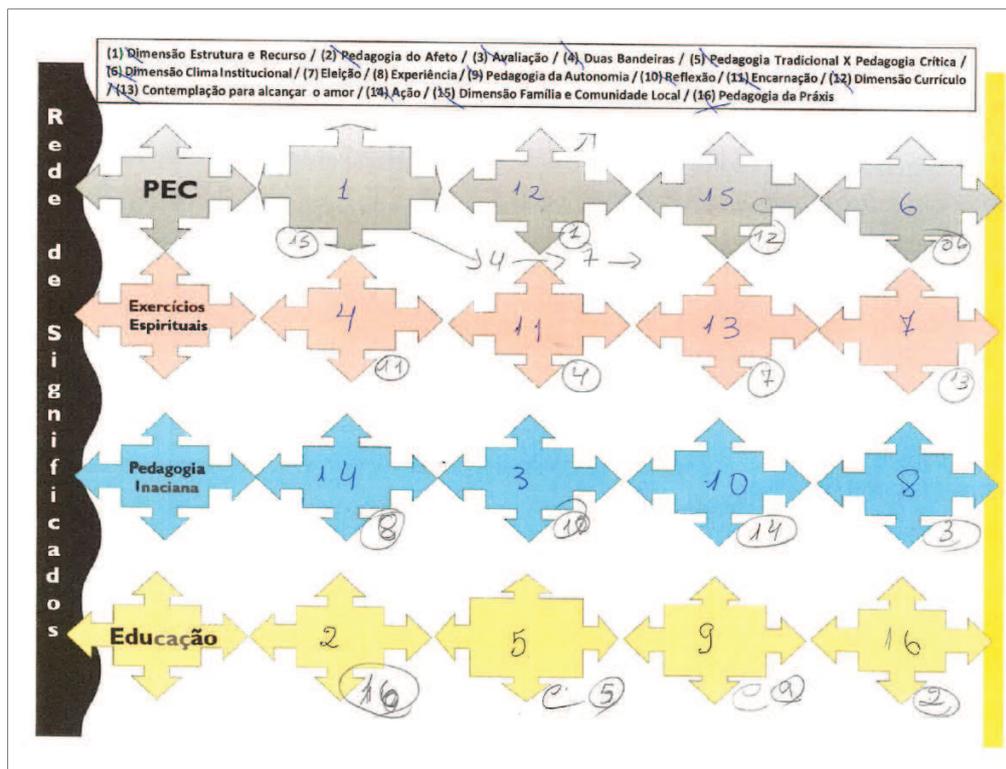


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 08

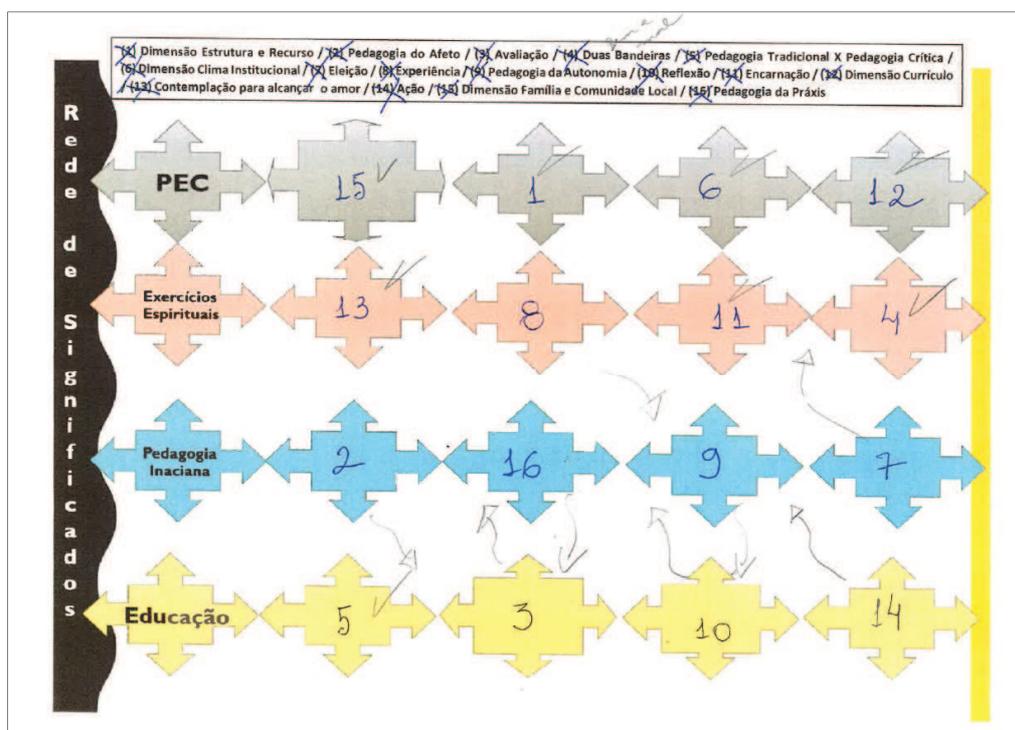


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 09

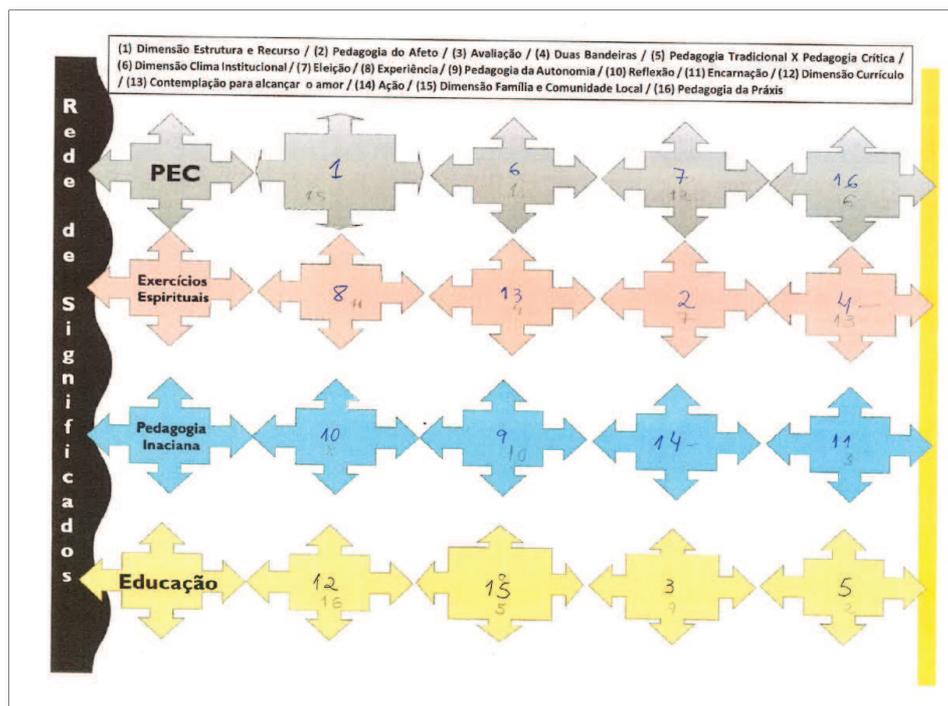


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 10

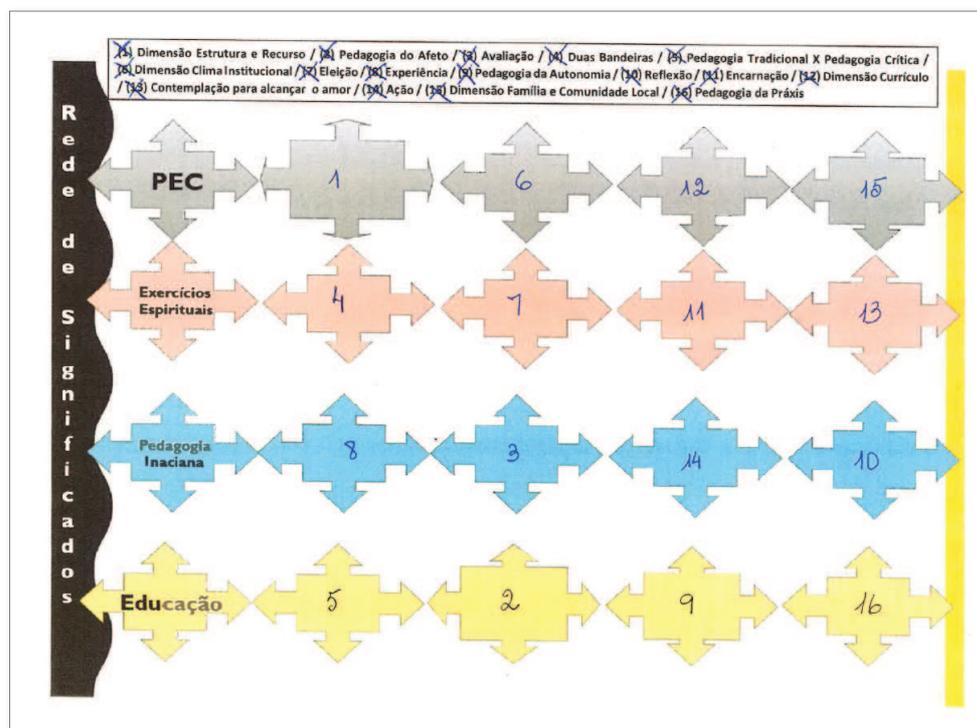


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 11

