

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

JOSÉ ROBSON SILVA SOUSA

**A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES DOS COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO ACERCA DOS TERMOS CENTRALIDADE E PROTAGONISMO DO
ESTUDANTE**

São Leopoldo

2021

JOSÉ ROBSON SILVA SOUSA

**A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES DOS COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO ACERCA DOS TERMOS CENTRALIDADE E PROTAGONISMO DO
ESTUDANTE**

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

Orientador: Prof. Dr. João Batista Storck

São Leopoldo

2021

S725p	<p>Sousa, José Robson Silva</p> <p>A percepção dos educadores dos colégios da Rede Jesuíta de Educação acerca dos termos centralidade e protagonismo do estudante / por José Robson Silva Sousa. – 2021.</p> <p>129 f.: il.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo, 2021.</p> <p>“Orientador: Prof. Dr. João Batista Storck”.</p> <p>1. Cura personales. 2. Protagonismo. 3. Centralidade. 4. Formação continuada. 5. Formação cristã.</p> <p>I. Storck, João Batista II. Título</p> <p>CDD: 370.112</p>
-------	--

JOSÉ ROBSON SILVA SOUSA

**A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES DOS COLÉGIOS DA REDE JESUÍTA DE
EDUCAÇÃO ACERCA DOS TERMOS CENTRALIDADE E PROTAGONISMO DO
ESTUDANTE**

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

Aprovado em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ederson Luis Locatelli – IC - FUC

Prof^a. Dr^a. Suzana Moreira Pacheco – UNISINOS

Prof. Dr. João Batista Storck – UNISINOS

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Agradecer...

Verbo em que a conjugação deve sempre estar no presente do indicativo para que jamais nos esqueçamos, no ato do agradecer, que não nos bastamos e que os “outros” são partes imprescindíveis para o nosso existir, ser e fazer.

Queria muito, pela arte da poesia, dirigir o meu agradecer a todos os “outros” que me foram de grande sustento, incentivo, força e voz de ânimo nessa caminhada. Como a arte poética me falta, no entanto, abro-me, mais uma vez, para a colaboração de um “outro” que, dotado da arte poética, foi capaz de descrever o que cada “outros” me proporcionaram nessa trajetória de pesquisa. Valho-me do grande “outro” Mário Quintana e de suas palavras para agradecer a todos os que me fizeram sentir, como pesquisador, parte intrínseca do tema da pesquisa: protagonista e central no processo de aprendizagem. Diz Quintana em seu poema "O adolescente":

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas
esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
— vestida apenas com o teu desejo!

(QUINTANA, 2012, p. 102).

É assim, entre Medos... Desejos... Curiosidades... Nua... Vestido. A caminhada foi bem isso de superar o medo paralisante para um desafio curioso capaz de nos “desvestir” de nossos egoísmos intelectuais ou pseudointelectuais. Num estado nu, sentir-se aberto, desprovido de

roupas “mascarantes” e, na nudez, poder ser vestido com as roupas mais confortáveis e adequadas para a verdadeira caminhada daquele que se lança no caminho do saber.

SABER é desejo de despossuir-se, é a ação que nos tira da "coleira" e nos faz como felinos a sair a andar e farejar o belíssimo aroma do vento da liberdade responsável que nos leva para o caminho do AGRADECER...

A
Gratidão
Realmente
Aumenta o
Desejo
Em
Cuidar
E
Reconhecer.

Protagonismo e Centralidade é isso: cuidar, reconhecer e sempre AGRADECER.

E os “outros”?

Minha Família;

Meus amigos;

A Companhia de Jesus;

A Rede Jesuíta de Educação;

Meu Orientador;

Ah!

Os professores que, carinhosamente, responderam à minha pesquisa;

Os professores do Colégio dos Jesuítas que, com muita amorosidade, deram-me grande incentivo e ideias para que essa pesquisa ganhasse corpo;

Ao Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, personificado na grandiosa alma dos colaboradores, que de modo concreto e incarnado deram sentido a essa trajetória do mestrado profissional. No Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora pude experimentar a grandeza de ser acompanhado, cuidado, incentivado e formado por aqueles com quem eu, como gestor, tive e tenho a honra de conviver.

Enfim...

Obrigado a Deus por ter-se feito presente em cuidado e amor através de todos esses outros mencionados.

"Não é o muito saber que sacia e satisfaz a pessoa,
mas o sentir e saborear as coisas internamente"

(EE 2, 4)

"A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender
não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria."

(FREIRE, 2002, p. 90).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar, compreender e mostrar como são vistos pelos professores de um colégio da Companhia de Jesus o protagonismo e a centralidade do estudante no contexto educacional. Busca-se compreender se estes aspectos estão sendo considerados a partir da *cura personalis*, uma proposta de acompanhamento ao aluno na Rede Jesuíta de Educação (RJE) enquanto práticas visíveis no ambiente escolar. Para que se pudesse chegar ao objetivo proposto nessa dissertação buscou-se como referencial teórico dois importantes pensadores que dialogam sobre o tema com muita propriedade. Escolheu-se Pierre Faure, jesuíta, que refletiu a questão de um processo de ensino e aprendizagem de forma personalizada e Paulo Freire, pedagogo pernambucano, que volta o seu olhar para um acompanhamento preciso por parte do educador como forma de fazer o estudante galgar o seu protagonismo e autonomia. O método de pesquisa escolhido foi o método misto (qualitativo e quantitativo), a partir dos estudos teóricos de Laurence Bardin, Jhon W. Creswell e Vicki L. Plano Clark. Estes autores indicam a utilização, tanto de materiais bibliográficos quanto do levantamento de dados com os sujeitos inseridos na área pesquisada. A partir da aplicação deste recurso metodológico foi realizada uma sondagem nos colégios da RJE localizados em regiões diferentes do Brasil para que, a partir da diversidade no fazer pedagógico, fosse possível averiguar a postura dos educadores para esse desafio que a rede lançou, a partir do Projeto Educativo Comum, qual seja, o incentivo ao protagonismo e centralidade do estudante dentro dos respectivos colégios. Chegou-se às seguintes conclusões: há um movimento significativo de efetivação do protagonismo e centralidade do estudante por parte do corpo docente nos colégios pesquisados; essa efetivação, no entanto, ainda sofre resquícios de uma prática mais centralizadora e tradicional; as escolas oferecem meios para que o protagonismo e a centralidade aconteçam por meio das práticas formativas; há fortes resquícios de uma prática conteudista e com ênfase na aprovação externa, bem como, movimentos de centralismo no professor. Também foi possível perceber que há um reducionismo do acompanhamento na esfera acadêmico-curricular; a necessidade de formação permanente que ajude a aprofundar a dimensão do acompanhamento e que essa formação possa dar-se de forma partilhada com outras unidades escolares da Rede Jesuíta de Educação.

Palavras-chave: *Cura personalis*. Protagonismo. Centralidade. Formação continuada. Formação cristã.

ABSTRACT

This research aims to analyze, understand and show how the protagonism and centrality of the student in the educational context have been seen by teachers at a school in the Jesus Company. It seeks also to understand whether these aspects are being considered from the *cura personalis*, a proposal to follow-up the student in the Jesuit Education Network (JEN) as visible practices in the school environment. In order to achieve the objective proposed in this study, two important thinkers were sought as a theoretical reference that dialogue about the topic with propriety. Pierre Faure, abrazilian Jesuit, who reflected the issue of a personalized teaching and learning process and Paulo Freire, an educator, who turns his gaze to a precise accompaniment by the educator as a way to make the student climb its protagonism and autonomy. The mixed research method (qualitative and quantitative) was chosen based on the theoretical studies of Laurence Bardin, Jhon W. Creswell and Vicki L. Plano Clark. These authors suggest the use of both bibliographic materials and data collection with the subjects inserted in the researched area. Based on the application of this methodological resource, a survey was carried out in the schools of JEN located in different regions of Brazil. Based on the diversity in pedagogical practice, it was possible to ascertain the role of educators in this challenge that the network launched, starting with Common Educational Project, that is, the incentive to the protagonism and centrality of the student within the respective schools. The following conclusions were reached: there is a significant movement in effectiveness of the protagonism and centrality of the student by the faculty in the schools surveyed; this effectiveness, however, still suffers from a more professor centralized and traditional practice; through training practices schools offer alternatives for protagonism and centrality to happen; there are strong remnants of a contentious practice with an emphasis on external approval, as well as movements of centralism in the teacher. It was also noticed that there is a reduction in monitoring the academic-curricular extent; the need for ongoing training that helps to deepen the dimension of monitoring and also this training can take place in a shared way with other school units in the Jesuit Education Network.

Keywords: *Cura personalis*. Student protagonism and centrality. Ongoing education. Christian formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Autores estudados e suas percepções sobre protagonismo, centralidade e <i>cura personalis</i>	25
Figura 2 - Pensamentos dos autores que estão em consonância com a pesquisa	31
Figura 3 - Esquema do questionário	60
Figura 4 - Bardin (1977), sobre a análise dos dados e sua validade.....	61
Figura 5 - O caminho até a inferência aplicada nos dados obtidos	62
Figura 6 - Esquema orientacional baseado em Bardin(1977).....	63
Figura 7 - Esquema a partir da ideia dos autores.....	64
Figura 8 - Modo de proceder com a abordagem conforme Creswell e Clarck (2013).....	65
Figura 9 - Exposição das ideias dos autores	66
Figura 10: Passos metodológicos	67
Figura 11 - O caminhar para a assimilação do fazer pedagógico próprio da pedagogia inaciana	85
Figura 12 - Proposta de ação	100
Figura 13 - Pontos de atenção para os colégios.....	103
Figura 14 - Questionário aplicado aos professores.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de trabalho na Instituição.....	73
Gráfico 2 - Refinamento dos entrevistados	74
Gráfico 3 - Índice de resposta ao convite, por escola, conforme acesso à plataforma Moodle	75
Gráfico 4 - Quantitativo de atuação em outras instituições.....	77
Gráfico 13 - A forma como os pesquisados conhecem a pedagogia inaciana.....	86
Gráfico 14 - Quantitativo de professores que afirmaram acompanhar seus estudantes além do aspecto cognitivo-avaliativo	87
Gráfico 15 - Forma de acompanhamento quanto ao exercício da <i>cura personalis</i> (pontos positivos e negativos)	87
Gráfico 16 - Como os entrevistados consideram seu acompanhamento aos estudantes	88
Gráfico 17 - Tipo de acompanhamento oferecido aos estudantes	89
Gráfico 18 - Papel do professor na formação do estudante, segundo os professores participantes	90
Gráfico 19 - Como o professor se vê na formação acadêmica e pessoal dos estudantes	91
Gráfico 20 - O que os professores consideraram importante na relação entre professor e aluno	93
Gráfico 21 - Papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, segundo os professores	94
Gráfico 22 - Práticas no colégio que favorecem e inspiram o protagonismo e a centralidade do estudante	96
Gráfico 23 - Onde se dão as práticas que favorecem a centralidade do estudante	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TEMA	21
2.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA	21
2.2 PROBLEMA	21
2.3 OBJETIVOS.....	21
2.3.1 Objetivo geral.....	21
2.3.2 Objetivos Específicos.....	21
2.4 JUSTIFICATIVA	22
3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	23
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
4.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO OU CURA PERSONALIS A PARTIR DA IDEIA DE ACOMPANHAMENTO ESPIRITUAL DOS EE.EE	33
4.2 O PROJETO EDUCATIVO COMUM: O TERMO CENTRALIDADE E PROTAGONISMO	37
4.3 A DIMENSÃO DO CUIDADO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ALÉM DA LINGUAGEM INACIANA	39
4.4 CONCEPÇÃO DE CENTRALIDADE E PROTAGONISMO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E PIERRE FAURE.....	43
4.4.1 Centralidade e protagonismo em Paulo Freire.....	43
4.4.2 Centralidade e protagonismo em Pierre Faure	46
4.4.3 A relação entre o pensamento de Freire e Faure.....	49
4.5 O ASPECTO ANTROPOLÓGICO RELACIONAL E O ASPECTO DIALÓGICO- PEDAGÓGICO RELACIONAL COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONCEPÇÃO DE CENTRALIDADE E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE	50
4.5.1 A relação na espiritualidade inaciana: ser central e ser protagonista.....	50
4.5.2 Aspecto antropológico relacional	51
4.5.3 O aspecto dialógico-pedagógico relacional.....	54
5 METODOLOGIA.....	57
5.1 TIPO DE PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM E AOS PROCEDIMENTOS	57
5.1.1 Quanto à abordagem	57
5.1.2 Quanto aos procedimentos.....	58

5.1.2.1 Laurence Bardin	58
5.1.2.2 Jhon W. Creswell e Vicki L. Plano Clarck.....	63
5.1.3 O espaço de pesquisa	68
5.1.3.1 Descrição da Mantenedora dos Colégios	68
5.1.4 Sobre a pesquisa e os implicados.....	70
5.1.5 Protocolo para o procedimento da pesquisa Método Misto junto aos educadores e aos colégios	70
6 CONSOLIDANDO A PESQUISA EFETIVA E SEUS POSSÍVEIS RESULTADOS DIANTE DE SUA ANÁLISE	72
6.1 PRIMEIRO BLOCO: DADOS GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES CONVIDADOS (TEMPO NO COLÉGIO; ACEITE AO CONVITE DA PESQUISA; MANIFESTAÇÕES FINAIS DE PARTICIPAÇÃO).....	73
6.2 SEGUNDO BLOCO: SUA VIDA DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DE SER ACOMPANHADO.....	76
6.3 TERCEIRO BLOCO: A <i>CURA PERSONALIS</i> SEGUNDO O ENTENDIMENTO DOS EDUCADORES	78
6.4 QUARTO BLOCO: ACOMPANHAMENTO DO DISCENTE SOB A ÓTICA DO DOCENTE	86
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM RETORNO AOS PROFISSIONAIS PESQUISADOS.....	98
8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROCESSO DE PLANEJAMENTO E PRÁTICA	105
8.1 PÚBLICO-ALVO.....	106
8.2 METODOLOGIA (PARADIGMA PEDAGÓGICO INACIANO).....	106
8.3 METODOLOGIA DE TRABALHO DIVIDIDA EM MÓDULOS	106
8.3.1 Módulo I: Conhecer e aprofundar a história de Inácio e da Companhia de Jesus	106
8.3.2 Módulo II: Conhecer e aprofundar a espiritualidade inaciana	107
8.3.3 Módulo III: Conhecer e aprofundar a pedagogia inaciana	108
8.3.4 Módulo IV: Conhecer e aprofundar a prática do acompanhamento	109
8.3.5 Módulo V: Avaliação.....	111
9 LOGÍSTICA	112
9.2 ESTRUTURAÇÃO MENSAL DOS ENCONTROS.....	112
10 CONCLUSÃO.....	113

REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - DOCUMENTO COM O QUESTIONÁRIO CRIADO PARA ENVIO AOS PROFESSORES PARTICÍPES DA PESQUISA, VIA E-MAIL.....	118
APÊNDICE B - DOCUMENTO COM O QUESTIONÁRIO CRIADO PARA ENVIO AOS PROFESSORES PARTICÍPES DA PESQUISA, VIA PLATAFORMA MOODLE	121

1 INTRODUÇÃO

No poema "O Barro", de Paulo Leminsk, há um trecho que diz: " O barro toma a forma que você quiser, você nem sabe estar fazendo apenas o que o barro quer." (LEMINSK, 1983, p. 90), sua perícopa é um resumo de grande relevância, pois descreve a vivência de um professor-pesquisador que, em busca de respostas desde seu período escolar, se (re)faz a cada dia e que, mesmo ciente de que o cotidiano exerce influências sobre o indivíduo, assim como "o barro estar fazendo o que quer", é de suma importância a presença de um modificador nesse trabalho de (re)modelagem desse barro. Somente assim, poderemos ter êxito no processo de busca.

Sendo assim, certo de que ser pesquisador é dar-se conta do ir e vir, é fazer e refazer, é pesquisar e confirmar a pesquisa feita, é buscar diversas fontes de pesquisa e é se refazer em sua identidade, vejo-me aqui como o oleiro na busca de respostas para auxiliar na educação e melhor preparação dos alunos na Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Essa pesquisa, de certa maneira, é uma busca muito antiga e, agora, enquanto busca realmente em prática, está mais refinada. Anteriormente, quando era aluno da rede estadual de Mato Grosso, sempre tinha um questionamento que gritava no silêncio da minha mente: "Por que tenho que estudar assim? Será que é só assim que posso entender, por exemplo, as regiões brasileiras, climas, etc.?" Podia haver outra maneira, mas naquele momento de minha vida "é o que tinha para hoje", mas a pergunta nunca saiu da mente, assim como o medo de torná-la pública também não. E assim, revolta e medo se casavam no processo cognitivo. No entanto, uma certeza eu tinha: "Se eu for professor, algum dia, não quero fazer igual." Não restam dúvidas, portanto, de que imputava a culpa ao professor, mas não observava o sistema que o auxiliava.

Depois dos 25 anos de idade, ingressei na Companhia de Jesus, Jesuítas. A marca principal dessa congregação era o grande rigor acadêmico, homens de muito estudo. Pensava, então: "Agora danou-se?" Sempre me julguei incapaz de ser um bom aluno, olhava mais as dificuldades que possuía do que as forças que aplicava para poder aprender. Vivenciando os tempos fortes de formação acadêmica na Companhia de Jesus, principalmente no tempo dos estudos filosóficos, a pergunta que outrora era do contexto da educação básica surge nesse momento do ensino superior. Era inadmissível, por exemplo, que um professor de filosofia antiga defendesse a maiêutica socrática dentro dos rigores das paredes das salas de aula. A paixão com que falava da maiêutica era, literalmente, um *pathos*, uma vez que a realidade era

da pura caverna platônica de sombras. Outra vez me perguntava: "Por que tem que ensinar assim? Será que é só assim que se aprende isso, gente?"

Não posso negar que noutras etapas de formação, incluindo o mestrado, a pergunta voltou novamente, mas foi especificamente no contexto da pós-graduação e do mestrado que ela, a pergunta foi gritada e considerada pelos professores. Naquele momento percebi a relevância de pensar a fundo o nosso modo de ser educador.

A ironia quis brincar comigo e, por destino, fui destinado, como padre, para trabalhar no Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora, onde estou há quatro anos. Minha primeira função era ser um orientador de estudos para os alunos do ensino médio integral, nossos alunos da filantropia. Basicamente organizava meu tempo em acompanhar a rotina dos estudantes e ajudá-los nalguma coisa que necessitassem. Sendo assim, defrontei-me, junto à equipe, com casos de depressão de estudantes que até corriam o risco de atentar contra a própria vida. Acreditava, portanto, que aquele mal-estar psicológico fosse fruto de uma nota quantitativa que não agradava e causava medo de perder a bolsa devido à reprovação.

Mas o que acontecia com aqueles estudantes uma vez que eram acompanhados com muita dedicação? Eu os acompanhava! Um jesuíta! Foi, então, que ao entrar no curso de pós-graduação, em um dos módulos, havia o convite para pensar no mundo do aluno. Esse convite me chamou atenção, pois naquele momento me reportei ao meu tempo de estudante da educação básica e concluí que "o meu mundo" não cabia na sala de aula e nem era interesse da escola ou da professora. Não há espírito de julgamento na narrativa, mas memória.

Durante todo o percurso da pós-graduação em Educação Jesuítica fiquei com uma pergunta latente: "Quem é o meu aluno do ensino médio integral? Por que eles sofrem tanto? O que falta?" Na verdade, dei-me conta de que nunca havia perguntado o que faltava por parte do meu modo de acompanhar. Dessa forma, quando chegou o tempo de elaborar o trabalho de conclusão de curso, lancei-me no desafio de entender a *cura personalis* (termo que será tratado no tempo devido nessa pesquisa) e, para isso, me lancei na pesquisa intitulada: "A importância do acompanhamento – *cura personalis* – no processo de ensino-aprendizagem no Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora – MG". Os estudantes escolhidos eram os alunos da 1ª série do Ensino Médio Integral, os mesmos que eram acompanhados por mim. Dos 80 alunos matriculados e convidados para responder a treze 13 perguntas que versavam sobre acompanhamento, 72 responderam ao questionário. E assim, foi obtido um resultado muito preocupante, pois "desmascarou-se", positivamente, que a preocupação da equipe era a nota do aluno a todo custo. "Acreditávamos que estava sendo bom.", "Reduzimos a profundidade do cuidado a um acompanhamento quantitativo.", "Reduzimos o mundo do aluno à sua nota obtida."

- Naquela ocasião da conclusão do trabalho, foram apresentadas as seguintes inferências:
- a) há no Colégio dos Jesuítas um deslocamento para que a formação integral seja uma realidade concreta;
 - b) há um acompanhamento que se presta, hoje, aos discentes, mas esse acompanhamento abarca muito o âmbito acadêmico;
 - c) há um déficit em acompanhar o estudante dentro de sua realidade de vida, algo que não seja somente o resultado esperado de uma avaliação;
 - d) há estudantes que precisam ser mais motivados a "existir", sem ter que alcançar uma nota. Muitas das vezes o aluno bom de nota não está bem humanamente ou o aluno com notas não desejáveis é um aluno que não está bem na sua forma de viver/ser/existir;
 - e) os alunos mostram que sofrem pressão considerável por parte da família e da escola para que respondam de forma positiva às provas externas de ingresso no ensino superior;
 - f) é necessário que o colégio tenha um ambiente formativo que ajude aos estudantes a olharem a dimensão da vida, refleti-la e achar novas saídas para as suas crises existenciais ou, ao menos, entendam-na;
 - g) a espiritualidade inaciana tem que estar mais presente na dimensão da vida pessoal do aluno, a exortação ao mágis não pode circular na esfera acadêmica somente, é preciso elevar a dimensão espiritual no cotidiano dos estudantes;
 - h) é preciso considerar os pontos importantes da formação integral que aborda o Projeto Educativo Comum (PEC) (2016, p. 37):

Nas escolas da Companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica (PEC, 2016, p. 48-49).

Portanto, apontam-se esses oito pontos que sobressaem para serem apresentados como forma de aprofundar o acompanhamento da pessoa, considerando seu ritmo e histórias (SOUSA, 2018, p. 38).

Essa pesquisa, dados os oito pontos de inferência a serem considerados pela escola, foi um exame de consciência profunda acerca do meu modo de acompanhar. A importância do que os 72 estudantes escreveram foi o momento mais real de uma “encarnação no mundo deles”. Ao ler cada resposta, passava a entender a angústia deles, o sofrimento e a luta para manter a nota acima da própria vontade de "existir". Naquele momento concreto, via, nos estudantes, a minha experiência de pergunta silenciada: "Tem que ser desse jeito? Não pode ser diferente?"

Quando terminou a apresentação do TCC, o professor orientador levantou uma arguição acerca da discussão sobre o protagonismo e centralidade do estudante que é uma das propostas do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação: sobre esse protagonismo e centralidade proposto, como é que o professor recebe isso e como ele se sente? Um possível mal entendido não implica num falso acompanhamento?

Esses questionamentos me colocaram novamente dentro da perspectiva da busca pelo entendimento acerca da *cura personalis*. Ao tratar as respostas oferecidas pelos estudantes pesquisados, durante o acompanhamento personalizado, foi percebido que uma porcentagem significativa apontava que os mesmos sentiam-se muito bem acompanhados academicamente, mas existencialmente estavam em defasagem. Percebeu-se, então, que um significativo grupo de estudantes apresentava graves problemas psicológicos, uma falta de sentido de vida. Diagnosticada tal situação, surgiu a inquietude em querer conhecer a concepção de *cura personalis*, agora não centrada em "um nicho", mas ampliá-la aos demais estudantes.

O vínculo com os educadores foi ficando mais estreito, pois percebeu-se outro contraste interno, dessa vez, direcionado a uma orientação específica contida no Projeto Educativo Comum que apontava para a centralidade e protagonismo do estudante. Tal fato foi notado quando grande parte dos educadores, em falas informais, ao serem questionados sobre a questão do protagonismo e centralidade do estudante na comunidade educativa, expressava que “agora” o estudante pode tudo. Havia, em suas falas, certo "margeamento" da figura do professor, ou seja, os professores tinham a impressão de serem “deixados de lado”. Visualizava-se uma imagem de que o estudante, ao ser colocado como protagonista e central no processo cognitivo, “empurrava para a margem” o professor. Em concreto, havia um problema sério de entendimento acerca da função de um educador de um colégio da Companhia de Jesus.

Hoje, ocupando um cargo de gestão, direção acadêmica, percebo a necessidade de estar constantemente em uma ação de reflexão e discernimento sobre a forma de como atuarmos melhor com o propósito de que as vozes de alunos e professores sejam mais expressadas para que o significado de protagonismos e centralidades, a partir de seus mundos, estejam sendo postos em prática. Pois minha preocupação, como diretor acadêmico, é de fazer com que a comunidade acadêmica seja um espaço em que os mundos não sejam distantes, mas sim, espaços de encontro, de ensinar e aprender. Certamente, essa pesquisa não difere da pós-graduação, dada a peculiaridade científica, pois intenta novamente em perceber a forma de como estamos vivendo a educação. É, então, que nasce essa proposta de pesquisa, a partir da inquietude de um pesquisador ao ser motivado a seguir além em sua pesquisa a partir da inquietude de tais questionamentos.

Sendo assim, essa pesquisa estará encadeada à identidade de uma voz, tantas vezes emudecida, que a partir de seus estudos, deseja mostrar que há como "ensinar diferente" e que esse ensinar não estará apenas na teoria, mas sim na provação de que a prática tornará essa forma de trabalho algo natural e de grande aproveitamento para professores e alunos da Rede Jesuíta de Educação.

A eficiência no campo educacional, como noutros campos, se dá a partir do momento em que termos, ideias e projetos são assumidos por toda a equipe de gestores. No entanto, não basta apresentar uma proposta, é preciso envolvimento e conhecimento de todas as partes nas questões que são essenciais nos projetos apresentados.

A educação na Companhia de Jesus sempre foi à frente de seu tempo, as inovações na forma de ser e estar deixaram e deixam marcas bem significativas na sociedade com a qual interage. Essa característica é fruto de um aprofundamento sério e discernido sobre os contextos sociais e humanos do qual a educação nessa instituição está pautada e assegurada.

A espiritualidade inaciana é um instrumento responsável por encarnar o modo de a Companhia de Jesus fazer educação em seu contexto de sociedade, pois é preciso olhar a realidade e saber propor questões, dar respostas e desenvolver ações que sejam eficientes e, ao mesmo tempo, repletas de marcas de humanidade. Fundamentada nessa espiritualidade, a educação jesuítica não é, portanto, conformista, não toma o posicionamento de “um tanto faz” diante dos problemas da sociedade. Por isso, apregoa que é importante o acompanhamento do estudante na caminhada pedagógica, pois ele é o centro e o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Esse acompanhamento é denominado, no contexto educacional da Companhia de Jesus, por *cura personalis*.

Sobre a expressão *cura personalis*, Codina descreve que:

La expresión “*cura personalis*” (atención o cuidado de la persona) no es de Ignacio ni aparece tampoco en los primeros escritos de la Compañía. Parece ser la versión moderna de una actitud que ciertamente sí es muy propia de Ignacio y de la Compañía: la “prudencia conforme a los lugares y personas”, “las circunstancias de las personas”, la “diversidad de personas y naturas”, etc. La encontramos (¿por primera vez?) en la *Instrucción* del General Vlodimir Ledóchowski sobre las Universidades y Colegios de la Asistencia de América (15-08-34): “*Personalis alumnorum cura*” (Art. 7,2o), y en la *Instrucción* revisada por el General Juan Bta. Janssens (27-09-48). Esto explica que el tema de la “*cura personalis*” hubiera comenzado a difundirse sobre todo en el mundo de habla inglesa (CODINA, 1999, p. 15-16).

Partindo do pressuposto apresentado por Codina (1999), pode-se dizer que a *cura personalis* compreende-se como atenção e cuidado com a pessoa. No contexto histórico da Companhia de Jesus, o termo não é usado por Santo Inácio de Loyola, ele provém dos

Exercícios Espirituais numa perspectiva de acompanhamento espiritual, em que se empregam as expressões “o que dá os Exercícios” e “o que recebe os Exercícios”. O uso do termo *cura personalis* foi aplicado pelos primeiros Jesuítas quanto à maneira de proceder para os enviados em Missão. Tratava-se de uma relação muito próxima entre os sujeitos como forma de garantir o êxito da realização da pessoa na missão que fora destinada. Sendo assim, pode-se afirmar que *cura personalis* é o acompanhamento oferecido a uma das partes, o que é orientado, em vista de um maior aproveitamento do serviço na missão. No contexto educacional, a *cura personalis* (*C.P*) é a relação que ocorre entre os vários membros implicados no processo de ensino e de aprendizagem. O professor, como instrumento de *C.P*, é um dos instrumentos primordiais para que o estudante possa sentir-se cuidado, guiado, orientado e motivado para ser parte do processo educacional que está inserido.

Segundo Klein (2015, p. 139) “[...] a “*alumnorum cura personalis*”, ou seja, o amor autêntico e a atenção pessoal prestada a cada um dos nossos alunos, é essencial para criar um ambiente que favoreça o paradigma pedagógico inaciano proposto”. Entendemos, segundo a afirmação de Klein (2015), que na *cura personalis*, devido à proximidade que se estabelece entre professor e aluno, o educador percebe com muito mais facilidade as habilidades e potencialidades do aluno, podendo ajudá-lo a aprofundar e melhorar aspectos da sua vida.

Concretamente, a *cura personalis* possibilita um ato de “inserção” tanto do estudante quanto do professor e envolve o estudante no mundo dos outros e em seus processos. Quanto ao professor, a *C.P* abrange a realidade dos “mundos” dos estudantes, vendo-os como sujeitos protagonistas, não só de histórias e aprendizagens, mas também como centrais no processo de acompanhamento e amadurecimento.

A preocupação com o acompanhamento do estudante (*cura personalis*), considerando esse como o centro e o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, aparece em vários documentos da Companhia de Jesus. Nesta pesquisa será considerada a forma como aparece a relação entre os sujeitos, na *cura personalis*, no Projeto Educativo Comum (PEC). Esse é um instrumento discernido, refletido e consolidado pela Rede Jesuíta de Educação (RJE) e apresentado aos colégios que compõem a RJE. O PEC, como projeto, aponta diretrizes de implementação que perpassam do acadêmico ao administrativo.

Sendo assim, é importante salientar que o PEC não se trata de um documento da Companhia de Jesus Universal, mas um projeto para a realidade brasileira. O PEC (2016, p. 9) “[...] tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje”.

Um dos qualificadores propostos pelo PEC refere-se à forma de como os educadores e a comunidade educativa concebe o estudante. Dessa forma, o posicionamento do PEC é que:

Superando a discussão sobre protagonismo escolar, importante em seu tempo, acreditamos que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor (PEC, 2016, p. 44).

Nessa posição específica do PEC, destacam-se três pontos que serão abordados nesta pesquisa. No primeiro momento, se descreve o papel dos membros da comunidade educativa no processo formativo no qual percebe-se que não cabe mais a concepção de que o estudante é um mero receptáculo, mas um sujeito protagonista do percurso formativo. A segunda ideia importante é que pensar no aluno como protagonista significa possibilitar que todos os esforços se concentrem para tê-lo como central, e assim, que as nossas preocupações sejam a de fazê-lo viver essa experiência. No entanto, o fato de os professores serem desafiados a viver com um estudante que é protagonista e que ocupa uma posição de centralidade no processo educativo, não quer dizer que ele possa fazer tudo. Então, para isso, o PEC aponta para uma centralidade e um protagonismo que estejam sustentados na responsabilidade.

O terceiro ponto que será abordado é o reforço que o projeto oferece acerca do papel do professor, dentro dessa nova forma de ver o estudante, pois o educador é o mediador e aquele que é o mais capaz de fazer cumprir o protagonismo e a centralidade que se propõe ao estudante.

Portanto, há duas curiosidades existentes: a) oriunda do Curso de Pós-graduação, acerca da *cura personalis*; b) oriunda do cotidiano com os docentes que estavam tomados pela reflexão de adotar uma nova maneira de conceber o papel do estudante dentro do processo educacional e da comunidade educativa, mas que expressavam a seguinte afirmativa: “- Agora eles podem tudo, não podemos chamar atenção, etc.”.

A partir desse pressuposto, destaca-se que, ao trabalhar *cura personalis*, não se exclui o protagonismo e a centralidade, mas se evidencia a íntima relação entre ambos. A partir disso, surgem as perguntas: há uma compreensão correta por parte dos docentes acerca do protagonismo e centralidade do estudante, conforme se exorta o PEC? E a dimensão da *cura personalis* é, também, da mesma forma compreendida como instrumento importante para uma

boa, saudável e comprometida relação entre os sujeitos? Sendo essas, também, fontes de pesquisa do presente estudo.

Dada a contextualização acerca do entendimento da *cura personalis* e da funcionalidade do Projeto Educativo Comum para a Rede Jesuíta de Educação, cabe-nos destacar os seguintes pontos em relação à presente pesquisa na minha experiência profissional: o trabalho sobre a *cura personalis* realizado no Curso de Especialização; as razões para esta pesquisa e a questão de pesquisa.

Sendo assim, a partir de tais inquietações, será feita a busca por respostas às indagações da pesquisa no decorrer do presente trabalho.

2 TEMA

A percepção dos docentes dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação acerca dos termos centralidade e protagonismo do estudante.

2.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

A pesquisa tem como propósito desenvolver um conhecimento acerca de como o educador compreende, no processo de acompanhamento, os termos centralidade e protagonismo do estudante presentes no PEC e provenientes da *cura personalis*. Serão considerados, nesta pesquisa, os seguintes Colégios da Rede Jesuíta de Educação: Colégio Loyola (MG), Colégio Anchieta (RJ), São Luís (SP), Catarinense (SC) e Diocesano (PI).

2.2 PROBLEMA

Como os educadores compreendem, no processo de acompanhamento, os termos centralidade e protagonismo do estudante provenientes da *cura personalis* e presentes no Projeto Educativo Comum?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo geral

Analisar, compreender e mostrar como foram ou estão sendo assimilados pelos docentes os termos centralidade e protagonismo do estudante provenientes da *cura personalis* e presentes no PEC (2016) dos colégios referenciados e, assim, constatar se a proposta do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação foi/é assimilada em suas unidades.

2.3.2 Objetivos Específicos

- a) compreender qual a concepção dos docentes no processo de ensino-aprendizagem dos termos protagonismo e centralidade do estudante, provenientes da *cura personalis* presente no PEC (2016);

- b) fornecer dados para que os docentes da RJE compreendam o real sentido da centralidade e do protagonismo do estudante, no processo educativo, dentro de uma instituição da RJE;
- c) elaborar um roteiro de formação para os docentes abordando os temas centralidade e protagonismo do aluno.

2.4 JUSTIFICATIVA

No ano de 2016, foi publicado, pela Rede Jesuíta de Educação, o PEC (Projeto Educativo Comum), que tem, dentre outros objetivos, repensar a prática pedagógica dos processos educativos, assim como reposicionar as escolas da Rede, tornando-as referência de aprendizagem integral, na qual o estudante é concebido como o centro e o protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da convivência diária com os professores, das reuniões de planejamento e avaliação, percebe-se que falta clareza, ou seja, não se sabe se, de fato, essa proposta está sendo corretamente entendida e aplicada pelo corpo docente nos colégios da Rede.

Assim sendo, o intuito com essa pesquisa foi corroborar para que, a partir dessa reflexão, tal percepção seja real. Dessa forma, os resultados adquiridos poderão, em muito, colaborar tanto na melhora no relacionamento entre professores e alunos, favorecendo um melhor processo de ensino-aprendizagem, quanto fornecer dados aos gestores para a melhoria da qualidade formativa do corpo docente.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

As fontes para o levantamento bibliográfico se deram pelas Plataformas Catálogos de Teses Capes e o Centro Virtual de Pedagogia Inaciana.

Abaixo, na tabela, mostraremos os dados coletados e apresentando o resultado de pesquisas que se relacionam ao tema da pesquisa. O caminho percorrido para a elaboração da tabela e a obtenção dos resultados foi: o espaço de tempo bienal, os termos gerais presentes no tema da dissertação, e, como filtro para o refinamento, a palavra Educação Básica. A partir disso foi lido o sumário, a introdução e a conclusão, chegando-se às obras que de alguma forma se aproximam do tema de nossa pesquisa.

Quadro 1 - Demonstrativo de busca e obtenção das obras relacionadas à nossa pesquisa

Base de busca	Tempo	Termos gerais	Palavra de refinamento	Resultado	Analizados	Relacionadas
CAPES	2017-2018	PROTAGONISMO DO ESTUDANTE	EDUCAÇÃO BÁSICA	27	27	04
		CENTRALIDADE DO ESTUDANTE		52	52	05
		<i>CURA PERSONALIS</i>		0	0	0
		EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS		11	11	0
CVPI	2000-2018	PROTAGONISMO DO ESTUDANTE	EDUCAÇÃO BÁSICA	08	08	0
		CENTRALIDADE DO ESTUDANTE		0	0	0
		<i>CURA PERSONALIS</i>		26	26	0
		EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS		06	06	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

O parecer sobre os dados obtidos foi apresentado por Plataformas: a) Catálogos de Teses Capes; b) Virtual de Pedagogia Inaciana.

