



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

**ALICE MATTOS MACHADO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXÃO DOCENTE: uma combinação  
potente para a promoção álder/ego**

**São Leopoldo**  
**2022**

**ALICE MATTOS MACHADO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXÃO DOCENTE: uma combinação  
potente para a promoção álter/ego**

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

Orientador (a): Profa. Dra. Daianny Madalena Costa

**São Leopoldo  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres- CRB-5/1165

M149a Machado, Alice Mattos  
Formação contínua e reflexão docente: uma combinação potente para a promoção álder/ego / Alice Mattos Machado.-- São Leopoldo, 2022.  
159 f.

Orientadora: Dra. Daianny Madalena Costa.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)--Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2022.

1. Formação continuada de professores. 2. Coordenação Pedagógica. 3. Álder/ego. I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II Daianny Madalena Costa. III. Título.

CDU:37

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXÃO DOCENTE: uma combinação  
potente para a promoção áter/ego**

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

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – UNISINOS

---

Profa. Ana Cristina Ghislene - UNISINOS

---

Profa. Sandra Simone Hopner Pierozan - UFFS

Dedico esta ampliação de aprendizagens ao meu esposo e meus filhos que demonstraram compreensão constante durante esta longa temporada devotada às minhas leituras e estudos. Em igual forma, agradeço aos meus pais pela insistência e valorização aos estudos acadêmicos, estudos estes, que oportunizaram ricas e contribuidoras reflexões ao meu crescimento profissional, mas acima de tudo, humano.

## AGRADECIMENTOS

Início com um amplo agradecimento a todos que fizeram parte deste caminho. Reconheço que Deus foi um necessário aliado, quando precisei de força e determinação nestes dois anos tão desafiadores, vividos com a pandemia.

Agradeço, em sequência, à Rede Jesuíta de Educação, por esta oportunidade e, especialmente, à Mariângela Risério, diretora Geral do Colégio Antônio Vieira pela confiança, incentivo e convite à realização do mestrado. Sigo agradecendo de forma ímpar à minha família, em especial, ao meu esposo e filhos cuja paciência, compreensão e apoio foram constantes e fundamentais durante esta jornada.

Sou grata à minha Professora Orientadora Dra. Daianny Madalena Costa que foi um diferencial para os meus aprendizados ao desafiar-me e proporcionar-me reflexões, contribuições de leituras e sinalizações de melhorias com grande afeto e competência.

Os meus agradecimentos estendem-se aos professores da Unisinos, que favoreceram contribuições pedagógicas ricas e reflexivas.

Aos colegas de turma que, apesar de um convívio apenas on-line, plantaram o gostinho do encontro presencial e trouxeram leveza e acolhimento às intensas jornadas de aulas.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho que foram parcerias constantes de apoio umas as outras durante o percurso.

Aos gestores e professores do Colégio Antônio Vieira que durante a jornada foram fundamentais contribuidores, enquanto colegas e sujeitos de pesquisa.

À equipe do SOE do SECOP apresento, também, os meus agradecimentos, pelas conversas e trocas que iluminaram a caminhada no vislumbre de possibilidades e qualificações.

**“Somos fabricados por histórias, por teias,  
por relações com os outros. Nós nos tornamos mais humanos  
na medida em que nos descentramos.”**

**Mia Couto (2015)**

## RESUMO

A presente dissertação pretendeu identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do Colégio Antônio Vieira (CAV), quais os aspectos que mobilizam os sentidos reflexivos dos docentes do Fundamental I, a partir da implantação do Projeto Educativo Comum (PEC), em 2016. A metodologia qualitativa utilizada valeu-se do questionário com uso da escala Likert, aplicado aos professores do Ensino Fundamental I, das entrevistas estruturadas realizadas aos gestores organizadores dos eventos formativos, bem como alguns documentos do Colégio Antônio Vieira e da Rede Jesuíta de Educação, a exemplo do Projeto Político Pedagógico, da Memória de nossa itinerância formativa, do Projeto Educativo Comum, do Documento da Pedagogia Inaciana e das Características de Educação da Companhia de Jesus. Autores que dialogam com a perspectiva crítico-reflexiva, também contribuíram. Discutiram-se os sentidos da educação e o conceito da própria aprendizagem, destacando o perfil do educador reflexivo sobre a condição humana, no movimento de alteração e alteridade, o *álter/ego*. O *dis-docente* ou formante ganhou centralidade expressando “sua voz” quando da sua relação com a própria formação. A corresponsabilização do coordenador pedagógico na continuidade formativa, em aproximação da teoria com a prática, também foi relevante. A Pedagogia Inaciana fez-se presente quando em diálogo com a ação reflexiva docente ao integrar seus valores e seus pilares no processo ensino-aprendizagem, comprometendo o sujeito de forma integral a partir do corpo, da mente e do coração, numa constante reflexão-ação sobre a experiência. Como resultado, apareceram aspectos sobre valorização da voz da docência como elemento diferencial para alteração do professor, motivando-o a pesquisar e intervir de modo distinto sobre seu fazer; a subjetividade humana como conteúdo potente para a aprendizagem colaborativa reconhecendo que as experiências promovem engajamento; a continuidade formativa que dá fluidez e constância no movimento *álter/ego* diante do diálogo teoria e prática; a corresponsabilização do coordenador pedagógico na formação, possibilitando intervenções neste fazer cotidiano em interlocução com a teoria e; os sentidos e significados da formação para o docente. A implicação do professor enquanto desejo de alteração foi um ponto de percepção, contudo, apesar de os respondentes reconhecerem a existência deste *álter/ego*, não pareceram sensíveis a exemplos que ilustrassem essa ação. Esses aspectos foram compilados em duas categorias nomeadas: a valorização da voz docente e os sentidos colaborativo e reflexivo na formação: a relação *álter/ego* e, intencionalidade formativa e o “espírito” de inquietação docente. Significativo registrar o compromisso do Colégio com a formação docente que a compreende como caminho imprescindível para a qualificação educacional e para a inovação, ao favorecer o deslocamento docente, ou seja, o sentido *álter/ego*. Ao concluir a ação investigativa, observou-se a necessidade de ampliar a perspectiva formativa no intuito de contar mais profundamente com a voz docente, direção esta, que possibilitou propor como intervenção a organização de um grupo de estudos e pesquisas visando a intensificação da continuidade formativa dentro dos espaços internos do CAV, quando da mobilização do movimento de alteração e alteridade a partir da voz docente.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Coordenação Pedagógica.