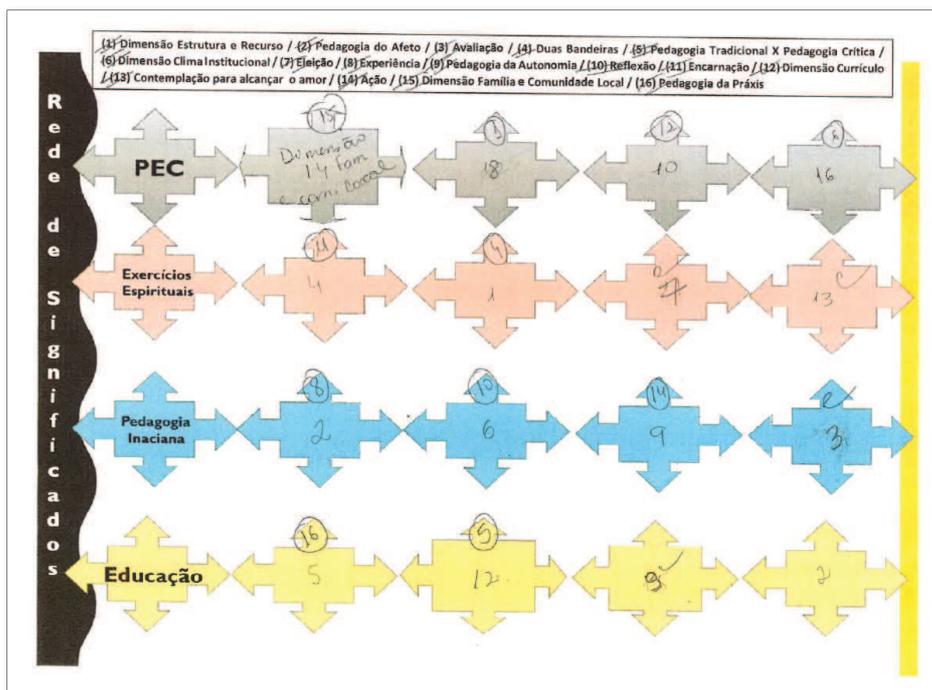


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 12

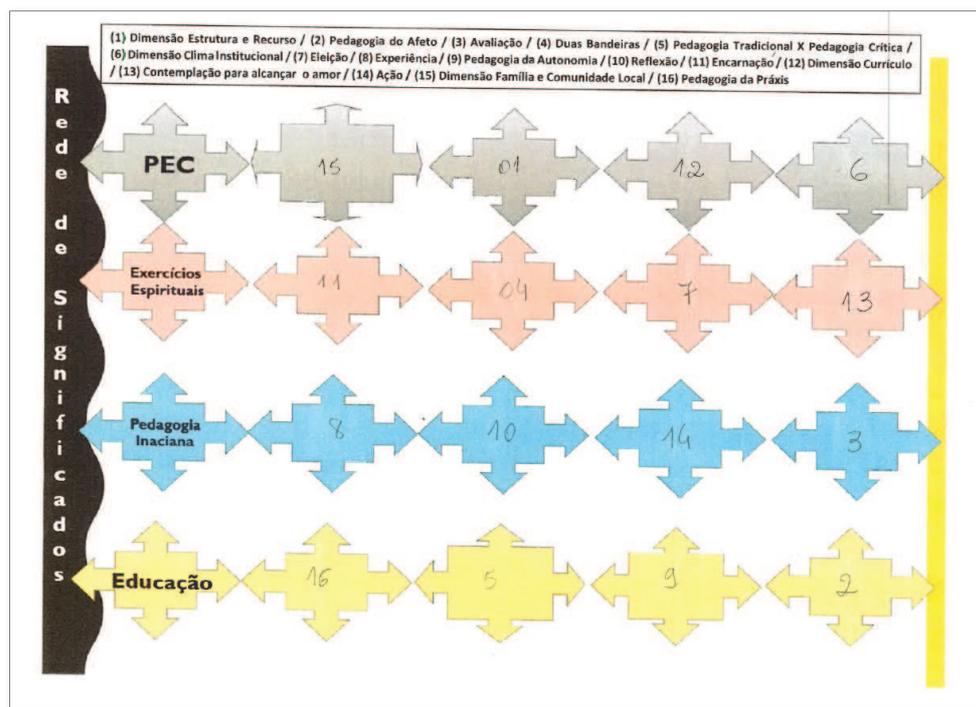


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 13

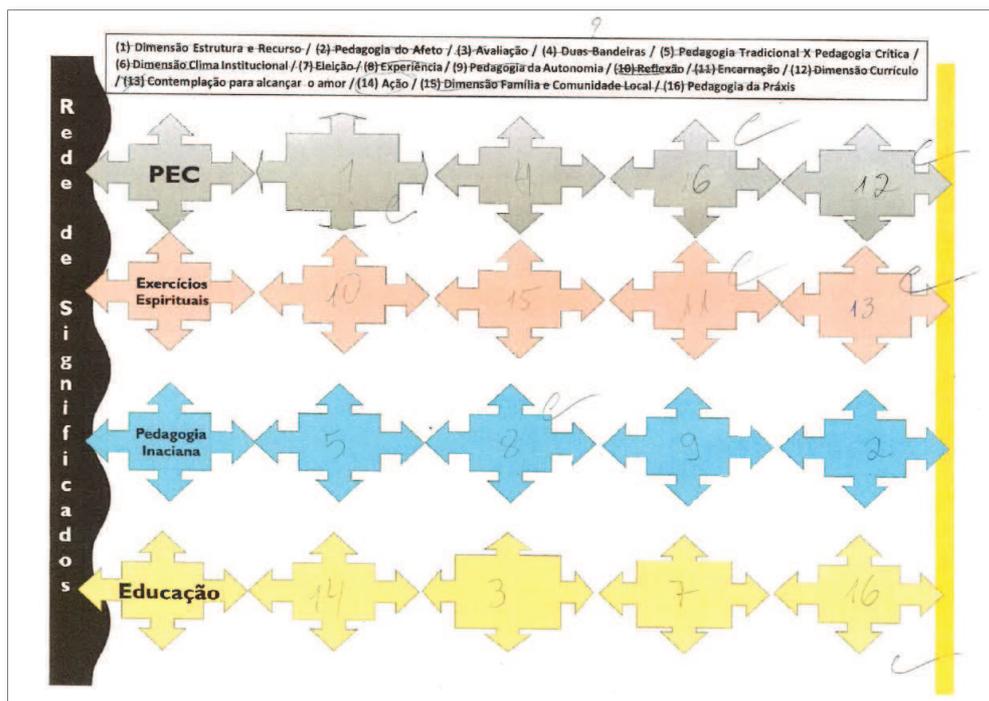


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante 14

APÊNDICE C – MATERIAIS CONFECCIONADOS NA DINÂMICA NUVEM DE PALAVRAS

PALAVRAS (PARTE 01)