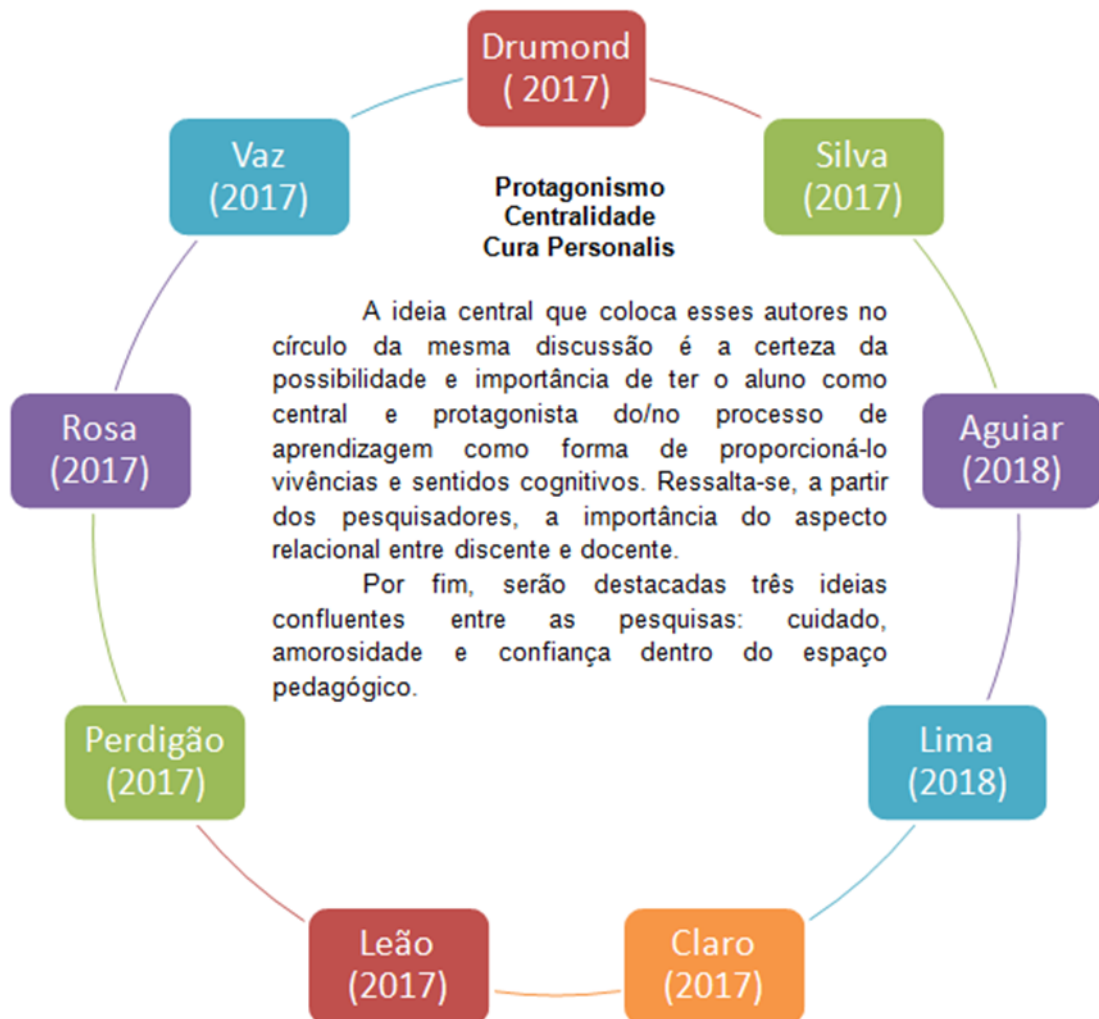
No que diz respeito à Plataforma de Catálogos de Teses da Capes, após o percurso de levantamento, desde um campo mais amplo até o mais reduzido, chamou atenção que muitas das pesquisas que tratavam da questão da centralidade e do protagonismo do estudante se voltavam para o ambiente universitário ou que os termos protagonismo e centralidade do

estudante estavam vinculados com a formação do docente. Do universo de 27 pesquisas versadas no eixo protagonismo, Educação Básica, somente 4 têm correlação com a atual abordagem. De igual modo foram as outras temáticas: sobre centralidade, foram obtidas 52 pesquisas, mas somente 5 estavam em consonância com a pesquisa. Quanto aos Exercícios Espirituais e Educação foram 11 e, desse montante, após a leitura das obras, foram descartadas as 11 por não estarem em consonância com o tema e com a metodologia de refinamento. No que diz respeito aos Exercícios Espirituais (EE.EE), muitas das pesquisas versavam sobre variadas áreas do saber: Teologia, Psicologia, História e Pedagogia (formação docente, currículo).

A partir da Plataforma virtual de Pedagogia Inaciana foi mostrado que a maioria do material encontrado sobre protagonismo, 8, no total, estavam ligados ao contexto eclesial seja no que corresponde à missão, seja a leigos e igreja. Não encontramos pesquisas, reflexões etc., acerca da centralidade do estudante na Educação Básica. No que corresponde à questão da *cura personalis*, após a leitura dos materiais disponibilizados na Plataforma Virtual Pedagogia Inaciana, no montante de 26, constatou-se que os artigos versavam mais sobre reflexão histórica do tema e sua conceituação. No último termo, EE.EE, foram 6 obras e, depois do tratamento a partir da leitura, incorreu-se na mesma situação que fora constatado no termo *cura personalis*.

Do tratamento feito das obras pesquisadas, antes de suas descrições, será apresentada a figura de como foram percebidos os autores lidos sobre a temática da qual é a fonte de reflexão.

Figura 1 - Autores estudados e suas percepções sobre protagonismo, centralidade e *cura personalis*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo assim, entende-se protagonismo como a capacidade do sujeito em colaborar com a construção de seu conhecimento e do conhecimento do outro, ou seja, requer a relação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. É imprescindível, ainda, que entre os sujeitos a responsabilidade seja do mesmo grau de liberdade que se oferece.

Dado o ponto de partida acerca do tema, houve a possibilidade de munir-se de outras reflexões que ajudaram na melhor compreensão sobre esse protagonismo do estudante.

A pesquisadora Drumond (2017), em sua obra "Escola Bilíngue para Surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue", leva à reflexão acerca da sensibilização ao mundo do estudante, tendo como meta o processo cognitivo e existencial do

aluno surdo. No seu entender muitas das práticas, existentes hoje, desconsideram essa realidade de mundo dos alunos com deficiência auditiva, sendo o protagonismo, segundo Drumond (2017), um caminho de espaços de aprendizagem mais condizentes e coerentes com o mundo desses alunos.

Na mesma linha de reflexão acerca de considerar o mundo do estudante no processo cognitivo, Silva (2017), em sua obra "Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra", demonstra que a falta de compreensão do universo discente, que sofre privações em seus contextos, causa estranhamento no que se refere ao sentido do ato de ler. Assim, possibilitar a leitura em sua totalidade, ajuda o estudante, inserido numa realidade adversa, a perceber a leitura como forma de transcender e transformar a realidade. Sendo assim, protagonismo, para Silva, é dar ao estudante o poder ler-narrar, a partir do seu contexto, para ser agente implicado na narrativa de transformação de contextos em suas diversas perspectivas de olhares.

Desse modo, desconsiderar as conjunturas de mundos e existências faz com que o estudante seja apenas "um corpo" dentro da sala de aula. Consonante com as pesquisas anteriores, Aguiar (2018), em sua reflexão *Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova-Amoré/RO*, aponta para uma centralização no estado grafocêntrico em que a preocupação está na alfabetização para que o estudante esteja habilitado à esfera da leitura e da escrita. Seu posicionamento, como pesquisador, é de que não basta manter tal postura amparada somente na decodificação de palavras. Aguiar considera que é necessário fazer com que o estudante compreenda o mundo com sentido e, portanto, não é aceitável a alfabetização como um fim em si, mas tê-la como processo que configura construção constante, ou seja, não há, para o pesquisador, condições de ainda querer manter a ideia de um aluno passivo ao seu processo. Então, urge a necessidade de levar a sério a proatividade e protagonismo do estudante no processo de aprendizagem que está submetido.

Versando ainda na ideia de contexto e mundo como princípios para o protagonismo, não diferente das pesquisas anteriores, Lima (2018) em sua pesquisa: "Naruto, um aluno com craniofaringioma na educação especial hospitalar: um estudo fenomenológico e existencial inspirado em Paulo Freire", intenta em saber como o espaço e o currículo podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de crianças em situação AEE. Segundo a pesquisadora, o estudante atendido na categoria AEE mostrou que há condições possíveis de aprendizado dentro de seu contexto, mas que além de aprender e ensinar, há uma realidade inegável da capacidade de existir e "ser-com". Para Lima (2018), a aprendizagem deve levar o sujeito a viver e se perceber em relação ao mundo e ser em presença no mundo.

O segundo termo geral trabalhado, a centralidade, é compreendido como sendo o resultado de um processo de olhar cuidadoso do professor ao estudante no espaço pedagógico. Ter o aluno como central não é excluir o professor do centro, mas reconhecer o que é importante na relação do ensino e aprendizagem. A centralidade do estudante está para a potencialização de seus dons, suas capacidades. A centralidade é o meio em que, uma vez cuidado e acompanhado, o estudante é motivado para galgar degraus rumo ao protagonismo. Centralidade é a fatoração acerca do que é mais importante na relação que ocorre no decurso do ensino e aprendizagem.

Sendo assim, mediante ao estudo dessa prévia conceituação, foi tecido o diálogo com outras pesquisas com o intuito de aprofundar acerca dessa reflexão sobre centralidade do estudante no processo cognitivo.

A primeira abordagem que recorreremos como suporte é a de Claro (2017) que em seu trabalho intitulado *Sherazade 2.0: narrativas hipermidiáticas e seu uso na educação*, apresenta a preocupação com o processo relacional do docente e discente no processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda cogita que a desconsideração da vida cotidiana do estudante pode impossibilitar uma saudável e frutífera relação entre os sujeitos. Há uma preocupação de que ao desconsiderar o mundo do estudante, desconsidere, conjuntamente, que ele é um sujeito imerso nas tecnologias existentes. Se, por um lado, temos um dos polos do ensino e da aprendizagem com o interesse do apoio das novas tecnologias, por outro temos os professores, que muitas vezes desconhecem essas tecnologias ou não sabem interagir com as mesmas, configurando o polo oposto. Como possível solução para tal problemática, o entrosamento com essas tecnologias, segundo a autora, é a via para que o professor possa ajudar ainda mais o aluno a aprofundar sua aprendizagem sem deixar de agir como protagonismo.

A preocupação apresentada por Claro (2017) é relevante uma vez que não há polarização e nem exclusão dos sujeitos implicados na educação. Conhecer mais e melhor as tecnologias só auxiliará o professor a levar o estudante a aprofundar ainda mais seu poder reflexivo e protagonista diante de um mundo que está sempre se reinventando.

Ainda sobre o âmbito da relação entre os sujeitos e a compreensão de mundo do sujeito, Leão (2017) através da pesquisa *Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia*, oferece a reflexão sobre como o processo de ensino-aprendizagem ocorre com o estudante com deficiência visual e como o professor também aprende com essa realidade que é significativa dentro das instituições educacionais. Para Leão (2017), o educador de alunos portadores de deficiência visual tem de estabelecer padrões que atendam a realidade desse sujeito não vidente. Isso possibilitará que o estudante não se perceba limitado, mas

potencializado a ser, fazer e existir. A centralidade do aluno com deficiência visual exige que o educador tenha em seus horizontes os meios de ensino que vão ao encontro das características do público que lhe foi confiado. Leão (2017) aponta para que o professor tenha as boas ferramentas metodológicas, o que só será possível quando o educador não for um ser passivo à realidade do outro. A não passividade faz com que o docente olhe para o discente a partir do que ele pode e não da impossibilidade que se apresenta. Pensar na centralidade do aluno não vidente no caminho educacional é ser capaz de explorar e fazer explorar as percepções dos sujeitos com deficiência em todo o seu processo cognitivo.

Somando-se ao aspecto da relação entre estudante e professor, Perdigão (2017) através de sua reflexão *A atividade de ensino e sentido de conhecer pela pesquisa na Educação Básica*, agrega a questão do sentido no horizonte da centralidade do estudante. A terminologia do sentido usado por Perdigão (2017) é importante uma vez que serve de termômetro para averiguar a dimensão do interesse na construção do saber. Destaca-se, na pesquisa, o papel do professor como mediador do processo pedagógico e do estudante como ser em potencial pensante. Na posição da autora, no resultado da pesquisa, não havia um educador mediador e nem uma sala plurifacial carregada de contextos e ensinamentos. Por fim, a situação apresentou que os alunos não estavam sendo considerados em seus aspectos pensantes críticos e atuantes.

Na linha de preocupação de Perdigão (2017), acerca do sentido como instrumento para a centralidade do estudante, soma-se a pesquisa de Rosa (2017), *A relação de alunos do Ensino Médio com os saberes sociológicos: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ*, em que seu olhar está voltado para a composição curricular da disciplina de Sociologia. Preocupa-se, a autora, em querer mostrar se o currículo atende o sujeito dentro de suas conjunturas de realidade social e existencial, ou seja, a autora quer saber se há sentido no que se oferece ao estudante do Ensino Médio. Assim como em Perdigão (2017), em que encontramos o termo mediador atribuído ao professor, Rosa (2017) também aponta para essa característica do docente no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, Rosa destaca, apontando para o aspecto da centralidade do aluno, que é importante considerar a relação que o professor deve criar entre a sua disciplina e o estudante como forma de sensibilizar o aluno em sua continuidade da ação-reflexão e preservar o investimento em tal relação de ensino e aprendizagem, considerando sempre o mundo do aluno.

O aspecto relacional mostra-se um ponto importante para que a centralidade do estudante ocorra, sendo que foi mostrada, em pesquisas anteriores, essa ideia e, no rol desse mesmo pensamento, a pesquisadora Vaz (2017) ao refletir sobre *A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidade dos alunos*, aponta para o que outrora

ocorria com a educação que era classificada como sistema vertical e unilateral e, diante disso, impossibilitava que o espaço de relação e comunicação acontecesse.

Vaz (2017) acentua que, no decurso do tempo, essa postura educacional vai sofrendo mudanças, mesmo que timidamente, e tendo que se reinventar em seu modo de ser e estar na organização curricular e espaço de sala de aula. Isso influenciou na aceitação da diversidade de pensamento e, portanto, excluiu a padronização, memorização e armazenamento de informação que compunham a educação vertical e unilateral.

A construção da aprendizagem, segundo Vaz (2017), está intimamente ligada à experiência escolar e à relação social, meios em que o aluno é atuante da/na realidade fazendo com que a centralidade do estudante passe por uma comunicação que cria relação e diálogo. Assim, o processo comunicativo, ao mesmo tempo que potencializa o estudante, aproxima o professor do seu mundo. Diante do pensamento da pesquisadora, entende-se que a prática pedagógica deve estar centrada a partir do mundo do aluno para que ocorra um espaço de interação entre os implicados na construção do saber. Não há trabalho pedagógico quando se desconsidera a diversidade dos atores inseridos nessa seara.

Somado a essa conjuntura, temos a reflexão acerca da *cura personalis* como via de potencialidade do sujeito. Como estamos refletindo sobre o contexto educacional, a *cura personalis* é o instrumento capaz de fazer com que o estudante, uma vez acompanhado e mediado pelo professor, sinta-se motivado para transcender do impossível para o sempre possível. Ela é o caminho para a potencialidade do estudante, para a colaboração em seu processo cognitivo e na transformação da sua realidade.

A partir da forma como compreendemos a *cura personalis*, percebemos que os autores que tematizaram a questão da centralidade e protagonismo do estudante, embora citem a *cura personalis* propriamente dita, mostram que toda a ação que envolva o crescimento do estudante em sua totalidade de ser humano, evidencia-se na dimensão do cuidado com a pessoa e seu processo. Embora não se tenha dados sobre o termo em pesquisas na Plataforma Virtual Pedagogia Inaciana, pode-se afirmar que os autores, distantes da base da pedagogia inaciana, estão sob o mesmo espírito compreensivo de cuidado e acompanhamento do estudante no processo cognitivo.

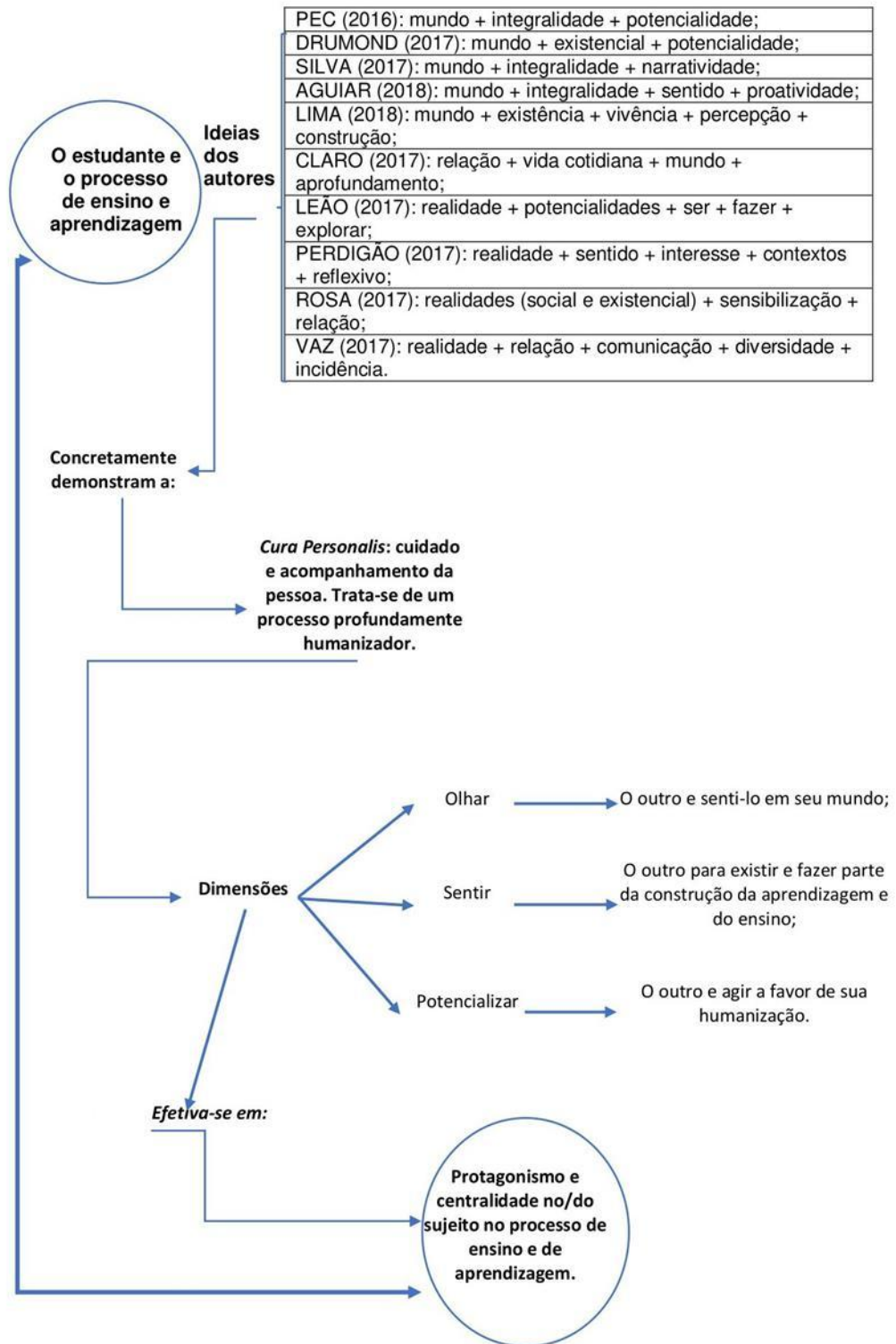
O percurso auxiliou na percepção de que, dentro do foco de pesquisa, há um número pequeno de reflexões acerca do protagonismo, centralidade, *cura personalis* e exercícios espirituais na esfera da Educação Básica. Muitos dos documentos que versam de temas da Companhia de Jesus (EE.EE – *cura personalis*) se voltam mais para uma contextualização mais

ampla e, dado o interesse na relação professor e aluno na Educação Básica, não foram encontradas muitas obras que agregassem ao filtro de interesse da presente pesquisa.

Sendo assim, foi criada uma figura, mostrada a seguir, representativa do pensamento dos autores que estão em consonância com a pesquisa. Foram apontadas as palavras-chave que denotam a *cura personalis* como caminho para o protagonismo e a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem. A intenção, com essa figura, é mostrar que a temática trabalhada pela Companhia de Jesus, na educação, acerca do cuidado com a pessoa, também é uma preocupação dos educadores que não fazem parte de um *modus operandi* pedagógico interno jesuítico.

Obviamente, esses autores têm suas raízes reflexivas firmadas nas orientações que a Base Nacional Curricular apresenta. Sobre essa questão da BNCC faremos um paralelo com os pontos apresentados pela Pedagogia Inaciana acerca do cuidado com a pessoa, protagonismo e centralidade do estudante.

Figura 2 - Pensamentos dos autores que estão em consonância com a pesquisa



Fonte: Baseado nos autores e reinterpretado pelo autor.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica é relevante para sustentar qualquer pesquisa à qual se pretenda atribuir o status de ciência. Outrossim, serve como ponto de partida para alavancar a investigação sobre determinado objeto de estudo e, a partir de então, gerar evidências empíricas que comprovem – ou não – a ideia defendida (MOSTAÇO, 2007).

Partindo desse pressuposto, o tópico será desenvolvido da seguinte maneira: no item 4.1, a partir dos EE.EE, será mostrada a prática do acompanhamento ou *cura personalis*. No ponto 4.2, atuará a reflexão sobre o protagonismo e centralidade a partir do PEC. Posteriormente, no número 4.3, sobre a questão do cuidado – enquanto *cura personalis* e acompanhamento – em orientações disponíveis além dos documentos e reflexões iniciais. Para isso, o embasamento será feito a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente, sobre as competências gerais da Educação Básica. Ainda sobre a questão da centralidade e do protagonismo, no ponto 4.4 serão utilizados autores como Paulo Freire e Pierre Faure, para aprofundarmos os termos e, por fim, será apresentada a relação entre ambos acerca do tema. Para encerrar, no item 4.5, será mostrado o aspecto antropológico relacional e dialógico-pedagógico relacional como pontos fulcrais acerca da concepção de centralidade e protagonismo do estudante.

Partindo desses pressupostos, esse referencial teórico está sendo usado para sustentar, a partir desses autores e dessas obras, a importância e o sentido dos termos protagonismo e centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sendo que, foi a partir dessas referências teóricas que busquei elucidar a importância desses termos no âmbito da Companhia de Jesus e de outros autores.

A empiria (levantamento de dados) mostrou o que os professores pensam a respeito desses termos, assim, foi feita a análise dos dados levantados com o referencial teórico para que fosse possível chegar a algumas conclusões, para, por fim, propor uma ação para melhorar esta compreensão e a consequente prática no processo de ensino-aprendizagem dos professores em relação aos alunos. Além disso, estes resultados irão colaborar com a gestão, fornecendo dados para a tomada de decisão em relação à qualificação do corpo docente.

4.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO OU CURA PERSONALIS A PARTIR DA IDEIA DE ACOMPANHAMENTO ESPIRITUAL DOS EE.EE¹

O modo de ser e proceder da Companhia de Jesus, na missão educacional, sempre teve como fonte a experiência espiritual de Inácio de Loyola expressada nos Exercícios Espirituais. Para Inácio, na experiência que se quer fazer nos Exercícios Espirituais (EE.EE), são importantes dois fatores: abertura do sujeito que se propõe a realizá-la e estar aberto à ação do Espírito Santo, sob a orientação e acompanhamento de um orientador e o respeito à história que o orientando traz consigo. Nessa perspectiva, a Federação Latino-Americana dos Colégios da Companhia de Jesus – FLACSI escreve que:

La *cura personalis* surge en el contexto de los Ejercicios Espirituales y se manifiesta en el acto humano de “dar” y de “recibir”, un acto de transmisión y por lo mismo de recepción. Se establece una relación directa entre el que da los Ejercicios y el Estudiante (FLACSI, 2015, p. 2).

Esse acompanhamento feito nos Exercícios Espirituais (a relação que se estabelece entre orientador e orientando) serve de modelo ou paradigma para o acompanhamento do professor em relação ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A *cura personalis* trata-se, antes de tudo, de relação e conhecimento profundo entre os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem. Não existe, portanto, sujeito mais ou menos importante, mas existem sujeitos que, na relação, colocam-se numa troca de experiência profunda, na qual se respeita o horizonte de cada um. O educador conduz o estudante para o objetivo que se propôs construir: sujeito de potencialidades e protagonismo.

Sendo assim, o estudante, sujeito conduzido, orientado, também é capaz de fazer com que aquele que o acompanha possa descobrir suas potencialidades e, portanto, não deve temer partilhar o caminho, os ensinamentos e as aprendizagens. Regido, portanto, pelos documentos da Companhia de Jesus acerca do modo de proceder na educação e pelo Projeto Educativo Comum, o colégio trouxe para a comunidade educativa a importância de ter um novo olhar sobre a forma de como trabalhamos com os nossos estudantes.

Sob essa nova égide, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO DOS JESUITAS, 2018, p. 13), do colégio, direcionou seus trabalhos no seguinte horizonte: “No Colégio dos Jesuítas há necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo

¹ Extrair-se-á as perícopes que se aproximam da reflexão sobre a *cura personalis*.

o desenvolvimento das dimensões: cognitiva, afetiva, ética, espiritual, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica”.

Ao apresentar a perspectiva do acompanhamento ou *cura personalis*, é necessário verificar onde está a base desse acompanhamento, até chegar na proposta pedagógica inaciana que se faz presente nas escolas da Companhia de Jesus. Por isso, é importante retomar nos EE.EE a parte que trata da relação entre o orientador e orientado. Dessa forma, primeiramente, foi mostrado o papel que corresponde a cada um deles e, em seguida, feita uma análise, apresentando a relação entre acompanhamento pedagógico personalizado ou *cura personalis* e as regras dos EE.EE para aquele que acompanha o retirante.

Os Exercícios Espirituais apontam de forma clara que a experiência que se espera no final da caminhada espiritual é a de uma profunda relação entre os agentes implicados. Para isso, descreve o objetivo das anotações (PAIVA, 2000, p.9): “[...] para adquirir alguma compreensão dos Exercícios Espirituais e para ajudar tanto quem os dá como quem os recebe”.

2ª Anotação: **Quem² propõe a outro o modo e a ordem de meditar ou contemplar deve narrar a história de tal contemplação ou meditação, apresentando, breve ou sumariamente, os pontos.** Pois, assim, a pessoa que contempla, tomando o verdadeiro fundamento da história, reflete e raciocina por si mesma. Encontrando alguma coisa que a esclareça ou faça sentir mais a história, quer pelo próprio raciocínio, quer porque seu entendimento é iluminado pela virtude divina, tem maior gosto e fruto espiritual do que se quem os dá os Exercícios Espirituais explicasse e ampliasse muito o sentido da história. Pois não é o muito saber que sacia e satisfaz a pessoa, mas o sentir e o saborear as coisas internamente (PAIVA, 2000, p. 10-11, grifos nossos).

Destaco em negrito a parte que mostra o papel do orientador na caminhada que será feita pelo orientando. Comparativamente, acontece o mesmo no processo de acompanhamento de ensino e aprendizagem na Pedagogia Inaciana, na qual o aluno deve ser acompanhado pelo docente. A proposta metodológica do acompanhamento é apresentada pelo docente como forma de melhor ajudar o estudante a experimentar o fruto de suas capacidades internas. Num primeiro momento, pode-se destacar que existe, tanto por parte do orientador e, transpondo para a figura do educador, o papel de conhecer bem as intenções, tanto da matéria a ser trabalhada, quanto a vida da pessoa e os caminhos a serem trilhados por aquele que se coloca na atividade. De certa maneira, existe, nos EE.EE, um movimento de centralidade do sujeito com o intuito de torná-lo protagonista do processo – no caso dos EE.EE de relacionamento com Deus e, no âmbito pedagógico, protagonista do percurso de aprendizagem.

² Refere-se ao orientador dos EE.EE. Como disse que a pedagogia inaciana é fruto dessa experiência dos EE.EE, destaco esse QUEM como sendo o educador.

Portanto, pode-se dizer que há centralidade do aluno quando o professor apresenta o conteúdo, confiando em suas potencialidades e deixando-o ser protagonista.

Na 6ª Anotação, é mencionado que:

6ª Anotação: **Quando quem dá os Exercícios sente** que não vêm a quem se exercita algumas moções espirituais, tais como consolações ou desolações, nem é agitado por vários espíritos, **interrogue-o** muito sobre os Exercícios: se os faz nos tempos marcados e como igualmente sobre as adições, se faz com diligência, perguntando particularmente cada uma destas coisas (PAIVA, 2000, p.13-14, grifos nossos).

Temos aqui pontos importantes que mostram a relevância do acompanhante nos EE.EE e, de igual forma, como afirmado noutro momento, o professor que acompanha o estudante em seu processo de ensino-aprendizagem. Na anotação, destacaram-se duas ações: o sentir e o interrogar.

O professor deve sentir o processo do aluno dentro de seu percurso pedagógico e perceber se os frutos próprios da etapa que está submetido estão sendo colhidos. Caso se constate a negatividade, cabe-lhe interrogar sobre o caminho no qual o aluno se colocou.

Nota-se, portanto, novamente, o movimento em que há centralidade no aluno por parte do professor, em vista do melhor e mais eficaz protagonismo do estudante no decurso de aprendizagem.

A intenção aqui é afirmar que a centralidade está ligada ao cuidado do acompanhante no seu acompanhado. Temos, assim, uma função do educador como mediador capaz de fazer o aluno se potencializar como protagonista.

Na 7ª Anotação é descrito que:

7ª Anotação: [1] **Quem dá os Exercícios**, se **perceber** que quem os recebe está desolado e tentado, não se mostre duro nem áspero para com ele, mas brando e suave, [2] **dando-lhe ânimo e forças para ir adiante. Descubra-lhe as astúcias** do inimigo da natureza humana, **preparando-o e dispondo-o para a consolação que virá** (PAIVA, 2000, p. 14, grifos nossos).

Já a sétima anotação descreve o modo de ser do orientador/professor. Destaca-se aqui a importância do conhecimento do processo em que está inserido aquele que está acompanhando. No ato protagonista do sujeito, poderão surgir dificuldades que o podem fazer desistir de perseverar no seu papel principal. Aquele que acompanha, tendo olhos e afeto voltados para a centralidade do sujeito, será capaz, se constatadas dificuldades, de dar incentivo, de fazê-lo ver as causas do desejo de desistir e, assim, preparar e dispor o sujeito para conhecer os frutos do protagonismo no processo. Aqui pode-se usar, assim como a linguagem dos EE.EE, consolo.

Na próxima anotação é destacado que:

10ª Anotação: [1] **Quando quem dá os Exercícios sentir que quem os recebe é assaltado e tentado sob a aparência de bem, então será o momento de explicar-lhe as mencionadas regras da segunda semana.** [2] Comumente, o inimigo da natureza humana tenta mais sob aparência de bem, quando a pessoa se exercita na vida iluminativa, correspondente aos Exercícios da segunda semana, [3] e não tanto na vida purgativa, correspondente aos Exercícios da primeira semana (PAIVA, 2000, p. 15, grifos nossos).

Sendo assim, a anotação descrita ganha a mesma explicação que já se ofereceu acerca do cuidado do acompanhante e no que diz respeito à centralidade do sujeito, tendo em vista o melhor e mais eficiente ato de protagonismo.

Logo, a próxima anotação descreve que:

15ª Anotação: [1] **Quem dá os Exercícios não deve mover ao que os recebe** mais à pobreza, nem a qualquer promessa, do que aos seus contrários, nem mesmo a um estado ou modo de vida do que a outro. [2] Fora dos Exercícios podemos lícita e meritoriamente motivar todas as pessoas que provavelmente tenham capacidade, para escolher continência, virgindade, vida consagrada e qualquer forma de perfeição evangélica. [3] Contudo, em tais Exercícios Espirituais, mais conveniente e muito melhor é que, procurando a vontade divina, o mesmo Criador e Senhor se comunique à pessoa espiritual, [4] abraçando-a em seu amor e louvor e dispondo-a para o caminho em que melhor poderá servir depois. [5] **Assim aquele que dá os Exercícios não opte nem se incline a uma parte ou a outra, mas, ficando no meio, como fiel de uma balança,** [6] deixe seu criador agir imediatamente com a criatura e a criatura com seu Criador e Senhor (PAIVA, 2000, p. 16-17, grifos nossos).

A figura mediadora do acompanhante se destaca com muita nitidez nessa anotação. O processo de acompanhar é constantemente um ato de centralizar-se no sujeito e de projetá-lo, a partir dos esforços aplicados e conquistados para o protagonismo. Sendo assim, temos que reforçar o destaque da importância do acompanhante no processo, uma vez que sua postura poderá levar o sujeito ao protagonismo, como podemos identificar no ponto [6].

Na 17ª Anotação, destaca-se que:

17ª Anotação: É de **muito proveito que o que dá os Exercícios, não querendo indagar nem saber os pensamentos e pecados de quem os recebe,** seja fielmente **informado das várias agitações e pensamentos que os diversos espíritos lhe trazem.** Porque, conforme o maior ou menor proveito, pode **dar-lhe alguns Exercícios Espirituais convenientes,** de acordo com a necessidade da pessoa assim agitada (PAIVA, 2000, p. 18, grifos nossos).

De acordo com esse trecho, deve-se focar nesse quesito: na insistência de um largo e preciso conhecimento do acompanhante como maneira de melhor ajudar a viver a experiência que o mesmo está disposto a fazer. Sendo assim, o resultado da experiência passa, portanto,

pela minuciosa conduta do acompanhante com o seu acompanhado. De igual modo, podemos destacar o caráter de ter o sujeito que faz a experiência em sua centralidade para que possa, dentro de suas condições e orientações, ver-se como protagonista de processo e relação.

Dessa forma, as anotações aqui apresentadas, boa parte delas estão dirigidas aos orientados que, segundo CEI-ITAIKI (2002, p. 20), é interessante o destaque dado para que possamos ter o horizonte da discussão, focado naquilo que podemos chamar de orientação primeira dos EE.EE. Como foi mencionado, não é difícil e nem errôneo transpormos o termo orientador para professor e nem orientando para aluno. Isso porque são nessas anotações que podemos ver as principais alocações realizadas no cotidiano de nossas escolas no que corresponde à relação aluno-professor. Nos comentários aplicados às anotações, destacam-se os termos “centralidade” e “protagonismo”, por ser de suma importância já trazê-los na transposição interpretativa, relativamente às orientações aplicadas a partir dos EE.EE.

Portanto, compreender a ação da *cura personalis* no cotidiano escolar pode possibilitar que distorções acerca da compreensão de que o estudante, hoje, por ser tido como sujeito central no processo de aprendizagem e, posteriormente, protagonista, pode tudo. A *cura personalis* deve possibilitar, nos colégios e em seus cotidianos, uma maior e mais afetiva troca de experiências dos sujeitos implicados no processo educativo. Sendo assim, a relação é um dos pontos importantes no processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia Inaciana, tanto para o estudante quanto para o professor, uma vez que esse, segundo as interpretações que podemos retirar dos EE.EE, é o principal mediador nesse caminhar do estudante em seu percurso educacional.

4.2 O PROJETO EDUCATIVO COMUM: O TERMO CENTRALIDADE E PROTAGONISMO

Não haverá, no documento em questão, definições claras e apuradas conceitualmente, mas podem-se encontrar as pistas que nos levam para a possível narrativa conceitual. Pode-se, então, pelo exercício hermenêutico, constatar que o Projeto Educativo Comum aponta para uma missão de colocar o aluno no centro do processo (PEC, 2016, p. 14). Então, por centralidade, pode-se dizer que se trata daquele ponto que merece destaque enquanto eixo de atenção, pois o processo que o PEC descreve refere-se ao ensino e à aprendizagem. Sendo assim, concretamente, o PEC deixa a pergunta nas entrelinhas de seu escrito, que é: o que é mais importante no processo?