**Reflexão. *Álter/ego*.**

## ABSTRACT

The dissertation aimed to identify, in the continuous training offered in the internal spaces of the Antônio Vieira College, what aspects mobilize the reflective senses of fundamental I teachers, from the implementation of the Common Educational Project (PEC), in 2016. The qualitative methodology was used, using the questionnaire using the Likert scale applied to elementary school teachers and structured interviews with the organizing managers of the formative events. Authors who dialogue with the critical-reflexive perspective contributed, as well as some documents of the Antônio Vieira College and the Jesuit Education Network, such as the Pedagogical Political Project, the Memory of our formative roaming, the Common Educational Project, the Document of The Inatian Pedagogy and the Education Characteristics of the Society of Jesus. The meanings of education and the concept of learning itself were discussed, highlighting the profile of the reflective educator about the human condition in the movement of alteration and otherness, the alter/ego. The dis-teacher or trainer gained centrality by expressing "his voice" when he/she has a relationship with his or her own training. The co-responsibility of the pedagogical coordinator in the formative continuity in approximation of theory with practice was also relevant. The Inatian Pedagogy was present when in dialogue with the reflective action of the teacher by integrating its values and its pillars into the teaching-learning process, committing the subject in an integral way from the body, mind and heart, in a constant reflection-action on the experience. As a result, aspects appeared about valuing the teacher's voice as a differential element for teacher alteration, motivating them to research and intervene differently about their performance; human subjectivity as a powerful content for collaborative learning recognizing that experiences promote engagement; the formative continuity that gives fluidity and constancy in the alter/ego movement in the face of theory and practice dialogue; the co-responsibility of the coordinator pedagogical in training enabling interventions in this daily doing in dialogue with theory and; the meanings and meanings of training for the teacher. The implication of the teacher as a desire for change was a point of perception, however, although the respondents recognized the existence of this alter/ego, they did not seem sensitive to examples illustrating this action. These aspects were compiled into two named categories: the valorization of the teaching voice and the collaborative and reflective senses in the formation: the alter/ego relationship and, formative intentionality and the "spirit" of teacher restlessness. It is significant to record the college's commitment to teacher education, which understands it as an indispensable path for educational qualification and, for innovation, by favoring teacher displacement, that is, the alter/ego sense. At the conclusion of the investigative action, it was observed the need to broaden the formative perspective in order to rely more deeply on the teaching voice, which made it possible to propose as intervention the organization of a group of studies and research aiming at the intensification of the formative continuity within the internal spaces of the CAV, when mobilizing the movement of alteration and otherness from the teaching voice.

**Keywords: Continuing teacher education. Pedagogical Coordination. Reflection.**

**Alter/ego.**

## **LISTA DE FIGURAS**

Fotografia 1 – Vista aérea do Colégio Antônio Vieira.....	34
Fotografia 2 – Professores em Formação - Sala Pe. Klein.....	36

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questões mais justificadas.....	75
Gráfico 2 - Subjetividade humana e aprendizagem colaborativa .....	76
Gráfico 3 - Subjetividade humana e movimento de colaboração .....	77
Gráfico 4 - Escuta docente e organização formativa .....	79
Gráfico 5 - Valorização da voz docente e posturas inovadoras .....	80
Gráfico 6 - Coordenador pedagógico e corresponsabilidade na formação docente.....	83
Gráfico 7 - As questões do cotidiano e o coordenador pedagógico.....	84
Gráfico 8 - Metodologia e reflexão crítica.....	87
Gráfico 9 - Temáticas formativas e reflexão docente.....	89
Gráfico 10 - Formação inicial e os desafios da atualidade .....	92
Gráfico 11 - Formação contínua e reflexão crítica.....	95
Gráfico 12 - Formação contínua e alteração docente.....	97
Gráfico 13 - Formação contínua e ressignificações docentes.....	99
Gráfico 14 - Trabalho docente e o Projeto Político Pedagógico.....	100
Gráfico 15 - Clareza dos conceitos educacionais.....	102
Gráfico 16 - Problematização da linguagem educacional .....	104
Gráfico 17 - Formação docente e seus sentidos e significados.....	105
Gráfico 18 - Formações contínuas e necessidades docentes .....	106
Gráfico 19 – Formações contínuas, mudanças e inovações .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas CAPES que apresentaram contributos.....	31
Quadro 2 - Histórico das formações contínuas oferecidas pelo CAV, aos professores do Fundamental 1, desde o lançamento do PEC até junho de 2021.....	38
Quadro 3 – Classificações e temas sugeridos pelos docentes em contribuição à formação contínua.....	90
Quadro 4 – Falas docentes expressadas na questão 22 sobre a importância da formação contínua para o docente.....	93
Quadro 5 – Expressões docentes sobre as formações e o atendimento às suas principais necessidades.....	98
Quadro 6 – Aspectos necessários à formação contínua para o engajamento do professor a uma reflexão sobre a prática.....	109

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Quantidade de professores do Fundamental I (1º. ao 5º. ano).....	67
---	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAV	Colégio Antônio Vieira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Corona Vírus Disease SARS-COVID-19
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GEAMPI	Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MGAD	Modos Generalizados de Ação Docente.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEC	Projeto Educativo Comum
PPI	Proposta Pedagógica Inaciana
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCP	Reunião de Coordenação Pedagógica
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SECOP	Serviço de Coordenação Pedagógica
SOE	Serviço de Orientação Educacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	OBJETIVO GERAL .....	16
<b>1.1.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>16</b>
1.2	ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS.....	24
<b>2</b>	<b>LEVANTAMENTO DAS BASES.....</b>	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>O CAV E SUAS SENDAS FORMATIVAS.....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA APRENDIZAGEM REFLEXIVA.....</b>	<b>44</b>
4.1	O COORDENADOR PEDAGÓGICO, O DOCENTE E A REFLEXÃO FORMATIVA.....	51
4.2	A PEDAGOGIA INACIANA E A AÇÃO REFLEXIVA DOCENTE.....	58
<b>5</b>	<b>ITINERÂNCIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>66</b>
5.1	A PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	66
5.2	O UNIVERSO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS.....	67
<b>5.2.1</b>	<b>Questionário.....</b>	<b>68</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Entrevista.....</b>	<b>69</b>
5.3	A ÉTICA NA PESQUISA.....	70
5.4	A ANÁLISE DOS DADOS.....	72
<b>6</b>	<b>AS COMPREENSÕES DOS GESTORES E DOS PROFESSORES SOBRE OS ASPECTOS FORMATIVOS DOCENTES.....</b>	<b>74</b>
6.1	A VALORIZAÇÃO DA VOZ DOCENTE E OS SENTIDOS COLABORATIVO E REFLEXIVO NA/DA FORMAÇÃO.....	74
6.2	A INTENCIONALIDADE FORMATIVA, O “ESPÍRITO” DE INQUIETAÇÃO E ALTERAÇÃO DOCENTE.....	92
<b>7</b>	<b>SOBRE A INTERVENÇÃO .....</b>	<b>113</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE A - Títulos pesquisados no Catálogo Capes.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B - Carta de Anuência.....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE D - Questionário.....</b>	<b>133</b>

<b>APÊNDICE E - Roteiro orientador da entrevista.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F - Quadro de paralelização das entrevistas.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE G - Gráficos e respostas dos questionários aplicados aos docentes.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE H - Cronograma.....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do Colégio Antônio Vieira (CAV), instituição educacional de Salvador (BA), os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos docentes do Ensino Fundamental I, a partir da implementação do Projeto Educativo Comum (PEC), em 2016.

Diante da necessidade de trazer os novos sentidos à educação, demandados pelos tempos contemporâneos, cabem uma atenção ímpar sobre a formação contínua docente, por entender que ela é uma ação fundamental diante das inovações necessárias às quais, nós educadores, somos convocados em vistas à educação do tempo presente. Pe. Arturo Sosa, SJ (2021, p. 229), no prólogo escrito *A caminho com Inácio*, nos leva a pensar sobre a educação e, o que a educação deve ensinar:

As escolas e os colégios jesuítas [...] também educam para a cidadania local e global responsável e solidária para que os estudantes aprendam a tomar parte ativa na vida do seu país e do mundo, aprendam a desenvolver a solidariedade e a sensibilidade perante as injustiças e se comprometam a realizar as mudanças necessárias para um futuro melhor e mais justo. (SOSA, SJ, 2021 p. 229).