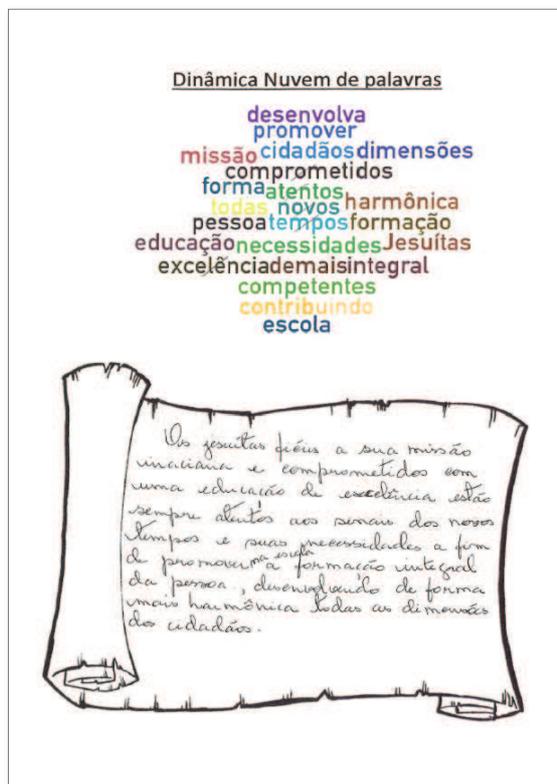


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante A

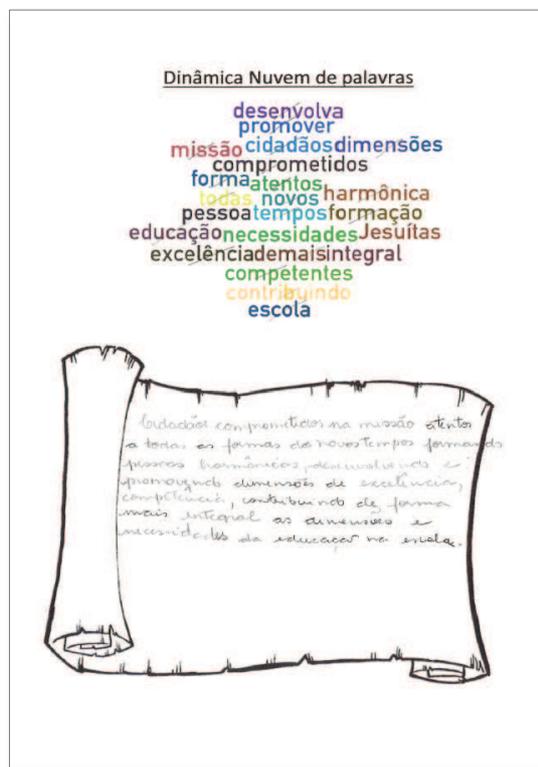


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante B

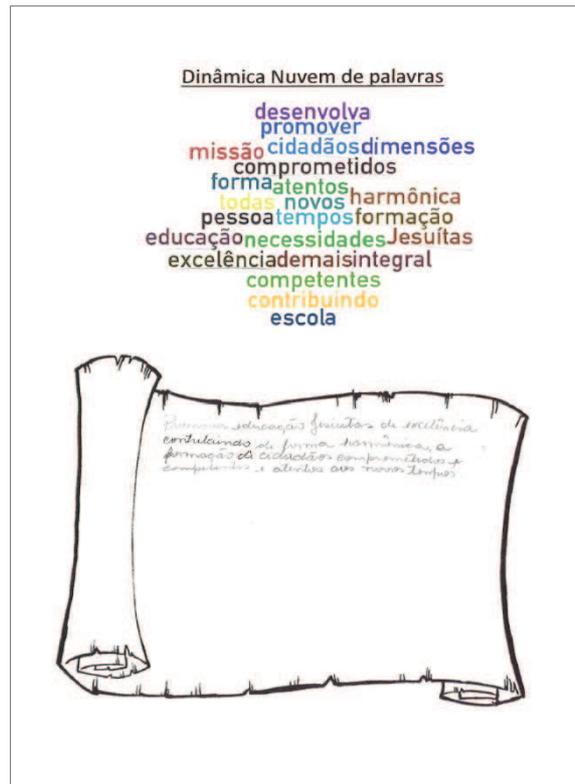


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante C

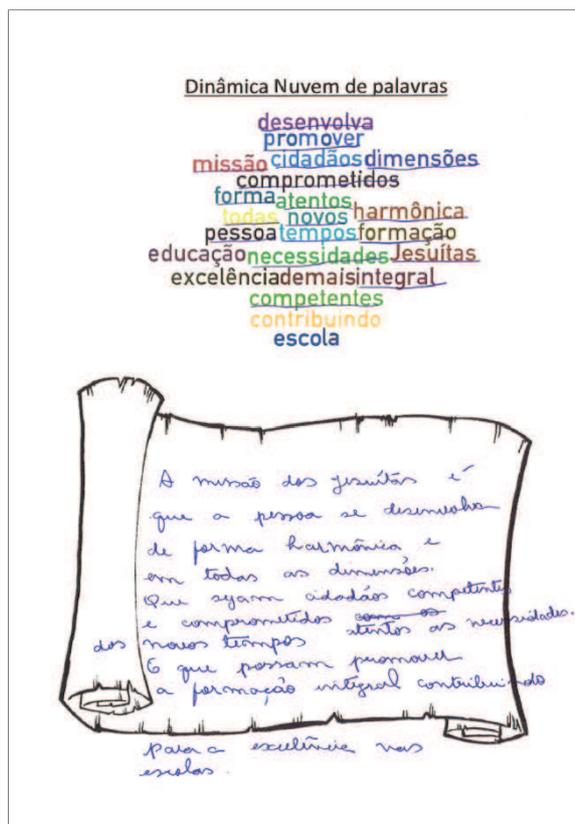


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante D

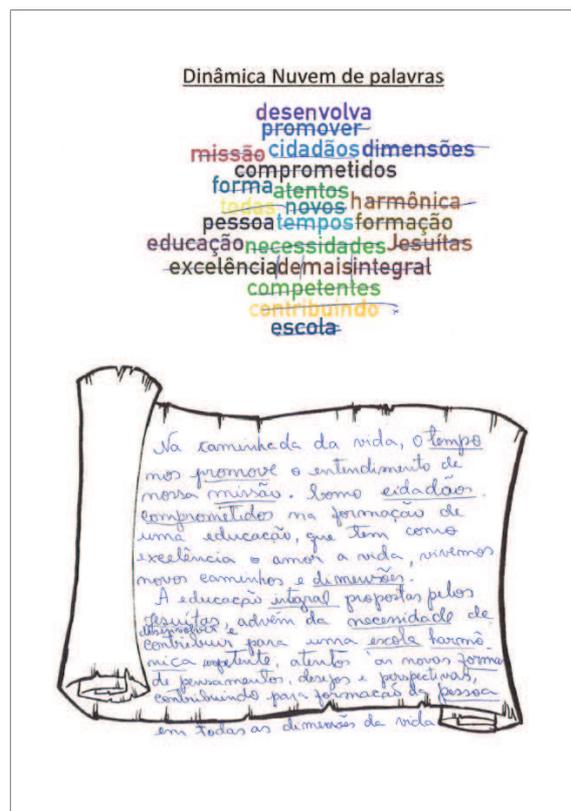


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante E