O termo centralidade, ainda pode ser compreendido como aquilo que é importante e que não poderia deixar de ser, ainda no PEC, o termo requer e indica a relação. Dessa forma, pode-se entender que enquanto o aluno é colocado no eixo da importância, num espaço central, o que deixa de ser o centro é o currículo. O professor, enquanto mediador (PEC, 2016, p. 47, nº 38), possibilita que não aconteça a descentralização do eixo importante no processo de ensino-aprendizagem. (PEC, 2016, p. 46, nº 36).

A importância da centralidade do e no aluno ajuda posteriormente no que será chamado de protagonismo do sujeito. Para esse caminho acontecer, o PEC orienta que os professores se atentem para tal situação:

[...] diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseados nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferentes de mediação para atender aos sujeitos de aprendizagem que se encontrem em momentos distintos (PEC, 2016, p. 47, nº 38).

O que pode ser denominado de virada copernicana de centralidade, em que o currículo passa a ser instrumento e não o fim, e o aluno passa para o centro como fim e mediado pelo professor, isso possibilitará com que o sujeito seja ativo em sua construção e, portanto, protagonista de sua aprendizagem e da aprendizagem do outro. A busca pela centralidade no aluno está para que ele possa viver essa experiência de protagonista e, pela própria característica da Companhia de Jesus, fazer com que a Pedagogia Inaciana, estruturada a partir dos EE.EE, possibilite ao sujeito experimentar por si, uma vez aberto às mediações.

Sobre o termo protagonismo do aluno, o PEC busca amparar-se no que é o cerne da Pedagogia Inaciana, os EE.EE. O exercitante é acompanhado, mas o processo de imersão e aprofundamento nas propostas dos Exercícios Espirituais é toda do sujeito que se coloca no processo espiritual. Assim, da mesma forma, a experiência de imersão no processo pedagógico é uma resposta que só pode ser dada pelo estudante. O professor, mediador, possibilitará os conhecimentos necessários para que o caminho escolhido pelo estudante possa ser realizado.

Sobre essa questão, o Projeto Educativo Comum descreve que:

O professor organiza sua ação docente de tal forma que favorece aos estudantes o contato, a apropriação, a formulação e a reformulação em relação ao conhecimento, atuando sempre de modo a tornar efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício de sua autonomia (PEC, 2018, p. 49, nº 42).

Portanto, o PEC descreve, em sua conjuntura, que a centralidade é aquilo que é o importante no processo de ensino-aprendizagem, que outrora era ocupado pelo currículo. Ao passo que, se a centralidade muda para o aluno, surge a potencialidade de torná-lo protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Por protagonismo, portanto, o PEC discorre que, uma vez mediado pelo docente, o estudante entra para um processo de responsabilidade e autonomia, no que corresponde à construção de sua caminhada de ensino e aprendizagem, ser agente capaz de dirigir suas experiências, ser e viver o espírito de protagonista da sua história, do seu saber e do saber dos demais.

4.3 A DIMENSÃO DO CUIDADO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ALÉM DA LINGUAGEM INACIANA

Venho refletindo sobre os termos centralidade e protagonismo do estudante que remetem à dimensão do ‘cuidado’ no processo educativo e formativo sob uma ótica mais interna da linguagem inaciana, mas será a proposta do acompanhamento ao aluno como centro e protagonista do processo de ensino-aprendizagem é uma preocupação somente da forma jesuíta de educar?

Como meio de responder a essa indagação, recorreu-se à Base Nacional Comum Curricular, de modo a possibilitar galgar mais pontos interessantes para se deliberar sobre a temática. Um ponto importante a ser destacado inicialmente é o caráter normativo, amplamente resguardados por leis que garantem a aplicabilidade dos direitos no campo da educação (BRASIL, 2018, p. 7).

Entretanto, pode-se inferir que, se a temática dessa pesquisa está contemplada na BNCC, por lei, deve ser garantida. Como forma de analisar os dados apresentados referentes ao protagonismo e centralidade do estudante, pela via do acompanhamento – cuidado, foi elaborado um quadro reflexivo entre o que apresenta a BNCC e o Projeto Educativo Comum – que traz consigo elementos da pedagogia inaciana.

Quadro 2 - Quadro reflexivo entre o que apresenta a BNCC e o Projeto Educativo Comum

BNCC ³	PEC ⁴
(1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;	(32) Superando a discussão sobre protagonismo escolar, importante em seu tempo, acreditamos que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor;
(3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;	(38) A consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseados nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferenciadas de mediação para atender aos sujeitos de aprendizagem que se encontrem em momentos distintos. Entendemos que a separação entre ensino, aprendizagem e estudo em momentos estanques está superada e que o trabalho docente precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as múltiplas dimensões envolvidas no processo;
(6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;	(39) A Matriz Curricular espelha a organização das diversas áreas do conhecimento, os componentes curriculares e a carga horária dedicada a cada um deles. Como parte do projeto político-pedagógico das escolas, ela sinaliza o percurso da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes e orienta os professores na busca de novas abordagens e metodologias. De acordo com a LDBEN, a matriz curricular está organizada em duas partes: base comum e parte diversificada. Na base comum, parte obrigatória com especificações claras nos documentos oficiais que norteiam a educação escolar formal, as orientações apontam para a necessidade de integrar, cada vez mais, os conteúdos dos diferentes campos disciplinares de forma interdisciplinar e transversal. Nas escolas da RJE, assumimos como meta para os próximos quatro anos essa tarefa, entendendo que a fragmentação existente hoje nas matrizes das escolas ajuda pouco na aprendizagem significativa. Além da

³Competências Gerais da Educação Básica – BNCC. Os pontos apresentados correspondem aos seguintes números das competências números 1/3/6/8/9/10 (BRASIL, 2018).

⁴ Pontos destaques do Projeto Educativo Comum. Os pontos apresentados correspondem aos seguintes números: 32/38/39/42/45/51 (PEC, 2018).

	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;
(8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;	(42) O professor organiza sua ação docente de tal forma que favorece aos estudantes o contato, a apropriação, a formulação e a reformulação em relação ao conhecimento, atuando sempre de modo a tornar efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da autonomia.
(9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-a respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;	(45) Os sistemas de avaliação nas escolas da RJE contemplam tanto o aspecto cognitivo (intelectual) quanto o socioemocional e o espiritual-religioso. Há que se ter clareza sobre as competências e habilidades a atingir em cada uma dessas dimensões, assim como de meios e instrumentos para avaliar o desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da vida escolar;
(7) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	(51) A Rede Jesuíta de Educação estabelece como diretrizes para uma educação inclusiva as ações a seguir elencadas, para que os colégios as adotem como propulsoras do aperfeiçoamento de seus projetos pedagógicos, com vistas à oferta de uma educação cada vez mais de qualidade: (1) Definir, nos programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais; (2) considerar que <i>Aprender a viver juntos</i> é um dos pilares da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais; (3) garantir acessibilidade física; (4) desenvolver campanhas de sensibilização para a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal; (5) implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem; (6) definir, a partir das orientações legais, os procedimentos internos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do quadro proposto a intenção foi destacar a preocupação que é enfatizada, tanto na BNCC quanto no PEC, a semelhança entre as proposições apresentadas pelos documentos e, por fim, uma diferença.

A BNCC, através das competências selecionadas, direciona de forma clara ao sujeito e ao seu processo do fazer cognitivo, ou seja, apresenta as dimensões do mundo do estudante como parte importante na construção do saber. Integra-se, ainda, a ideia a ser considerada acerca da diversidade de saberes e fazeres que devem colaborar muito na aprendizagem. É focal a preocupação da BNCC em três aspectos: pessoa – cultura – diversidade.

Sendo assim, um ponto importante do que é apresentado pela BNCC é a dimensão do cuidado jamais dispensado na pessoa e no seu processo cognitivo. Cuidado que está aqui para a maior potencialidade do estudante e do seu reconhecimento como sujeito capaz de colaborar com os processos educacionais. Olhando a narrativa do PEC, não foi possível perceber, a partir dos pontos escolhidos, a falta de semelhança quanto aos aspectos referentes ao cuidado com o processo de aprendizagem do estudante. Assim como na BNCC, o PEC tem seu foco no estudante e, diante disso, exortam os docentes para que se mobilizem em seus projetos e fazeres pedagógicos visando uma realidade que contemple os mundos dos diversos estudantes que compõem o espaço escolar. A preocupação do PEC é a pessoa, a sua história e o seu potencial de saber e fazer. Foi percebido, ainda, que cuidar é o grande verbo de ação mais destacado, para que conheçamos o aluno e para que o reconheçamos como sujeito capaz de construir mundos e saberes diversos.

Destacam-se, após a leitura dos documentos, aspectos como: cuidado, personalização, acompanhamento, reconhecimento, relação professor-aluno, transcendência do espaço e fazer pedagógicos tradicionais e mediação e motivação. Tais características evidenciam que a preocupação no campo educacional deve estar voltada para o estudante, buscando fazer com que o modo de ser professor seja um motivador para que o discente se perceba como um ser de possibilidades.

Por fim, destaca-se o aspecto da novidade acerca desses documentos e dos pontos que tratam. Após a leitura dos pontos elencados da BNCC e voltando-se para pontos precisos do PEC, percebeu-se que as orientações apresentadas pela BNCC já garantem aos Colégios uma atividade de *cura personalis*, e essa está presente na BNCC. O cumprimento dessas orientações já nos garantiria, como educadores jesuítas, o aspecto do cuidado e do acompanhamento aos nossos estudantes.

Mas há algumas diferenças importantes entre as orientações da Companhia de Jesus para as da BNCC as quais serão indicadas a seguir:

- a) as orientações da Companhia de Jesus precedem qualquer escrito de legislação educacional;
- b) as orientações, quanto ao cuidado e acompanhamento, não são aspectos meramente pedagógicos ou sociais, o berço das orientações é a dimensão espiritual vivida por Santo Inácio;
- c) o professor, além de mediador, é um mestre que se reconhece como instrumento motivador e esclarecedor do processo iniciado pelo estudante, ajuda-o a perceber as armadilhas que os impedirão de seguir adiante;

d) a dimensão da educação e do acompanhamento e cuidado, da Companhia de Jesus, volta-se para a existência e a humanidade da pessoa e não para que seja um produto preparado para o mercado.

4.4 CONCEPÇÃO DE CENTRALIDADE E PROTAGONISMO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E PIERRE FAURE

Os dois autores indicados foram a base para que fosse possível aprofundar a reflexão sobre a questão do protagonismo e da centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem. As obras escolhidas para esse aprofundamento, acerca do pensamento dos autores, foram *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) e *Ensino Personalizado e Comunitário* (FAURE, 1993). Os pensadores foram trabalhados em subtópicos e, ao final desses, apresentaremos as convergências deles sob um estilo de conclusão dos subtópicos criados.

4.4.1 Centralidade e protagonismo em Paulo Freire

Podemos começar a falar do pensamento freireano sobre o tema da centralidade e do protagonismo quando focamos no processo de formação do estudante no espaço escolar. Segundo Freire (1996), formar é algo que transcende e que não se comunga com o verbo treinar. O aluno não é um sujeito para ser treinado, embora consigamos, mas é um sujeito para que o formemos. Formar está intrinsecamente ligado a um processo de relação. Esse, quando efetivado, faz com que discente e docente se reconheçam como mediadores do processo de aprendizagem.

Sendo assim, para Freire (1996), a aprendizagem é um processo profundo de reflexão com o rigor crítico e construtivista, ao contrário de um mero ambiente que seja prático e ativista, portanto, protagonismo e centralidade são resultados da relação de um processo de formar-se. Freire (1996, p. 10) relata que formar-se é um processo em que o “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Ora, a ideia de Freire exposta evidencia que tal postura que se adota é diversa do que se pode pensar de centralidade e protagonismo do estudante. Para Freire (1996, p. 11) protagonismo e centralidade estão permeados de “[...] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Quando afirmamos o caráter de relação como princípio importante para trabalharmos o resgate da centralidade e do protagonismo do estudante, percebemos o quão insiste Freire em seu pensamento ao dizer que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim sendo, percebe-se que ambos os sujeitos implicados no processo/relação de ensino e aprendizagem têm os seus papéis. Não há dúvida de que o professor seja a pessoa mais indicada para esse processo de construção de aprendizagem do aluno, mas não deve ser fechado para a possibilidade de aprender com aquele que o acompanha, algo que transborde o dado pelo planejamento escolar. Sendo assim, pode-se dizer que o professor aprende, ao passo que sente o poder construtor do seu estudante. Ele aprende, ainda, quando percebe as pistas quanto à forma de como o estudante constrói seu conhecimento e as resoluções das atividades propostas. Já o aluno aprende, por sua vez, com o seu professor quanto à organização do processo, as diretivas para a forma de como se confronta com possíveis dificuldades. Concretamente são seres de ensino e de aprendizagem dentro de seus campos e habilidades.

No correspondente à relação, Freire (1996) pontua o cuidado para não nos prendermos nas certezas pessoais. Essas criam uma relação em que há, em esferas, o sujeito que está certo e outro que está errado. Concretamente, Freire (1996) aponta para uma posição de abertura desses sujeitos na e da relação, que:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, que me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (FREIRE, 1996, p. 15).

Segundo a compreensão de Freire (1996), esse pensar certo, livre do obscurantismo das arrogâncias pessoais dos sujeitos que se colocam em relação ao ensino e aprendizagem, possibilita reconhecimento. Isto posto, compreende-se o grande esforço que Freire (1996) exerceu para que o professor pudesse entender a sua vocação nesse caminho educacional dos estudantes como forma de ser um meio capacitado e preparado para ajudar o estudante a gozar

de uma vocação de sujeito ativo em seu processo. Por sua caminhada formativa e de vida, o professor deve considerar que:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 16).

Ao pensarmos a forma de como Freire compreende o protagonismo e a centralidade do estudante, podemos descrever esses termos a partir da seguinte maneira:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

Dessa forma, entende-se que protagonismo e centralidade estão bem sintonizados com a curiosidade, inquietação e inclinação. O professor, quando atento ao processo de aprendizagem e não somente ao resultado, focará em seus estudantes olhos de curiosidade, a respeito das indagações presentes neles estando atento, também, às inclinações e às inquietações que fazem parte do processo do estudante em seu processo de aprendizagem. O protagonismo do professor se volta para o exercício de olhar a centralidade no processo, e não no resultado que desconsidere o processo. Passado esse percurso de ver e julgar a questão do que, na centralidade, é essencial, o professor coloca-se no horizonte do agir, em que possibilitará ao estudante ser partícipe na construção do conhecimento.

Segundo Freire, para que os sujeitos sejam reconhecidos como centrais no processo de ensino e de aprendizagem e, da mesma forma, considerados protagonistas em potencial de colaboração e de construtores de narrativas, não podemos:

[...] estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1996, p. 46).

O grande risco para a questão da centralidade e protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem está, segundo Freire, quando:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com (FREIRE, 1996, p. 72).

E Freire ainda relata que:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE, 1996, p. 78).

Portanto, considerar centralidade e protagonismo a partir do pensamento de Paulo Freire é ter em prática a certeza de que os seres humanos se constroem e reconstroem através do conhecimento. de forma que todo processo de ensino e de aprendizagem deve versar sempre para o espaço do fazer-se, do construir-se e do constituir-se. Logo, depreende-se que o professor é central no processo quando sua vocação é a de ser mediador.

O professor é protagonista quando abre mão de seu “saber fechado” e práticas acabadas para possibilitar ao estudante a ser parte protagonista de um processo de ensino e de aprendizagem que também é de sua responsabilidade, não como sujeito só de mera escuta (FREIRE, 1996), mas como sujeito capaz de ser partícipe da construção de um caminho pedagógico que o possibilite ver sua contribuição na construção do saber e do mundo. Nessa perspectiva, pode-se apontar um paralelo entre o pensamento construído por Freire acerca do aspecto relacional que possibilita a experiência da centralidade e do protagonismo do estudante, com a proposta pedagógica que Pierre Faure apresenta.

4.4.2 Centralidade e protagonismo em Pierre Faure

Sob a mesma égide reflexiva que se realizou através do pensamento freireano, a intenção é percorrer o pensamento de Pierre Faure (1993) a partir da sua obra *Ensino personalizado e comunitário*.

Para Faure (1993), toda relação educacional deve considerar um ponto muito importante: a relação. Essa possibilita que, no horizonte do professor, o mundo do estudante seja considerado em seu processo de ensino e de aprendizagem. À vista disso, a proposta faureana intenta fazer com que aquilo que é o programático do ensino não exclua a importância da participação do estudante no percurso acadêmico que está inserido. Faure convoca educadores e escola a envolver os estudantes no processo educacional. O envolvimento implica desde o planejamento do conteúdo programático até mesmo o espaço escolar que, segundo Faure:

[...] passa a ser muito mais do que um prédio para uso escolar, um conjunto de crianças, jovens e professores reunidos em horários fixos para aprender e ensinar. Nessas ocasiões, ela se propõe a ser, acima de tudo, educadora de pessoas, responsáveis por uma formação no presente que vise ao porvir, à sua inserção nas comunidades humanas, familiares, cívicas e internacionais. O seu intento é ajudar a prepará-las para incorporar-se nelas, desempenhar o próprio papel como pessoas conscientes e responsáveis, capazes de descobrir, excogitar as adaptações requeridas de cada um pelos progressos técnicos e exigências da civilização (FAURE, 1993, p.7).

Para abordarmos os termos centralidade e protagonismo em Faure (1993, p. 7) podemos partir da seguinte constatação do autor ao afirmar que “Agora, apela-se para os alunos, para sua participação pessoal; solicita-se a sua colaboração e até mesmo a sua opinião”. Sendo assim, dois pontos importantes são trazidos por Faure para a tematização da centralidade e do protagonismo do estudante: participação e colaboração. Dessa forma, acredito estarem aqui os pontos de sustento da proposta faureana para um novo modo de conceber o processo educacional. Se, de um lado, temos a posição do autor para essa inclusão do estudante no processo, por outro, o autor indica que noutras situações:

Os jovens que, sem dúvida, se beneficiam da escola e da sua formação, têm a impressão de não serem motivados diretamente, nem a formar a própria personalidade, nem a desenvolver as próprias iniciativas e aptidões, nem a se iniciarem nas relações humanas no ambiente real em que vivem (FAURE, 1993, p. 8).

Partindo da situação exposta e do movimento em que cresce a busca pela participação dos jovens no mundo escolar, Faure, no que diz respeito à proposta de um ensino personalizado e comunitário, quer:

[...] ajudar na descoberta de caminhos novos e a balizá-los, contribuir para mostrar que é possível – sem paradoxo nem demagogia, sem renegar em nada a contribuição cultural e educativa do passado – postular e realizar uma escola, uma formação pela escola, que propicie a cada um, sejam quais forem a sua idade, seus dotes, suas aquisições ou ignorâncias, o que espera no mais íntimo de si mesmo, aquilo a que

aspira, tanto no sucesso como no fracasso: ser aceito, reconhecido e promovido; ser acolhido como importante, capaz de assumir posição e responsabilidade no meio dos outros e ali desempenhar o seu papel. Esta é não só a ambição, mas também o contributo psicológico incomparável, percebido de imediato pelos jovens, dum formação que faz questão fechada de ser personalista e comunitária (FAURE, 1993, p. 8-9).

Pierre Faure (1993) consolida centralidade e protagonismo no movimento em que o estudante se torne um sujeito ativo no e do processo de ensino e de aprendizagem no seu espaço escolar. Sendo assim, o autor nos indica que:

Alunos que, seja qual for sua idade, previram o que deviam fazer, conquistar e que põem a trabalhar valendo-se das indicações, dos programas, dos instrumentos de trabalho que lhes orientam a pesquisa, os exercícios, as consultas de livros e documentos, as trocas de ideias entre si e com os professores: em suma: alunos ativos (FAURE, 1993, p.9).

Posto isso, a proposta de Pierre Faure pode ser compreendida como maneira de fortalecer a vocação do estudante no que se refere à corresponsabilidade na construção de seus saberes e de suas conquistas de aprendizagens. Com essa proposta, não há esvaziamento do papel do professor como instrumento mediador, mas fortalecimento da sua dimensão. Proporcionar aos estudantes mecanismos para que possam construir aprendizagens além dos padrões educacionais tradicionais e esquematicamente bem seguros aos professores, garantirá para os estudantes uma imersão de afeto num mundo do qual fazem parte como atores principais, e não meros coadjuvantes. Faure, sobre essa ideia, descreve:

Dê-se aos jovens um voto de confiança, franqueando-lhes o caminho, propondo-lhes atividades nas quais têm toda a probabilidade, se não de serem logo de início bem-sucedidos, ao menos de progredir e conseguir algum sucesso. Outorguem-lhes esta confiança, graças a uma convicção profunda e manifesta de que são capazes (FAURE, 1993, p. 14).

Segundo Faure (1993), o jovem, o estudante ao passo que vai sendo inserido no processo de aprendizagem como ser atuante, capaz de escolher e de reconhecer possíveis lacunas na forma de como construiu o seu processo com as mediações, experimentará a necessidade de maior comprovação do meio escolhido e, com isso, abrir canais de comunicação com seus mediadores como forma de criar um espaço de relação de conhecimento e autoconhecimento.

Apela-se, claramente, através da proposta pedagógica de Pierre Faure para uma relação entre pessoas responsáveis por um processo de ensino e de aprendizagem e cada sujeito implicado no processo tem o seu papel, sendo assim, não se trata de inclusão de um e exclusão de outro. Não se afirma, em sua proposta, que o aluno quando passa a deliberar sobre o seu

processo, torna-se independente. O aluno é acompanhado num processo em que se considere a sua centralidade, em vista de um protagonismo no modo de aprender, ensinar, fazer e construir o mundo e a história. Em sua proposta de uma educação voltada para potencialidades humanas e não meros descritivos curriculares que acabam por reduzir habilidades e competências dos estudantes e professores a um resultado pronto. Sendo assim, Faure descreve que os alunos:

Ajudados por seus professores, transformam por iniciativa própria as dependências escolares em salas de consulta, documentação e pesquisa, em locais de trabalho e cultura. Ali se iniciam e preparam, sem ser preciso anunciá-lo, para uma formação permanente (FAURE, 1993, p. 18).

Portanto, pode-se perceber que a linha de Faure, acerca de como fazer educação, construir ensino e aprendizagem, é a de tornar o estudante cada vez mais parte de um processo e um reconfigurador dos espaços escolares prontos e acabados em espaços escolares que sirvam de fortalecimento para o protagonismo do sujeito como via transformadora do espaço social.

4.4.3 A relação entre o pensamento de Freire e Faure

Não restam dúvidas de que, entre os autores propostos, o horizonte que os coloca em comum é o reconhecimento do sujeito-estudante como ser capaz de colaboração no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se apontar, ainda, que para Faure (1993) e Freire (1996) o papel do professor é de importância quando tido sob a ótica do possibilitador, mediador e provocador de capacidades dos estudantes que transbordam as pré-dicas curriculares. O olhar aguçado do professor para a capacidade dos alunos faz com que a centralidade do que é importante aconteça de fato – no aluno – e, uma vez experimentado, o aluno, como amado e reconhecido, será capaz da ousadia protagonista da transformação dos espaços escolares e de mundo, num grande espaço onde aprendemos, ensinamos, fazemos e existimos.

Em todo o processo de leitura documental e dos autores trabalhados nos tópicos anteriores, foram constatadas duas categorias importantes: o aspecto antropológico relacional e o aspecto dialógico-pedagógico relacional. Esses aspectos serão abordados nos tópicos abaixo.

4.5 O ASPECTO ANTROPOLÓGICO RELACIONAL E O ASPECTO DIALÓGICO-PEDAGÓGICO RELACIONAL COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONCEPÇÃO DE CENTRALIDADE E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

É pertinente trazer ao diálogo a espiritualidade inaciana, sob o aspecto desse caráter relacional, para que haja a possibilidade de melhor sustentar a reflexão aqui exposta no que se refere aos pontos importantes indicados, a saber: aspecto antropológico relacional e o aspecto dialógico-pedagógico relacional.

4.5.1 A relação na espiritualidade inaciana: ser central e ser protagonista

A abordagem acerca da espiritualidade inaciana requer que seja considerado que o ser humano, como criatura de Deus, é um ser de busca e de relação, portanto, é um ser central e protagonista no processo. Enquanto criação, o sujeito é inserido no centro da experiência espiritual com o Criador. Pode-se, entretanto, inferir que essa dimensão espiritual tem articulação com outros campos do saber quando nos centramos no aspecto da busca do ser humano por sentido, que implica uma busca pelo ser. Segundo Faure (1993, p. 40), o que a pessoa deseja é a “[...] relação com os outros, são vínculos comunitários; o que assume são as responsabilidades, fatores do seu pleno desenvolvimento”. Faure, uma vez que alude para o aspecto comunitário, ainda acrescenta:

A razão disso é que a pessoa é feita à imagem de Deus: imagem fraca, muitas vezes amarrotada e deformada, mas que é o fundamento do seu ser, a sua fonte. Pois Deus é pessoa. Ele é infinitamente pessoal. Não só, mas é três pessoas, tão intimamente relacionadas entre si, que o seu próprio ser de pessoa consiste precisamente nesta relação, totalmente unificadora e personalizante, cujo vínculo e ainda mais a natureza e essência são o amor (FAURE, 1993, p. 40-41).

A espiritualidade inaciana concebe o ser humano com uma liberdade criada como imagem de Deus. A liberdade, entretanto, está ligada a dois sentidos importantes: tarefa e dom, ou como se referem os documentos da Companhia de Jesus, um ser para os demais. A tarefa é a de se reconhecer como ser criado e enviado para os outros como modo de continuar se formando e se constituindo como criação em relação com os demais. Enquanto dom, recebe a existência como pura gratuidade, não sendo causa de si mesmo, recebe a vida de um outro. Sua tarefa é assumir-se como dom e desse modo reconhecer-se como tal e, assim, lançar-se ao encontro do outro, para amá-lo e servi-lo. Recebendo a vida como um dom, incumbe ao ser

humano a tarefa de se fazer dom aos demais, assumir o compromisso ético de ser para os demais.

O ser humano, sob a ótica inaciana, é constituído, portanto, de uma abertura de ordem relacional – de alteridade. O que se experimenta em primeira instância é uma experiência de alteridade em que se aprofundam todas as potencialidades, dons e limites próprios da sua condição humana.

Sendo assim, o aprofundamento, na espiritualidade inaciana, faz com que o sujeito conceba a alteridade a partir da diferença com o outro, a qual acontece impreterivelmente na experiência do encontro com o outro. Esse outro, como presença, faz com que ocorra a constituição da consciência de si, numa relação com o diferente, propiciando a experiência de um “nós”.

A espiritualidade inaciana é uma oportunidade de realizar uma experiência de alteridade e, dessa forma, a experiência proporcionada pelos Exercícios Espirituais faz com que o sujeito se perceba como criatura em relação com o Deus Criador e com os outros seres criados.

4.5.2 Aspecto antropológico relacional

Afirma-se, a partir da antropologia filosófica, que o fundamental da experiência humana é compreender que há uma realidade complexa, na qual se trava o contato com o outro e com as coisas.

Nessa perspectiva podemos citar o pensamento de Vaz (2000) ao dizer que o ser humano não é uma realidade a-histórica e nem a-mundana. Portanto, há uma certeza de que esse ser humano não se encontra fechado, mas implicado constantemente numa rede de relações e de estruturas que aloca o sujeito num aqui e num agora, sem criar limitações para os âmbitos de compreensão e realizações próprias. Sendo assim, o ser humano é um ser-com-os-outro-no-mundo, é um ser aberto, é um ser de linguagem, é um ser que busca o reconhecimento.

Quando é afirmado que o ser humano é um ser-com-os-outros-no-mundo, há o intento em mostrar que o sujeito não é uma ilha isolada no cosmos, mas é um ser que está em constante relacionamento com o outro. É importante para todos nós que estejamos em contato com mais pessoas, como fator de nos reconhecermos como humanos e de ajudar o outro a se reconhecer também como humano. Ou seja, o ser-com-outros possibilita a descoberta da nossa diferenciação em relação ao outro eu, isso leva a um fortalecimento ou até à descoberta acerca da nossa identidade.

Paulo Freire (2003) tem uma posição apaixonante acerca do ser humano e da sua essência. Para ele, o sujeito tem a capacidade de fazer-se problema para si mesmo, pois ele se inquieta e tem o forte desejo de saber mais, para que venha a realizar a sua vocação ontológica de ser-mais. Essa busca, na qual é lançado o ser humano, leva-o a ver que o seu estado de vida é a de um ser inacabado, mas para isso, o ser humano só se reconhecerá como inacabado no momento em que ele adentrar na sua própria história, um movimento interno, e na história do mundo – caráter externo (ser-com-os-outros-no-mundo). A inconclusão é a condição pela qual os seres humanos podem ser educáveis, na verdade, é a possibilidade de ser mais. Para Freire, no entanto, os seres humanos não podem ser só inacabados, eles devem ter a consciência de sua condição de inacabados. Essa consciência se dá, também, pela via da relação do eu com o outro – não eu.

Pierre Faure (1993) evoca o grande desejo comunicador que o sujeito-estudante quer vivenciar. Para o autor não é qualquer desejo, mas se trata de um poderoso desejo narrativo-comunicativo como meio de firmar-se, mostrar-se existente, portanto, “eu sou”.

Sendo assim, o ser humano que se coloca no caminho desse relacionamento com o outro, que tem o desejo de conhecer-se, de firmar sua identidade, quer também, nessa instância, o seu reconhecimento enquanto sujeito. Pode-se trazer aqui o pensamento de Hegel (2005) ao falar da dialética do senhor e do escravo, sendo também o caminho seguido por Freire (2003), quando fala que o ser humano quer ser reconhecido em suas potencialidades. A maioria dos sujeitos, senão todos, querem ser reconhecidos e amados dentro de sua própria humanidade e o outro é o caminho pelo qual vai alcançando essa plenitude de ser existencial. O fato do “eu” existir não nos dá a plenitude do nosso existir, desse modo, não existimos para nós mesmos, mas existimos indubitavelmente para o mundo e para os outros. Faure (1993) considera que temos a necessidade, o desejo de sermos reconhecidos como humanos, como fracos, como fortes, enfim, como humanos possíveis de reflexão.

Essa descoberta não será dada através de um reflexo de um espelho, mas no olhar que vai no mais fundo do sujeito: a sua humanidade, o humano da pessoa. O ser humano, portanto, já traz no seu pulsar a semente da libertação, pois os meios opressores não serão capazes de prender a essência humana que almeja o mais. Não o mais na perspectiva da arrogância, mas o mais de suas potencialidades.

Sendo assim, o ser humano freireano e hegeliano não é o ser humano das viseiras, mas o humano que lança os olhares para as várias possibilidades apresentadas. O novo ser humano não é oprimido, nem opressor, mas um ser humano num constante processo de libertação de si e de outros, no confronto hegeliano das consciências.

Portanto, a partir da Antropologia filosófica, a relação com o outro é um quesito incontestável. Isso ocorre pelo fato de que será nessa relação com o outro que o “eu” vai se firmando como eu e vai se reconhecendo como um ser diferente, mas como um ser em igualdade no que diz respeito a essa busca de reconhecimento e de fortalecimento de sua identidade. É no contato com o outro que surge a potencialidade do ser humano em dizer o mundo. O outro e eu vamos construindo a linguagem e, a partir dessa construção, vamos narrando a nossa existência e o mundo.

Com o intuito de aprofundar a reflexão, é de suma importância destacar aqui o pensamento de Taylor (1997). Para esse autor, nós aprendemos sobre a nossa identidade pelo fato de estarmos em relação com os outros seres humanos – essa relação com o outro é importante no pensamento do autor. Já no pensamento de Freire (2003), a relação com outro é um meio fundamental para que o eu possa afirmar-se como um outro diferente. Nessa relação é que o sujeito se reconhece como um sujeito que vive sua vocação ontológica ou não. É a partir desse contato que o ser humano vai traçar as metas, ou para superar a sua dominação, ou para se firmar ainda mais como um sujeito que pode narrar o mundo.

O ser humano, segundo Taylor (1997), possui o sentimento de interioridade e de plenitude. O pensador aponta que essa interioridade do ser humano o leva a três horizontes importantes, a saber: o eu que pensa, o eu que sei e o eu que quero. Dessa forma, entende-se que, a partir dessas descobertas do sujeito, ele passa a desejar sua plenitude. Essa, por sua vez, é como a realização máxima do ser humano: a afirmação de sua identidade. Para Freire (1979), o ser humano caminha também nesses dois horizontes, o ser humano quer alcançar a plenitude do ser mais, dito como uma categoria ontológica, mas, para chegar a esse objetivo, ou até mesmo perceber-se possuidor dessa capacidade de ser mais, o ser humano, segundo Freire, precisa despertar em seu interior as suas potencialidades, como as apontadas por Taylor (1997): pensar (reflito), saber (tomar consciência), querer (tomada de decisão – ação). Para Freire (1979), o ser humano não poderá narrar sua história se não tomar consciência de sua situação imanente.

Percebemos, portanto, que as categorias apresentadas – busca pela afirmação da identidade (Taylor, 1997), busca pela vocação ontológica do ser mais (Paulo Freire, 2003 e 1979) e busca pela narrativa (Faure, 1993) – convergem na sua significação, elas querem mostrar que o ser humano quer se firmar como um ser de potencialidades, como um sujeito que pode narrar sua história e também refazê-la, se preciso.

4.5.3 O aspecto dialógico-pedagógico relacional

O aspecto dialógico-pedagógico relacional foi feito, na presente pesquisa, a partir do pensamento freireano do diálogo. Fez-se necessário analisar, na ótica de Paulo Freire, primeiramente, o que vem a ser a educação bancária. Na sua obra "Pedagogia do Oprimido", como em outras, Freire parte da educação bancária para mostrar a necessidade do ser humano de buscar a sua vocação ontológica do ser mais, pela via do diálogo.

A educação bancária é o lugar de contradições nas relações interpessoais. Freire (1975, p.65) reflete que nesse modelo de educação, somente “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração”.

Segundo Freire (1975, p. 66), na educação bancária, os sujeitos não experienciam um verdadeiro ato de comunicação, pois o que se percebe é que: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

Mas o que Freire quer aludir com essa denominação de educação bancária? Primeiro, a nomenclatura usada – bancária – nos leva, de imediato, aos sistemas de depósitos financeiros, pois a ação do sujeito que deposita algo num banco é a de simplesmente depositar e nada mais, sendo assim, nesse modelo de educação não é diferente. O sujeito torna-se meramente uma máquina na qual o professor ensina, por exemplo, que “O vovô viu a uva de Ivo” e não está preocupado se seus alunos, dentro de sua realidade, sabem o que é uma uva e nem mesmo em que contexto estava inclusa tal frase, estando sendo analisada "solta".

Paulo Freire quer mostrar, através da reflexão e do diálogo, que esse procedimento é uma "foice que poda" o lado criativo dos outros sujeitos envolvidos no processo. Quer mostrar que a educação bancária é o ninho do individualismo e da prepotência daquele que se julga o sabedor. Na verdade, a educação bancária é o túmulo de sujeitos que são mortos por um modelo de educação que não valoriza o outro para a sua construção. Tal pensamento coloca-se na contramão da cultura e da situação socioeconômica do sujeito implicado. Numa educação bancária, não há preocupação por saber se termos, expressões e diversos conteúdos utilizados no processo de ensino são parte do contexto social e cultural dessas crianças e jovens.

Freire (1975, p. 91) considera que o diálogo “[...] como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”. Assim, sendo a palavra parte constitutiva do diálogo, temos que estar atentos a suas partes inerentes, a saber: a ação e a reflexão. A palavra, para Freire (1975, p. 92), tem duas dimensões: uma delas, ao ser dita, pode

servir para transformar o mundo; a outra, ele a trata como sendo inautêntica: “[...] que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes”.

O diálogo, esse fenômeno humano que nos leva a pronunciar a palavra, nos faz partícipes do mundo em que vivemos. Ao pronunciar a palavra, ao iniciarmos o diálogo, perceber-se-á que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1975, p. 92).

O diálogo, portanto, em Freire, é próprio daquele que reconhece que sua perspectiva é parcial e que pode, por isso mesmo, aprender com os outros. Por esse motivo, as críticas à educação bancária de ensino, que afirmam a prepotência do saber do professor e a apresentação de uma educação problematizadora que proporcione conscientização, têm base nesse caráter de diálogo entre os seres humanos.

Dessa forma, a intenção aqui é mostrar que o posicionamento freireano está na direção da liberdade da consciência individual esclarecida e forte. Ao passo que a conscientização vai acontecendo, que o mundo e o próprio ser humano vão sendo criados e recriados, uma nova cultura nasce e, por isso, há que se estar atento, para que os papéis não sejam invertidos: o que fora oprimido, libertando-se, queira oprimir. E o meio eficaz para que isso não ocorra é estar constantemente analisando a nossa postura de ser-com-os-outros-no-mundo.

Para Freire, a conscientização é um esforço através do qual a consciência intransitiva é levada a perceber o mundo objetivo e social, a receber o conhecimento e, assim, a recriá-lo, pois como vimos, o processo de conhecer implica constantemente ação e reflexão.