Considerando, portanto, a educação como desafio posto no sentido de se pensar sobre a cidadania, a formação contínua docente se faz imprescindível aos professores e à escola para que a ação do pensar seja mobilizada. Sendo assim, nos cabe, a partir da formação interna, identificar os aspectos da formação contínua que mobilizam e contribuem para a reflexão crítica dos docentes do Ensino Fundamental I.

Diante do entendimento de que os momentos formativos fazem referência a um movimento complexo e processual, assume-se aqui a sua relevância a partir dos sentidos e significados que devem contribuir para mobilizar o pensamento, a criticidade e a subjetividade docente, favorecendo a imersão das diversas faces reflexivas educacionais, a partir da realidade da própria escola, num constante diálogo com o entorno político e social.

Elegendo como título para essa dissertação: *Formação contínua e reflexão docente: uma combinação potente para a promoção álter/ego*, o estudo se desenvolveu buscando solucionar o seguinte problema: quais os aspectos da formação contínua que mobilizam e contribuem para a reflexão crítica dos docentes do Fundamental I? Como o “espírito” de inquietação dos docentes é percebido? Como é possível dar maior

visibilidade à atitude reflexiva entre sujeitos e conhecimentos? Validando essas indagações como ponto de partida, voltei-me, então, às ações formativas contínuas objetivando identificar os aspectos mobilizadores e contributivos aos sentidos reflexivos docentes do Fundamental I. Para tanto, delineamos o lançamento do Projeto Educativo Comum (PEC), em 2016, como marco inicial.

Em virtude da problematização, apresento os objetivos deste trabalho, a saber:

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Define-se como objetivo geral deste estudo: Identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do CAV, quais os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos dos docentes do Fundamental I, a partir da implementação do PEC (2016).

#### 1.1.2 Objetivos Específicos

Originários do objetivo geral da pesquisa constituem-se os objetivos específicos como sendo:

- a) Construir uma “linha” histórica sobre a formação docente voltada aos professores do Ensino Fundamental I, no Colégio Antônio Vieira;
- b) Conhecer a percepção dos professores, a partir da formação contínua, sobre os aspectos que contribuem para mobilização e contribuição da sua reflexão crítica.
- c) Identificar nos documentos e/ou por meio dos gestores a fundamentação e a organização das formações contínuas após implementação do PEC (2016).
- d) Apresentar ao Conselho Diretor uma proposta objetivando criação de um grupo de estudos e pesquisas que possa debruçar-se à intensificação da continuidade formativa do CAV.

Discorri, também, nesta pesquisa, sobre a minha trajetória profissional e acadêmica, expondo a aproximação com o tema investigado, bem como a relevância para os campos profissional e educacional na Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Vale registrar que o estímulo ao estudo, da qual resultou esta pesquisa, decorreu dos aprendizados entrelaçados nos meus itinerários profissional e acadêmico, numa jornada de expansão e aprimoramento de conhecimentos, por meio de atividades e ações significativas, desenvolvidas e vivenciadas neste deslocamento.

A caminhada pedagógica profissional se fez consciente, em 1983, quando, como aluna, ingressei no Colégio Nossa Senhora do Salete para cursar o magistério. Recordo que ao final dos referidos estudos realizei uma atividade formativa por meio de um curso de alfabetização, de base fonológica, conhecido como Casinha Feliz.

A partida sobre os conhecimentos relativos aos processos fônicos/fonológicos e sobre a sua relação com a aquisição da leitura e da escrita foi fundamental, pois promoveu, com lucidez, as minhas verdes reflexões sobre a relevância e amplitude do conceito “alfabetizar” e sua ligação com o mundo, onde o letramento se faz alicerce humano para uma construção social e cidadã, possibilitando, também, alcances aos repertórios culturais e políticos, que agem como colaboradores na transformação de uma sociedade.

Na obrigatoriedade do primeiro estágio supervisionado no curso de magistério, vivido na Escola Major Borba, tive a possibilidade de conhecer realidades (sociais e econômicas) muito difíceis. O contexto escolar não era favorável à aprendizagem e a deficitária estrutura da escola eram aspectos que chamavam a minha atenção. Foi um período intenso e hoje rememoro as claras lembranças sobre o comportamento dos alunos, frente aos aprendizados, e sobre o perfil do professor na condução das práticas educativas realizadas. Sentimentos à parte, aprendizados em curso.

Planejamentos e metodologias foram apreendidos e aplicados, além da elaboração dos materiais diversos para a aula propriamente dita, na busca de “ensinar” aos alunos, concepção que, no momento, era indiscutível, pois o professor se instalava como detentor do saber e a educação bancária se fazia fortemente presente. No ano de 1985, a formatura para o magistério aconteceu, e, então, a prática da docência já podia ser exercida.

O ingresso à vida profissional foi fecunda. Estimulada e sentindo-me mais confiante, aceitei, em 1986, o convite para trabalhar com as crianças do pré-escolar numa escola de Educação Infantil, iniciando, então, uma carreira profissional.

Imprescindível destacar que, neste período, fui muito mobilizada por uma aluna, em especial. Chamava-me atenção o seu jeito distinto de lidar com a aprendizagem, visto que todos os seus relatos orais se davam na 3ª pessoa e as suas habilidades gráficas eram inexistentes.

Naquele momento, contudo, nem se cogitava estabelecer relação com questões inclusivas, mesmo percebendo que aquela criança estabelecia uma forma diferente de relação com o campo da aprendizagem. Era capaz de aprender sobre os gêneros do mundo animal, a partir de um jogo da memória com mais de 100 espécies raras da fauna brasileira, aos 4 anos.

Em trânsito profissional, por volta de 1987, assumi, como professora regente, a 3ª série do Ensino Fundamental. A docência seguiu seu curso e os encontros profissionais com algumas outras realidades institucionais inquietaram-me e contribuíram para a caminhada. Aprofundava-me cada vez mais no campo educacional, e, entre as vivências formativas, enriqueci os meus saberes, modifiquei as concepções, ampliei as minhas compreensões e o meu currículo. Nestas passagens, adquiri experiências, mas, também, poli aprendizados. Em 1987, ingressei no curso de Artes Plásticas pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), cursei um ano e meio, e desisti, pois estava difícil conciliar o trabalho, a maternidade e a universidade.

Vida que segue, e, em 1991, (re)ingressei na Universidade Católica do Salvador (UCSAL), enveredando-me definitivamente para os estudos pedagógicos. Em 2001, acompanhei uma turma de alfabetização (agora, 1º ano do Ensino Fundamental), obtive vivências diferenciadamente significativas e extremamente relevantes, que mobilizaram ainda mais os meus sentidos, me aguçando para a complexidade da aprendizagem.

Cursei, então, a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Escolar, pratiquei o atendimento clínico psicopedagógico, ampliando a percepção sobre as relações do ensinar e do aprender. Concluí a formação em 2006 e apresentei a monografia intitulada: *Os contos de fadas e o trabalho psicopedagógico*, discorrendo sobre ações psicopedagógicas por meio da ludicidade dos contos e suas possibilidades para novas aprendizagens.

As inquietações sobre o ato de aprender a todo instante dialogavam comigo, e, ainda em 2006, ingressei no Colégio Antônio Vieira (CAV) para acompanhar uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental I (hoje, 2º ano). Neste período, nova inquietação relacionada à aprendizagem mobilizou-me, quando uma outra aluna, apesar de apresentar uma leitura fluente, mostrou-se incapaz de compreender o que havia lido e de organizar o pensamento oral, em potencial, para transcrevê-lo numa narrativa minimamente coerente. De alguma forma, percebia que as conexões cerebrais se perdiam na passagem do oral para o escrito e do escrito para a compreensão leitora, apesar da boa fluência na leitura.