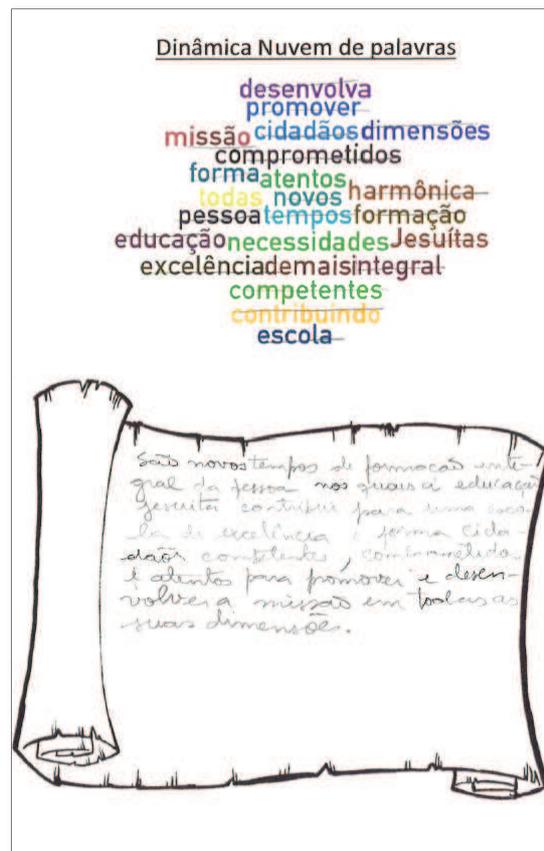


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante F

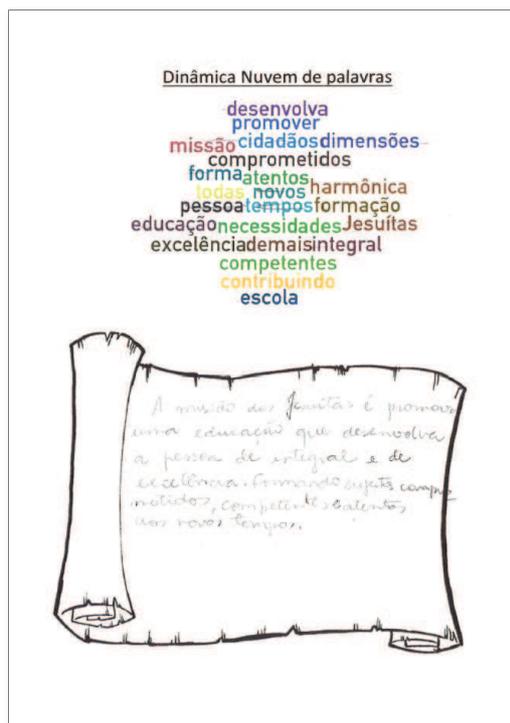


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante G

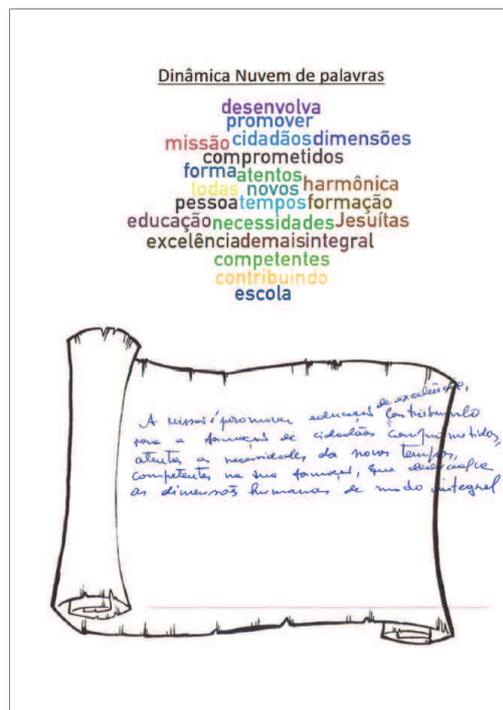


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante H

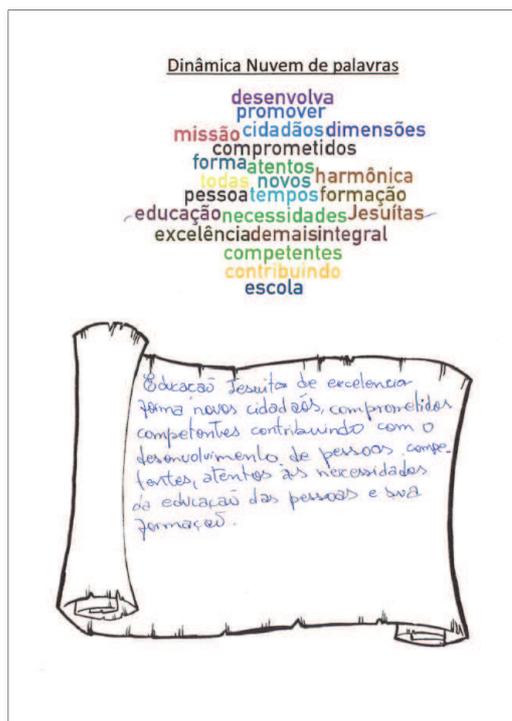


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante I

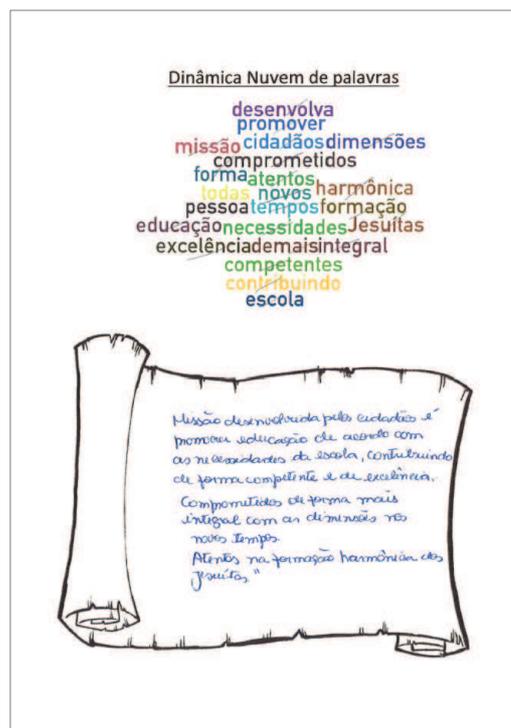


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante J