Portanto, temos que a conscientização é esse desenvolvimento crítico da tomada de consciência e comporta um ir além de uma fase espontânea de apreensão até chegar ao nível pretendido, que é o fato de a realidade se tornar objeto cognoscível. Nota-se, entretanto, que o ser humano toma a postura epistemológica da procura por conhecer. Esse é processo de conhecimento que se dá na realização dialética sujeito-mundo e ela não pode ocorrer fora do ato de agir e refletir.

O ser humano freireano tem três características importantes que merecem destaque, uma vez que nos ajudam a aproximar da dimensão pedagógica proposta pela Companhia de Jesus:

a) a característica da busca – é um ser que quer mais;

- b) é um ser inacabado;
- c) é um ser que transcende a si mesmo.

Tratamos esses aspectos separadamente, mas, na verdade, eles encontram-se intrinsecamente interligados.

A primeira característica mostra um sujeito que tem a capacidade de se fazer problema para si mesmo. Ele se inquieta e tem o forte desejo, a busca de saber mais, para que venha a realizar sua vocação ontológica de ser-mais.

Sob essas perspectivas propostas por Freire (1975), observa-se a aproximação com o pensamento de Faure em que descreve:

Não seria este o sonho de todo o jovem, de todo o homem, muito embora a experiência de si mesmo e da vida façam perceber a sua relatividade? Não existe sempre uma autonomia legal, e o exercício da que é outorgada aos jovens pela legislação de ser acompanhada dum preparação, e desde a mais tenra idade. Qualquer pedagogia deve ter esta preocupação em prol dos seus alunos. Ou seja, ajude-me a crescer na capacidade de agir sozinho, seja como for, do meu jeito pessoal, desenvolvendo minha iniciativa simultaneamente pessoal e original (FAURE, 1993, p. 48).

Essa busca na qual o ser humano se lança o leva a ver que o seu estado de vida é o de um ser inacabado e desejoso. Aparece aqui a segunda característica. Ele se reconhece inacabado à medida que adentra em sua própria história, num movimento interno, e na história do mundo, num caráter externo. A inconclusão é a condição pela qual os seres humanos são passíveis de educação, isto é, trazem consigo a possibilidade de ser mais. No entanto, para Freire, os seres humanos não são só inacabados, eles devem ter a consciência de sua condição de inacabados.

A partir do momento em que os sujeitos conscientes desejam, refletem, querem e agem para sair das “situações limites”, eles fazem acontecer o inédito viável (FREIRE, 1975, p. 110). Ou seja, o inédito viável deixa de ser inédito viável e torna-se algo concreto. Aparece aqui, a terceira característica, que é a realização da vocação ontológica do ser mais que é a de transcender a si mesmo.

Portanto, pode-se afirmar que a centralidade e o protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem passam, segundo a compreensão que se fundamenta nos autores e documentos trabalhados, pelo aspecto da relação. Ao pensar em formação integral, que garanta protagonismo e centralidade, não se pode deixar de considerar esses dois pontos importantes: o aspecto antropológico relacional e o aspecto dialógico-pedagógico relacional.

5 METODOLOGIA

Será evidenciado, neste tópico, o tipo de pesquisa quanto à abordagem e os procedimentos utilizados, detalhando como eles foram utilizados.

5.1 TIPO DE PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM E AOS PROCEDIMENTOS

Será apresentada, a seguir, a abordagem escolhida para essa pesquisa, assim como os procedimentos que foram utilizados na coleta de dados.

5.1.1 Quanto à abordagem

A presente pesquisa foi de abordagem qualitativa. Embora sejam utilizados dados numéricos (quantitativos), é importante salientar que os mesmos foram utilizados como fim de análise qualitativa.

Compreende-se, portanto, que a metodologia está mais próxima do método misto – com um foco no qualitativo – que Creswell e Clarck (2013) abordam, apontando para o surgimento dessa corrente metodológica e sua aplicabilidade no campo das pesquisas.

Guardadas as essências das abordagens qualitativas e quantitativas, Creswell (2007, p. 22), indica que “A situação hoje é menos quantitativa versus qualitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa se posicionam, em algum lugar, em uma linha contínua entre as duas”. Então, se temos, como diz Creswell (2007), uma não oposição, mas a possibilidade de uma relação entre as vias quantitativas e qualitativas, para o que estamos denominando de método misto é importante que tenhamos as habilidades e as competências necessárias para realizar essa via metodológica.

Portanto, o método misto compreendido e defendido por Creswell é entendido como:

[...] aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevista, de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas) (CRESWELL, 2007, p. 35).

Sendo assim, seguindo a linha de pensamento de Creswell (2007), percebe-se que o caminho de estudo sob a perspectiva da via quantitativa se dá por meios mais tradicionais de pesquisa, com regras bem definidas para a empreitada investigativa em que se lança o pesquisador. Se, por um lado, temos uma via de identidade mais tradicional, por outro, temos a via qualitativa que abre caminhos para a criatividade da pessoa que está no campo da pesquisa. Como elo, temos a abordagem mista que necessita do pesquisador cautela com o tempo, uma vez que, além de coletar os dados, necessita interpretá-los sob os horizontes obtidos pelas vias quantitativa e qualitativa.

A escolha por essa abordagem nessa pesquisa corresponde ao que Creswell (2007, p. 211) descreveu como “Esses procedimentos⁵ se desenvolvem em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo (ou em um programa de estudo)”.

5.1.2 Quanto aos procedimentos

Foram considerados os procedimentos desenvolvidos pelos seguintes autores: Laurence Bardin (1977), Jhon W. Creswell (2007) e Jhon W. Creswell e Vicki L. Plano Clarck (2013).

A sustentação oferecida para trabalhar com o denominado método misto é a de que é mais favorável a transitoriedade entre as esferas quantitativas e qualitativas de uma pesquisa. Os autores escolhidos se complementam, pois tanto Bardin quanto Creswell e Clarck tematizam o chamado método “quali-quantitativo”. Com Creswell e Clarck elucida-se a importante tensão de pensamentos e posturas quanto à consideração desse método “quali-quantitativo”, que concretamente, denomina-se método misto.

No decorrer da exposição escrita houve a necessidade da relação dialógica entre os pensadores que serviram de suporte para o procedimento metodológico.

5.1.2.1 Laurence Bardin

Foi utilizada a metodologia desenvolvida por Laurence Bardin (1977) apresentada na obra *Análise de Conteúdo*. Dessa forma, foram aplicadas entrevistas com questionários estruturados aos docentes dos colégios pesquisados, que compõem o nicho da pesquisa, e aos principais implicados na confecção do Projeto Educativo Comum.

⁵Referindo-se aos métodos mistos.

Os cuidados com a apresentação da pesquisa, como também com o tratamento das questões respondidas, seguiram o seguinte roteiro, segundo Bardin (1977): rigor e descoberta, campo, quanto à descrição analítica, quanto à inferência, análises de conteúdo e documental. As questões estruturadas feitas aos docentes trouxeram informações importantes à pesquisa realizada. Quanto a esse ponto, Bardin aponta para a questão do rigor e da descoberta:

De uma maneira geral, pode dizer-se que a subtileza dos métodos de análise de conteúdo, corresponde aos objectivos seguintes: A ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta visão muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será minha leitura válida e generalizável? E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1977, p. 29).

Sendo assim, concretamente, o olhar deve ser bem aguçado para entender além do escrito, sem desfigurar e comprometer a originalidade da resposta do entrevistado. Seguindo, portanto, as coordenativas de Bardin (1977), no que corresponde ao método analítico do conteúdo é muito mais que um agrupamento de informações, mas que seja um afinamento analítico do conteúdo oferecido e coletado que servirá de prova.

Partindo desses pressupostos, diante do material coletado, com as entrevistas e com os documentos de pesquisa, houve um grande cuidado para que fosse preservada a comunicação assertiva entre o que interpreta o pesquisador e o que me ofereceram as respostas e, também, os caminhos para o entendimento do problema da pesquisa elaborada. Sobre essa questão, Bardin, ao tematizar a ideia de campo em sua obra, indica que:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

Dadas as informações apresentadas por Bardin acerca das entrevistas e do campo de aplicação, pode-se resumir como foi o esquema do questionário (forma de perguntar) da seguinte forma:

Figura 3 - Esquema do questionário

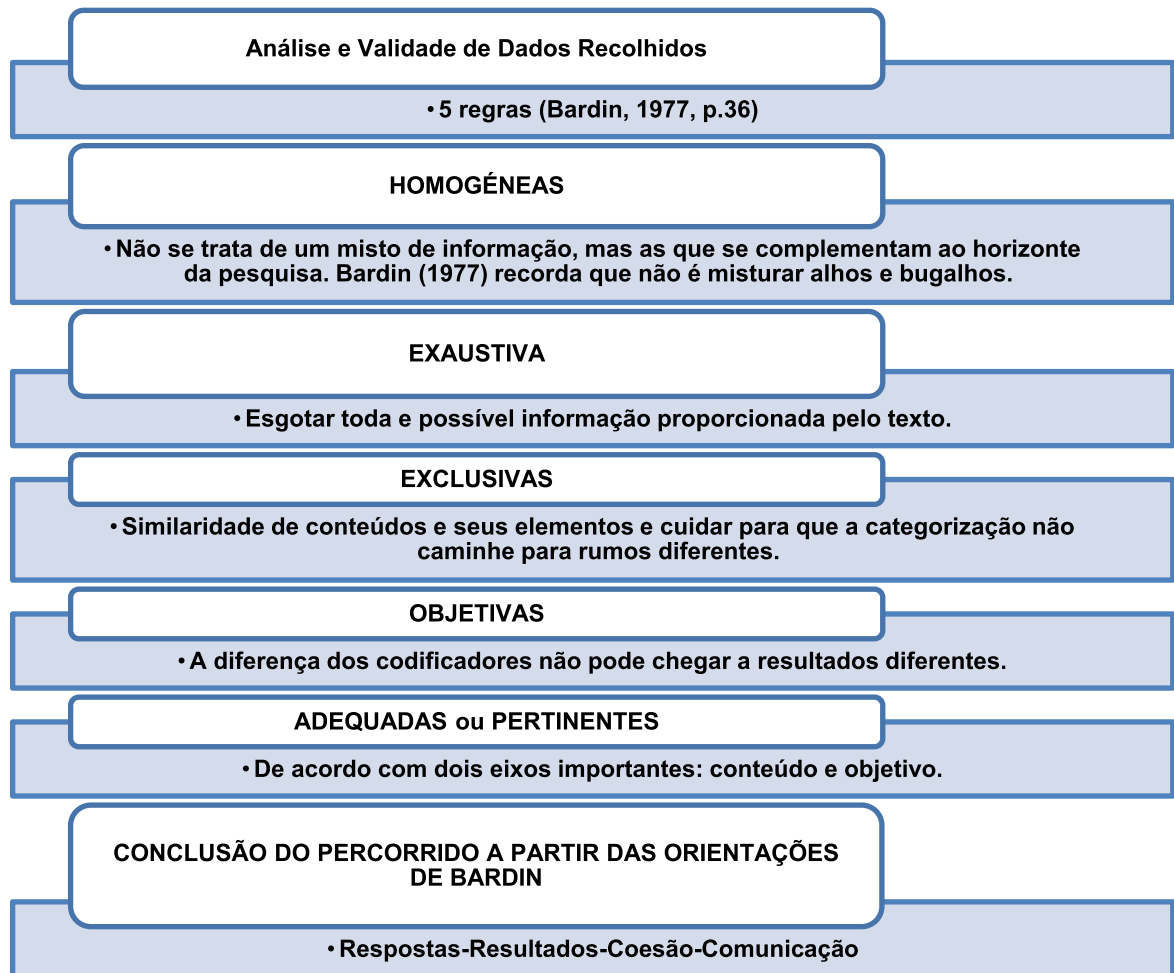


Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando as comunicações presentes no processo da análise dos conteúdos obtidos através do meio das perguntas, BARDIN (1977, p. 34) reforça que a descrição analítica deve ser: “[...] um tratamento da informação contida nas mensagens.” É conveniente, no entanto, precisar de imediato que, em muitos casos, a análise, como já foi referida, não se limitar ao conteúdo, embora tome em consideração o contingente.

Bardin (1977), sobre a análise dos dados e sua validade, comunicação e descrição, indica algumas regras que exporemos a partir da seguinte figura:

Figura 4 - Bardin (1977), sobre a análise dos dados e sua validade

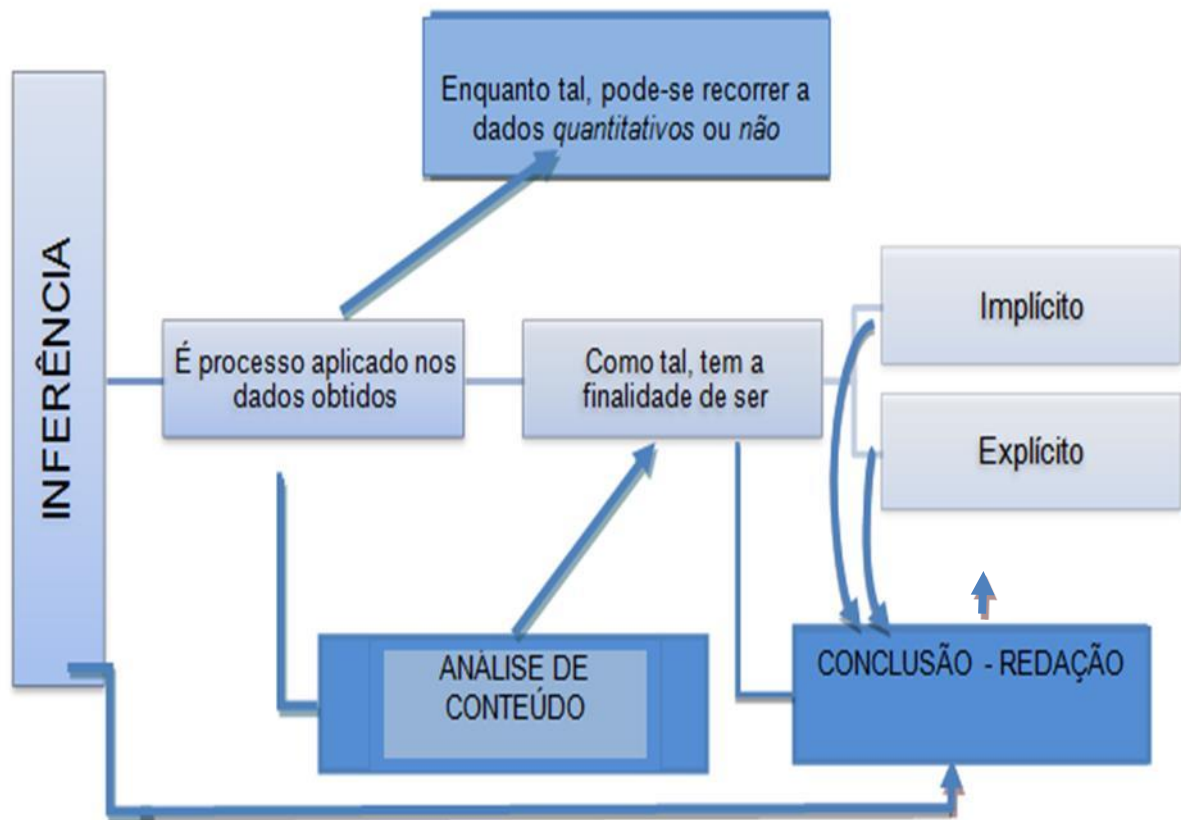


Fonte: Elaborado pelo autor.

Bardin afirma que, para além das indicações metodológicas apresentadas anteriormente, é necessário que não seja esquecida a importância da inferência. Segundo Bardin (1977) inferir é chegar ao ponto da curiosidade apresentado na pesquisa.

A seguir, a partir da ideia de Bardin, consta a figura que mostra o caminho até a inferência aplicada nos dados obtidos:

Figura 5 - O caminho até a inferência aplicada nos dados obtidos

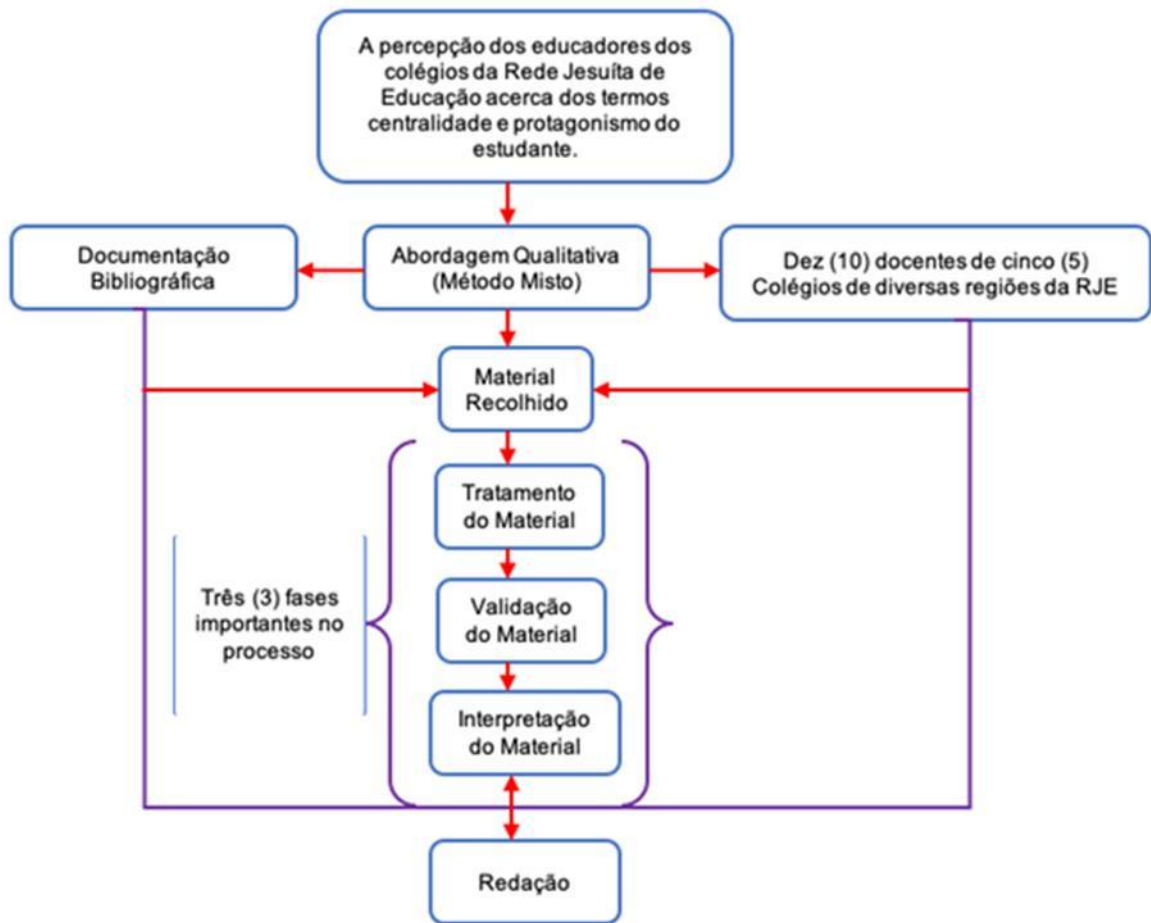


Fonte: Elaborado pelo autor.

No tocante à abordagem adotada nessa pesquisa, o respaldo científico obtido, a partir da reflexão de Bardin, está no ponto em que a autora nos coloca diante do *modus operandi*, no que diz respeito à análise do conteúdo e à análise documental.

Segundo Bardin (1977, p. 45-46), a análise documental pode ser definida como uma fase primeira da elaboração da atividade de coleta documental ou de banco de dados. Sendo assim, foi apresentada uma orientação em forma de esquema orientacional a qual serviu como base para o trabalho implementado na pesquisa.

Figura 6 - Esquema orientacional baseado em Bardin(1977)



Fonte: Baseado em Bardin (1977) e reinterpretado pelo autor.

5.1.2.2 Jhon W. Creswell e Vicki L. Plano Clarck

Na esteira metodológica acerca da relação do pesquisador com todo o processo de trabalho e com o material disponível para a análise, estão estes dois autores: Creswell e Clark (2013). Esses, de modo mais evidente, auxiliaram no tema da abordagem mista ou, como denominado, abordagem Método Misto.

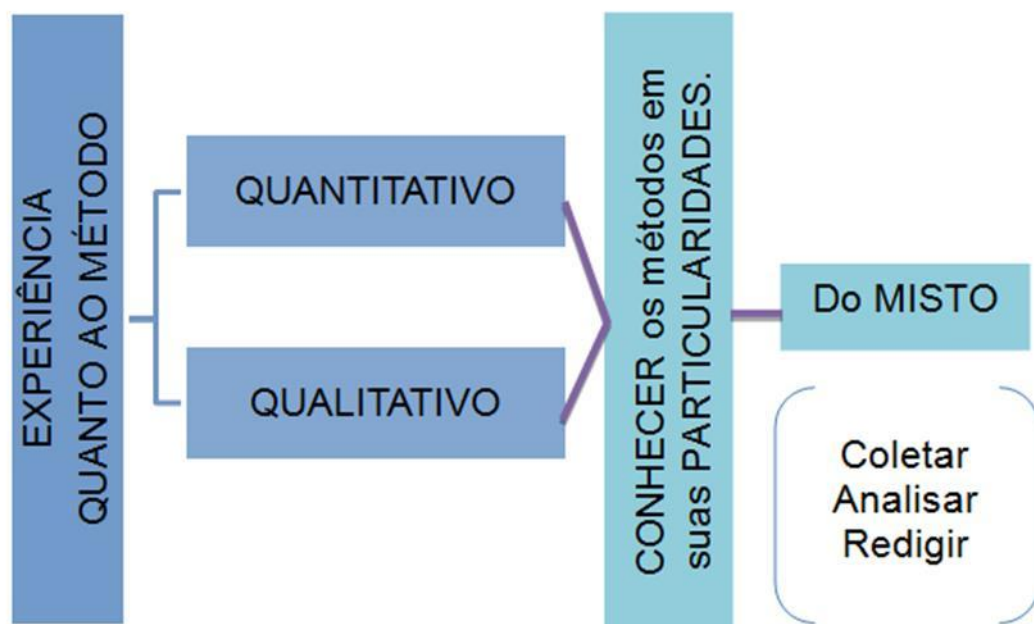
Nesta pesquisa, tais autores foram fonte para fundamentar e aprofundar a análise dos dados provenientes dos questionários estruturados conforme a metodologia de Bardin (1977).

Assim como Bardin, Creswell e Clark também apontam caminhos metodológicos pelos quais o pesquisador deve percorrer para obter a resposta ao objeto pesquisado, a partir das abordagens. Dessa forma, eles relatam que:

Às vezes, os resultados de um estudo podem proporcionar um entendimento incompleto de um problema de pesquisa e há uma necessidade de mais explicação. Neste caso, um estudo de métodos mistos é usado com a segunda base de dados para ajudar a explicar a primeira fase de dados. Uma situação típica é quando os resultados quantitativos requerem uma explicação sobre o que eles significam. Os resultados quantitativos podem gerar explicações gerais para os relacionamentos entre as variáveis, mas fica faltando o entendimento mais detalhado do que os testes estatísticos ou as dimensões do efeito realmente significam. Os dados e resultados qualitativos podem ajudar a gerar esse entendimento (CRESWELL; CLARCK, 2013, p. 25).

Os autores ainda destacam uma orientação direcionada ao pesquisador quanto ao modo de trabalhar sob o horizonte da abordagem mista, que para Creswell e Clarck (2013, p.29), é “[...] uma abordagem realista se o pesquisador tiver as habilidades necessárias”. A partir dessa ideia dos autores acerca das habilidades, pode-se desenhar o seguinte esquema:

Figura 7 - Esquema a partir da ideia dos autores



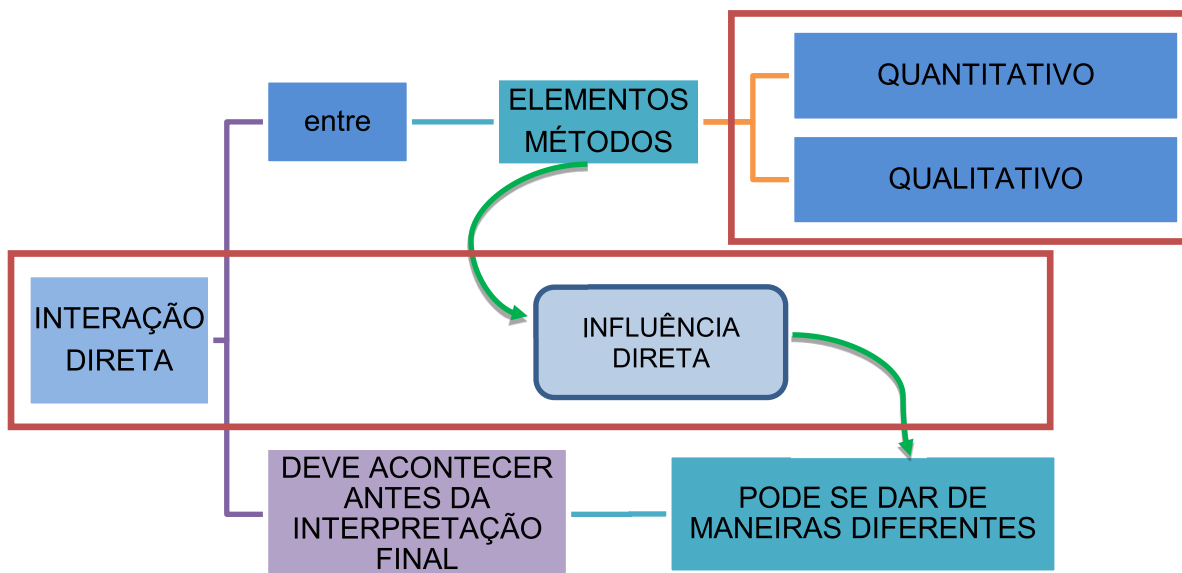
Fonte: Elaborado pelo autor.

Partindo desse pressuposto, implicando em uma maior atenção ao desenvolvimento do projeto e da aplicação do método misto, Creswell e Clarck (2013) direcionam um entendimento de que, ao passo que o pesquisador conduz os procedimentos dos estudos, poderá, considerando os detalhes do projeto, passar de uma esfera quantitativa para uma qualitativa quando emergido naqueles resultados de uma das fases. Esse movimento, segundo Creswell e Clarck (2013, p. 61), caracteriza-se por “[...] combinação de elementos estabelecidos e emergentes”.

A partir dessas orientações, tornou-se contundente o esclarecimento oferecido pelos autores quando o desenvolvimento da pesquisa estava ocorrendo. Pode-se ter a impressão, no decorrer da mesma, de estar colhendo informações imaturas em algumas das fases iniciais do projeto, mas não se deve desconsiderar o fator emergente na pesquisa, esse não eliminou a fase posterior que o trabalho percorreu, ao contrário, veio a somar com dados posteriores.

A sustentabilidade para a proposta de abordagem da pesquisa encontra ainda mais uma nomenclatura, uma vez nomeada como misto. Os autores indicam ainda a possibilidade de um afunilamento acerca do modo de proceder com a abordagem. Para os Creswell e Clarck (2013), pode-se considerar sobre esse modo de abordar e interpretar da seguinte maneira:

Figura 8 - Modo de proceder com a abordagem conforme Creswell e Clarck (2013)



Fonte: Elaborado pelo autor.

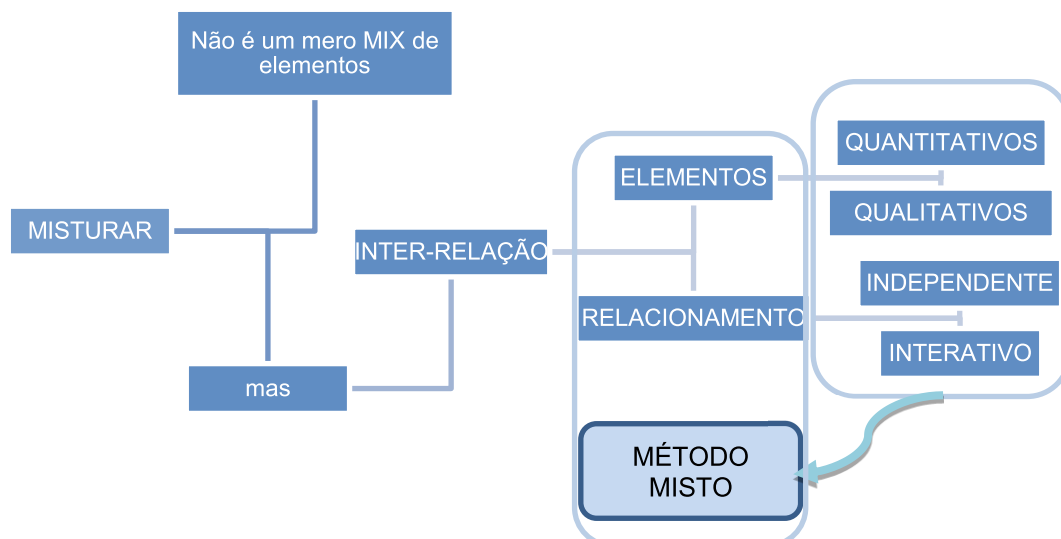
Da mesma maneira que se baseia em Bardin (1977) para mostrar que o processo de pesquisa e também a forma de tratar o material não deveria dar um grau de importância a mais para uma abordagem que a outra, com os autores Creswell e Clarck (2013, p. 70) foi possível afirmar que, dentro da proposta da pesquisa, “os dois métodos podem ter igual prioridade, de forma que ambos desempenhem um papel igualmente importante ao tratar o problema da pesquisa”. Sendo assim, é certamente dessa forma que a abordagem foi tratada no decurso da atividade de pesquisa.

No que diz respeito ao momento em que devemos usar as abordagens, dado o percurso já construído, Creswell e Clarck (2013, p. 70) nos situam dentro do que eles descrevem como: “[...] o momento certo sequencial ocorre quando o pesquisador implementa os elementos em

duas fases distintas, como a coleta e análise de um tipo de dado ocorrendo após a coleta e análise do outro tipo”.

Os autores Creswell e Clarck (2013) apontam para outro ponto importante, a ser considerado pelo pesquisador durante a pesquisa e no trato dela, que corresponde ao momento de misturar os elementos quantitativos e qualitativos. O termo misturar, segundo Creswell e Clarck (2013) não corresponde a um “mix” de abordagem, mas a uma inter-relação. Assim, podemos resumir o pensamento dos autores na seguinte figura expositiva:

Figura 9 - Exposição das ideias dos autores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo assim, compreendeu-se, pelo transcorrido do trabalho, que o ponto de mistura das abordagens dessa pesquisa seria no tempo em que estivéssemos sob a posse do material das entrevistas, numa ação interpretativa delas. Nesse ponto em que encontramos o momento da mistura, Creswell e Clarck (2013) descrevem a ação como:

A mistura durante a interpretação ocorre quando os elementos quantitativos e qualitativos são misturados durante o passo final do processo da pesquisa, depois de o pesquisador ter coletado e analisado os dois conjuntos de dados. Ela envolve o pesquisador extrair conclusões ou inferências que reflitam o que foi aprendido da combinação dos resultados dos dois elementos do estudo, como comparar ou sintetizar os resultados em uma discussão. Todos os projetos de métodos mistos devem refletir o que foi aprendido pela combinação de métodos na interpretação final (CRESWELL e CLARCK, 2013, p. 71).

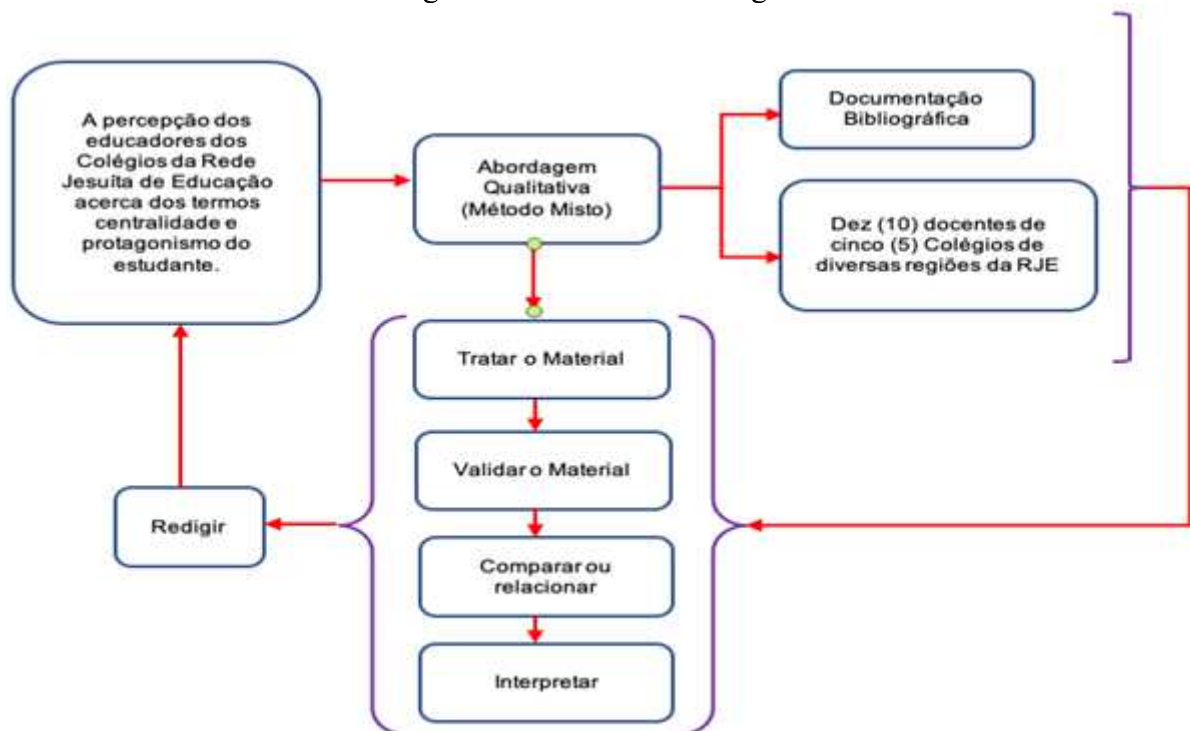
Dessa forma, a pesquisa, enquanto método misto e convergente, buscou compreender a percepção dos educadores dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação acerca dos termos centralidade e protagonismo do estudante.

Tendo como proposta de método misto, foi dado segmento ao trabalho a partir de uma esfera paralela e convergente na qual foi assegurado que os dados quantitativos e qualitativos (entrevistas, revisão de literatura e análise documental) fossem coletados de forma separada e, quando estava sob posse das respostas das questões estruturadas que foram oferecidas aos docentes, foi feita a fusão do que foi coletado anteriormente com os dados obtidos pela entrevista.

A justificativa para a escolha do método misto (Método Misto) é a de ter maiores possibilidades de aplicar a convergências de dados como maneira de obter maior *insight* do que se fosse trabalhar uma ou outra abordagem.

Dessa forma, assim como foi feito com Badin (1977), em que foi apontado através de um quadro que serviria de caminhos metodológicos para o trabalho, objetivando a melhor aplicação da abordagem escolhida, a partir de Creswell e Clarck, buscou-se convergir, sob o mesmo horizonte, os passos metodológicos a seguir:

Figura 10: Passos metodológicos



Fonte: Baseado em Creswell e Clarck (2013) e reinterpretado pelo autor.

Portanto, tendo um roteiro metodológico embasado nos autores apresentados, os passos foram seguir tal roteiro que foi preparado a partir dos dados oferecidos por Bardin (1977) e Creswell e Clarck (2013), como ponteiro de aplicação, investigação e aplicação da pesquisa.

5.1.3 O espaço de pesquisa

Os *locus* do trabalho foram os Colégios da Rede Jesuíta de Educação distribuídos por três regiões brasileiras. Sendo cinco instituições, a saber:

1. **Colégio Loyola** - Belo Horizonte – Minas Gerais – Região Sudeste;
2. **Colégio Anchieta** - Friburgo – Rio de Janeiro – Região Sudeste;
3. **Colégio São Luís** - São Paulo – São Paulo – Região Sudeste;
4. **Colégio Catarinense** - Florianópolis – Santa Catarina – Região Sul;
5. **Colégio Diocesano** - Teresina – Piauí – Região Nordeste.