Neste hiato inquietante, cursei a extensão universitária em Pedagogia Inaciana pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), que foi muito significativa, pois os princípios inacianos adotados pela instituição começaram a fazer maior sentido sobre o meu agir e permitiu-me entender melhor a pedagogia adotada pela instituição à qual estava integrada. Logo ao findar, mergulhei numa especialização em Neuropsicologia, com o objetivo de compreender as inquietações que tanto me mobilizavam e envolviam

a aprendizagem. Esta formação teve um importante sentido no meu percurso, pois foi toda ministrada por médicos neurologistas, possibilitando-me perceber e apreender nuances da subjetividade humana, a partir do funcionamento cerebral. O estudo monográfico para a conclusão foi intitulado: *As contribuições da neuropsicologia para a prática psicopedagógica*, onde aprofundi os estudos neurocientíficos e suas contribuições na elaboração de novas e possíveis rotas cerebrais a partir das dificuldades de aprendizagem.

Alimentada então pelos novos conhecimentos, segui a trilha na certeza de que não tinha volta e, com firmeza, mergulhei ainda mais nos investimentos necessários ao crescimento pedagógico dos alunos, principalmente aqueles que apresentavam necessidades diferenciadas em seus processos.

Em 2007, nos espaços do CAV, fui convidada a compor um trio de estudos, com duração de 2 anos, cujo objetivo era desenvolver e implantar o projeto para o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, atendendo à proposta do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que determinava o ingresso dos alunos na Educação Básica, aos seis anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental, com finalização da etapa de escolarização no 9º ano, aos 14 anos, complementadas, posteriormente, com os três anos do Ensino Médio.

A ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004 e, em 2006, se deu a modificação do documento legal, quando a Lei n. 11.274/06 alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96, dispondo sobre o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Considerando que o projeto executado pelo trio foi aprovado com sucesso, tanto pela direção do Colégio, quanto pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, esta foi outra etapa de grande valia profissional. Nesse movimento e deslocamento, recebi o convite, no final de 2008, para assumir a coordenação e a orientação pedagógica deste curso, cuja implantação se concretizou em 2009. Muitos aprendizados e amadurecimento se deram na nova função.

Em 2015, a minha área de atuação na coordenação pedagógica foi ampliada e passei a acompanhar, também, o 2º ano do Ensino Fundamental I, até 2018. No exercício da função, com os olhares mais voltados ao professor, ao planejamento e à maneira como este era conduzido, foi interessante paralelizar os processos da aprendizagem docente e suas subjetividades, aos documentos oficiais do CAV, a ver o Projeto Político Pedagógico (2015, p. 44), que registra:

A formação sistemática e acadêmica não se esgota na transmissão de informações, mas desenvolve o espírito de inquietação, apontando caminhos para a atuação do educador no diálogo constante entre o sujeito e o conhecimento na busca de transformações. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 44).

Em 2016, o Projeto Educativo Comum (PEC), publicado pela Rede Jesuíta de Educação (RJE), como documento orientador, também apresentou inferência sobre a ação educativa docente:

Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações.” (p. 44) [...] 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. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 37).

Vivendo ativamente a função da coordenação, ao analisar as diversas autorias docentes, inquietava-me frente a algumas concepções e expressões que não dialogavam aos escritos nos documentos oficiais. Sei que transformar a realidade não é fácil necessitando de tempo e espaço para investimentos formativos diferenciados, considerando o vivido e objetivando estimular o pensamento crítico-reflexivo.

Em participação às diversas formações contínuas ao longo da jornada, momentos importantes foram vivenciados junto à equipe dos professores do Colégio Antônio Vieira, nos anos de 2013, 2014 e 2015, onde, em atendimento a uma solicitação da Direção Geral, e em parceria com outros coordenadores pedagógicos, construímos e ministramos uma formação continuada intitulada *Avaliação da aprendizagem: desafios e perspectivas*. Esse momento possibilitou aos professores do CAV ampliar conhecimentos e reflexões sobre a temática, contudo, é de bom tom registrar o quanto, também, foi significativo para os meus processos reflexivos e autoformativos.

Os desafios ao longo do caminho foram muitos, contudo, junto a eles, grandes aprendizados foram conquistados, principalmente interagindo na coordenação de duas séries iniciais, paralelamente.

Neste movimento andarilho, em 2017, a convite do CAV, fui para Barcelona para participar do II Simpósio Internacional/Barcelona/Educación/Cambio. Uma experiência ímpar! Tudo que vi e ouvi referente às possibilidades de mudanças e de inovação, dentro do contexto educacional, serviu-me de nutritivo alimento, estimulando-me ainda mais nas possibilidades sobre as mudanças educacionais. O vislumbre sobre a criticidade presente na proposta era animador.

Neste mesmo ano, 2019 e, em continuidade na função da coordenação pedagógica, passei a acompanhar o grupo de professores do 3º ano do Ensino Fundamental, despedindo-me, então, carinhosamente, das duas primeiras séries do Fundamental I, cuja atuação se deu por onze anos. No convívio com este novo grupo, também pude perceber a carência ao sentido reflexivo sobre o fazer docente e passei a indagar-me sobre possibilidades de mobilização e contribuição na direção de uma postura docente mais ativamente reflexiva quando da elaboração dos instrumentos, dos materiais pedagógicos e do fazer nas ambiências educacionais. Com dedicação exclusiva a este novo ciclo, o fazer diário se tornou menos hiperativo e mais prazeroso, possibilitando um acompanhamento mais personalizado aos professores e aos processos cotidianos, inserindo, aos poucos, espaços reflexivos que agregaram, também, significativos valores à minha prática, mas que reforçavam ainda mais a necessidade de estimular as possibilidades formativas reflexivas num contexto voltado à própria realidade educacional.

Rememorar esses momentos faz emergir a consciência aos elementos dialógicos acrescidos na caminhada e ratifica a necessidade de se olhar para o professor e para o seu contexto, disseminando reflexões que mobilizem práticas mais democráticas e mais críticas, que evidenciem maiores reflexões sobre os planejamentos, aulas programadas, atividades elaboradas, projetos, posicionamentos, dentre outros.

Neste sentido, registro o quanto se faz significativo o olhar da coordenação pedagógica sobre o professor e sobre suas autorias. É salutar uma análise crítica coerente e constantemente convidativa ao processo reflexivo docente, em consonância aos documentos oficiais, e em diálogo profícuo aos momentos de formação ofertados pela instituição.

Findamos 2019 e, junto a ele, desvelaram-se novos desafios. O primeiro com a aprovação no mestrado profissional que recebi com muita alegria, empolgação e desejo, acreditando que, o contato mais sistemático com os teóricos e suas abordagens agregaria mais potência à minha caminhada profissional e educacional, ressignificando posturas e ações, provocando alteridades.

Já o segundo desafio chegou por meio do convite para atuar na Orientação Educacional com os alunos e professores do 4º ano do Fundamental I, acompanhando-os num ciclo de três anos. Nesta nova função, cuja continuidade em 2021 se faz no convívio com os professores do 5º ano EF, as observações sobre as posturas reflexivas docentes permanecem em ronda.

Metas, caminhos e possibilidades (re)desenharam-se no percurso com equilíbrio e firmeza. O fazer compassivo, competente, consciente, comprometido e criativo foi aliado nesta pesquisa ao qual intitulei *Formação contínua e reflexão docente: uma combinação potente para a promoção ácter/ego*, cujo olhar se debruça sobre a ação formativa contínua oferecida nos espaços internos da instituição quando da identificação dos aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos do docente do Fundamental I.