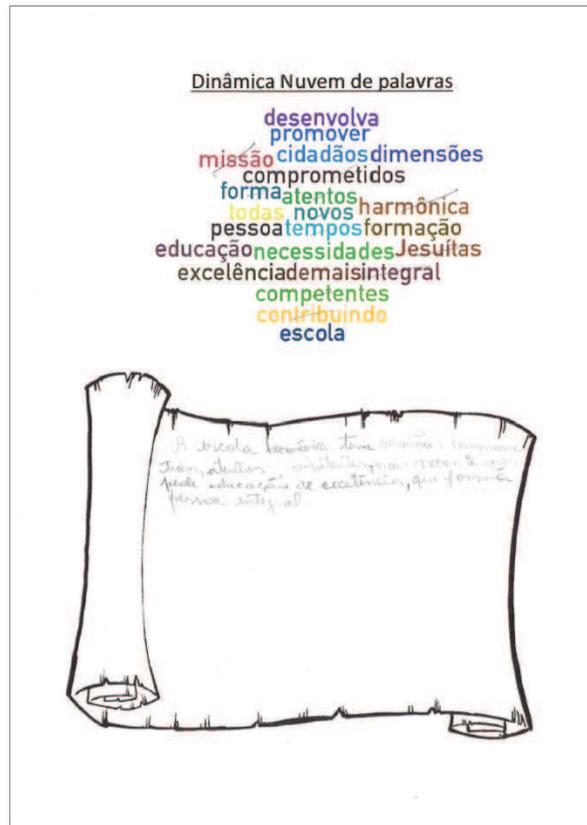


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante K

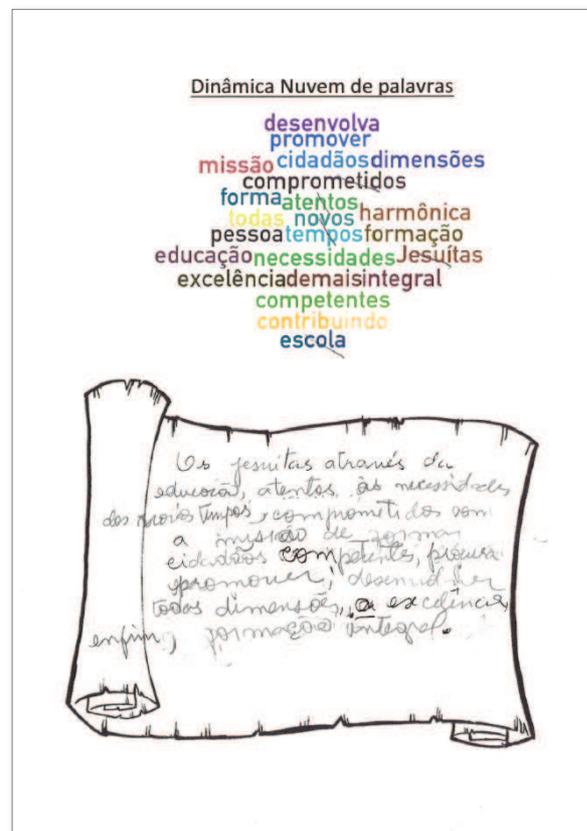


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante L

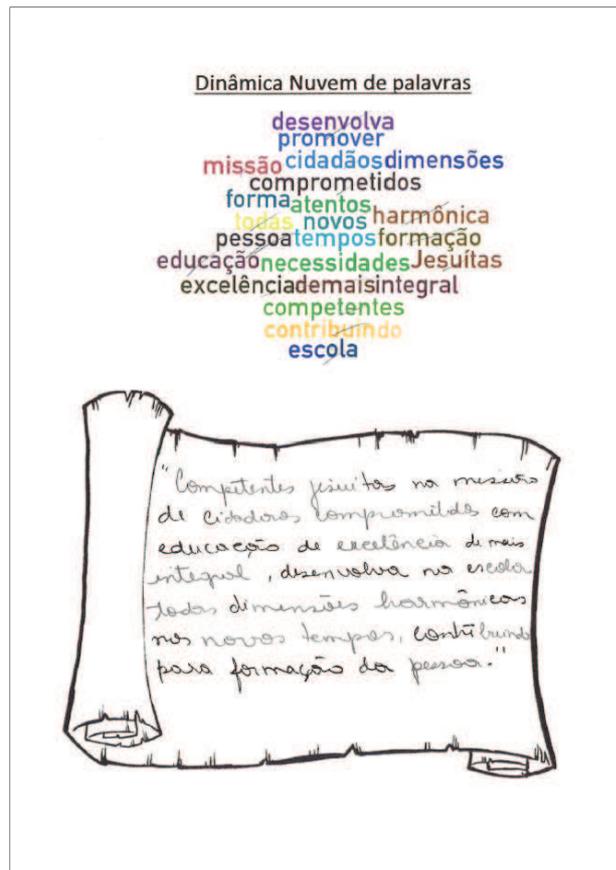


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante M

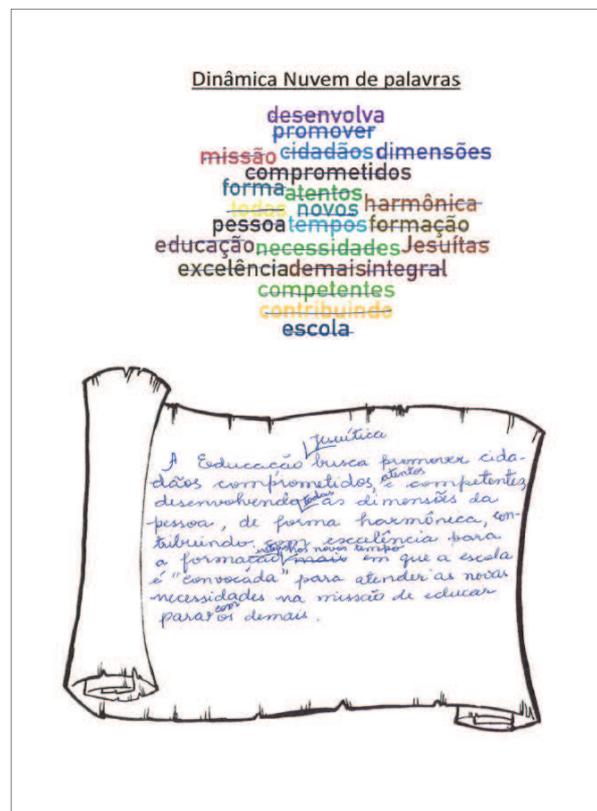


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante N

APÊNDICE D – MATERIAIS CONFECCIONADOS NA DINÂMICA NUVEM DE PALAVRAS (PARTE 02)