5.1.3.1 Descrição da Mantenedora dos Colégios

Neste tópico serão indicadas as Mantenedoras dos Colégios. Para isso, constatar-se-á um dado, nesse ato informativo, que é o trabalho de registro filantrópico que essas mantidas realizam, as quais estarão contidas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Apresentação dos colégios e suas mantenedoras

1 - Colégio Loyola	<p>Unidade mantenedora: Mantido pela Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social – ANEAS –, instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, confessional e católica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente, reconhecida como de utilidade pública estadual e com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS –, nas áreas de educação e assistência social.</p> <p>Projeto educacional: Desenvolve o Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica – PIEA – oferecendo bolsas de estudo e benefícios complementares, para os níveis de educação básica, garantindo o acesso, permanência e conclusão do ensino.</p> <p>Assistência social: Desenvolve programas, serviços e projetos nas categorias de atendimento e assessoramento, garantindo os direitos e defesa social, de acordo com o Art. 3º da Lei Orgânica de Assistência Social.</p>
---------------------------	---

<p>2 - Colégio Anchieta</p>	<p>Unidade mantenedora: ANEAS - Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social, certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social, nas áreas de educação e assistência social.</p> <p>Projeto educacional: Desenvolve o Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica - PIEA, por meio de bolsas de estudo conforme vagas disponíveis por nível de ensino dentro do período letivo e que se enquadrem nos critérios estabelecidos em Lei.</p>
<p>3 - Colégio São Luís e o Colégio São Luís – Unidade II</p>	<p>Unidade mantenedora: Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social – ANEAS.</p> <p>Projeto educacional: Como instituição de direito privado, sem fins lucrativos, filantrópica, confessional e católica, o Colégio São Luís oferece bolsas de estudo a quase 500 estudantes no Ensino Médio Noturno.</p>
<p>4 - Colégio Catarinense</p>	<p>Unidade mantenedora: Associação Antônio Vieira - ASAV, instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente, com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, nas áreas de educação e assistência social.</p> <p>Projeto educacional: Desenvolve o Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica – PIEA, oferecendo bolsas de estudo e benefícios complementares, para os níveis de educação básica e superior, garantindo o acesso, permanência e conclusão.</p> <p>Assistência social: Desenvolve serviços, programas e projetos nas categorias de atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos, de acordo com a lei orgânica.</p>
<p>5 - Colégio Diocesano</p>	<p>Unidade mantenedora: Associação Antônio Vieira - ASAV é uma instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente, com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, nas áreas de educação e assistência social.</p> <p>Projeto educacional: Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica – PIEA, oferecendo bolsas de estudo e benefícios complementares, para os níveis de educação básica e superior, garantindo o acesso, permanência e conclusão.</p> <p>Assistência social: Mantém serviços, programas e projetos nas categorias de atendimento e assessoramento, defesa e garantia de direitos de alunos que necessitam de amparo social.</p>

Fonte: Plataformas online e regimentos internos dos respectivos colégios⁶

⁶Colégio Loyola: Disponível em: <www.loyola.g12.br>. Acesso em: 24 abr. 2020. Colégio Anchieta: Disponível em: <www.colegioanchieta.org.br>. Acesso em: 24 abr. 2020; Colégio São Luis: COLÉGIO SÃO LUIS. Regimento Interno. Ed.: CSL. São Paulo, 2018, p. 4, título 1, art. 1; Disponível em: <<https://www.saoluis.org/nossa-identidade/>>. Acesso em: 24 abr. 2020; Colégio Catarinense: <www.colegiocatarinense.g12.br>. Acesso em 24 abr. 2020; Colégio Diocesano: Disponível em: <www.diocesano.g12.br>. Acesso em: 24 abr. 2020.

5.1.4 Sobre a pesquisa e os implicados

A pesquisa ocorreu da seguinte maneira: foi aplicado um questionário⁷ estruturado – sondagem junto aos educadores de colégios da Rede Jesuíta de várias regiões do país –, respeitando-se o princípio de que cada colégio participante da pesquisa não pertencesse ao mesmo Estado e dos membros do grupo de trabalho que refletiram e confeccionaram o PEC. Para esta sondagem, foram consultados dez educadores por colégio, via plataforma Moodle. Tal plataforma foi escolhida pela questão da afinidade dos educadores com esse instrumento, uma vez que é parte do fazer pedagógico dos docentes nos colégios.

5.1.5 Protocolo para o procedimento da pesquisa Método Misto junto aos educadores e aos colégios

Como foi indicado sobre a quantidade de pessoas e espaços escolares arrolados para essa pesquisa, foram descritas algumas orientações protocolares que auxiliaram quanto ao modo de proceder.

Foi dito que seriam cinco colégios da Rede Jesuíta presentes nas regiões do Brasil. O número de docentes por colégio foram dez (10), e assim, totalizando um montante de cinquenta (50) entrevistados via Moodle. A partir disso, foi pensada a seguinte distribuição:

- a) dois professores da Educação Infantil;
- b) dois professores do Ensino Fundamental I;
- c) três professores do Ensino Fundamental II;
- d) três professores do Ensino Médio.

Para o contexto do colégio que não tivesse Educação Infantil, foi proposto:

- a) três professores do Ensino Fundamental I;
- b) três professores do Ensino Fundamental II;
- c) quatro professores do Ensino Médio.

As perguntas propostas foram interpretadas na conjuntura do todo escolar e não por segmento. O trabalho teve continuidade após as respostas que completaram o texto da pesquisa, da seguinte forma: com “*nicknames*” para garantir que o professor não tivesse receio em dizer o que realmente achava necessário.

⁷ O questionário encontra-se no Apêndice.

Por fim, o pesquisador solicitou os nomes dos educadores e procedeu com o convite. Não foi pensado em deixar que o colégio decidisse qual educador participaria da pesquisa para que não pudesse parecer algo "maquiado". Sendo assim, o critério de escolha dos educadores foi: professores que completaram 5 anos e 10 anos de trabalhos no colégio, dos quais:

- a) 2 professores da Educação Infantil;
- b) 2 professores do Ensino Fundamental I.

Sendo os professores de (a) e (b) um para cada tempo de trabalho escolhido;

- c) 3 professores do Ensino Fundamental II;
- d) 3 professores do Ensino Médio.

Sendo os professores de (c) e (d) um para o tempo de 5 anos e 2 para o tempo de 10 anos de trabalho;

Para o contexto de colégio que não tinha Educação Infantil, propomos:

- a) 3 professores do Ensino Fundamental I;
- b) 3 professores do Ensino Fundamental II;

Sendo os professores de (a) e (b) um para o tempo de 5 anos e 2 para o tempo de 10 anos de trabalho;

- c) 4 professores do Ensino Médio.

Sendo 2 para o tempo de 5 anos e 2 para o tempo de 10 anos de trabalho.

Para que a escolha fosse possível, foi solicitado, junto ao colégio, os nomes dos educadores a partir dos critérios de tempo de trabalho e pelo segmento. Foram pedidas, também, as grades curriculares dos segmentos e o Projeto Político Pedagógico em vigor.

Ao receber o material solicitado, foram escolhidos os nomes dos entrevistados e tratado com os mesmos sobre a logística de trabalho que resultou no envio dos documentos que teriam de ser lidos para, posteriormente, interagir com o questionário estruturado. Por fim, o pesquisador comunicou à instância imediata da gestão do colégio que já tinha os nomes e com eles tratou da questão.

Essa forma de escolha não teve a intenção de querer excluir o gestor do colégio do restante do processo, por não saber quem era o escolhido, mas apenas preservar os nomes dos pesquisados, pois o principal intuito foi ter entrevistados sem resquícios de temor por expor seu parecer e que pudesse influenciar no resultado buscado.

6 CONSOLIDANDO A PESQUISA EFETIVA E SEUS POSSÍVEIS RESULTADOS DIANTE DE SUA ANÁLISE

Para consolidação da pesquisa efetiva, a partir dos dados iniciais, todo o olhar de reflexão dos dados esteve amparado no seguinte descritivo do PEC (2016, p.9), em que aponta para a sua finalidade:

[...] tem por objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área da Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação de que já fazemos hoje. (PEC, 2016, p.9)

Por fim, seguiu-se de modo criterioso a forma de como devemos olhar os dados uma vez que se colocou como luz orientadora, quanto à abordagem em que nos ampara, os teóricos Bardin (1977), Creswell e Clarck (2013). Trata-se, portanto, de agora apresentar a redação seguindo o método misto.

Nos gráficos posteriores serão apresentados, distribuídos em cinco blocos e por eixos temáticos, as leituras interpretativas das respostas oferecidas pelos convidados à pesquisa. Oferecer esses dados auxilia, também, a entender o movimento dos professores dentro desse campo de acompanhamento do meio digital – coube-me destacar a importância de considerarmos a questão digital uma vez que a realidade de pandemia exigiu um fazer pedagógico e um acompanhamento totalmente diferente do que estava acostumado a fazer.

A escolha dos entrevistados seguiu o rigor apresentado na metodologia em que foi prevista, sobre o tempo de prestação de serviço, a partir dos 5 anos e que seriam respeitadas as distribuições temporais segundo os segmentos educacionais que compõem a escola.

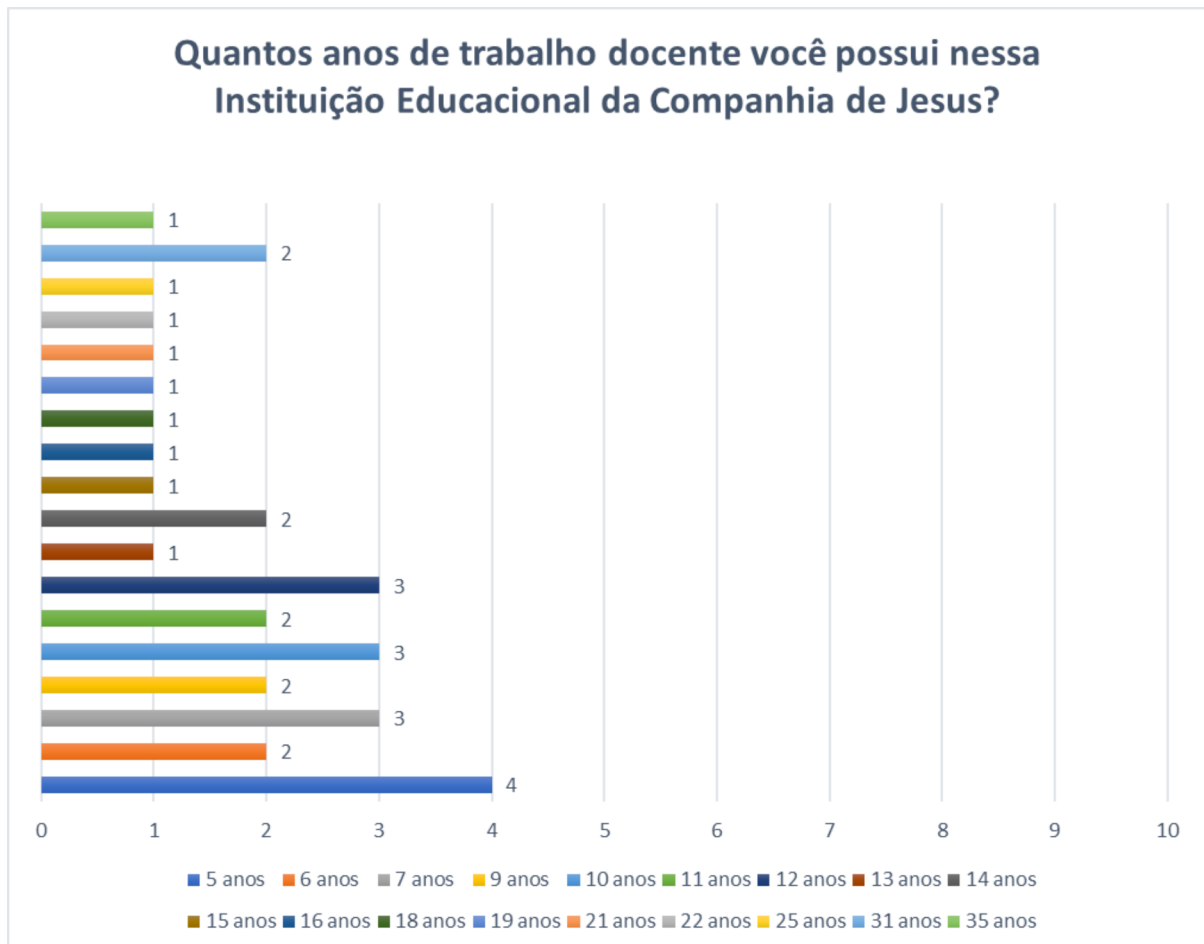
Como dito, dado a situação de pandemia, a necessidade de reorientar a coleta das informações foi necessária. Saiu-se da coleta *in loco* para a pesquisa online via Moodle – essa ferramenta já é conhecida da RJE, conseqüentemente aos seus educadores de igual forma – e todo o suporte para que fosse efetivado a pesquisa foi oferecido. Ainda assim, apresentamos os seguintes pareceres:

6.1 PRIMEIRO BLOCO: DADOS GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES CONVIDADOS (TEMPO NO COLÉGIO; ACEITE AO CONVITE DA PESQUISA; MANIFESTAÇÕES FINAIS DE PARTICIPAÇÃO)

Os gráficos desse primeiro bloco nos ajudarão a perceber dados sobre os participantes convidados no que diz respeito ao tempo de colaboração nos colégios que compõem a pesquisa e também o engajamento ao convite para a pesquisa na plataforma Moodle. Apresentaremos os gráficos e, abaixo deles, a interpretação dos dados.

No gráfico a seguir temos os dados quantitativos acerca do tempo de colaboração no colégio da Companhia de Jesus:

Gráfico 1 - Tempo de trabalho na Instituição



Fonte: Elaborado pelo autor.

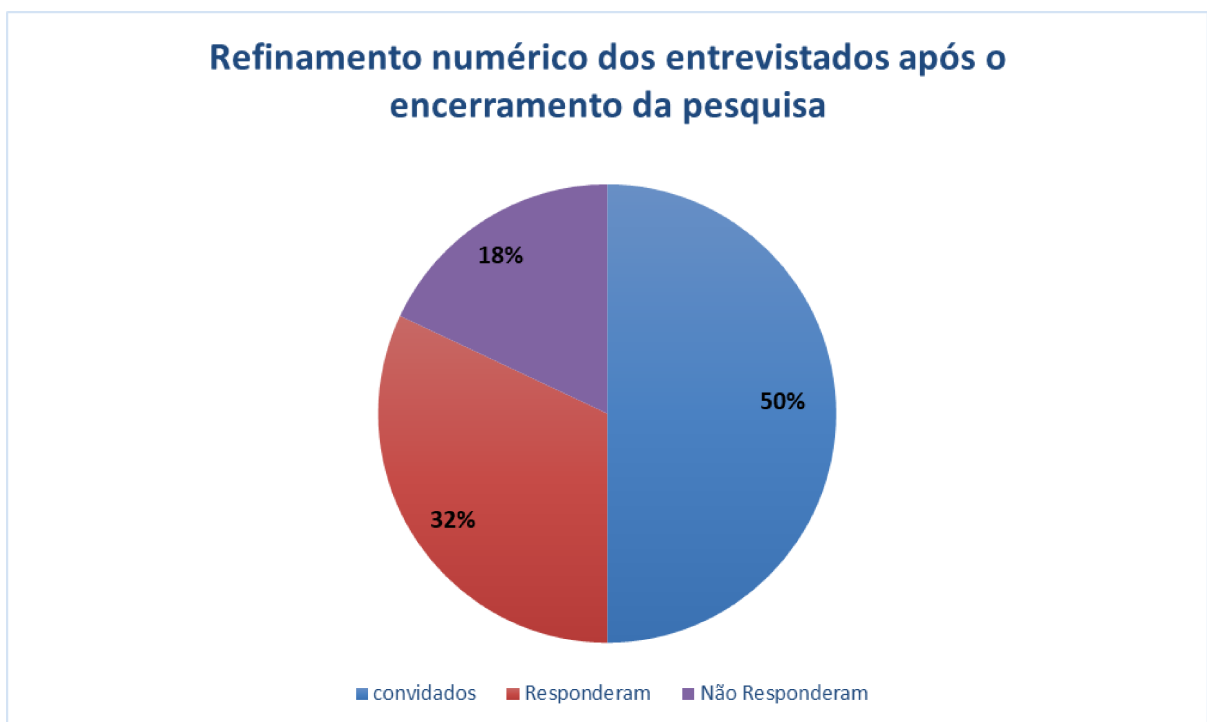
A questão acima tinha por objetivo primeiro estar no mundo do educador em sua temporalidade de prestação de serviço junto ao Colégio Jesuíta de que faz parte. A outra intenção era que, dada a indicação temporal de serviço a partir dos 5 anos, a intenção era mostrar

uma caminhada formativa desde a implementação do Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação (RJE) que, nesse ano de 2021, completa seus cinco 5 anos de presença nos colégios da RJE. Assim, os colaboradores que estão com cinco 5 anos de casa, iniciaram, junto com a chegada do PEC, sua caminhada de reestruturação do modo de ser e fazer educação nos colégios da Companhia de Jesus.

Dessa forma, podemos lançar a reflexão de como as exortações chegaram aos que estão com tal tempo de casa e para aqueles que têm um maior período de atuação na instituição. Enfim, aquém da temporalidade, todos os educadores, de certa forma, carregam em si um modo de ser professor e uma influência externa das diversas correntes pedagógicas.

No gráfico 2 apresentamos o quantitativo total dos convidados e suas manifestações de deferimento e indeferimento quanto ao convite:

Gráfico 2 - Refinamento dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram 50 convidados para esta pesquisa. A distribuição dos convidados deu-se para 5 colégios da RJE distribuídos por regiões do país. Assim, cada colégio teve 10 participantes convidados. Iniciamos a pesquisa em novembro de 2020 e encerramos no último dia do mês de fevereiro de 2021, período em que todas as exortações aos convidados foram feitas.

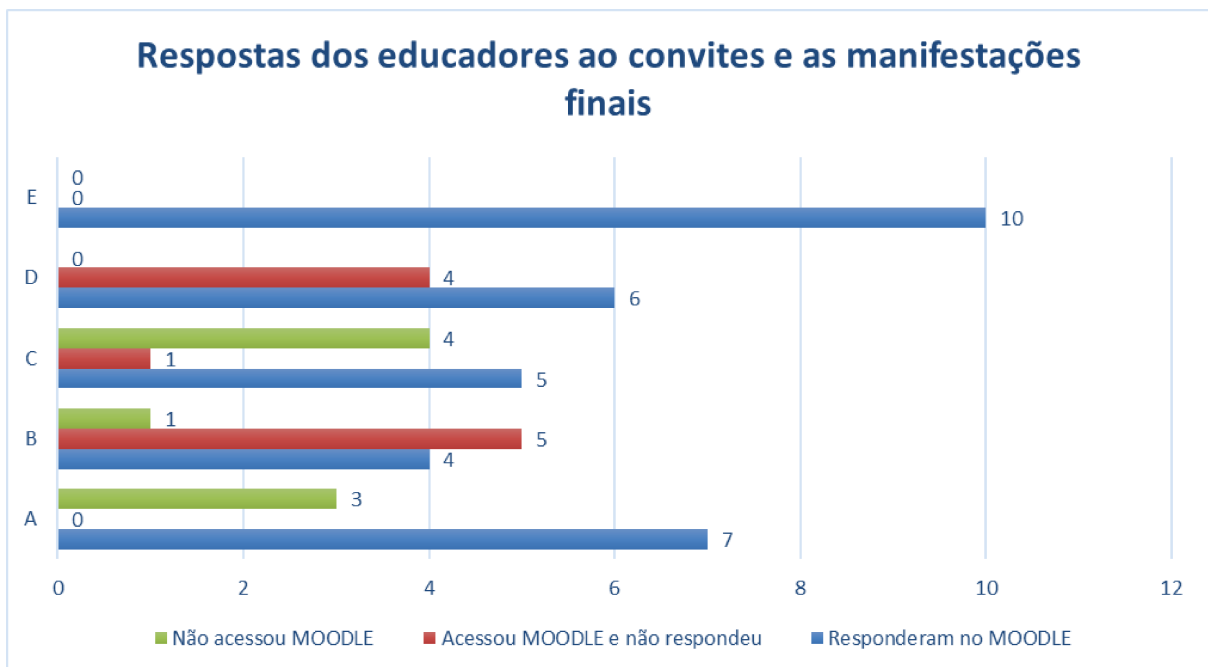
Os professores foram convidados por e-mail para que participassem, apelou-se, ainda, para os gestores, para que junto, de forma geral, os motivassem a responder, primeiramente, se

sim ou não ao convite via Moodle. Entretanto, mesmo diante de todo o esforço, ainda tivemos 18 educadores que não participaram da pesquisa. Pensou-se ser importante, também, oferecer uma interpretação sobre esse dado, uma vez que o acompanhamento foi dispensado a esses e que também precisamos olhar sobre o protagonismo dos mesmos que acontece nas ferramentas digitais.

Abaixo, temos a minúcia comportamental dos 18 frente ao convite e à ferramenta Moodle.

Os dados oferecidos são fruto do acompanhamento diário dos convidados na ferramenta Moodle. Dessa forma, guardado o anonimato, tanto do educador, quanto da instituição que faz parte, serão apresentados os seguintes movimentos:

Gráfico 3 - Índice de resposta ao convite, por escola, conforme acesso à plataforma Moodle



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste ponto, é importante destacar que:

- dos 5 colégios que compuseram o campo de pesquisa, somente 1 teve a presença total dos convidados;
- dos 5 colégios que compuseram o campo de pesquisa, apenas 1 teve a presença abaixo da média do número de convidados;
- os 3 outros estiveram acima da média (entre 5 e 7);

Essas informações, expostas acima, mostraram o movimento de deferimento à pesquisa. Logo após, serão mostrados dois dados muito importantes, a saber: aqueles que acessaram a plataforma Moodle e não responderam; e aqueles que sequer acessaram a plataforma Moodle

no tempo em que a pesquisa ficou aberta para respostas. Assim, temos as seguintes informações que dizem respeito àqueles que acessaram, mas não responderam:

- a) somente 1 colégio, dos 5 que compõem o campo da pesquisa, teve 50% dos convidados que entraram e não ofereceram nenhuma resposta, mesmo indeferindo;
- b) dos 5 colégios participantes, 2 apresentaram 4 e 1 participantes no mesmo movimento que o narrado anterior;
- c) somente 1 colégio, dos 5 participantes, não esteve nessa constatação.

Acredito, também, que o mesmo olhar preocupante sobre quem entrou e não respondeu deve-se ter para os que nunca acessaram, seguem os dados numéricos:

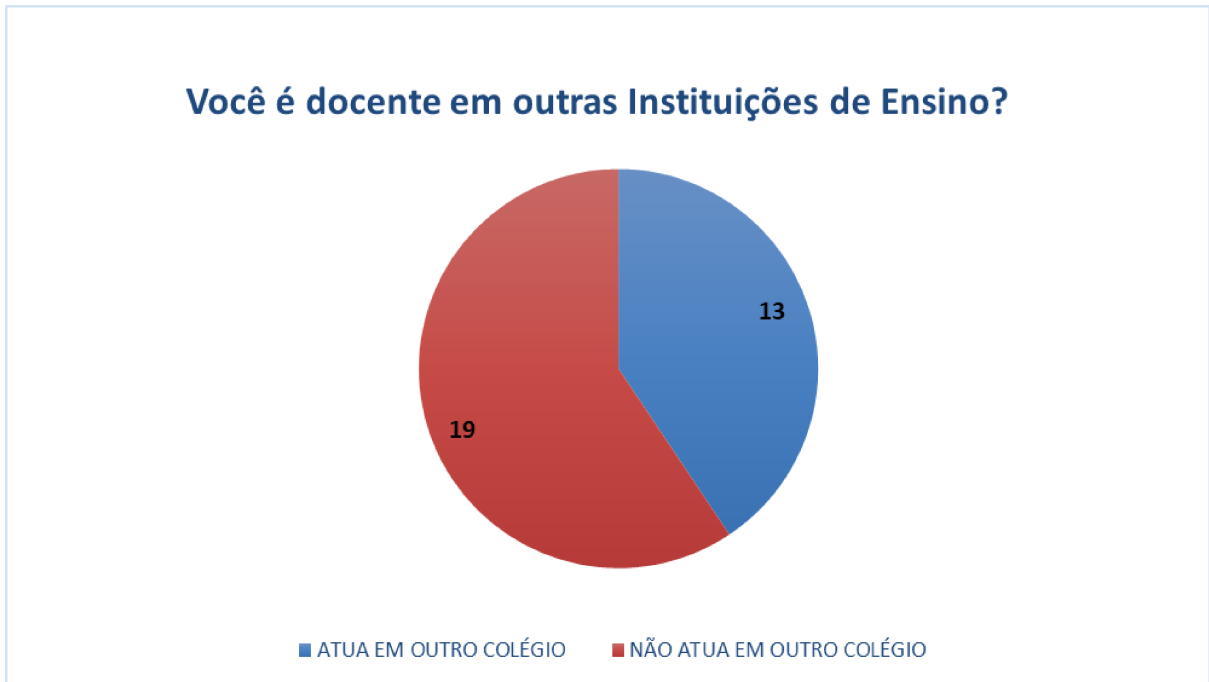
- a) somente 1 colégio, dos 5, teve 4 educadores que nunca entraram na plataforma durante o tempo da pesquisa;
- b) somente 1 colégio, dos 5, teve 3 educadores que nunca entraram na plataforma durante o tempo da pesquisa;
- c) somente 1 colégio, dos 5, teve um (1) educador que nunca entrou na plataforma durante o tempo da pesquisa;
- d) dos 5 colégios, 2 não apresentaram educadores com essa postura.

Portanto, oferecer esses dados, acima expostos, possibilitou conhecer mais ainda os movimentos, tanto de acompanhamento quanto de respostas a essa prática por parte dos educadores. Possibilitou, também, a visualização e reflexão sobre a forma de como se lida com os movimentos da RJE expostos no PEC (2016, p. 9), conforme visto anteriormente, sobre a questão do reposicionamento do nosso modo de fazer educação e ser educação no contexto brasileiro.

6.2 SEGUNDO BLOCO: SUA VIDA DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DE SER ACOMPANHADO

A questão buscou saber quem dos entrevistados atuava, além do colégio da Companhia, noutras instituições e se percebia diferenciais entre elas. Dos 32 respondentes, 13 atuam em outras instituições e 19 atuam somente na escola da Companhia. Logo, temos um gráfico e, após ele, outro gráfico com as principais evidências apontadas pelos docentes entrevistados.

Gráfico 4 - Quantitativo de atuação em outras instituições

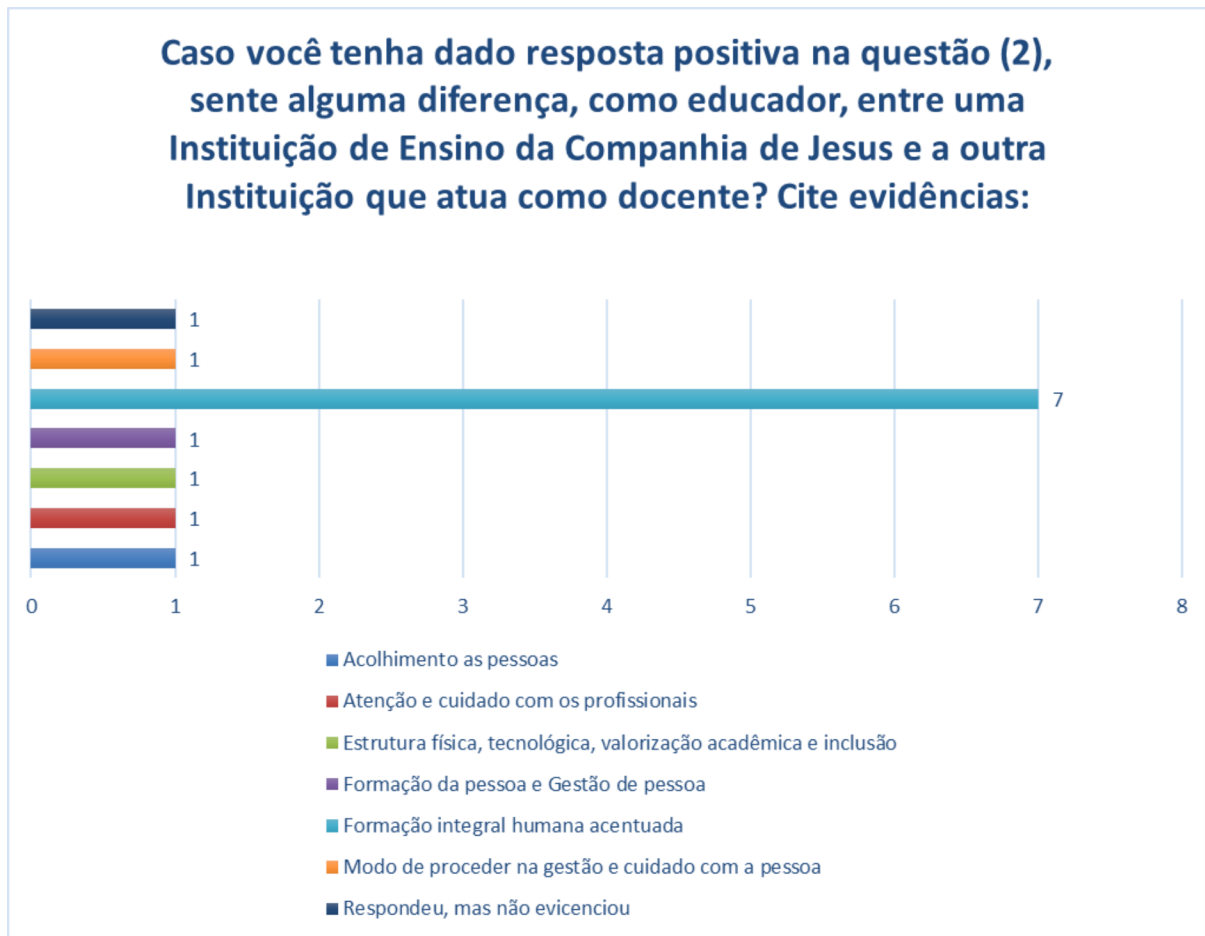


Fonte: Elaborado pelo autor.

A curiosidade da pesquisa ainda se desdobrava em saber sobre a existência ou não de diferenciais entre as Instituições em que o docente atua. As evidências estão em comparativo com uma escola da Companhia de Jesus. A seguir (gráfico 5), serão apresentados os principais eixos apresentados pelos 13 educadores que atuam, além da escola da Companhia, noutras instituições.

Nos dados que seguem, temos os pontos que os professores que dividem seu tempo e dom com outras escolas apontam como diferenciais percebidos na escola da Companhia de Jesus.

Gráfico 5 - Diferencial da Instituição de Ensino da Companhia de Jesus



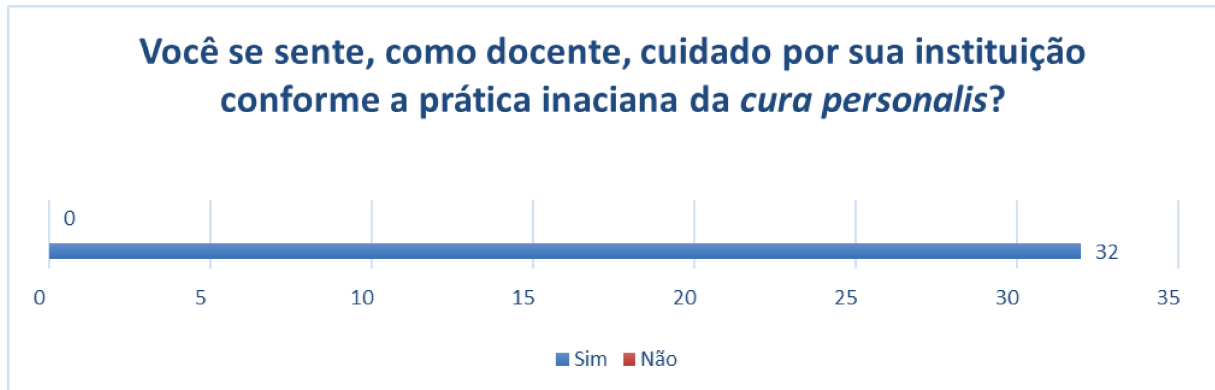
Fonte: Elaborado pelo autor.

6.3 TERCEIRO BLOCO: A *CURA PERSONALIS* SEGUNDO O ENTENDIMENTO DOS EDUCADORES

A *cura personalis* – cuidado/acompanhamento – é uma questão muito valiosa para a Companhia de Jesus. É através da *cura personalis* que se dá o cuidado com as pessoas em todas as suas dimensões. Cuidar da pessoa na Companhia de Jesus é o meio primordial para que ela consiga realizar-se em todas as dimensões humanas na missão que executa. Cuidar da pessoa, conseqüentemente, desemboca no cuidado da obra de missão, ou seja, não se pode desvincular pessoa e missão. Portanto, cuidar da pessoa é fortalecer e cuidar da missão.

O gráfico abaixo buscou saber se o professor se sentia cuidado pela Instituição da Companhia de Jesus que faz parte:

Gráfico 6 - O cuidado da instituição conforme a prática inaciana

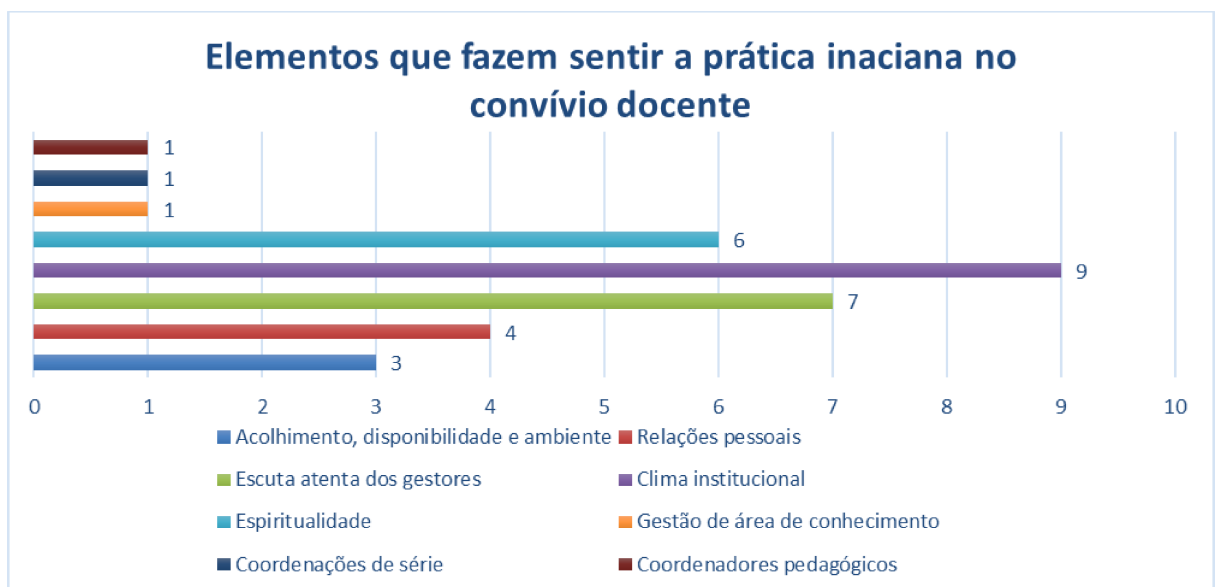


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na questão apresentada buscou-se entrar no que é próprio de uma instituição da Companhia de Jesus – a *cura personalis*. A prática inaciana, em si, já é *cura personalis*. Ressalte-se aqui a redundância propositiva que dirige os termos cuidado e *cura personalis*. Intentou-se que o professor não tivesse empecilhos para nos oferecer a resposta. Nalguma maneira ele diria se ocorre ou não esse cuidado. Posteriormente ver-se-á que cuidado é esse e onde o mesmo se manifesta.