Vale registrar que, nesta pesquisa, a formação contínua é compreendida a partir do próprio Projeto Político Pedagógico do CAV (2015), que indica uma formação a qual não se esgota na transmissão de informações, mas deve apontar caminhos de transformação para a atuação do educador, desenvolvendo o seu “espírito” de inquietação. Assim sendo, este estudo direcionará a compreensão sobre os investimentos formativos contínuos disponibilizados internamente pela própria instituição contemplando como público os professores do Ensino Fundamental I que lecionam nas 54 turmas do 1º ano ao 5º ano (EF I).

Ao longo dos últimos cinco anos, a partir das diversas discussões instaladas a respeito da ressignificação da educação, e tendo em vista a sua dinamicidade e as necessidades exigidas pelo contemporâneo, o CAV, como um elemento diferencial, vem reorganizando o seu desenho curricular em comunhão ao seu Projeto Político Pedagógico (2015). Algumas metas foram estabelecidas e, dentre elas, a perspectiva formativa docente:

Desenvolvida anualmente e coordenada pela Diretoria Acadêmica, o processo de formação dos professores se dá a partir de eixos temáticos que são definidos e apontados pela coordenação pedagógica, assim como pelas demandas que emergem do grupo de professores, do contexto e das orientações da Companhia de Jesus. (COLÉGIO ANTONIO VIEIRA, 2015, p. 44).

Oportuno registrar que estes modelos formativos são disponibilizados em versões de especialização, mestrado e doutorado, assim como em propostas contínuas diluídas em encontros ao longo do ano letivo, realizadas no interior da instituição. A referida formação interna acolhe todo o corpo docente e toda equipe pedagógica, acontecendo mediante convite a especialistas internos ou externos (sendo estes a grande maioria), das diversas áreas do conhecimento.

Em observação e participação aos constantes momentos formativos oferecidos nos espaços internos do colégio, emergem algumas observações, as quais registro a seguir: primeiro, sobre o comportamento que o docente (do Fundamental I) apresenta nestes

espaços formativos propícios à trocas e reflexões, pois não diferente do alunado, quando remetido ao lugar do aprendiz, apresenta “atuação” passiva, expressando pouco ou quase nunca uma participação ativa, que revele cunho argumentativo ou reflexivo, se instalando, portanto, no lugar do ouvinte que acolhe as informações explanadas.

Neste sentido, Freire (1996) nos ajuda a refletir sobre uma nova perspectiva onde “quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p. 23). O lúdico expressa a concepção interativa esperada do professor nos momentos formativos, não apenas entre as pessoas, mas também, sobre o objeto de conhecimento, proporcionando a reflexão crítica, que implica em “combinar o momento da imersão e o de elaboração, a construção de recursos e sua mobilização.” (FREIRE, 1996, p. 27). E aqui, em expressão empírica, ressalto que, os comportamentos protagonistas dos docentes podem se fazer mais visíveis nos momentos formativos. Mas, como fazê-lo?

Outro ponto observado é que todo o corpo docente do CAV, desde o 1º ano do Fundamental I até o último ano do Ensino Médio é convidado à participação destas formações. Ainda que inicialmente pareça algo interessante, a população docente da instituição conta com uma quantidade aproximada de 165 professores, e acredito que esse ponto seja também um elemento que não contribui com a participação ativa dos professores (do Fundamental I), em virtude do pouco tempo disponibilizado para as considerações docentes e especificações, considerando o desenho metodológico oferecido.

Mais um aspecto que considero necessário salientar se refere ao modelo metodológico utilizado nas diversas formações contínuas que assim se desenha, no intuito de atender à expectativa do grande número de professores. Porém, me parece não dar sentido contínuo para a participação/ reflexão ativa docente, considerando o amplo tempo de explanação frente ao curto tempo dedicado à interação reflexiva, não favorecendo o discurso no “campo” coletivo a partir das experiências vividas (subjetividade humana).

As hipóteses levantadas motivam descobertas que possam contribuir para ampliar reflexões a partir da formação contínua, onde a subjetividade humana docente seja mais manifestada, num contexto coletivo que proporcione acesso aos elementos do exercício docente, tensionando a reflexão crítica e profunda sobre a prática educacional, sem desconsiderar os panoramas político e social, favorecendo, assim, novas posturas, posicionamentos e autorias docentes.

Diante do exposto, neste estudo, me proponho a identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do CAV, quais os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos dos docentes do Fundamental I, a partir da implementação do Projeto Educativo Comum (PEC), em 2016.

Sendo assim, justifico a relevância desta investigação, pois apesar de o CAV consolidar sua estrutura formativa a partir de 2016, se faz interessante identificar os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos dos docentes do Fundamental I, no intuito de potencializá-los para além dos encontros formativos. Vale registrar, também, que a partir destes, a equipe pedagógica poderá delinear ações ainda mais incisivas no sentido de mobilizações autorais, qualificando, ainda mais, o sentido educativo.

Importante, ainda, destacar o quanto se faz significativo este estudo, para a minha trajetória profissional, para o Colégio Antônio Vieira e para o campo educacional da RJE, além de contribuir para a linha de pesquisa Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais.

## 1.2 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

O primeiro capítulo integra o problema da pesquisa, o objetivo geral e os específicos. Para além dele, a dissertação é composta de mais seis capítulos e a conclusão. Neste mesmo ponto, discorri a minha caminhada formativa fortalecendo as convicções do meu objeto de estudo.

No segundo capítulo apresenta-se o desenvolvimento do estado da arte, a partir das consultas realizadas ao Catálogo de teses e dissertações da CAPES, encontrando leituras de aproximação ao tema desejado à investigação. Foram identificados, também, dissertações que se distanciavam em virtude das abordagens e objetivos distintos, contudo entendo que elas contribuíram para este estudo quando proporcionaram mais certeza aos objetivos aos quais se pretendeu.

No terceiro capítulo, apresenta-se a trajetória formativa docente dos professores do Fundamental I, do Colégio Antônio Vieira (CAV), a partir da implementação do PEC, reconhecendo-se o compromisso e o investimento para esta ação, bem como a consonância deste diálogo para com os documentos oficiais do Colégio e da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

O quarto capítulo contempla o aporte teórico dessa produção, sustentada na perspectiva crítico-reflexiva, que tece profícuo diálogo com os documentos oficiais da RJE. Os autores presentes dialogaram com a compreensão formativa para além da informação, validando o significativo movimento entre teoria e prática. Considerações ao saber docente (subjatividade humana) constituído no seu exercício cotidiano, bem como a importância de validação à sua “voz” pelos gestores e pelo coordenador pedagógico enquanto corresponsável da formação do professor, também compuseram essas reflexões favorecendo a necessária relação *alter/ego* que inquieta e mobiliza o deslocamento docente. A pedagogia inaciana muito contribuiu quando promulga do seu diálogo sobre a reflexão-ação que mobiliza a integralidade do sujeito.

Colaborando com a compreensão crítico-reflexiva, Freire (1990), foi autor de muito contributo ao sensibilizar a necessidade da tomada de consciência sobre a complexidade envolta na educação e reforçar a importância de esta estar viva no interior da escola. Ajudou nas reflexões sobre a relação da educação e a sua capacidade de transformação social, entendendo que somos sujeitos históricos e que a educação se faz condição ao próprio humano, posicionando-se em defesa da educação humanizada, composta do sentido ético e do respeito ao diverso quando das suas inter-relações.