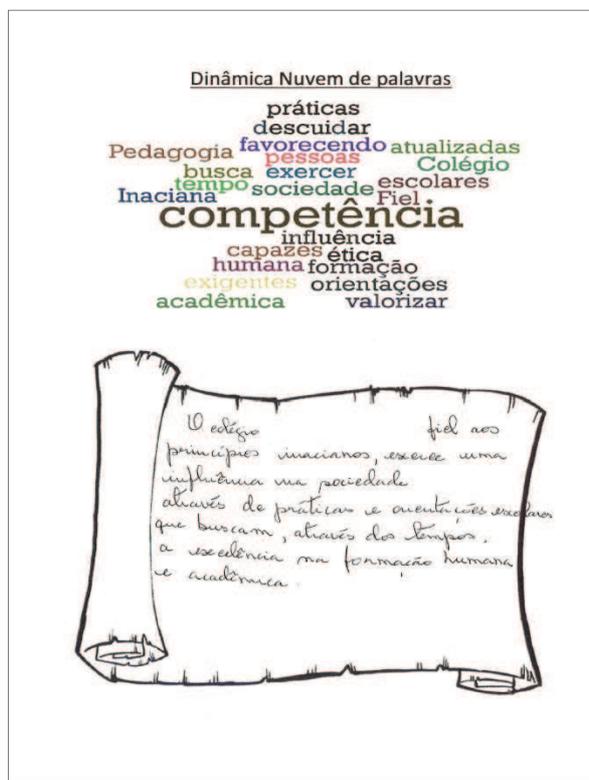


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante S

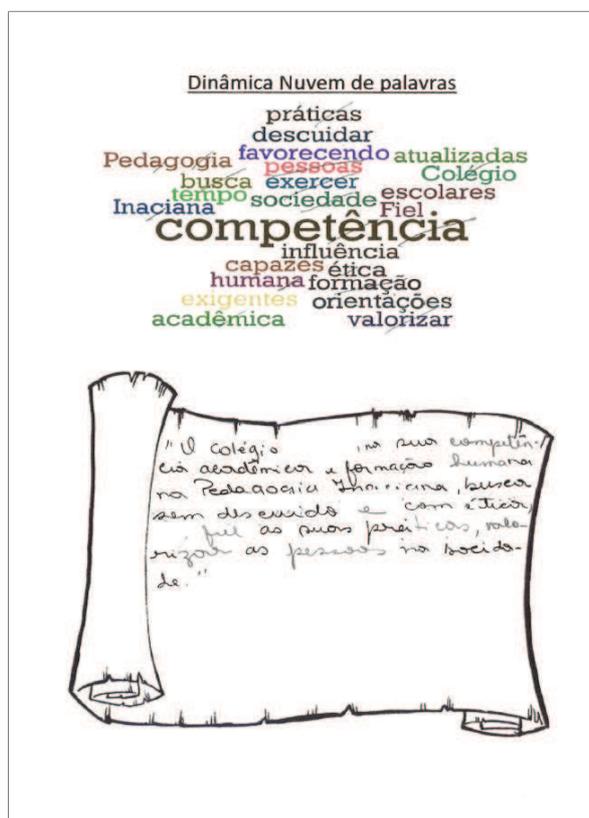


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante T

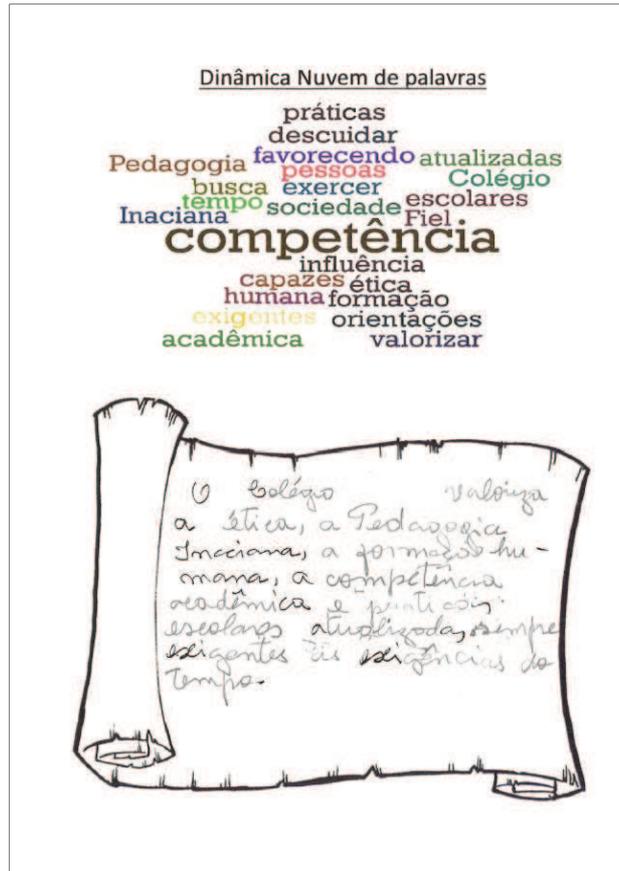


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante U

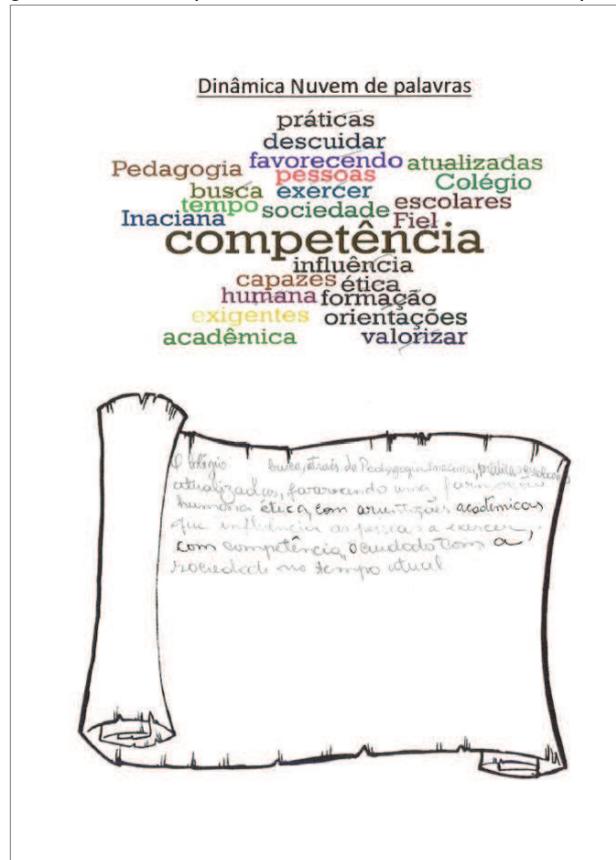


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante V

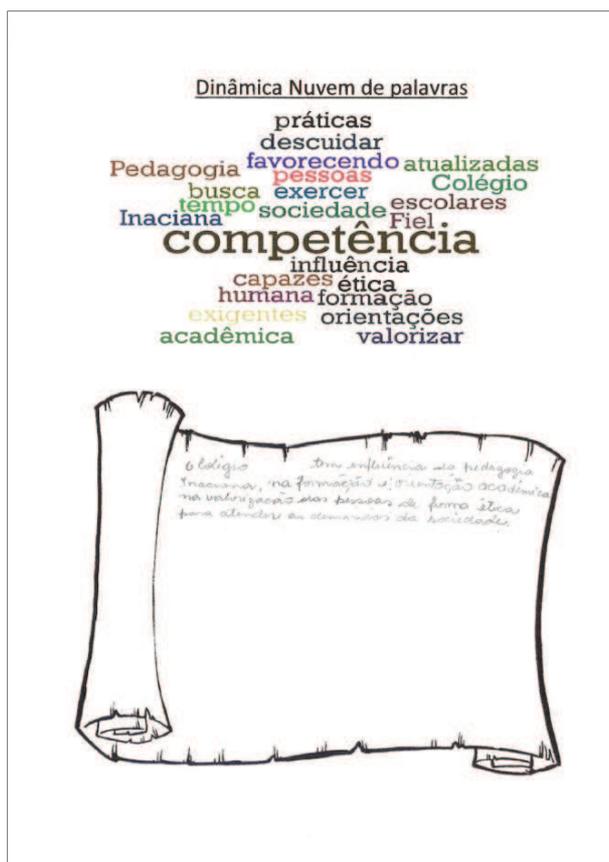


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante X

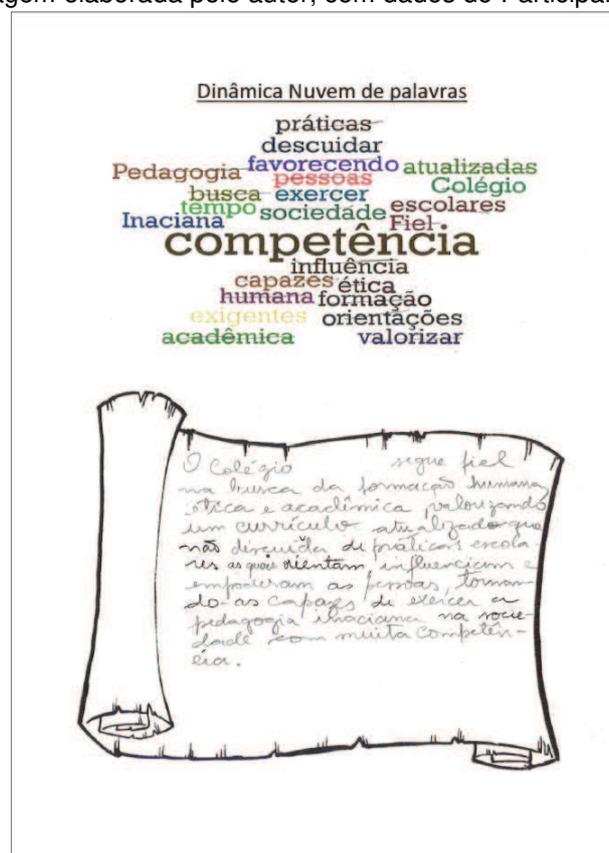


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Z

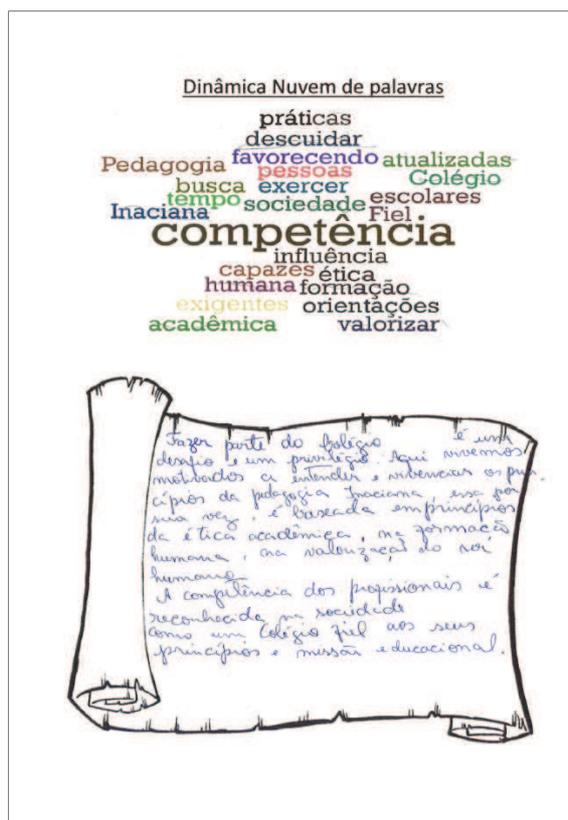


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Alpha

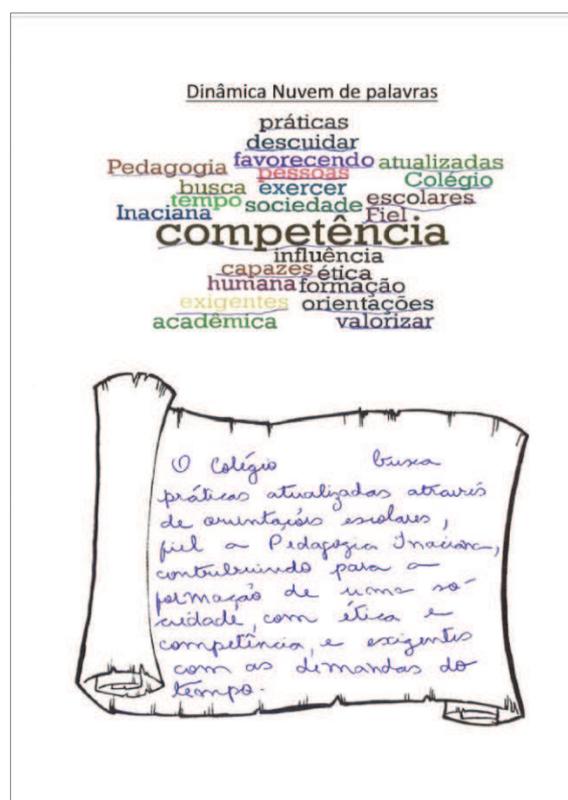


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Beta

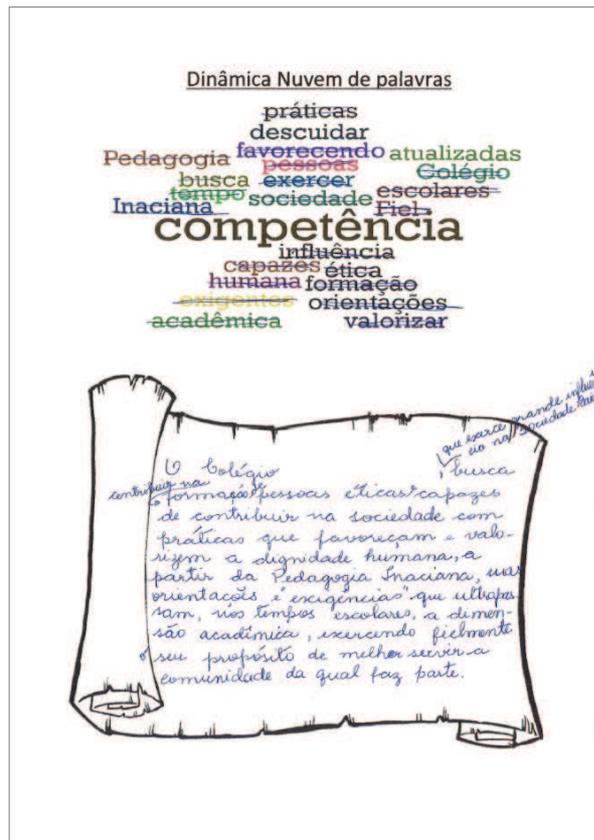


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Gamma

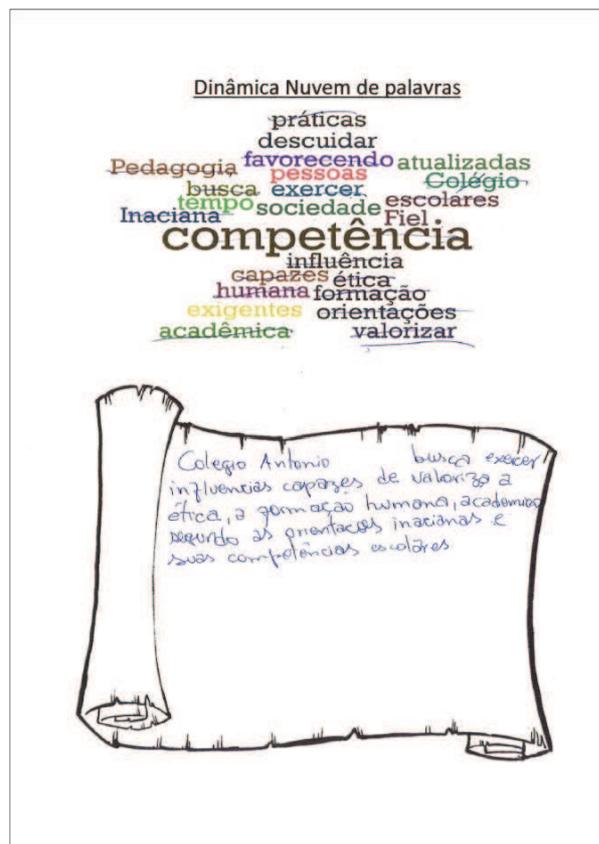


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Delta

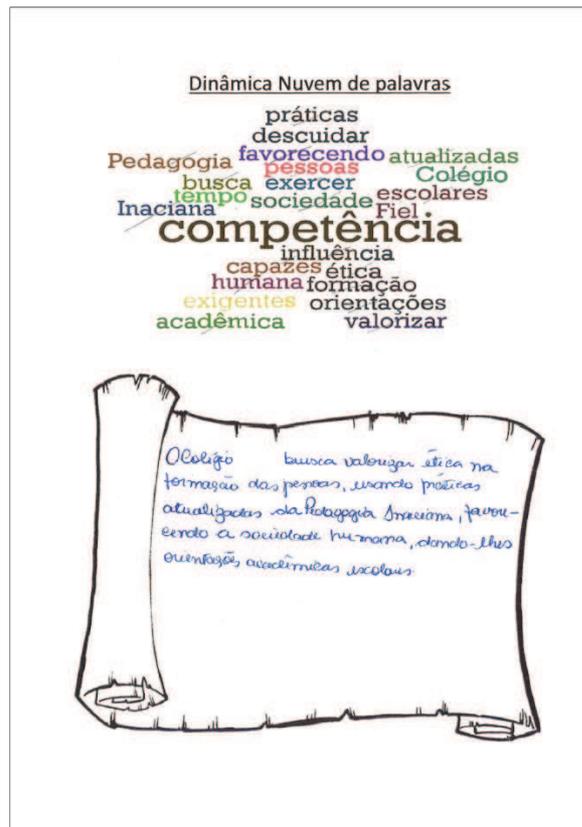


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Kappa

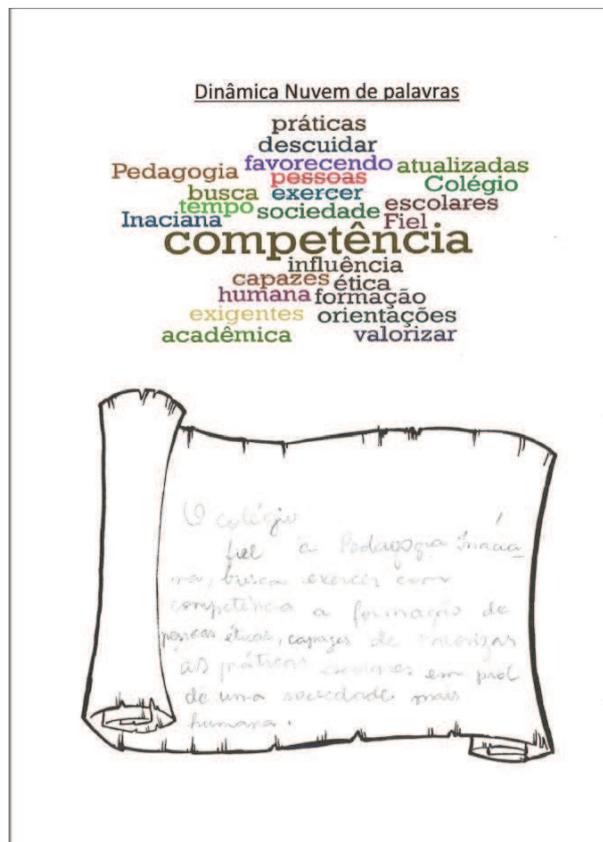


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Lambda

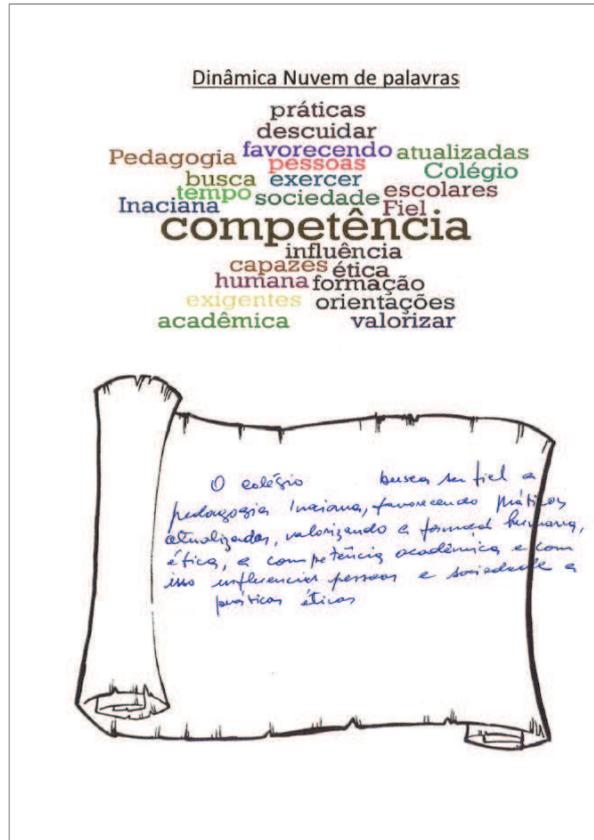


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Sigma

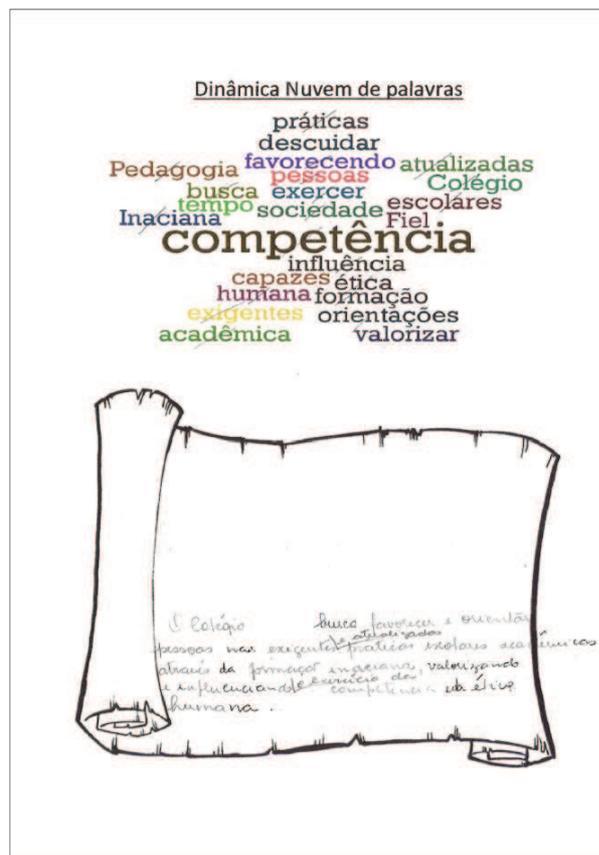


Imagem elaborada pelo autor, com dados do Participante Omega

ANEXO B – MEMORIAL – PROJETOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A palavra Memorial vem do latim Memorial e significa momentos, fatos memoráveis, que precisam ser lembrados. O seu caráter é coletivo, na medida, que envolve diferentes sujeitos em diferentes atividades, contemplando o que MORIN diz: “É impossível separar o que é tecido junto”. Por sua vez, a singularidade, também, permeia toda