O gráfico 7 é uma extensão da pergunta objetiva apresentada no gráfico 6 para que não ficássemos na restrita resposta objetiva. Dessa forma, seguem os seguintes elementos evidenciados pelos docentes:

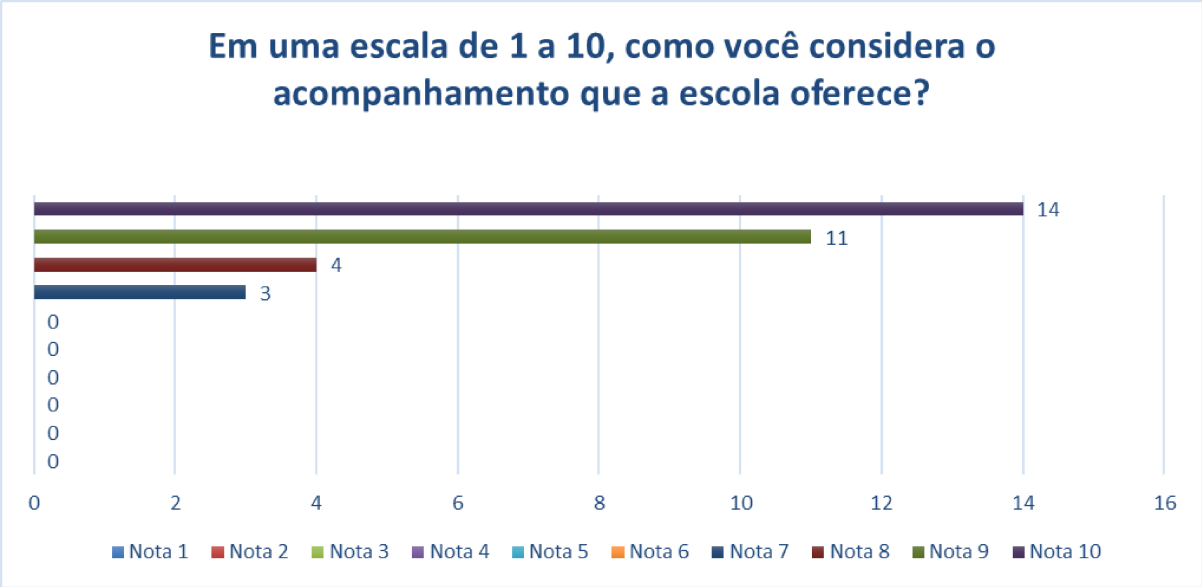
Gráfico 7 - Elementos que demonstram a prática inaciana



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 7, os educadores evidenciaram elementos que demonstram a prática do acompanhamento pelo colégio. O gráfico 8, por sua vez, pretendeu saber a valoração desse acompanhamento que se dispensa na instituição que faz parte:

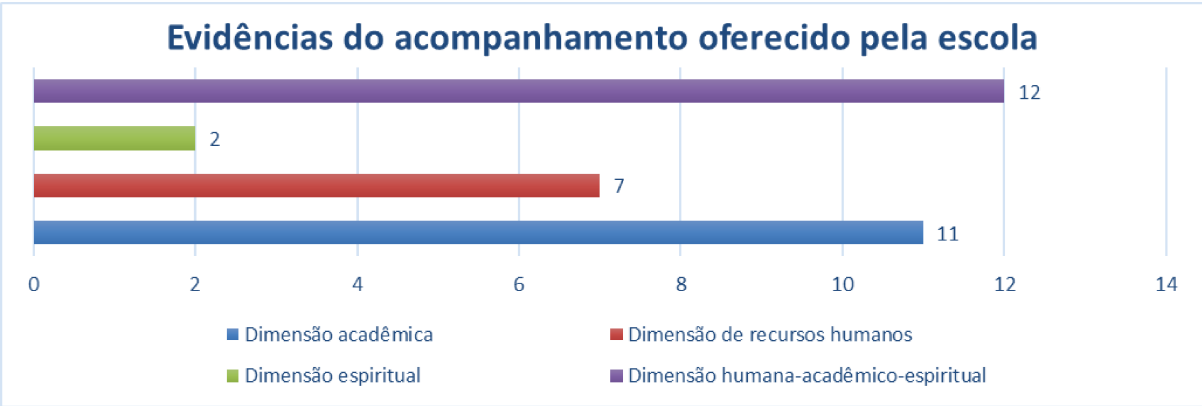
Gráfico 8 - Acompanhamento por parte da escola, em uma escala de 0 a 10



Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo geral pelo âmbito interpretativo dos dados apresentados, percebe-se que os educadores pesquisados mostraram-se satisfeitos e reconhecedores do acompanhamento que o colégio oferece no seu cotidiano escolar. Na questão, indicou-se uma valoração numa escala de 1 a 10 em que escolhessem um valor da escala que pudesse dizer sobre o acompanhamento. O gráfico 9 (abaixo) apresenta o resultado apresentado pelos 32 professores que responderam à questão.

Gráfico 9 - Evidências do acompanhamento



Fonte: Elaborado pelo autor.

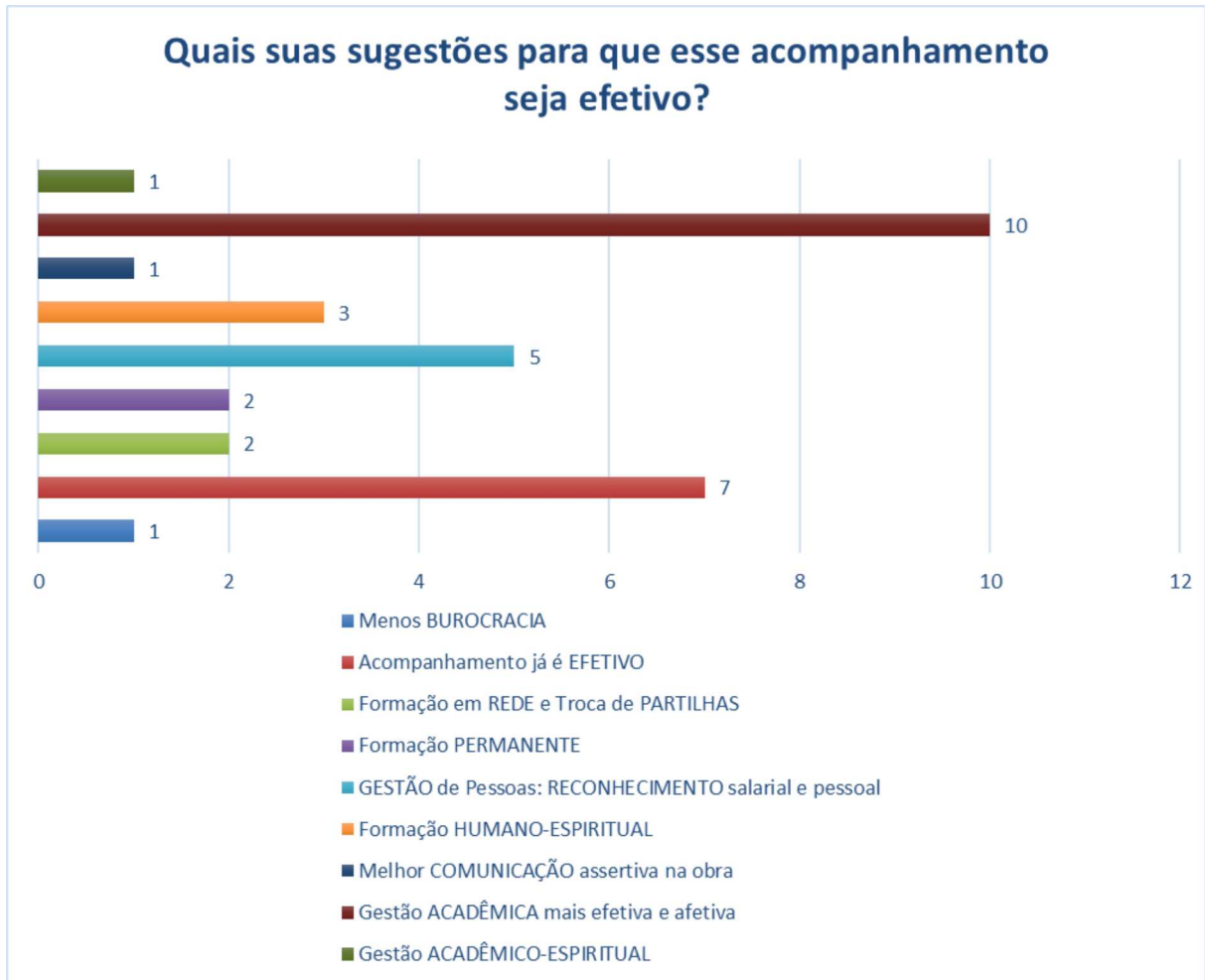
A questão pediu aos entrevistados que citassem as evidências do acompanhamento oferecido pela escola, tendo em vista a nota atribuída a este acompanhamento. O intuito é perceber o quanto estão seguros na caminhada que fazem, e não se buscou, na questão, que nos mostrassem como se sentiam numa comunidade educativa da Companhia de Jesus, sendo que essas evidências estão intrinsecamente ligadas ao modo jesuítico de trabalhar em educação. Para apresentar essas evidências, lançamos um olhar sobre a forma de como esse acompanhamento é feito a partir do âmbito de gestão. Dessa forma, os eixos da gestão serão: dimensão acadêmica, dimensão de recursos humanos (RH) e dimensão espiritual (espiritualidade inaciana).

É importante ressaltar que buscamos mostrar pontos em que as evidências do acompanhamento mais se destacam, segundo os entrevistados. Dessa forma, destaco, aqui, aspectos importantes a serem considerados segundo o gráfico 9, a saber:

- 1) as dimensões são marcadas pelo modo de proceder da Companhia de Jesus no que diz respeito a sua espiritualidade, de modo que podemos dizer que, intrinsecamente, há acompanhamento a partir de uma essência da espiritualidade inaciana;
- 2) no movimento de reconhecimento do acompanhamento pela via da gestão acadêmica, 11 dos entrevistados mostraram-se acompanhados, segundo o modo de agir e proceder do corpo acadêmico da instituição; nesse campo, foram apontadas as menções diretas ao setor acadêmico;
- 3) a mesma leitura podemos fazer para a dimensão do RH, em que 7 viram-se cuidados e acompanhados pelo setor apontado;
- 4) dado interessante é que somente 2 entrevistados apontaram sentir-se acompanhados pela dimensão espiritual (e, aqui, me refiro ao setor de Formação Cristã do Colégio);
- 5) 12 docentes afirmaram que se sentem cuidados, de modo complementar, dentro das 3 dimensões; acredita-se, segundo as exortações da Companhia e da Rede Jesuíta de Educação, ser desejável que o acompanhamento se dê nesse tríplice encontro, uma vez que a dimensão da formação integral da pessoa é o grande objetivo da educação da Companhia de Jesus;
- 6) pode-se, ainda, apontar/destacar que merece destaque e foco o quantitativo entre os 11 e os 12 que estão nas extremidades do gráfico; destaca-se isso pelo fato de ser a dimensão acadêmica um lugar propício para ajudar a alargar o campo do acompanhamento em vista desses caminhos viáveis que apontamos.

O gráfico 10, a seguir, apresenta as sugestões para que o acompanhamento seja mais efetivo dentro do espaço da escola, vejamos:

Gráfico 10 - Sugestões para que o acompanhamento seja efetivo



Fonte: Elaborado pelo autor.

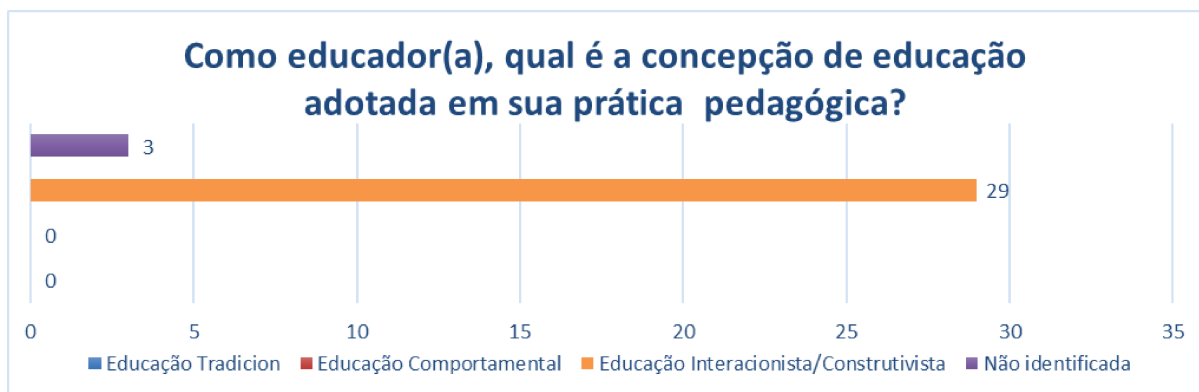
A questão apresentada no gráfico 10 teve o propósito de corroborar as respostas oferecidas na questão anterior e, também, mapear os pontos em que os colégios implicados mais podem trabalhar para o fortalecimento dessa cultura de cuidado, de acompanhamento no cotidiano da escola. Dessa forma, das respostas dos 32 que nos ofereceram seus pareceres – distribuído naqueles pontos que foram mais citados ou que se referiu uma única vez, mostrando a importância tanto do âmbito repetidor quanto único –, destacam-se 3 pontos que, a nosso ver devem ser levados em consideração:

- 1) Formação Permanente em vista de um melhor aprofundamento pedagógico-espiritual;
- 2) Formação em Rede em vista da troca de saberes e fazeres;
- 3) Gestão de Pessoas com olhar no reconhecimento.

Ainda estamos no eixo do acompanhamento e, para melhor apurar sobre essa prática defendida pela Companhia de Jesus, buscou-se saber sobre a prática pedagógica do professor. A prática nos ajuda a ver a eficácia do acompanhamento em vista da concretização do protagonismo e centralidade do estudante.

Muitas são as correntes pedagógicas que influenciam o nosso modo de propor um caminho pedagógico, dada a sua experiência acadêmico-formativa, sua vivência em sala de aula e as formações que realizam. Destaquemos que três educadores simplesmente mencionaram o aspecto da formação integral do estudante e, de certa forma, poderíamos agregá-los ao montante dos 29 que identificamos como interacionistas/construtivistas. No entanto, foi pensado em não comprometer a reflexão e os dados. Dessa forma, portanto, os pesquisados forneceram os seguintes pareceres:

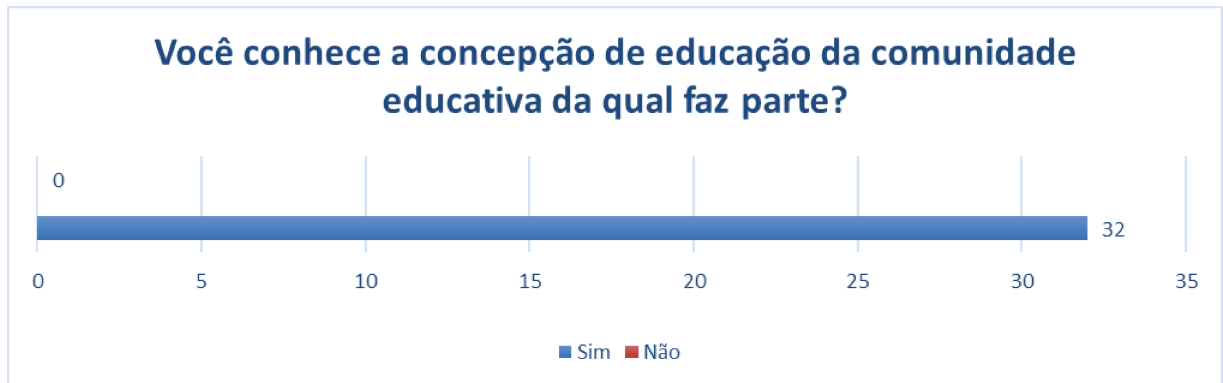
Gráfico 11 - Concepção de educação adotada na prática pedagógica dos professores participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após ter procurado saber acerca das filosofias de aprendizagem que acompanham o fazer pedagógico do professor, buscou-se, ainda, saber se eles conhecem a concepção de educação da Companhia de Jesus que tem seu radical nos EE.EE e que denominamos na prática pedagógica de Pedagogia Inaciana que, na essencialidade, apresenta um humanismo, protagonismo e centralidade fortes na pessoa. Dessa forma, portanto, os educadores nos disseram que:

Gráfico 12 - Quantitativo de professores que conhecem a concepção de educação da Companhia de Jesus



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 32 professores que nos responderam, todos afirmaram conhecer a Pedagogia Inaciana. O que se apresenta, a seguir, é um quadro comparativo entre as correntes apontadas no gráfico 11 e a Pedagogia Inaciana, buscando perceber se há aproximações entre as correntes pedagógicas que marcam os professores participantes e o fazer pedagógico inaciano. Assim, apresentamos as linhas gerais dessas filosofias pedagógicas, apresentadas nos gráficos 11 e 12, no quadro abaixo:

Quadro 4 - Comparativo entre Filosofias de Aprendizagem e Pedagogia Inaciana

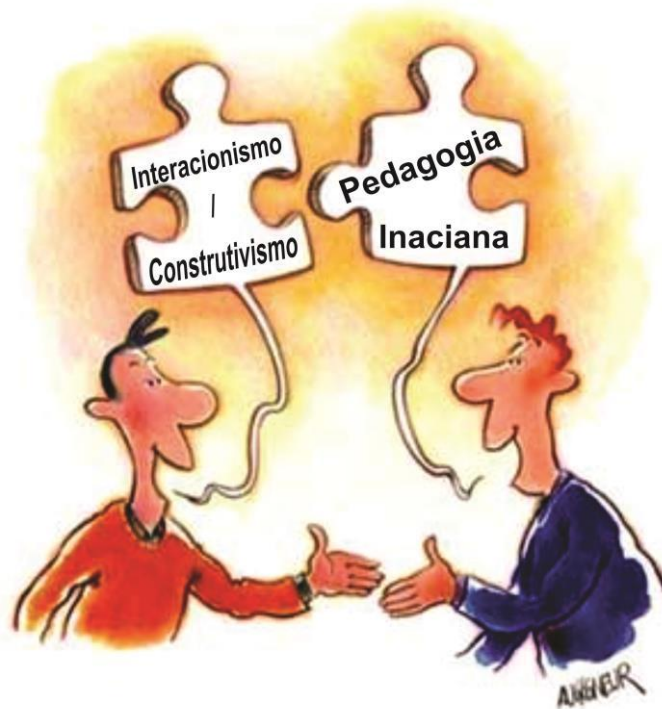
Aproximações e Diferenciações	
Interacionismo (Vygotski) Construtivismo (Piaget)	Pedagogia Inaciana (Inácio de Loyola)
Século XX	Século XVI
Olhar para a realidade externa	Olhar para a realidade interna
Observar o comportamento externo	Observar o comportamento interno
Relação	Relação
Descoberta	Descoberta
Construção	Discernimento
Ação	Construção
Sujeito Ativo	Ação
Protagonismo	Sujeito Ativo
Centralidade	Protagonismo
Contexto sócio-relacional-espacial	Contexto sócio-relacional-espiritual

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Do quadro acima apresentado, podemos dizer claramente que existem muitas similaridades entre os dois campos pedagógicos. Isso torna viável que a vivência de uma corrente pedagógica no cotidiano de uma escola da Companhia não impossibilite a prática da pedagogia inaciana, pois acredito que fortalecer as similaridades ajuda com que se foque naqueles pontos que são os diferenciais da pedagogia inaciana uma vez que essa descansa na base dos EE.EE. Viver o interacionismo e o construtivismo no colégio da Companhia já é um caminho para a assimilação do fazer pedagógico próprio da pedagogia inaciana.

Vale ressaltar que é necessário o foco nos pontos essenciais. Dessa forma, pode-se figurar essa posição na seguinte imagem:

Figura 11 - O caminho para a assimilação do fazer pedagógico próprio da pedagogia inaciana



Fonte: Adaptado de SANTOS, 2015⁸.

O gráfico 13 evidencia os pontos que mostram a forma de como os pesquisados conhecem a pedagogia inaciana:

⁸ Disponível no endereço eletrônico: <<https://pt.slideshare.net/dria13/a-teoria-da-ao-comunicativa>>.

Gráfico 5 - A forma como os pesquisados conhecem a pedagogia inaciana



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

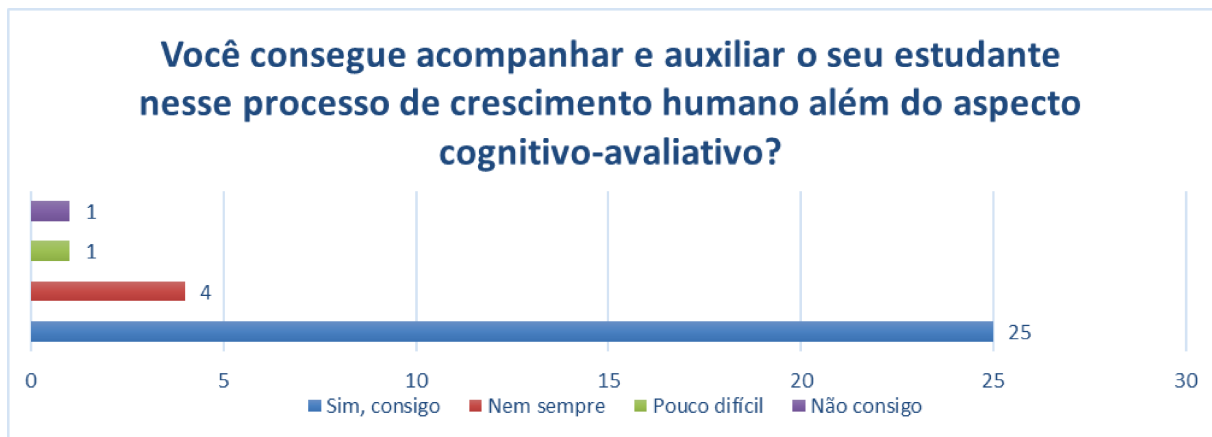
Portanto, pode-se inferir que os aspectos relacionais que garantam o protagonismo e a centralidade do estudante são conhecidos tanto pelas teorias do conhecimento, que apresentamos, quanto da pedagogia inaciana. Cabe-nos, portanto, ver o movimento do conhecer para o agir dos educadores no cotidiano pedagógico.

6.4 QUARTO BLOCO: ACOMPANHAMENTO DO DISCENTE SOB A ÓTICA DO DOCENTE

Conforme foi dito na defesa dos pontos anteriores acerca da importância do acompanhamento/cuidado (*cura personalis*) direcionado à pessoa, acompanhar é reconhecer, fortalecer, confiar e instigar o sujeito para que se reconheça como ser em potencial e portador de dons. A importância de acompanhar o estudante no processo de seu crescimento humano faz parte da concepção da educação integral. Conforme essa descrição, foram obtidos os seguintes dados.

No gráfico 14 abaixo, buscou-se saber se o professor consegue acompanhar o estudante além do aspecto cognitivo.

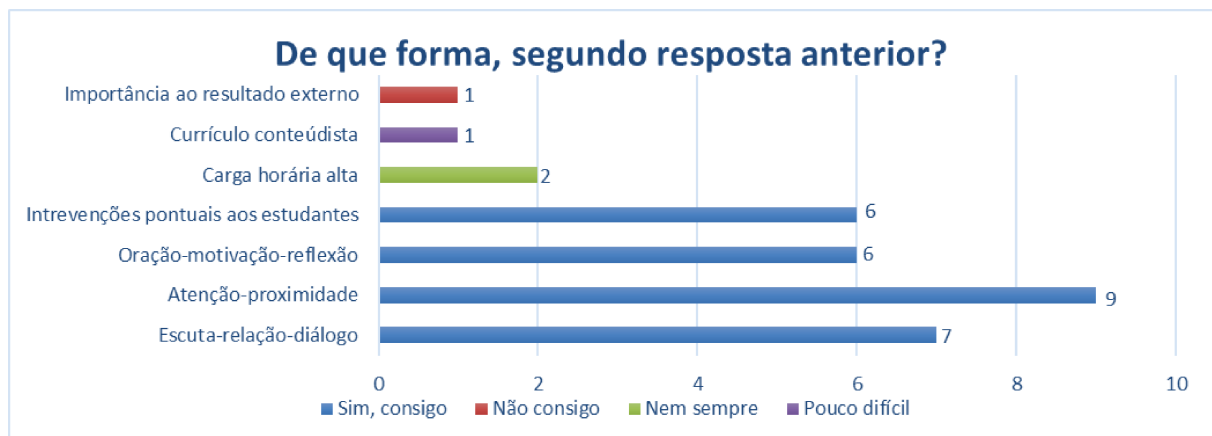
Gráfico 6 - Quantitativo de professores que afirmaram acompanhar seus estudantes além do aspecto cognitivo-avaliativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Abaixo, temos as respostas positivas diluídas quanto à forma de fazer acompanhamento e, da mesma maneira, as de âmbito mais negativos quanto ao exercício da *cura personalis*:

Gráfico 7 - Forma de acompanhamento quanto ao exercício da *cura personalis* (pontos positivos e negativos)



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das respectivas respostas, a pesquisa apresentou dois pontos a serem mostrados na interpretação: a primeira questão é de mostrar se o professor consegue realizar esse acompanhamento e, no segundo momento, nessa mesma pergunta, mostrar se o acompanhamento transcende o aspecto pedagógico. Dessa forma, mostram-se os resultados e ressalta-se uma importante consideração: seis docentes apontaram a dificuldade de viver e fazer o acompanhamento conforme devido. É importante considerar essas respostas para que possamos ver os pontos que podem atrapalhar ou diminuir o acompanhamento em sua essência

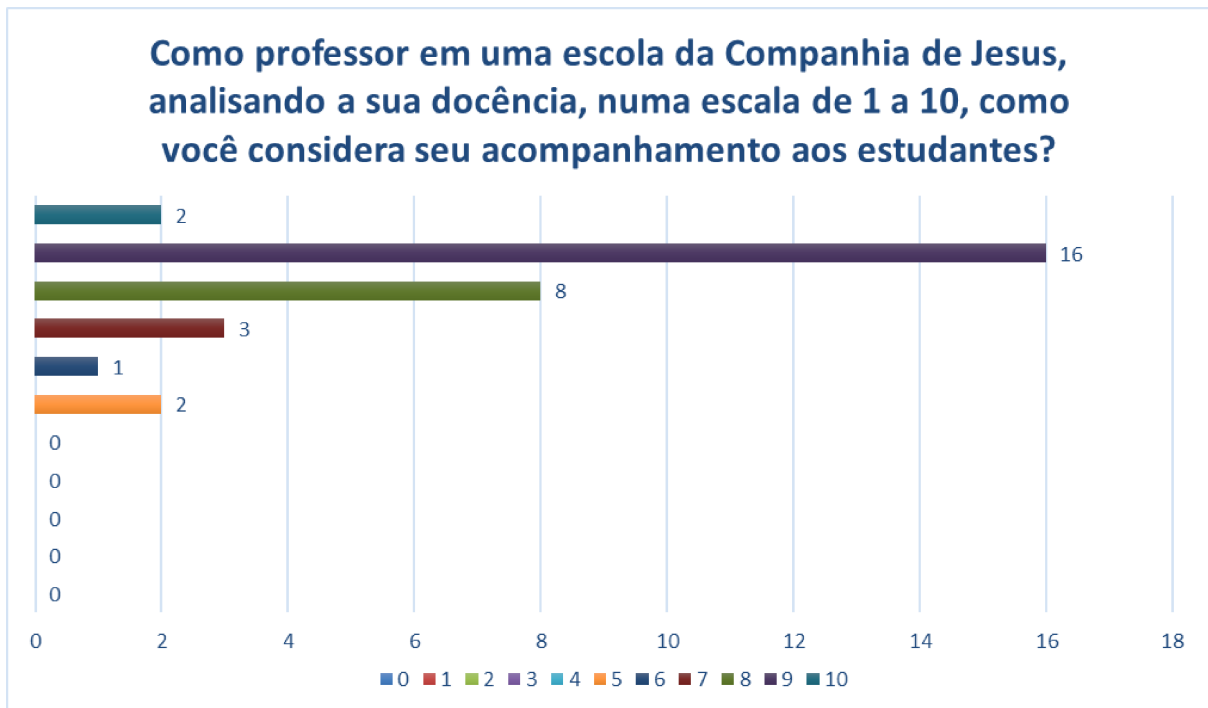
dentro de nossas escolas. O que se descreveu como problemática para o bom acompanhamento, que não está longe da reflexão dos gestores dos colégios e da Companhia de Jesus, foi:

- a) elevada carga horária;
- b) currículo conteudista;
- c) preocupação com resultados externos.

São três pontos a serem considerados com muita atenção para que seja possível, como colégio da Companhia, refletir bem as exortações pelos documentos em relação à nossa prática concreta no cotidiano.

Prosseguido com a pesquisa, perguntou-se aos pesquisados como eles se avaliavam no quesito de seu acompanhamento como docente ao estudante:

Gráfico 8 - Como os entrevistados consideram seu acompanhamento aos estudantes

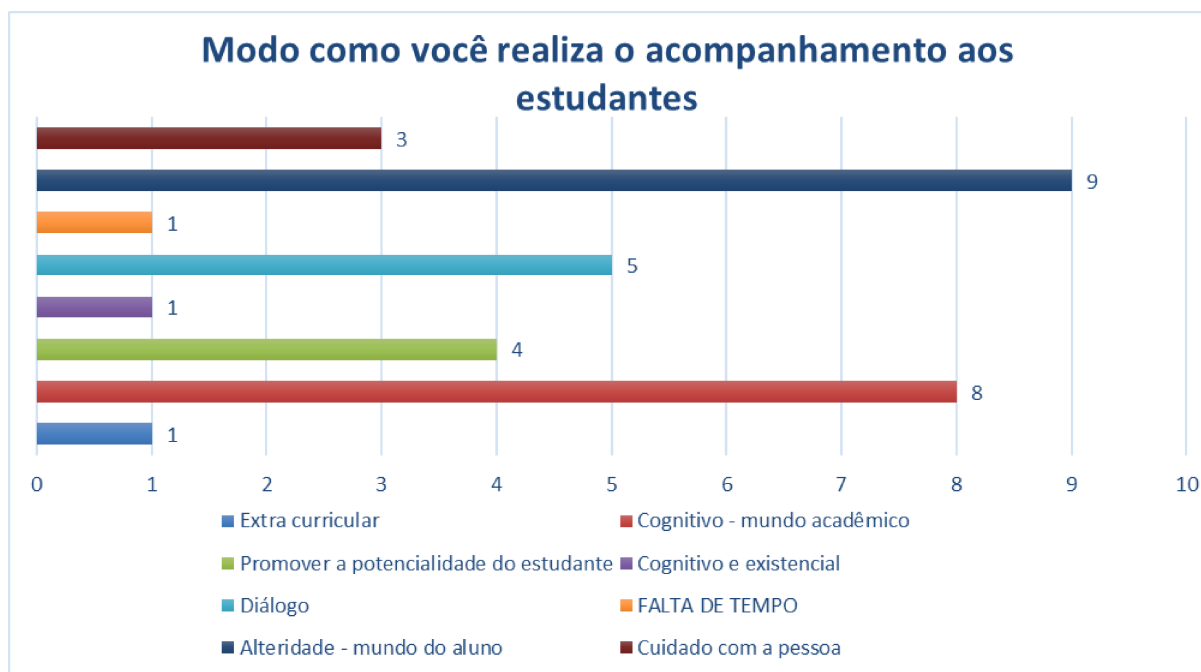


Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre o quesito em debate atenta-se para o fato de que não houve pontuação abaixo da média, mas da média para cima, ou seja, entre cinco e dez. É interessante, também, notar que há, com pontuação cinco e o mesmo se repete na pontuação dez. O foco está no fato de que, mesmo na média, o acompanhamento é realizado.

Se foi mostrado que o acompanhamento é realizado, que tipo de acompanhamento é oferecido aos estudantes? É o que será exposto a seguir.

Gráfico 9 - Tipo de acompanhamento oferecido aos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A partir de tais respostas, pode-se evidenciar que os pontos apresentados realmente são de essência de acompanhamento iniciano. Nelas, surgiu um diferenciador que pode evidenciar a média no gráfico que mostramos acerca da valoração do acompanhamento. Um educador destacou o ponto "falta de tempo" para realizar o acompanhamento como apresentado em sua essência. Realmente é uma questão importante para se observar pelo fato de que a falta de tempo pode nos impossibilitar de olhar o educando além do mero dado, além da nota obtida. Ou seja, falta de tempo é evidência de não ida ao mundo do aluno.

Esse quesito apontado ainda pode ser interpretado naquela esfera em que o professor se distribui entre outras escolas ou, ainda, que tenha que dar conta de um conteúdo programático. Levantadas as hipóteses, podemos centrar olhares de observação a essa chamada de atenção apresentada pelo docente.

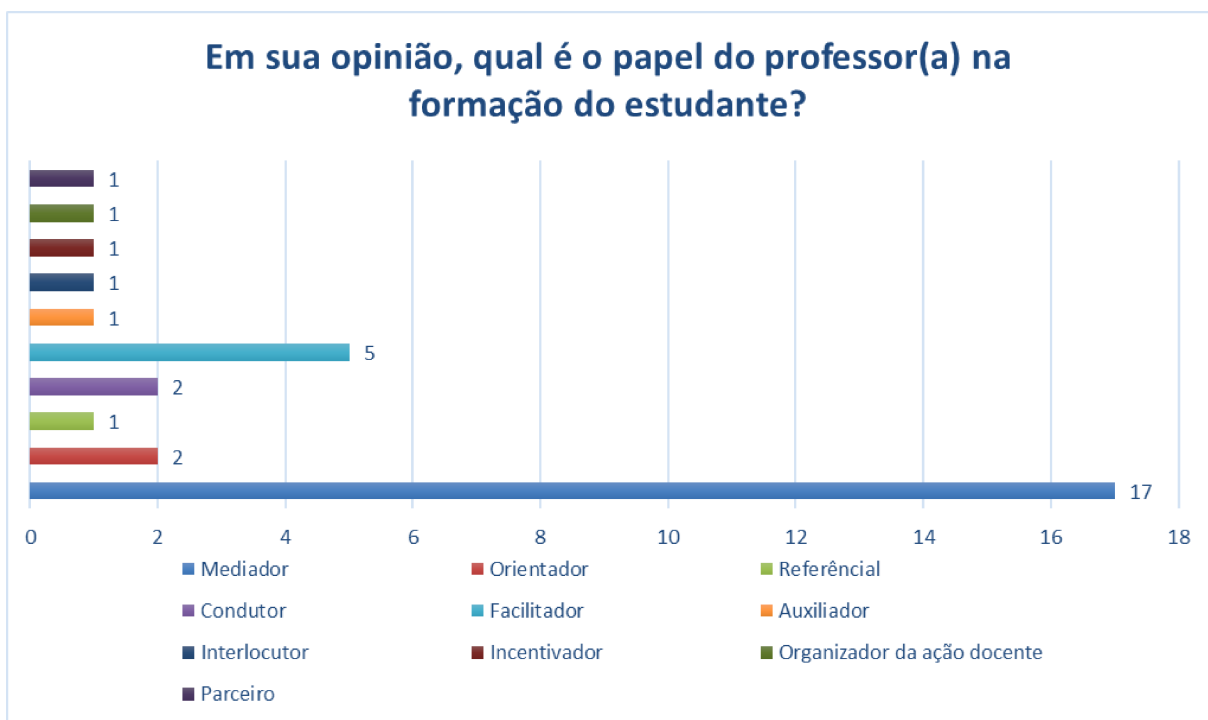
O aspecto relacional entre docente e discente é um dos mais importantes fatores do processo educacional. É por meio dessa relação que nos reconhecemos em nossas diferenças e dentro de nossas semelhanças. Na concepção iniciano a relação entre os sujeitos, é o espaço das potencialidades dos dons que possuímos, do fortalecimento dos nossos protagonismos e da nossa centralidade diante do que temos que viver como pessoas.

O professor é protagonista quando pensa e propõe um caminho pedagógico e é central quando se faz sujeito de mediação. O estudante é protagonista pelo fato de que, assim como o professor, possui os dons para auxiliá-lo no percurso pedagógico proposto pelo docente. É

protagonista, também, pelo fato de que possui talentos e forças para também construir o mundo e o saber. A centralidade do aluno é importante quando o vemos como sujeito a mediar e não a impor. Formar na Companhia de Jesus não é “in-formar” nem “em-formar”. Formar, sob o horizonte da pedagogia inaciana, é potencializar todos os sujeitos para serem protagonistas dos seus processos, sejam eles mediados ou propostos.

Abordar acompanhamento é evidenciar relação. Essa garante e mostra a identidade da diferença e as potencialidades dos sujeitos implicados. É o espaço do reconhecimento do meu eu protagonista com o outro que também o é. Nesse quesito relacional como é que a construção do protagonismo acontece sem margear um ou outro? A resposta a essa questão temos nos dados apresentados no próximo gráfico:

Gráfico 10 - Papel do professor na formação do estudante, segundo os professores participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os pontos oferecidos pelos educadores mostraram sintonia com aquela concepção da pedagogia inaciana, dos EE.EE, quando dizem que o professor é aquele que é o possibilitador da experiência. O dado mediador apresentou 17 indicações e, a esse dado, agregam-se os demais.

O gráfico a seguir levou-me a sentir a forma como o professor se sente, em sua função, diante da exortação do PEC sobre o protagonismo e centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem:

Gráfico 11 - Como o professor se vê na formação acadêmica e pessoal dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desse questionamento aos entrevistados, segundo os indicadores oferecidos, está amalgamada a ideia e a concepção do professor como aquele que é importante na caminhada, mas não único ativo nesse processo. É interessante destacar, no gráfico 19, três dados que despertam uma curiosidade para o sentido que elas carregam. Por suposição, podemos levantar as seguintes questões: ou faltou maior explicitação no que se ofereceu como resposta ou ainda há resquícios de uma conduta em que o professor é o único capaz no processo de ensino-aprendizagem:

1) **Bom docente:** pode-se entender como aquele que é, dentro do que convoca o PEC, o mediador, ou entender esse bom docente como aquele que cumpre com os requisitos exigidos para o desempenho curricular. Sendo suposições, ainda cabe um destaque pelo fato de que podemos, ainda, fortalecer que o melhor adjetivo que deve acompanhar o professor é: mediador protagonista.