A perspectiva da formação profissional docente inserindo o contexto da própria escola foi defendida por Imbernón (2011), que acredita em uma formação composta de estratégias que promovam o deslocamento da figura docente e oportunize a resignificação do seu fazer.

Posicionar a educação numa compreensão contrária ao sentido mercador, opondo-se ao pensamento mercantilista, quando esta é submetida às pressões competitivas do mercado foi uma mobilização que Christian Laval (2004) proporcionou ao chamar a atenção para as influências deste mercado capital sobre a educação, compreendendo o seu próprio sentido. Ainda considerando este elemento, Gert Biesta (2013) e António Nóvoa (2019), a partir dos seus olhares críticos, propuseram discutir sobre os diversos sentidos que são dados à aprendizagem e à educação sinalizando a importância destas compreensões e dos “riscos” envolvidos. (BIESTA, 2018).

Repensar as formações e sua relevância no favorecimento de espaços de argumentação e reflexão sobre o fazer docente, observando a constante interação *alter/ego*, foi um elemento que Maurice Tardif (2014) trouxe como importante significação, pois o deslocamento docente ou “espírito” de inquietação favorece-se na trama entre mim e o outro, entre o outro e eu, e, entre nós.

As autoras Mônica Thurler e Olivier Maulini (2012), levaram-me a pensar sobre o psitacismo anacrônico nos espaços escolares, expressão que utilizam quando se referem à ideia da repetição de palavras sem a devida compreensão dos sentidos que elas apresentam àquele contexto e destacaram a importância de compreendê-las. Reforçam que “estas palavras” e seus conceitos, devem estar presentes nos momentos de formação, considerando a própria cultura escolar, ampliando entendimentos e posicionamentos. Autores como Vera Placco (2000), Batista (2001), Orsolon (2001) e Phillipe Perrenoud (2002), enriqueceram os aprendizados ao possibilitarem reflexões a respeito do coordenador pedagógico na continuidade e potencialização do processo formativo docente, alertando que, um dos vieses da sua função se remete à contribuição formativa junto ao docente.

Outros autores e, ainda, os documentos oficiais da Rede Jesuíta de Educação e do Colégio Antônio Vieira, também foram referências imprescindíveis aqui utilizadas, em virtude da abordagem crítico-reflexiva defendidas sobre a formação docente. Dentre os documentos utilizados menciono o Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021), o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015), o documento da Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1999) e as Características da Educação da Companhia de Jesus (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1987) que foram significativos para melhor entender os direcionamentos propostos para a formação docente e, conseqüentemente, para a busca de uma educação de excelência.

O capítulo quinto discorre sobre a metodologia que foi desenvolvida para evidenciar os elementos centrais da temática estudada. Por meio da abordagem metodológica qualitativa, a coleta de dados se deu mediante aplicação do questionário com uso da escala Likert associado à escolha livre de três proposições justificadas pelos professores e mais três questões abertas. Outro instrumento utilizado foi a entrevista, cujo direcionamento se deu aos organizadores do evento formativo, por meio de documentos oficiais da RJE e do CAV. Esses procedimentos geraram informações que possibilitaram avançar na pesquisa. Os cuidados éticos foram, também, de atenção, onde não se fez necessária a identificação dos participantes respondentes ao questionário. Neste capítulo, o *locus* da pesquisa foi também delineado, bem como o universo, os pesquisadores e seus perfis.

No sexto capítulo trabalhei a análise dos dados e as suas interpretações. Fase de ricas reflexões, mas também de desafios, considerando o cuidado ao inferir sobre os

entendimentos expostos pelos sujeitos da pesquisa para categorização dos dados em direção aos elementos que dialogassem com os objetivos do estudo. Foi um verdadeiro movimento *álter/ego*. O ir e vir proporcionou o enriquecimento de interpretações considerando possibilidades diversas, mas sem perder o foco. Foi possível responder ao problema proposto, atendendo, assim, aos objetivos estabelecidos.

No capítulo subsequente, compreendendo a composição dos estudos de um mestrado profissional, apresento a proposta interventiva como fechamento possível da própria pesquisa que entendo se fazer possibilidade de continuidade. A expectativa é que a intervenção sugerida possa contribuir com a formação docente despertando itinerâncias ainda mais significativas sobre a aprendizagem e o deslocamento docente.

As referências bibliográficas utilizadas também foram registradas e, no apêndice, localizei os anexos referentes: à Carta de Anuência, ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ao questionário e ao roteiro orientador da entrevista.

## 2 LEVANTAMENTO DAS BASES

As reflexões e bulícios estabelecidos ao longo do meu percurso formativo e profissional direcionaram a investigação desta pesquisa para a ação formativa, inserindo o professor em diálogo, no intuito de compreender essa interlocução, ou seja, entender de que modo a formação contínua, compreendida a partir da perspectiva crítica, tem aberto possibilidades aos professores para teorizarem sobre as suas próprias ações, assim como descreve Neto (2020, p. 21):

[...] pontos de interconexão para um saber polissêmico, complexo, aberto às diferenças, provocador de um senso comum rizomático constituído por saberes distintos que estão em toda parte, emergidos da experiência diversa e direta da vida e da comunicação entre os atores para uma ciência múltipla, como espaços abertos de solidariedade e participação.

Esta pesquisa, portanto, foi desenvolvida a partir das consultas realizadas no catálogo de teses e dissertações disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A definição do descritor, como primeiro passo, foi tomada com base na temática da pesquisa, mediante algumas consultas, registradas a seguir: a “formação na escola”, com 64 títulos encontrados, os quais englobavam os mais variados tipos de formação no ambiente escolar, fosse esta referida ao docente, ao aluno, à metodologia utilizada ou outros; a “formação docente na escola”, encontrando 12 resultados, e, a partir da leitura dos títulos, me deparei com muitos deles sem publicação autorizada, visto que foram realizados antes da plataforma (Sucupira).

Então, fiz uma nova busca, intitulada “formação contínua”, onde foram encontrados 775 títulos disponíveis entre o período de 2013 a 2019. Alguns filtros foram aplicados no intuito de refinar a proposta investigativa. Foram eles:

- Tipo: mestrado
- Grande área do conhecimento: Ciências Humanas
- Área do conhecimento: Educação
- Área avaliação: Educação
- Área concentração: Educação/ formação de professores/ currículo
- Nome do Programa: Educação/ educação (currículo)

A partir daí, 59 trabalhos foram selecionados (disponibilizados no apêndice A – Quadro 1). Destes, 21 foram descartados, pois dirigem o estudo formativo de modo distanciado ao objeto pretendido nesta pesquisa. Eles se referem à formação: 1 à formação

inicial específica para alfabetizadores; 4 à inicial superior; 1 à inicial em prática específica do EM; 1 ao docente superior especificamente do curso de Engenharia Elétrica; 1 à formação cultural a partir de ações educativas em museus; 1 à formação específica referente à creche; 1 específica para professores de inglês; 1 à formação intercultural no contexto dos professores indígenas; 1 à formação intercultural no contexto dos direitos humanos; 1 ao rendimento escolar na escola estadual; 1 ao contexto da educação infantil; 2 tratam sobre dificuldades de aprendizagem; 1 se refere à formação de gestores sobre a avaliação da escola; 1 trata da formação a partir das diretrizes curriculares do Paraná considerando os princípios de Gramsci; 1 sobre a modalidade *e-learning*; 1 investiga sobre uma prática desenvolvida no 7º ano EF; e 1 debruça-se sobre o ambiente virtual.