essa trajetória, uma vez que o sujeito (re) constrói a teia de relações na qual está inserido. Considerando essa importância e esse movimento, procurou-se aqui reconstruir a trajetória dos cursos de capacitação e formação de professores oferecidos pela Instituição, aos seus educadores, ao longo desses últimos anos.

Os encontros aqui elencados não se constituíram apenas em vivências. A vivência é superficial, e nela não encontramos a elaboração de uma síntese. A experiência implica troca, a vida dos envolvidos é colocada em contato, discutida, recriada e reabsorvida individual e coletivamente.

A formação propicia a troca de experiências com outros educandos e professores e os recoloca como construtores de sua própria história e de seu conhecimento. Para Larrosa (2001, s/p), a experiência possui um caráter particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal e dinâmico; “É o que nos acontece” e não “o que acontece”, de forma que o acontecimento pode ser o mesmo, mas a experiência é única, singular, irrepetível. A experiência não pode ser planejada como um experimento, tem a ver com a existência, com a vida singular e concreta de um sujeito também singular e concreto e comporta incertezas. Logo, os saberes da experiência não podem ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas.

Acreditamos que ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. E é no resgate desses momentos significativos da trajetória dos nossos momentos de formação que percebemos todas as provocações que foram feitas, todo o investimento, as conexões que possibilitamos e, por fim as aprendizagens que aconteceram. Desse modo, o Memorial constitui-se como importante instrumento para a compreensão dos acontecimentos e uma valiosa referência para a reflexão acerca do itinerário que estamos percorrendo.