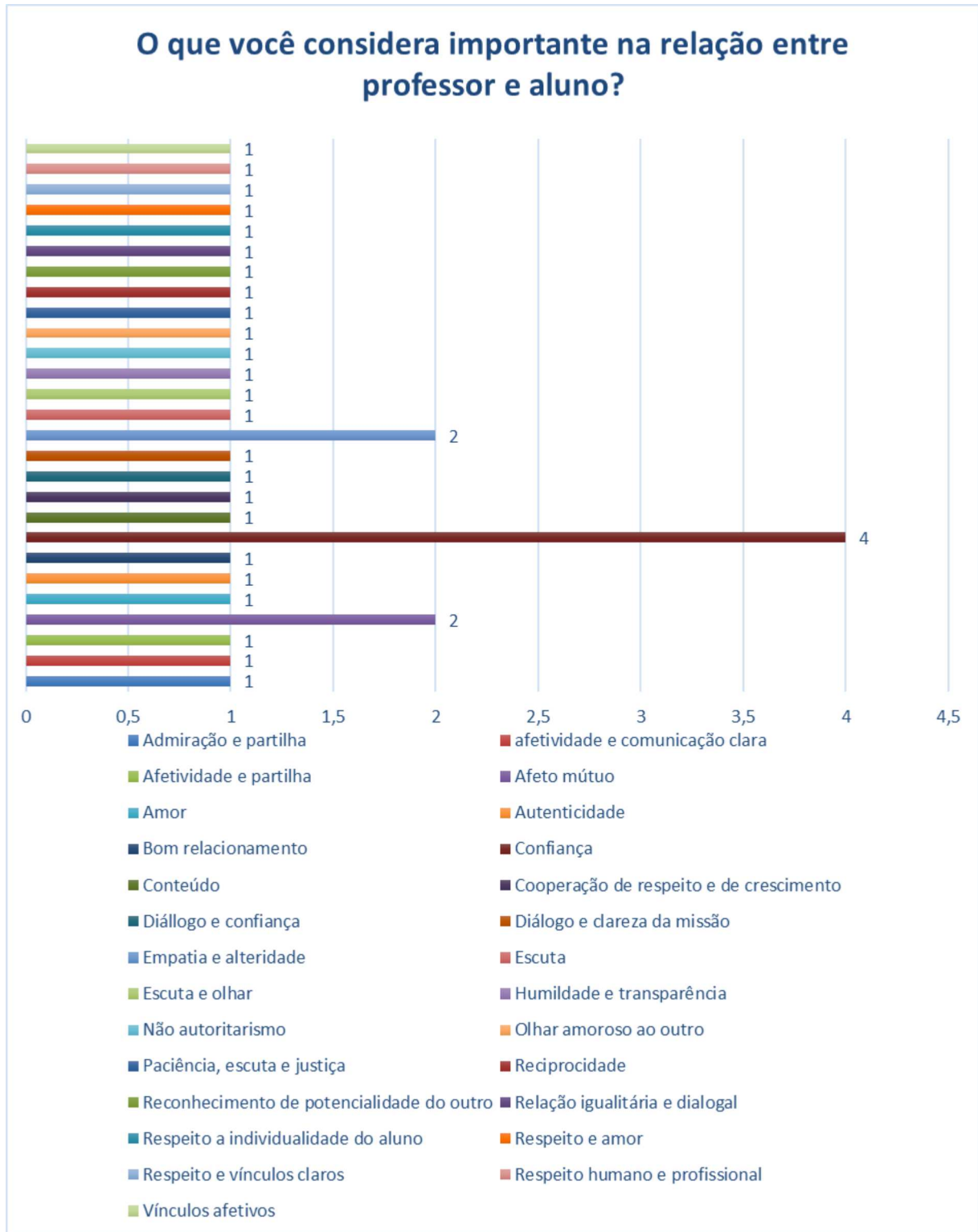
2) **Formador:** nesse ponto está guardada aquela conhecida ideia daquele que forma e muitas vezes não é formado por quem julga formar. Concretamente, soa como o que consegue dar a forma para o processo de ensino-aprendizagem. Obviamente que, também aqui, precisamos colocar a suspeição no fato de que o ato de designar como tal pode ser um ato involuntário de dizer-se, mas nas respostas interessadas está guardada a concepção de centralismo no docente.

3) **Protagonista:** sim, de fato o é, mas de igual forma podemos ter subjacentes as mesmas preocupações descritas anteriormente; ainda lançando a pergunta: "Dizer-se protagonista é sentir-se esvaziado dele?"

Esses três pontos, aqui, se sustentarão, oferecidas as preocupações, nos gráficos subsequentes quando ainda se centrarão nessa relação docente e discente.

Questionados sobre o que consideravam como importante na relação entre docente e discente, os entrevistados responderam que:

Gráfico 12 - O que os professores consideraram importante na relação entre professor e aluno



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como nas leituras anteriores, pode-se dizer que há sintonia com o que pregam os movimentos da pedagogia inaciona no que diz respeito à relação entre as partes no processo de ensino-aprendizagem, mas, ainda que pequeno em significância percentual, é importante

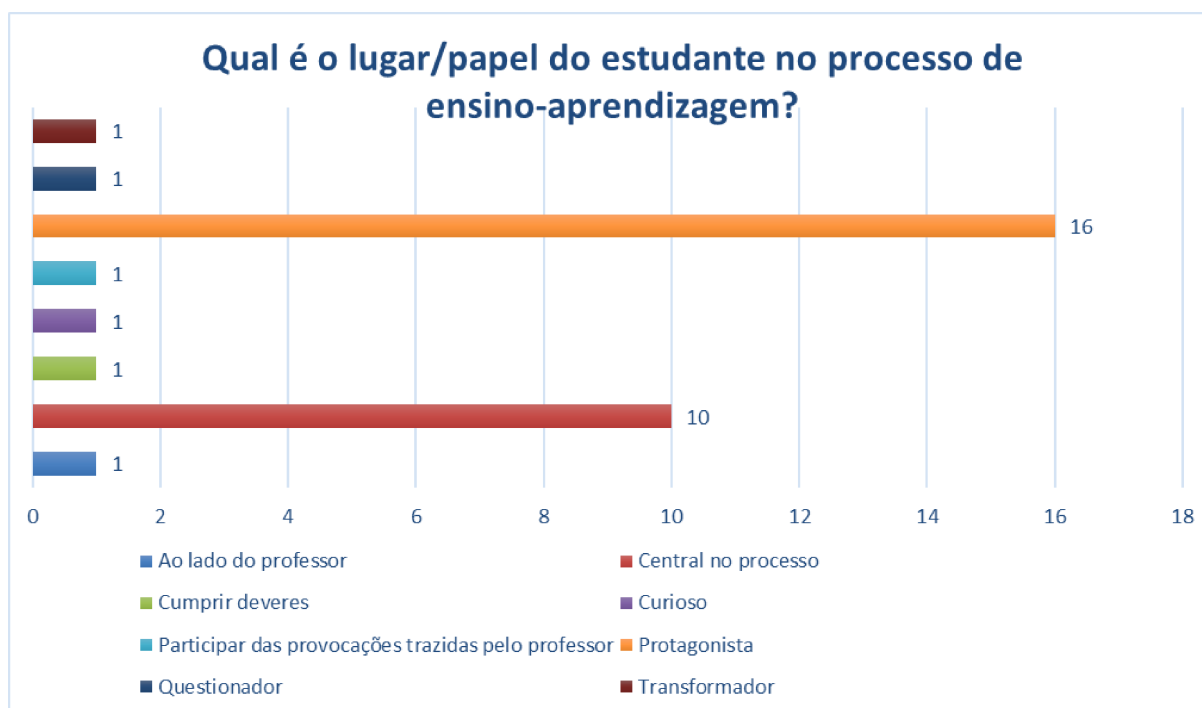
evidenciar que, dentro das respostas, houve sinalização de que o conteúdo é importante para a relação entre docente-discente. Conclama-se a atenção, aqui, pelo fato de que em dados anteriores, também permeados pela procura em saber sobre o aspecto da relação, todos declararam um movimento que demonstrava avanço, segundo o PEC, em que busca reduzir e eliminar qualquer reducionismo aplicado no âmbito da relação docente e discente.

O conteúdo é algo limitador e pode reforçar a ideia da grade curricular – algo fechado. Recorde-se que, noutra resposta, houve educadores que apontaram a questão do currículo conteudista que impossibilita um bom acompanhar. Para auxiliar nessa constatação de que há, aqui, indícios, mesmo pequenos, de um reducionismo relacional causado pelo ato conteudista, cabe apresentar o que o PEC nos leva a refletir e a superar sobre o reducionismo conteudista:

Nas escolas da Companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica. (PEC, 2016, p. 48-49, nº 40)

Portanto, reforço que há, nesse dado “conteúdo”, um dissenso às outras respostas oferecidas no tocante à relação. Essa pergunta realizada e esse destaque apresentado pode ser reforçado a partir das respostas do gráfico seguinte. A perguntar sobre o lugar/papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, obtivemos os seguintes pareceres:

Gráfico 13 - Papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, segundo os professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa questão deve refletir e mostrar o papel/lugar do estudante no processo de ensino-aprendizagem a partir da experiência vivida pelo educador dentro do seu papel/lugar de professor. Ora, se o professor experimenta, em sua ação docente, protagonismo e centralidade naquilo que é sua missão, não terá dúvidas de assim o fazer experienciar a outros, no caso em questão aqui, o aluno.

Essa questão deve ser o afunilamento das questões anteriores e deve mostrar uma sintonia com as demais respondidas no que corresponde à curiosidade acerca do sujeito estudante no cotidiano pedagógico. Não há dúvidas do consenso em porcentagem significativa que aponta para a questão do protagonismo e da centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, novamente, voltemos o olhar para os dados que também causam um espanto, tanto pela dissonância com algumas questões sob a mesma égide de curiosidade, quanto pela corroboração de pontos preocupantes outrora apontados nas questões anteriores.

São três pontos que se destacam:

- a) ao lado do professor;
- b) cumprir deveres;
- c) participar das provocações trazidas pelo professor.

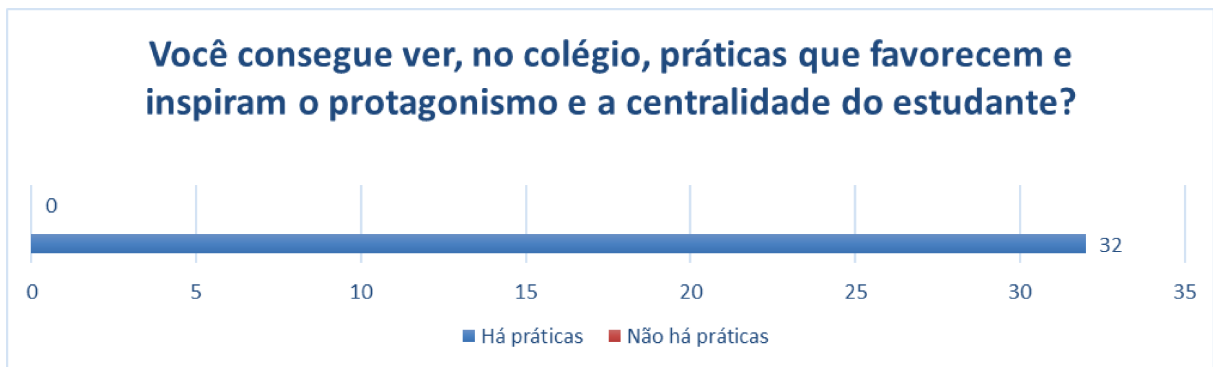
Note-se que há uma sintonia entre esses três pontos, a questão do reducionismo da relação a partir do conteúdo e os três pontos que se destacaram sobre a importância do papel do docente na formação (construção) acadêmica e pessoal do estudante.

Portanto, ainda aqui, devemos aplicar a cautela da suposição e pensar que ou se deu resposta sem um maior apuramento reflexivo da questão ou, de fato, é o que se disse.

De igual modo, os pontos apresentados nessa questão devem deslocar-nos para um acompanhamento mais apurado para entender se, de fato, esses pontos fazem parte do cotidiano do ensino-aprendizagem, em que a tarefa de ensinar é do professor e a de cumprir e corresponder ao ensinado é do aluno ou se as partes do processo ensinam e aprendem de igual modo.

O próximo gráfico quis saber se, no todo do colégio, havia práticas que favorecessem e inspirasse o protagonismo e a centralidade do estudante. Acerca das práticas que possibilitam protagonismo e centralidade ao estudante, os 32 docentes apontaram que o colégio favorece ações para que o protagonismo e a centralidade aconteçam.

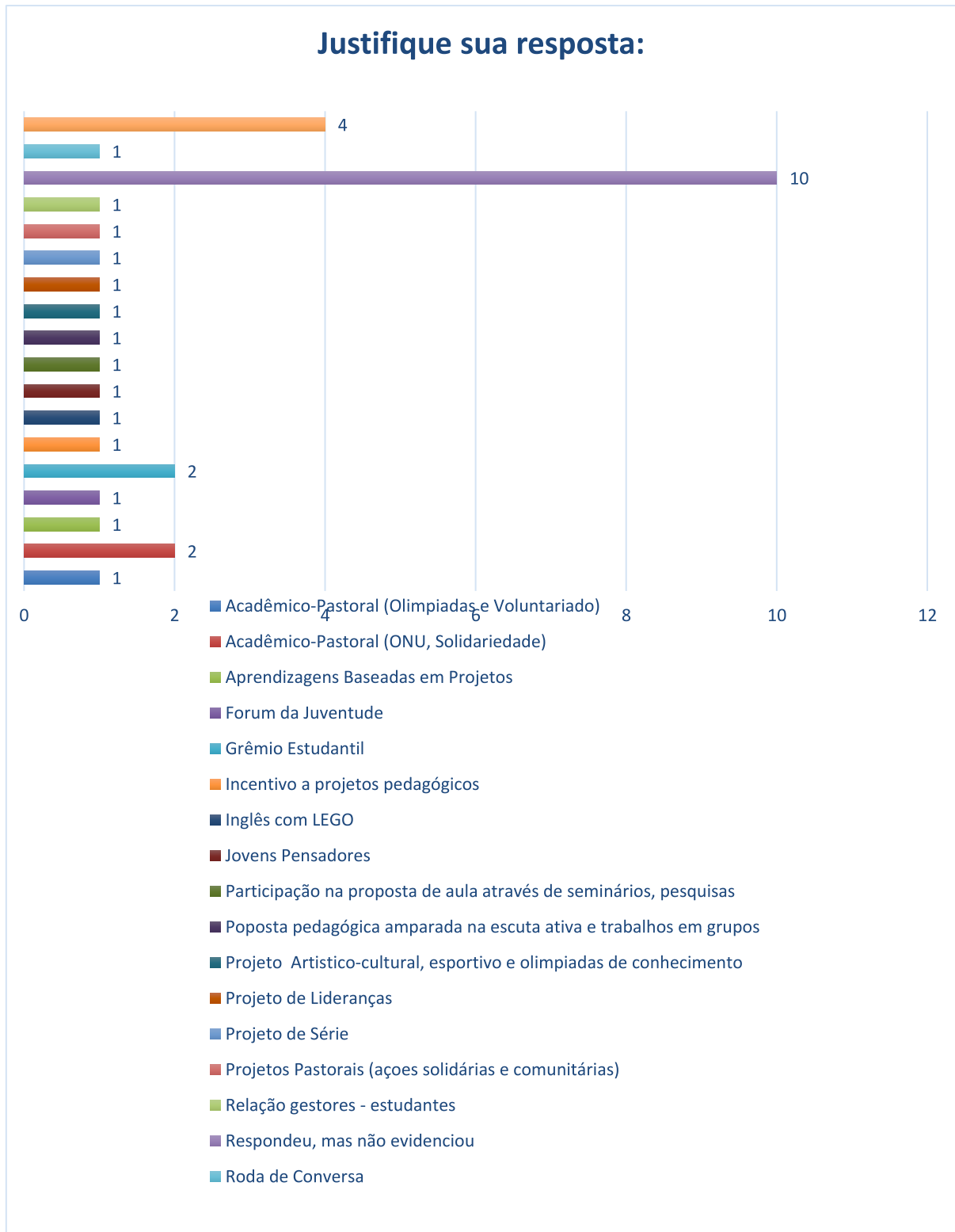
Gráfico 14 - Práticas no colégio que favorecem e inspiram o protagonismo e a centralidade do estudante



Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão apresentada no gráfico 23, solicitou ao professor que nos apontasse as evidências das práticas que favorecem o protagonismo do estudante, caso houvesse, o que nos permitiu observar onde essas práticas acontecem. Seguem os dados:

Gráfico 15 - Onde se dão as práticas que favorecem a centralidade do estudante



Fonte: Elaborado pelo autor.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM RETORNO AOS PROFISSIONAIS PESQUISADOS

Faz parte da tradição educacional da Companhia de Jesus valorizar Formação Permanente dos professores e investir nela. Prova disso são os diversos documentos que versam sobre o tema, tais como: *Características da Educação da Companhia de Jesus, Pedagogia Inaciana: uma proposta prática, Projeto Educativo Comum*, etc. Com o objetivo de atualizar conhecimentos e aprimorar práticas educacionais – de modo mais particular, o acompanhamento ao estudante – os centros de aprendizagem da Companhia desenvolvem planos de ação para dar conta de um processo de inovação pedagógica de maneira contínua e eficiente conforme o PEC:

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 constituem-se em processos formativos baseados na identidade inaciana e jesuíta e explicitam os principais aspectos da identidade institucional, suas raízes fundacionais, aquilo que se espera da missão apostólica da Companhia e, em especial, da missão educativa, com vistas ao crescimento e amadurecimento pessoal e ao fortalecimento daquelas qualidades que impactam positivamente o desempenho profissional. 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. (PEC, 2016, p. 67, nº 78)

Nessa perspectiva, há uma atenção e um cuidado permanente da direção acadêmica em relação à Formação Cristã, de modo mais específico com as propostas de formação que já existem no colégio, quanto à forma e quanto à temporalidade, em refletir sobre três eixos temáticos importantes: Vida de Inácio de Loyola e da Companhia de Jesus, Pedagogia Inaciana e Espiritualidade Inaciana. A partir disso, compreendo que esses três eixos são importantes pelo fato de ajudarem a contextualizar e subsidiar a reflexão e a consequente elaboração da nossa proposta de ação, que se trata de um aprofundamento no trabalho do acompanhamento ao aluno.

Esse trabalho trata-se de uma proposta inicial e não exclui a abordagem de outros assuntos da área educacional, mas o aprofundamento dos três temas que emergem como condição de possibilidade para atingir-se o objetivo de fortalecer a identidade inaciana naqueles ingressos no ano de 2020, 2021 e 2022, os profissionais que completaram quinquênio e os que completaram decênio e acima, na instituição, no cotidiano da missão educativa, levam adiante o projeto de formar lideranças para os demais e com os demais.

Presencialmente, será feita a reflexão sobre os temas e, virtualmente, por meio da plataforma Moodle, buscar-se-á a elaboração de sínteses a partir de temas, textos estudados e

subsequentes diálogos sobre o tema proposto a fim de partilhar nossos conhecimentos sobre a prática do acompanhamento e auxiliar no resgate da experiência de ser resgatado, aprofundando a importância da promoção das práticas inicianas.

A transposição dos limites físicos e temporais aproxima os colaboradores por meio da mediação tecnológica e, assim, põe em marcha uma metodologia que traz novas e significativas aprendizagens, sendo que, esse modo de atuar é predominante entre os estudantes, o que não deixa de ser, também, uma experiência formativa para os educadores.

Sendo assim, a partir dos dados coletados na pesquisa junto aos educadores e realizada a interpretação dessas respostas, retornamos à questão inicial que moveu a pesquisa, ao objetivo geral e aos objetivos específicos e, a partir deles, buscaram-se formas de intervenção para que possam ser dadas como resposta aos participantes: uma formação continuada abordando os temas protagonismo e centralidade do estudante, provenientes da *cura personalis* presente no PEC (2016) que se apresenta na proposta de ação exposta na figura a seguir.

Figura 12 - Proposta de ação



Fonte: Elaborado pelo autor.

A intenção de busca foi saber, com esta pesquisa, se os professores pesquisados promovem ações que favorecem a centralidade do estudante no processo educativo. Posto isso, a pesquisa revelou que há uma efetiva compreensão e uma efetiva prática de acompanhamento por parte dos docentes pesquisados, considerando os estudantes como protagonistas e como centrais no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os docentes pesquisados

manifestaram que há, por parte dos gestores do colégio, uma preocupação em desenvolver ações que favoreçam a formação docente para o acompanhamento do aluno, considerando este como protagonista e central no processo de ensino e aprendizagem.

Constatado isso, infere-se que a experiência vivida efetivamente e afetivamente já é um caminho importante para que o educador se sinta seguro, uma vez visto como importante para oferecer ao estudante o mesmo acompanhamento que outrora experimentou. Obviamente que há fatores que colocam em risco o acompanhamento e a compreensão do que é protagonismo e centralidade do aluno. Dois pontos importantes apresentados para que os colégios tenham em seus horizontes como possíveis dificuldades ou empecilhos na prática da *cura personalis*: prática conteudista curricular em vista das avaliações externas e falta de tempo do educador dentro da escola, sendo importante ressaltar duas situações de falta de tempo – ou o professor divide o seu tempo entre as instituições ou está com sua carga horária completa na própria escola da Companhia.

Outra constatação que se deve mencionar é que, embora tenhamos obtido uma porcentagem alta de respostas, há ações que fortalecem uma prática educativa e relacional a ser superada. Houve apontamentos direcionados para uma concepção de estudantes meramente como cumpridores de atividades e deveres. Aponta-se, aqui, a insistência e o fortalecimento da formação inaciana entre educadores. Esse dado também foi apresentado pelos educadores: voltar a viver a profundidade da formação inaciana, por exemplo, pegadas de Santo Inácio.

Deve-se, ainda, destacar que, dentro do quadro interpretativo, percebeu-se pouca referência à questão importante da formação cristã no cotidiano direto, ou seja, na vida diária do professor. Ao falarmos sobre a importância da formação cristã no cotidiano do professor, busca-se dar destaque ao fato de que é nesse espaço que o professor tem um contraponto que o faz examinar seu fazer pedagógico distanciando-se de uma prática reducionista. A formação cristã se mostra importante quando ela aponta para o caminho do exame de consciência docente acerca do agir inaciano no cotidiano escolar. Sendo assim, não há dúvidas de que a formação cristã está ativamente no mundo do estudante, mas nota-se pouca narrativa dela presente no mundo do professor. A formação cristã é importante pelo fato de fazer "borbulhar" a espiritualidade inaciana e, com isso, tudo o que dela decorre numa comunidade inaciana.

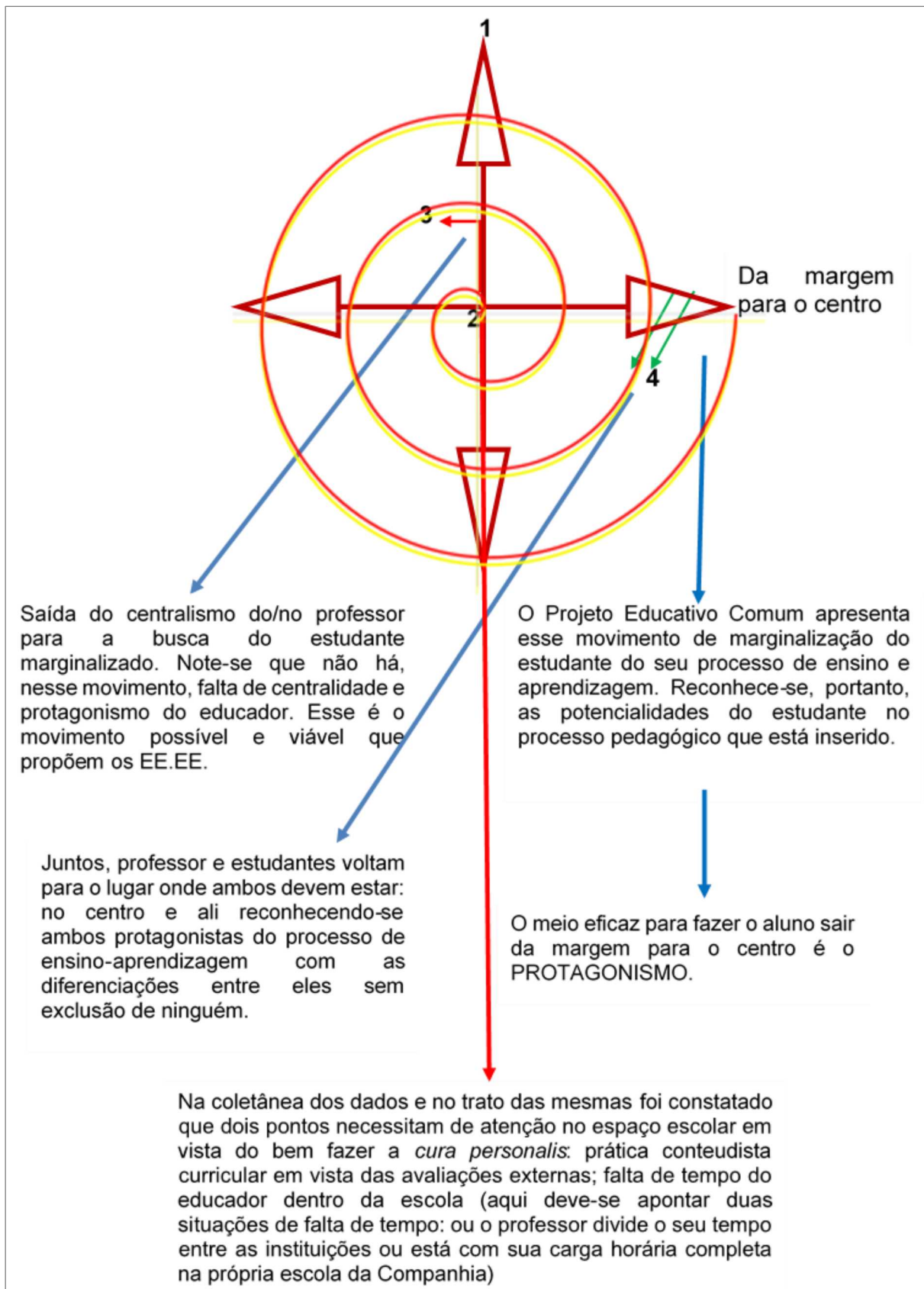
Portanto, acredito ser bem pertinente que os gestores do colégio elaborem um programa de formação cristã considerando os EE.EE e os documentos da Companhia de Jesus que versem sobre o tema da educação.

Logo, serão apresentados, de forma lúdica visual, os pontos a que os colégios devem estar atentos para que não haja um discurso de protagonismo e centralidade do estudante longe de uma prática real.

A figura a seguir deve ser lida, interpretada e vista na seguinte lógica:

- 1) símbolo que mostra o movimento centrífugo (marginalização do estudante, da centralidade e do protagonismo);
- 2) espaço de encontro entre os sujeitos – centrais e protagonistas em seus processos de ensino e aprendizagem.
- 3) saída do professor do centralismo que opera uma força centrípeta no estudante;
- 4) saída da margem para o centro do processo – caminhada reflexiva-dialogal entre professor e aluno em que ambos se reconhecem em suas distinções no processo, mas com suas similaridades no que diz respeito à centralidade e ao protagonismo;

Figura 13 - Pontos de atenção para os colégios



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentados os dados conclusivos expostos anteriormente, cabe-me partir para uma proposta a fim de que a garantia efetiva e afetiva da *cura personalis*/acompanhamento, como meio de garantia da essência do protagonismo e de centralidade, aconteçam e se fortaleçam para os sujeitos implicados no contexto de ensino e de aprendizagem em nossas escolas.

Sendo assim, aproveita-se a grande contribuição apresentada pelos professores pesquisados para poder apresentar a proposta de Formação Docente para o Acompanhamento Inaciano em nossos Colégios. A proposta, a ser apresentada no próximo capítulo, encontra sua gênese em dois projetos existentes na Companhia de Jesus no Brasil: Curso de Acompanhamento (CAP) e Pegadas Inacianas. Depois de ter tido contato com narrativas desses projetos, emolduramos as preocupações/propostas que foram postas nas respostas dos professores, seja de forma direta ou indireta, segundo a narrativa.

8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROCESSO DE PLANEJAMENTO E PRÁTICA

A partir de um espírito de comunidade educativa em que todos precisam avançar na discussão acerca do protagonismo escolar (PEC, 2016, n.32, p.44) o professor é convidado a mediar os processos de aprendizagem do aluno, mas, além de mediador, é aquele que "acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor".

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos na pesquisa e confirmando os preceitos de que a formação continuada é de suma importância para o caminhar do educador em busca de horizontes cada dia melhores para seus alunos, foi criada uma proposta de trabalho⁹ para, assim, dar um retorno aos participantes e tantos outros profissionais que daqui possam compartilhar.

Sendo assim, essa proposta de trabalho intenta oferecer módulos de trabalhos em consonância com os ciclos do PPI para que o professor possa tanto construir quanto aprofundar a prática do acompanhamento. Assim sendo, essa proposta direciona-se para os ingressos no ano inicial da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), os educadores que completaram o quinquênio de trabalho e os que já completaram decênio ou mais de serviço na escola. Essa proposta busca desenvolver, aprofundar e consolidar um modo de acompanhar já apresentado nos Exercícios Espirituais.

E, para que possamos organizar o trabalho da melhor maneira, temos como objetivos específicos os seguintes pontos:

- a) partilhar os nossos conhecimentos sobre a prática do acompanhamento. E, assim, nada mais cabível e honesto que recorrermos à história da Companhia de Jesus. Obviamente, é necessário e até imprescindível que saibamos a história das pessoas que farão parte dessa caminhada e, de modo pedagógico e didático, torná-los com suas histórias parte da história da Companhia de Jesus;
- b) ajudar a resgatar a experiência de ser acompanhado;
- c) analisar as consequências da falta do acompanhamento no espaço educativo inaciano;
- d) aprofundar a importância da reflexão inaciana para um melhor conhecimento de si e para que, posteriormente possa auxiliar o estudante;
- e) promover práticas inacianas: EE.EE, Exame de Consciência, Discernimento como instrumentos auxiliares ao trabalho dispensado aos demais de modo mais afetivo e efetivo.

⁹ Baseado em: COLEÇÃO INACIANA. Subsídios para a Pedagogia Inaciana. São Paulo: Ed. Loyola. 1997.

8.1 PÚBLICO-ALVO

Como público-alvo, foram escolhidos os seguintes profissionais:

- a) professores ingressos nos anos de 2020, 2021 e 2022;
- b) professores com quinquênio de serviços prestados ao Colégio;
- c) professores com decênio ou mais de serviços prestados no Colégio.

8.2 METODOLOGIA (PARADIGMA PEDAGÓGICO INACIANO)

O trabalho proposto prevê uma duração de 30 dias, divididos em 5 módulos em consonância com os ciclos do PPI, contendo como pontos principais os seguintes tópicos:

- 1) contexto;
- 2) experiência – vivência;
- 3) reflexão
- 4) ação
- 5) avaliação

8.3 METODOLOGIA DE TRABALHO DIVIDIDA EM MÓDULOS

Serão cinco módulos, cada um deles sendo preparado para auxiliar o professor em formação diante de suas dúvidas e aprimoramento de seus saberes. Os mesmos discorrerão de acordo com o descrito a seguir.

8.3.1 Módulo I: Conhecer e aprofundar a história de Inácio e da Companhia de Jesus

Para o módulo I, podemos partir da seguinte afirmativa para descrever a proposta sobre o contexto: dar-se conta do seu existir, sentir, agir no espaço em que está inserido. Contextualizar-se e conhecer-se como forma de melhor servir como professor no espaço educacional de que faz parte. O Documento Coleção Inaciana nos aponta que contexto:

Trata-se de colocar o tema, o fato e seus protagonistas em sua realidade, em suas circunstâncias. A contextualização consiste em situar o sujeito - e aquele aspecto da realidade que se quer experimentar, conhecer, apropriar e transformar - em sua circunstância. O ponto de partida para Inácio é, precisamente, situar-se na vera história, isto é, enfrentar a realidade (COLEÇÃO INACIANA, 1997, n. 39, p. 16).

Sendo assim, aprofundar o contexto do professor é possibilitar um maior sentir a sua realidade para que, a partir dessa experiência, possa caminhar na aplicação dessa etapa no seu processo de acompanhamento do estudante. A respeito dos contextos de que tratamos, são eles:

- a) Contexto Eclesial da época;
- b) Contexto Social da época;
- c) Iñigo de Loyola: suas ambições.

Os pontos acima, expostos para este trabalho, têm por intento situar o professor dentro da história mais global da Instituição Companhia de Jesus. Concretamente, é um convite para conhecer e aprofundar a realidade que faz parte da história da Companhia. Outro intento é que isso possibilite ao professor perceber a necessidade de estarmos em sintonia com a história que se fez em nossa caminhada e, a partir dela, analisarmos as implicações da ação do acompanhamento de pessoas em grandes traços históricos.

Visto esse mais abrangente contexto histórico sobre a Companhia de Jesus, o professor é levado a olhar a sua realidade histórica e, a partir dela, escrever os dados históricos importantes nos quais estavam inseridos tanto ele quanto seu aluno e a Companhia de Jesus. Observada e sistematizada essa tarefa, como podemos narrar o acompanhamento a mim prestado e por mim prestado a outros?

8.3.2 Módulo II: Conhecer e aprofundar a espiritualidade inaciana

Partimos do contexto do professor como forma mais abrangente sobre esse percurso de conhecimento do modo de ser, existir e fazer desse docente. O contexto, por sua vez, leva-nos para uma esfera mais precisa, a saber: experiência. Essa esfera não carrega em sua essência algo laboratorial ou empírico, mas, no horizonte da linguagem inaciana, de algo voltado para o sentir-se dentro de toda a conjuntura existencial em que está inserido. Sendo assim, podemos sintetizar a experiência como estar na frente de um espelho e, a partir disso, captar tudo o que o meu eu refletido diz do meu eu real. O Documento Coleção Inaciana descreve experiência como:

A experiência, [...], é a abertura radical do sujeito a toda a realidade. É toda forma de percepção, tanto interna como externa. A experiência é a notícia informe e prévia, carente ainda de qualquer significado que possa emergir. [...] A experiência é conditio sine qua non de todo conhecimento humano. suas vertentes são as que comumente denominamos "sentidos": ver, ouvir, cheirar, saborear, tocar, além do próprio sentir interno de si mesmo, surgindo dessas mesmas sensações externas, da memória, da imaginação, da afetividade (COLEÇÃO INACIANA, 1997, n. 39, p. 20).

Dessa forma, o objetivo concreto desse módulo é fazer com que o professor possa ir galgando degraus para a atividade do acompanhamento junto ao estudante. A Coleção Inaciana (2016, p. 21), aponta que "[...] a tarefa educativa neste nível de consciência, consiste em desenvolver na pessoa a capacidade de escutar, de estar atento a perceber a realidade e os fenômenos que estão acontecendo a partir dos seguintes subtópicos:

- a) A Conversão de Inácio;
- b) O Aprofundamento de Inácio com o Criador;
- c) A entrega de si para o Projeto do Rei Eterno;
- d) Os Exercícios Espirituais;
- e) A pedagogia de Inácio a partir de sua experiência narrativa de Deus nos EE.EE.

De maneira mais aprofundada, esse módulo tocará o cerne do que podemos atribuir acerca do acompanhamento. Todo o processo disposto nesse módulo tem, subjacente, a prática do acompanhamento prestados a Inácio em vista da melhor tomada de decisão. Culmina-se, essa prática, no cerne daquilo todas as práticas inacianas decorrem, os EE.EE.

Sendo assim, amparado nesses pontos, procurar-se-á ajudar o professor a olhar o seu processo de acompanhamento nas suas tomadas de decisões pessoais e profissionais. Da mesma forma, sob o olhar da experiência de Inácio e da própria experiência pessoal, lançar olhar para a prática pessoal de acompanhamento do estudante em vista do seu horizonte de futuro.

8.3.3 Módulo III: Conhecer e aprofundar a pedagogia inaciana

A reflexão é ato importante como resultado de um contexto realizado e de uma experiência vivida. Refletir é indagar-se em vista de um maior aprofundamento de si. Aprofundar-se em si mesmo é crescer em capacidade de ajudar a outros a realizarem o mesmo ato humanizador. No documento Coleção Inaciana (1997, n.39, p.21) a reflexão é expressa sob a seguinte ideia: "Com esse exercício ou passo, motiva-se o perguntar o que se viveu na experiência, qual seu significado, que relação tem com cada uma das dimensões de nossa vida e da própria situação".