Em continuidade ao estado da arte analisei os resumos dos 38 títulos filtrados, concluindo que 21 destes, apesar de abordarem a temática da formação docente contínua, não apresentaram elementos contributivos à especificidade da temática investigada. Cito-os:

- 1 - A formação a partir da ferramenta de aprendizagem por pesquisa racional emocional e intuitiva (MAPREI);
- 1 - Sobre as práticas da alfabetização a partir de um estudo de caso;
- 2 - Formação específica sobre o estágio da docência;
- 1 - Formação do docente superior em direito;
- 1 - As horas de trabalho docente dedicadas ao desenvolvimento de projetos e pesquisa;
- 1 - Formação específica aos professores de alfabetização;
- 1 – Formação para os professores de alfabetização com o foco no PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa;
- 1 - Formação específica: análise sobre o uso das tecnologias;
- 1 - Formação específica: análise da prática;
- 1 - Estudo específico relacionado às políticas públicas e à formação de professores vinculados à prefeitura de São Paulo;
- 1 - Formação específica para gestores;
- 1 - Formação específica para professores bacharéis;
- 1 - Formação específica para professores de Matemática a partir do conceito de fração e da análise dos materiais didáticos;

- 1 - Formação continuada de professores da Educação Infantil a partir da análise específica dos documentos em rede de colaboração do município de Castelo;
- 1 - Formação específica para professores de Matemática e suas publicações no Boletim Matemático;
- 1 - Formação específica voltada às TICs;
- 1 - Formação específica para professores de Educação Física;
- 1 - Formação específica para professores de Artes Visuais e as colaborações para formação da supervisão;
- 1 - Formação específica aos professores de Matemática do 1º ciclo: sistema de numeração e os saberes profissionais;
- 1 - Os livros de autoajuda e sua contribuição na formação de professores.

Excluídos estes, os 17 trabalhos restantes foram analisados integralmente, e verifiquei que 4 deles se excluem, por não possuírem divulgação autorizada na plataforma Sucupira, e 11 deles se distanciaram dos objetivos do estudo, porque: 1 deles, apesar de abordar a formação contínua, dialoga numa perspectiva específica ao projeto do professor diretor de turma no contexto das reformas do Ensino Médio; 1 foca a investigação no Coordenador de Área que atua como formador de professores da Rede Estadual de Ensino no município de Caucaia, no Ceará; 1 direciona a pesquisa ao Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino, no Ceará, que não necessariamente atua como formador de professores; 1 investiga sobre a eficácia dos instrumentos de planejamento e execução do Projeto Político Pedagógico através do olhar e da atuação do professor, sua formação inicial, formação em serviço e atuação no planejamento da Educação Infantil; 1 tem como intenção de pesquisa discutir os processos formativos vivenciados pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para, então, desvelar quais são esses processos e em que medida eles são compatíveis com as demandas colocadas no cotidiano destes profissionais; 1 investiga os significados e sentidos de docência, relacionando-os com as necessidades formativas produzidas por professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), do campus de Caxias, dando ênfase, portanto, ao ensino superior; 1 tem como objeto de estudo os saberes da formação profissional de alfabetizadores como fundamento da prática docente; 1 analisa os saberes que se tornaram referenciais nas práticas docentes dos professores interioranos de História no Ensino Médio; 1 analisa a prática educativa docente; 1 investiga as contribuições da formação contínua para a prática específica dos professores de

Matemática; 1 analisa a formação contínua a partir dos dispositivos legais e dos índices de avaliação censitárias sobre os modelos formativos de três municípios.

Selecionadas, portanto, 2 dissertações e, mediante uma leitura aprofundada sobre estas pesquisas, verifiquei as possibilidades contributivas delas, bem como pontos de distanciamento sobre o objeto pesquisado, os quais descrevo a seguir:

**Quadro 1 – Pesquisas CAPES que apresentaram contributos**

A constituição do coletivo e o processo de significação docente.	BRITO, KARINA DANIELA MAZZARO DE.	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto.	31/03/2017	Dissertação - Mestrado em Educação, 176f.	Biblioteca Central USP-RP.
A concepção freireana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó.	CUNHA, SUZI LAURA DA.	Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó).	28/08/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 114f.	Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Brito (2017) incluiu nos seus estudos, professores dos diversos segmentos da educação e tomou como direcionamento a compreensão da aprendizagem docente e os sentidos dados ao desenvolverem modos generalizados de ação docente (MGAD) nas atividades formativas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (GEAMPI). Buscou desvelar as situações favoráveis à aprendizagem docente numa relação entre a subjetividade humana e o caráter histórico da vida pessoal, entendendo-os como elo entre os pensamentos das professoras e suas condutas em formação no grupo. Compreendendo, portanto, que a subjetividade humana é um ponto relevante no processo formativo docente, o estudo trará contribuição para a minha investigação, mesmo que esteja distanciada, ao apresentar especificidades da aprendizagem na Matemática, a partir do grupo de professores de diversos ciclos.

Já Cunha (2014), apesar de focar sua pesquisa no Movimento de Reorientação Curricular e aos professores municipais de Ciências Naturais do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), ocorrido no período de 1997 a 2004, considerou a abordagem dialógica e crítica da teoria freiriana. Neste sentido, em correspondência à teoria utilizada, as contribuições apresentadas pela autora poderão enriquecer esta pesquisa, visto que não há processo formativo eficaz sem que este possibilite espaços para a reflexão da prática docente. Vale ressaltar, porém, que este estudo se distancia quando se volta acuradamente ao grupo de professores de Ciências com a atuação na EJA.

Concluo, compreendendo que a temática da formação docente se faz pesquisa potente no contexto educacional, pois ao mesmo tempo em que se revela complexa nos seus diversos sentidos, direciona a uma especificidade quando sua intencionalidade é a de aproximação ao contexto em que se desenvolve.

### 3 O COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA E SUAS SENDAS FORMATIVAS

O Projeto Educativo Comum (PEC) entrou em vigor no final de 2016 e, a partir das orientações delineadas, o desenho formativo começou a se estruturar dentro da perspectiva da inovação educacional. Neste sentido, a formação intitulada *Design estratégico: inovação na educação* foi o start para esta nova arquitetura seguida pela visita de José Pacheco, em 2017, para um encontro formativo onde a ideia do coletivo, da humanização e do protagonismo se fez reforçada no título: *Aprender em comunidade*.

Em 2018, a robustez da estrutura formativa se consolidou e o tema da inovação na educação foi retomado, a partir das possibilidades de um novo olhar para o processo ensino aprendizagem, destacando como temática central o protagonismo do aluno. Neste mesmo ano, os estudos contínuos proporcionados pelo Colégio Antônio Vieira, se debruçaram sobre as Metodologias de Aprendizagem e de Ensino, cuja formação foi organizada em quatro módulos descritos sequencialmente: *Formação integral como eixo fundante para um colégio jesuíta: competências gerais para a vida; Metodologias Participativas; Metodologias em Contexto Híbrido, Multimodal, Pervasivo e Ubíquo: novas configurações de tempo e espaços escolares e Gamificação*, os quais mobilizaram reflexões e possibilidades, além de novas observações voltadas à postura do professor do Fundamental I nos contextos formativos, pois não se concebe pensar um processo formativo sem os imbricar no fazer docente, sem dialogar com as influências e sobreposições aos contextos social e político, e como estes nos subjetiva a partir dos mecanismos do mercado capital.