Com o objetivo de resgatar esse percurso listamos a seguir as principais experiências formativas desenvolvidas pelo Colégio nos últimos anos.

2011

Seminário de Formação Continuada para professores - **O educador inaciano em busca das fontes;**

Projeto de Formação dos Técnicos - **Conexões entre a espiritualidade e a Pedagogia Inaciana;**

Projeto de Formação dos Técnicos - **Rupturas urgentes em educação – Pedro Demo (encontro 2);**

Encontro Educação Inaciana e o Diálogo com as pedagogias do tempo presente. **Formação Inaciana – desafios da educação no século XXI.**

2012

Seminário de Formação Continuada para professores – **A Pedagogia Inaciana e o Humanismo Social Cristão;**

Planejamento 2013 (momento formativo) – **Pedagogias Culturais do Tempo Presente forjando outro-ameaça e as insurgências curriculares tensionando a produção da diferença;**

2013

Formação de Professores (Ensino Fundamental I) – **Avaliação da Aprendizagem: desafios e perspectivas** – curso ministrado em quatro módulos.

Seminário de Formação Continuada para Professores – **O paradigma Pedagógico Inaciano em Diálogo com a Experiência na Contemporaneidade;**

Planejamento 2014 (momento formativo) – **Currículo: em busca de novos significados;**

Seminário de Ensino Religioso: **o ser e o fazer do ensino religioso, desafios, possibilidades e práticas de sala de aula.**

2014

Formação de Professores (Ensino Fundamental II) – **Avaliação da Aprendizagem: desafios e perspectivas** – curso ministrado em quatro módulos;

Seminário de Ensino Religioso – **o Ensino Religioso e o sentido da vida na contemporaneidade.**

Planejamento 2015 (momento formativo) – **Possíveis tessituras entre a Didática e o Planejamento;**

PAI – **Proposta de Aprofundamento Inaciano** – Curso organizado em quatro encontros;

Seminário **“Arte e Afetividade na Pedagogia Inaciana”** – Museu de Arte Moderna