A Coleção Documenta (2003, col. 12, p. 55, n. 48) ainda destaca que: "Esta reflexão é um processo formativo e libertador". Portanto, mergulhar na reflexão é encharcar-se de si mesmo, do conhecimento de si e, dessa forma auxiliar os estudantes nesse significativo processo de reflexão pessoal.

E, assim, serão trabalhados os seguintes subtópicos:

- a) o que é a pedagogia inaciana;

- b) que impactos essa pedagogia tem em minha prática educacional;
- c) o aprofundamento da pedagogia inaciana à luz do PEC.

Não distinto do objetivo do módulo anterior, neste aprofundaremos o que acompanhar segundo as orientações da pedagogia inaciana. Cuidando sempre do movimento do contexto do professor e do aluno, nesse módulo, antes de nos inserirmos no proposto, caberá entender o contexto pedagógico do professor e, posterior, dos estudantes. Também buscaremos saber sobre a forma de como entende a corrente pedagógica da qual lhe foi oferecido nos seus ciclos de estudos desde a educação básica até a formação acadêmica.

E, na sequência, buscaremos refletir sobre o posterior ao seu processo de formação acadêmica, descobrir e entender a teoria de aprendizagem que se familiarizou e adotou para as suas práticas. Pois, refletir sobre isso nos fará entender esse percurso e nos fará ver os pontos que ainda nos marcam, tanto para uma continuidade de uma prática de acompanhamento em vista de resultados pedagógicos somente quanto de um fortalecimento numa corrente pedagógica que dinamize, pelo acompanhamento, o todo do estudante na construção de seu futuro humano, espiritual, emocional e intelectual.

8.3.4 Módulo IV: Conhecer e aprofundar a prática do acompanhamento

Esse módulo é o resultado do caminho feito nos três módulos anteriores. A ação é a aplicação da decisão construída no decurso do contexto, experiência e reflexão. A ação é uma atitude que encarna o sujeito na realidade de forma concreta. Acerca desse tema ação, a obra Coleção Inaciana (1997, n.39, p. 24) descreve que: "A ação é entendida como a manifestação operativa de uma decisão livremente assumida para a transformação da pessoa e da realidade institucional e social em que vive".

Ainda dentro desse horizonte da ação, o documento apresenta dois momentos a serem considerados: decisão e operacionalização. Sobre esses momentos é dito:

A pessoa é convidada a tomar uma decisão sobre o que fazer com a verdade conquistada durante seu processo pessoal de aprendizagem. Em função disso, pondera diversas alternativas de ação, escolhe o que quer realizar e move sua vontade para afeiçoar-se livremente com aquela alternativa que percebe como a mais apropriada para atingir o fim que pretende (COLEÇÃO INACIANA, 1997, n. 39, p. 24-25).

Acima descreveu-se sobre a decisão. O ponto a seguir corresponde ao segundo momento: a operacionalização. Sobre isso se descreve:

Logo depois vem a concretização da escolha, pesquisando e procurando os meios, modos e tempos que permitem efetivamente agir, assumindo valores, atitudes e condutas consistentes e consequentes com sua opção, uma vez que 'o amor se demonstra mais nas obras que palavras (COLEÇÃO INACIANA, 1997, n. 39, p. 26).

Sobre o ponto *ação* é importante considerarmos que ela é resultado de um ponto muito importante dentro do contexto inaciano, surge dos primeiros movimentos de Inácio e marca toda a sua vida, estamos falando do discernimento. Decisão é fruto do discernimento. Efetivar, operacionalizar a ação é consequência do exímio discernimento realizado.

Dessa forma, chegamos ao ponto importante para que possamos nos debruçar sobre o papel do acompanhamento. É dentro dessa esfera da *ação* que devemos estar com todas as nossas forças e capacidades para que o estudante possa experimentar-se em centralidade e em protagonismo. Esses dois pontos são frutos de uma *ação* bem feita dentro das duas esferas apresentadas. Para tal, o ato de acompanhar é muito importante pelo fato de que estar em caminhada com o sujeito é ajudá-lo a olhar bem o percurso iniciado e que desembocará, nalgum momento, em uma profunda ação de discernimento. Portanto, acompanhar é estar pronto para ajudar o sujeito a olhar se todos os pontos importantes para uma tomada de decisão e, posteriormente, a efetivação no contexto tenha sido observada com zelo e responsabilidade.

Assim sendo, diante do exposto, é nesse ponto que está o aprofundamento de nossa proposta: *Acompanhar* para que se viva, verdadeiramente, a centralidade e o protagonismo dos sujeitos. E, para refletir sobre o *Acompanhar*, discorreremos sobre os seguintes subtópicos:

- a) o que eu sei sobre acompanhamento;
- b) experiências de práticas de acompanhamento na vida de estudantil;
- c) a experiência do acompanhamento inaciano em sua vida docente no colégio da Companhia;
- d) a experiência de práticas de acompanhamento na prática da docente;
- e) a compreensão de acompanhamento anterior ao contato com as práticas inacianas;
- f) o aprofundamento da prática do acompanhamento no espaço inaciano de educação;
- g) formações de aprofundamento dessa prática de acompanhamento sob a égide inaciana;
- h) dificuldades da efetivação da prática do acompanhamento inaciano ao estudante;
- i) acompanhamento Inaciano;
- j) estudo da figura o orientador dos EE.EE sob a ótica do acompanhamento como forma de resgatarmos a prática inaciana do acompanhamento;
- k) reflexão pessoal sobre o acompanhamento pessoal prestado aos estudantes;

- l) em que devo crescer;
- m) em que posso fortalecer;
- n) quem pode me fortalecer;
- o) partilha das reflexões em rodas de conversa;
- p) por segmentos, com auxílio dos orientadores religiosos e coordenadores, elaborar uma ação que ajude a resgatar a prática inaciana do acompanhamento aos estudantes;
- q) avaliação mensal sobre a prática da ação elaborada.

8.3.5 Módulo V: Avaliação

Ao final de cada módulo, será realizada uma avaliação para que se possa melhorar, aperfeiçoar a proposta e a metodologia. As avaliações dos módulos deverão compor uma avaliação final para que, dado o discernimento dos facilitadores, os mesmos possam ser consolidados visando a possibilidade de uma formação continuada inaciana.

A avaliação sobre o módulo, acerca do acompanhamento deverá seguir uma avaliação de cada item trabalhado. Nessa realidade aplicaremos as correções necessárias para que esse módulo, ponto de interesse, possa se firmar no cotidiano do colégio e na prática do professor.

9 LOGÍSTICA

As inscrições serão realizadas pela plataforma Moodle, conforme o cronograma a seguir. As formações serão oferecidas em três turnos para atender de forma mais ampla a comunidade educativa.

Quadro 5 - Cronograma de execução da proposta de formação continuada

	Matutino	Vespertino	Noturno
Terça-feira			19h30min às 21h30min
Quarta-feira	09h às 11h	15h às 17h	18h45min às 20h45min

Fonte: Elaborado pelo autor.

9.2 ESTRUTURAÇÃO MENSAL DOS ENCONTROS

- a) **1ª Semana:** presencial (reflexão sobre um tema);
- b) **2ª semana:** para a gestão dos setores acadêmicos;
- c) **3ª semana:** para a gestão dos setores acadêmicos;
- d) **4ª semana:** online (postagem de consolidado do mês no Moodle).

10 CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como finalidade buscar respostas às inquietações de um gestor-pesquisador a partir de suas reflexões sobre a prática docente e seu papel na construção do conhecimento de seus alunos. Sendo assim, a presente análise foi em busca de compreender e verificar como os professores compreendem a relação de protagonismo e centralidade do estudante no processo educativo, buscando, também, verificar se esses pontos estão sendo considerados a partir da *cura personalis* e exortados pela Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Nesse ínterim, mesmo com a presença de alguns percalços em sua continuidade, com a readaptação de trabalho devido à chegada da pandemia do coronavírus (Sars-CoV-2), assim como todo educador em sua atuação, a pesquisa foi adaptada, de maneira satisfatória e sem sofrer alterações da principal intenção para acesso aos entrevistados via e-mails e a plataforma Moodle, nos quais a pesquisa foi realizada com sucesso.

Sendo assim, após leitura e análise dos dados, a partir do apoio de estudos e teorias e, com método de pesquisa mista – para que a mesma fosse realizada de maneira igualitária e que fosse possível averiguar a postura dos educadores com o intuito de, posteriormente, auxiliá-los para uma melhor percepção sobre a importância e efetivação do protagonismo e centralidade do estudante nos espaços dos colégios pesquisados – obteve-se a seguinte conclusão: de que a escola tem e oferece práticas que inspiram o exercício do protagonismo e da centralidade do estudante, mas foi possível, também, verificar que tal conclusão destoa, por vezes, de algumas respostas que nos causaram preocupações.

Depois de ler os dados coletados, ficou-me uma ideia, dado o afeto de como se narraram tais práticas. E se essas práticas, que vão do âmbito pastoral ao acadêmico, incluíssem os professores da mesma forma que incluem os estudantes? Será que aumentaria ainda mais a sua essência de protagonista mediador no mundo do protagonismo do estudante? É preciso fazer-se encontrar os mundos dos protagonistas do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, a partir de tais constatações, reforça-se, aqui, que realmente é de suma importância haver um processo de formação continuada para que seja possível uma melhor relação entre teorias, práticas, instituições, educadores e a comunidade escolar em geral, para que haja uma maior clareza na relação entre teoria e prática. Somente assim será possível diminuir as dificuldades impostas pelos movimentos conteudistas e externos ainda enraizados pela linha do tempo da educação.

Isto posto, para que seja possível retribuir de maneira positiva sobre a pesquisa realizada e certo de que o projeto inicial se fará atuante nas instituições pesquisadas, para auxiliar sobre

dúvidas de tantos outros profissionais da educação, tendo como base as respostas que trouxeram algumas preocupações, será oferecido um curso para que todos tenham acesso aos preceitos inicianos e maior reflexão sobre a *cura personalis* e sua importância na prática escolar da Rede Jesuíta de Educação.

Por fim, sabe-se que, uma pesquisa nunca se finda por si só, assim como o processo educativo, pois são como as águas de um rio, que em seu percurso se modificam e se renovam a cada momento. No entanto, espera-se que essa pesquisa seja um auxílio para que esse tema não seja esquecido e que possa ser levado à reflexão de todos que por ele se interessarem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERGOGLIO, Jorge Mario. **Mensaje del Arzobispo de Buenos Aires a las comunidades educativas**. Buenos Aires, 2002. Disponível em: http://aica.org/aica/documentos_files/Obispos_Argentinos/Bergoglio/2002/2002_04_10.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

CEI-ITAICI. **A força da metodologia nos Exercícios Espirituais**. São Paulo: Loyola, 2002 (Col.Leituras e releituras,11)

CLARO, Sushila Vieira. **Sherazade 2.0: narrativas hipermediáticas e seu uso na educação**. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2017.

CODINA, Gabriel. **Cuatrocientos años de la Ratio Studiorum 1599-1999**. Educatio S.J., 1999, nº 1, p.15-16.

COLEÇÃO INACIANA. **Subsídios para a Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Ed. Loyola. 1997.

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

COMPANHIA DE JESUS. **Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares (NC)**. São Paulo: Loyola, 2004.

COMPANHIA DE JESUS. **Educação Inaciana: desafios na virada do milênio**. São Paulo: Loyola, 1999.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. São Paulo: Loyola, 1994.

COMPANHIA DE JESUS. **Ratio atque institutio studiorum societatis iesus**. Auctoritate Septimae. (Reedição publicada em Roma em 1616).

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, Jhon W; CLARCK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. Trad. Magda França Lopes; revisão técnica de Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

DRUMOND, Andréa H. **Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

FAURE. Pierre. **Conferencias del P. Pierre Faure en las jornadas de 1973**. Programa de Educacion Personalizada, vol.1. Bogotá: Pontificia Universidade Javeriana, 1979.

FAURE, Pierre. **Ensino Personalizado e Comunitário**. Trad. Maurício Ruffier, São Paulo, Loyola, 1993.

FLACSI. **Cura personalis en el aula como posibilidad de descubrir potencialidades**. documento realizado en el Colegio Mayor de San Bartolomé de la ciudad de Bogotá, Colombia, 2015. Disponível em: <https://www.flacsi.net/redes-amigas/pedagogia-ignaciana/> Acesso em: 28 abr. 2020

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da libertação**. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuítica e Pedagogia Inaciana**. Ed. Loyola, São Paulo, 2015.

KLEIN, Luiz Fernando. **La Pedagogía Ignaciana: su origen espiritual y su configuración personalizada**. 2º. Encuentro de Directores Académicos de los Colegios Jesuitas de América Latina Quito (Cumbayá): 08 al 12 de septiembre de 2014

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. **Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia**. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2017.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1983.

LIMA, Hedlamar Fernandes da Silva. **Naruto, um aluno com craniofaringioma na educação especial hospitalar: um estudo fenomenológico e existencial inspirado em Paulo Freire**. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

LOYOLA, Inácio de. **Exercícios Espirituais de Santo Inácio**. São Paulo, Ed. Loyola, 1985.

MOSTAÇO, E. **Considerações sobre o conceito de teatralidade**. Revista de Investigação em Artes, Florianópolis, v.2, n.2, Julho, 2007. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15970> Acesso em: 23 abr. 2020

PERDIGÃO, Samanta Capuchino Ishikawa. **A atividade de ensino e o sentido de conhecer pela pesquisa na educação básica**. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2017.

QUINTANA, Mário. **Nariz de vidro**. São Paulo: Moderna, 1998.

QUINTANA, Mário. **Mário Quintana: poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. Rede Jesuíta de Educação, Rio de Janeiro, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Rede Jesuíta de Educação, Minas Gerais, 2018. Disponível em:

<http://colegiodosjesuitas.com.br/uploads/general/14f66c3e38e950afb6d3712e41bb7d38fb526205.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020

ROSA, Ana Francisca M. Nunes. **A relação de alunos no Ensino Médio com os saberes sociológicos: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

SAN IGNÁCIO DE LOYOLA. **Escritos de Santo Inácio: Exercícios Espirituais**. Tradução R. Paiva. 3ªed. São Paulo: Loyola, 2006. Título original: Ejercicios Espirituales

SILVA, Lucecléia Francisco da. **Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra**. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

SOUSA, José Robson Silva. **A importância do acompanhamento – cura personalis - no processo de ensino-aprendizagem no Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora – MG**. 2018.

Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7579/Jos%
c3%a9%20Robson%20Silva%20Sousa_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7579/Jos%c3%a9%20Robson%20Silva%20Sousa_.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 23

abr.2020

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self – a construção da identidade moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 1997.

VAZ, Henrique. C. Lima. **Escritos de Filosofia V: Introdução à Ética Filosófica 2**. São Paulo, Loyola, 2000.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos**. Brasília. Universidade de Brasília, 2017.

APÊNDICE A - DOCUMENTO COM O QUESTIONÁRIO CRIADO PARA ENVIO AOS PROFESSORES PARTICIPES DA PESQUISA, VIA E-MAIL

Para uma melhor sondagem, junto a educadores dos colégios da Rede Jesuíta de algumas regiões do país, foram consultados cinquenta educadores via Moodle e, posteriormente, foi promovido um encontro com os mesmos, com perguntas direcionadas, a saber:

Prezado(a) educador(a).

As perguntas que seguem são voltadas à realização do trabalho pedagógico com os estudantes de escolas da Companhia de Jesus. Por gentileza, responda-as atentando-se aos detalhes de sua prática e formação profissional.

A identidade inaciana se constrói, também, através de um caminho que se realiza na obra em que a pessoa está inserida. É através da relação entre a instituição de missão e a pessoa que a identidade inaciana passa a ser parte constitutiva do colaborador em vista da execução da missão. Dessa forma, convido-o (a) para que responda as seguintes questões:

- 1) Quantos anos de trabalho docente você possui nessa Instituição Educacional da Companhia de Jesus?
- 2) Você é docente em outras Instituições de Ensino?
- 3) Caso você tenha dado resposta positiva na questão (2), sente alguma diferença, como educador, entre uma Instituição de Ensino da Companhia de Jesus e a outra Instituição que atua como docente? Cite evidências:
- 4) Como professor em uma escola da Companhia de Jesus, analisando a sua caminhada, numa escala de 1 a 10, como você considera o acompanhamento da sua escola com você?
- 5) Cite evidências desse acompanhamento:
- 6) Quais suas sugestões para que esse acompanhamento seja efetivo?

A cura personalis – cuidado/acompanhamento – é uma questão muito valiosa para a Companhia de Jesus. É através da *cura personalis* que se dá o cuidado com as pessoas em todas as suas dimensões. Cuidar da pessoa na Companhia de Jesus é meio primordial para que ela consiga se realizar em todas as suas dimensões humanas na missão que executa. Cuidar da pessoa conseqüentemente desemboca no cuidado da obra de missão. Não se pode desvincular

pessoa e missão. Portanto, cuidar da pessoa é fortalecer e cuidar da missão. Dado esse parecer, responda a seguinte questão:

7) Você se sente, como docente, cuidado por sua instituição conforme a prática inaciana da *cura personalis*?

8) Partilhe os elementos que te fazem sentir a prática inaciana no convívio docente:

Muitas são as correntes pedagógicas que influenciam o nosso modo de propor um caminho pedagógico. Dado a sua experiência acadêmico-formativa, sua vivência em sala de aula e as formações que realizam, pergunto:

9) Como educador(a), qual é a concepção de educação adotada em sua prática pedagógica?

10) Você conhece a concepção de educação da comunidade educativa que faz parte?

11) Evidencie processos que ocorrem com você, que corroboram com essa concepção:

Foi dito na introdução das questões [1-2-3] acerca da importância do acompanhamento/cuidado [*cura personalis*] direcionado a pessoa. Acompanhar é reconhecer, fortalecer, confiar e instigar o sujeito para que se reconheça como ser em potencial e portador de dons. Conforme essa descrição, responda:

12) A importância de acompanhar o estudante no processo de seu crescimento humano faz parte da concepção da educação integral. Você consegue acompanhar e auxiliar o seu estudante nesse processo de crescimento humano além do aspecto cognitivo-avaliativo? De que forma?

13) Na escola em que atua, existe algum parâmetro educacional de atendimento ao estudante?

14) Como professor em uma escola da Companhia de Jesus, analisando a sua docência, numa escala de 1 a 10, como você considera seu acompanhamento aos estudantes?

15) Cite evidências de como você realiza o acompanhamento aos estudantes:

O aspecto relacional entre docente e discente é um dos mais importantes fatores do processo educacional. É por meio dessa relação que nos reconhecemos em nossas diferenças e dentro de nossas semelhanças. Na concepção inaciana a relação entre os sujeitos é o espaço das

potencialidades dos dons que possuímos, do fortalecimento dos nossos protagonismos e da nossa centralidade diante do que temos que viver como pessoas.

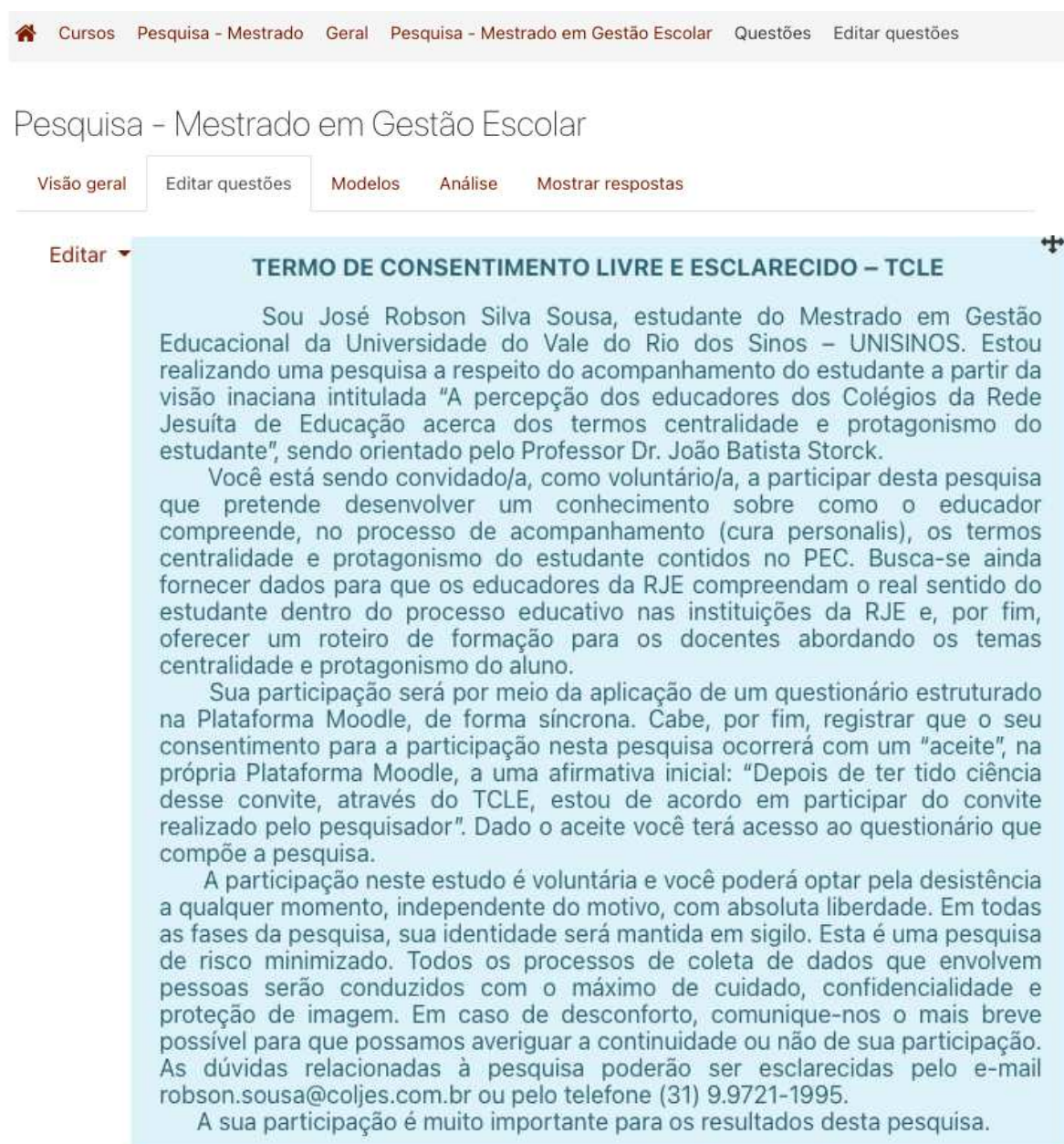
O professor é protagonista quando pensa e propõe um caminho pedagógico e é central quando se faz sujeito de mediação. O estudante é protagonista pelo fato de que, assim como o professor, possui os dons para auxiliá-lo no percurso pedagógico proposto pelo docente. É protagonista também pelo fato de que possui talentos e forças para também construir o mundo e o saber. A centralidade do aluno é importante quando o vemos como sujeito a mediar e não a impor. Formar na Companhia de Jesus não é “in-formar” nem “em-formar”. Formar, sob o horizonte da pedagogia inaciana, é potencializar todos os sujeitos para serem protagonistas dos seus processos, sejam eles mediados ou propostos.

Com esse parecer, pergunto-o:

- 16) Em sua opinião, qual é o papel do professor(a) na formação do estudante?
- 17) Como você se vê na formação acadêmica e pessoal dos estudantes?
- 18) O que você considera importante na relação entre professor e aluno?
- 19) Qual é o lugar/papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem?
- 20) Você consegue ver práticas no Colégio que favorecem e inspiram o protagonismo e a centralidade do estudante? Justifique sua resposta:

APÊNDICE B - DOCUMENTO COM O QUESTIONÁRIO CRIADO PARA ENVIO AOS PROFESSORES PARTICÍPES DA PESQUISA, VIA PLATAFORMA MOODLE

Figura 14 - Questionário aplicado aos professores



The image shows a screenshot of a Moodle course page. At the top, there is a navigation bar with the following items: "Cursos", "Pesquisa - Mestrado", "Geral", "Pesquisa - Mestrado em Gestão Escolar", "Questões", and "Editar questões". Below this, the course title "Pesquisa - Mestrado em Gestão Escolar" is displayed. A secondary navigation bar includes "Visão geral", "Editar questões", "Modelos", "Análise", and "Mostrar respostas". The main content area is titled "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE" and contains the following text:

Sou José Robson Silva Sousa, estudante do Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Estou realizando uma pesquisa a respeito do acompanhamento do estudante a partir da visão inaciana intitulada "A percepção dos educadores dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação acerca dos termos centralidade e protagonismo do estudante", sendo orientado pelo Professor Dr. João Batista Storck.

Você está sendo convidado/a, como voluntário/a, a participar desta pesquisa que pretende desenvolver um conhecimento sobre como o educador compreende, no processo de acompanhamento (cura personalis), os termos centralidade e protagonismo do estudante contidos no PEC. Busca-se ainda fornecer dados para que os educadores da RJE compreendam o real sentido do estudante dentro do processo educativo nas instituições da RJE e, por fim, oferecer um roteiro de formação para os docentes abordando os temas centralidade e protagonismo do aluno.

Sua participação será por meio da aplicação de um questionário estruturado na Plataforma Moodle, de forma síncrona. Cabe, por fim, registrar que o seu consentimento para a participação nesta pesquisa ocorrerá com um "aceite", na própria Plataforma Moodle, a uma afirmativa inicial: "Depois de ter tido ciência desse convite, através do TCLE, estou de acordo em participar do convite realizado pelo pesquisador". Dado o aceite você terá acesso ao questionário que compõe a pesquisa.

A participação neste estudo é voluntária e você poderá optar pela desistência a qualquer momento, independente do motivo, com absoluta liberdade. Em todas as fases da pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo. Esta é uma pesquisa de risco minimizado. Todos os processos de coleta de dados que envolvem pessoas serão conduzidos com o máximo de cuidado, confidencialidade e proteção de imagem. Em caso de desconforto, comunique-nos o mais breve possível para que possamos averiguar a continuidade ou não de sua participação. As dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo e-mail robson.sousa@coljes.com.br ou pelo telefone (31) 9.9721-1995.

A sua participação é muito importante para os resultados desta pesquisa.

Editar ▾

(1) Consentimento para participação: 

Depois de ter tido ciência desse convite, através do TCLE, estou de acordo em participar do convite realizado pelo pesquisador".



Editar ▾


Editar ▾

Prezado(a) educador(a).

As perguntas que seguem são voltadas à realização do trabalho pedagógico com os estudantes de escolas da Companhia de Jesus. Por gentileza, responda-as se atentando aos detalhes de sua prática e formação profissional.

A identidade inaciana se constrói, também, através de um caminho que se realiza na obra em que a pessoa está inserida. É através da relação entre a instituição de missão e a pessoa que a identidade inaciana passa a ser parte constitutiva do colaborador em vista da execução da missão. Dessa forma, convido-o (a) para que responda as seguintes questões:




1- Quantos anos de trabalho docente você possui nessa Instituição Educacional da Companhia de Jesus? 

Editar ▾



Editar ▾

2- Você é docente em outras Instituições de Ensino? 

Sim Não




3- Caso você tem dado resposta positiva na questão (2), sente alguma diferença, como educador, entre uma Instituição de Ensino da Companhia de Jesus e a outra Instituição que atua como docente? Cite evidências

Editar ▾




Editar ▾


4- Como professor em uma escola da Companhia de Jesus, analisando a sua caminhada, numa escala de 1 a 10, como você considera o acompanhamento da sua escola com você? 

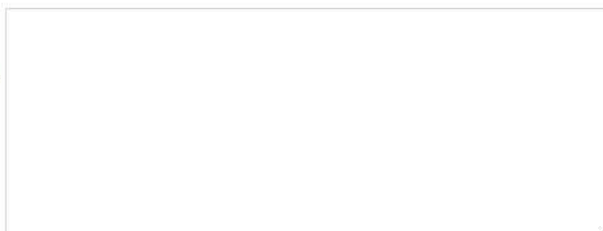
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



5- Cite evidências desse
acompanhamento:  Editar ▼



6- Quais suas sugestões para
que esse acompanhamento
seja efetivo?  Editar ▼



Editare ▼

A cura personalis – cuidado/acompanhamento – é uma questão muito valiosa para a Companhia de Jesus. É através da cura personalis que se dá o cuidado com as pessoas em todas as suas dimensões. Cuidar da pessoa na Companhia de Jesus é meio primordial para que ela consiga se realizar em todas as suas dimensões humanas na missão que executa. Cuidar da pessoa conseqüentemente desemboca no cuidado da obra de missão. Não se pode desvincular pessoa e missão. Portanto, cuidar da pessoa é fortalecer e cuidar da missão. Dado esse parecer, responda a seguinte questão:

Editar ▾
7- Você se sente, como docente, cuidado por sua instituição conforme a prática inaciana da cura personalis? Sim Não



8- Partilhe os elementos que te fazem sentir a prática inaciana no convívio docente



Editar ▾



Editar ▾

Muitas são as correntes pedagógicas que influenciar o nosso modo de propor um caminho pedagógico. Dado a sua experiência acadêmico-formativa, sua vivência em sala de aula e as formações que realizam, pergunto:



9- Como educador(a), qual é a concepção de educação adotada em sua prática pedagógica?

Editar ▾



Editar ▾
10- Você conhece a concepção de educação da comunidade educativa que faz parte?

Sim Não



11- Evidencie processos que ocorrem com você, que corroboram com essa concepção.


Editar ▾



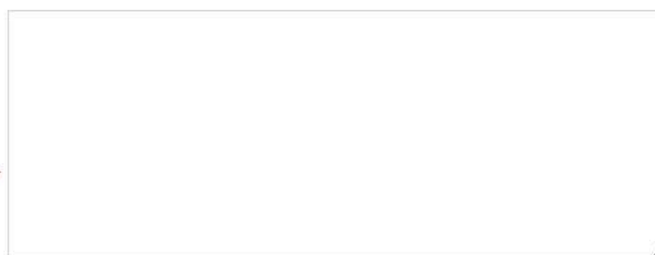
Dissemos na introdução das questões [1-2-3] acerca da importância do acompanhamento/cuidado [cura personalis] direcionado a pessoa. Acompanhar é reconhecer, fortalecer, confiar e instigar o sujeito para que se reconheça como ser em potencial e portador de dons. Conforme essa descrição, responda:

Editar ▾ A importância de acompanhar o estudante no processo de seu crescimento humano faz parte da concepção da educação integral. 


12- Você consegue acompanhar e auxiliar o seu estudante nesse processo de crescimento humano além do aspecto cognitivo-avaliativo?

De que forma? 


Editar ▾ 

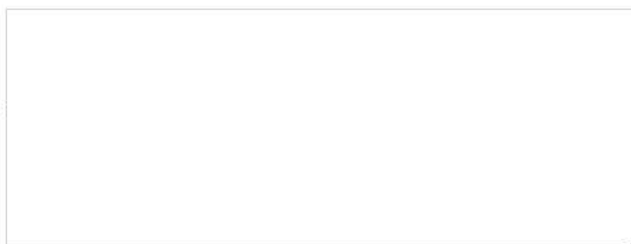


Editar ▾ 

14- Como professor em uma escola da Companhia de Jesus, analisando a sua docência, numa escala de 1 a 10, como você considera seu acompanhamento aos estudantes? 

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10


15- Cite evidências de como
você realiza o
acompanhamento aos
estudantes:  Editar ▾



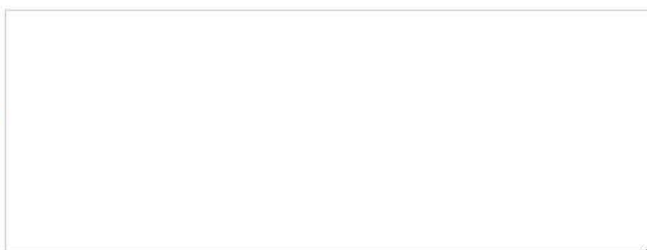
Editar ▾


O aspecto relacional entre docente e discente é um dos mais importantes fatores do processo educacional. É por meio dessa relação que nos reconhecemos em nossas diferenças e dentro de nossas semelhanças. Na concepção inaciana a relação entre os sujeitos é o espaço das potencialidades dos dons que possuímos, do fortalecimento dos nossos protagonismos e da nossa centralidade diante do que temos que viver como pessoas. O professor é protagonista quando pensa e propõe um caminho pedagógico e é central quando se faz sujeito de mediação. O estudante é protagonista pelo fato de que, assim como o professor, possui os dons para auxiliá-lo no percurso pedagógico proposto pelo docente. É protagonista também pelo fato de que possui talentos e forças para também construir o mundo e o saber. A centralidade do aluno é importante quando o vemos como sujeito a mediar e não a impor. Formar na Companhia de Jesus não é "in-formar" nem "em-formar". Formar, sob o horizonte da pedagogia inaciana, é potencializar todos os sujeitos para serem protagonistas dos seus processos, sejam eles mediados ou propostos. Com esse parecer, pergunto-os:



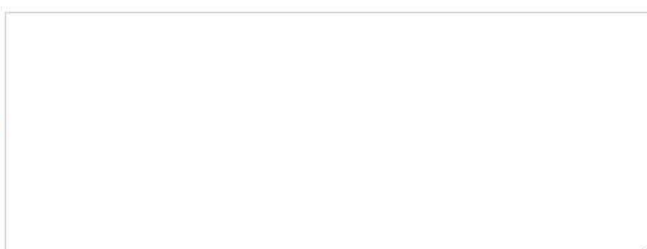
16- Em sua opinião, qual é o papel do professor(a) na formação do estudante? 


Editar ▾



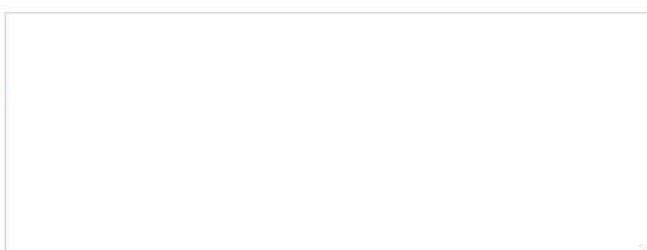
17- Como você se vê na formação acadêmica e pessoal dos estudantes? 


Editar ▾



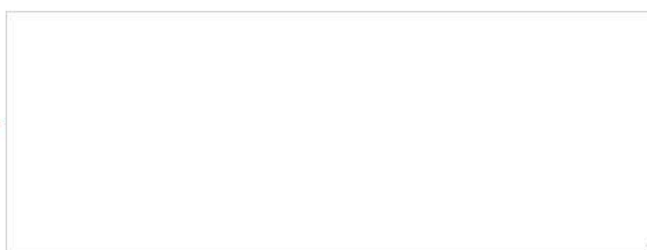
18- O que você considera importante na relação entre professor e aluno? 

Editar ▾




19- Qual é o lugar/papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem? 

Editar ▾




Editar ▾

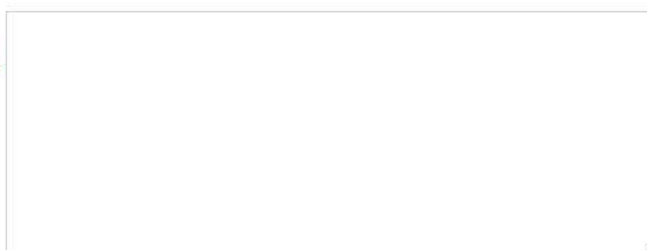
20- Você consegue ver práticas no Colégio que favorecem e inspiram o protagonismo e a centralidade do estudante? 

Sim Não



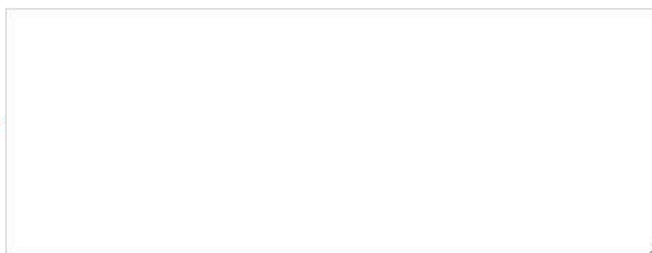
21. Justifique sua resposta: 

Editar ▾



19- Qual é o lugar/papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem? ⓘ

Editar ▾



Editar ▾

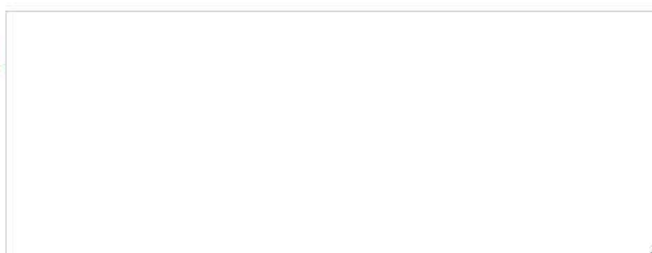
20- Você consegue ver práticas no Colégio que favorecem e inspiram o protagonismo e a centralidade do estudante? ⓘ

Sim Não



21. Justifique sua resposta: ⓘ

Editar ▾



Fonte: Elaborado pelo autor via plataforma Moodle.