As intencionalidades dos investimentos formativos oferecidos pelo CAV dialogavam assertivamente com o PEC e ficavam cada vez mais claras, sendo que, no ano de 2019, os estudos foram direcionados às metodologias ativas e ao ensino para a compreensão, favorecendo a ampliação das percepções sobre o contexto de aprendizagem do professor e suas reverberações no espaço educativo, ou seja, na sala de aula.

A formação docente buscou mobilizar-se para além da informação ou de um conjunto de técnicas, mas direcionou-se a “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação [...] num paradigma colaborativo entre os professores [...] tendo a escola como foco do processo ação-reflexão-ação”. (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Sendo o Colégio Antônio Vieira *locus* da pesquisa, e integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE), vale registrar que esta instituição de ensino desenvolve seu projeto

educativo numa perspectiva integral do sujeito e traz como forte marca uma educação para valores que “busca responder, através da pedagogia e espiritualidade inaciana, com profundidade e sentido, aos desafios de um mundo complexo e globalizado.” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 5).

Com 110 anos de história no seio da capital baiana, na cidade do Salvador (BA), possui sua estrutura pedagógica ancorada nos princípios jesuítas, compreendendo a formação acadêmica a partir do desenvolvimento integral e integrador do ser humano, considerando-o em todas as suas dimensões.

Os desafios da atualidade, numa perspectiva inovadora, se fazem implicados no Projeto Político Pedagógico do Colégio, a partir do olhar incansável sobre as novas formas de relação com o ensino e com a aprendizagem. Registra no site (2020), outros movimentos formativos além das especializações, mestrados e doutorados, conforme transcrito abaixo:

Além disso, uma programação de reuniões, cursos, seminários e visitas técnicas, realizadas a cada ano letivo, visam ao aperfeiçoamento constante da nossa prática pedagógica. Nos últimos anos, o Vieira vem promovendo seminários com especialistas nacionais e internacionais, reconhecidos na área da educação. Esses especialistas abordam os mais diversos temas voltados para a inovação educacional, como Currículo para a formação integral; BNCC; Novas Metodologias de Aprendizagem; Ensino para Compreensão; entre outros temas emergentes na contemporaneidade educacional. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2021).

Debruçar-se sobre a formação docente contínua é conferir importância e a responsabilidade desta ação e os seus possíveis impactos e influências aos atores da educação.

Fotografia 1 – Vista aérea do Colégio Antônio Vieira



Fonte: site do Colégio Antônio Vieira. Acesso em: 20. Ago. 2020.

A referida organização educativa acolhe desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, e é composta por aproximadamente 168 professores, 200 funcionários e uma média de 3.500 alunos. Instalado no bairro do Garcia, o Colégio conta

com uma estrutura potente dotada de um amplo espaço físico, área verde, bosque com espécies vegetais de preservação da Mata Atlântica, prédios diferenciados para atender os distintos ciclos escolares, laboratórios, setor médico, enfermaria, bibliotecas, piscinas, quadras poliesportivas, ginásio de esporte, sala *maker*, espaço para múltiplas atividades (Espaço Klein), cantinas, refeitório, restaurante, salas de informática, robótica, parques infantis, lago, além das capelas e do Santuário Nossa Senhora de Fátima.

Com fortes marcas impressas na sociedade soteropolitana, o CAV é valorizado pelo seu compromisso e reconhecimento educacional. Busca ser atemporal e registra em seu Projeto Político Pedagógico (2015) o grande objetivo da Companhia de Jesus:

No início do século XX, tempo marcado por grandes mudanças políticas, sociais e econômicas, a Companhia de Jesus, através de um plano a ser promulgado, buscava assegurar o lugar dos colégios jesuítas deixando intactos os seus invioláveis princípios, mas combinando-os com os métodos modernos, de tal modo, que o padrão pudesse ser igual ao melhor do país. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 8).

Diante do plano de ser uma instituição reconhecida por seus valores e, também, pela sua excelência acadêmica, conforme descrito no Projeto Educativo Comum (2021), propõe:

A educação que oferecemos será inclusiva, pautada em valores éticos e cristãos, uma vez que acreditamos ser possível educar crianças e jovens para que sejam conscientes, competentes, compassivos e comprometidos na construção de um mundo mais justo, fraterno, solidário inclusivo e cristão. [...] voltada para uma educação com incidência política e social, uma educação para a cidadania. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 15).

Considerar o CAV como *lócus* de pesquisa se deu pelo fato de inserir-me em um compromisso profissional reflexivo sobre a realidade pedagógica desta ambiência e por buscar formas de potencializar a análise reflexiva docente a partir dos elementos do seu fazer.

O PEC, em vigor desde 2016, enquanto documento orientador disponibilizado pela Rede Jesuíta de Educação, companhia à qual o Colégio Antônio Vieira se encontra afiliado, vislumbra a superação da visão racionalista vigente, sinalizando a necessária resignificação do professor na busca de novas abordagens e metodologias, ou seja, compreendendo a necessidade da desconstrução linear do processo educativo, possibilitando reconstruções e inovações no campo educacional. Registra:

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. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 36).

Em seu PPP, o Colégio Antônio Vieira também expressa sua compreensão sobre a formação contínua docente afirmando que:

A formação sistemática e acadêmica não se esgota na transmissão de informações, mas desenvolve o espírito de inquietação apontando caminhos para a atuação do educador no diálogo constante entre o sujeito e o conhecimento na busca de transformações. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 44).

Fotografia 2: Professores em Formação – Sala Pe. Klein



Fonte: site Colégio Antônio Vieira. Acesso em: 20. Ago. 2020.

Considerando esse pressuposto e as diversas discussões instaladas a respeito da ressignificação da educação em virtude da sua dinamicidade e das necessidades exigidas ao contexto contemporâneo, o CAV adotou, como um diferencial, investimentos à formação contínua dos seus educadores e da sua equipe pedagógica.

A instituição tem oferecido formações contínuas, elegendo temáticas diversas, “definidas e apontadas pela coordenação pedagógica, assim como pelas demandas que emergem do grupo de professores, do contexto e das orientações da Companhia de Jesus” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 44), consideradas como necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores e de toda equipe pedagógica, apoiando-se “na convicção de que as ações mudam as instituições e as pessoas” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 25). Especialistas convidados, que transitam nas mais diversas áreas do conhecimento, também são partícipes desta valiosa proposta que se debruça “sobre os limites e as possibilidades do conhecimento, as relações que se estabelecem entre o conhecimento, o sujeito e o meio [...]” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 35).

Oportuno registrar que o Colégio, ao longo destes últimos anos, vem se movimentando na busca de atender aos pressupostos delineados no Projeto Educativo Comum (2016) e, com a construção do novo desenho curricular, vem consolidando, também, a proposta formativa contínua docente, tanto por meio dos investimentos formativos acadêmicos em modelos de especializações, mestrados e doutorados, quanto em formações contínuas anuais compreendidas, aqui neste estudo, a partir dos movimentos formativos internos promovidos pela instituição, com o oferecimento de temáticas educacionais contemporâneas que atendam as necessidades do corpo docente, no intuito de favorecer a reflexão do processo educativo e pedagógico em prol da qualidade educacional.

O CAV, a partir dos investimentos formativos realizados nos espaços internos da instituição, corrobora com o pensamento de que este caminho é o mais assertivo para aflorar a renovação da escola, contribuindo com uma “educação de risco”, que possibilite uma ação libertária e reflexiva. E com o lançamento do PEC, em 2016, vem estruturando e consolidando a arquitetura das suas formações seja em momento de abertura de planejamento, abertura de ano letivo ou em momentos específicos voltados para este fim (em geral nas Reuniões de Coordenação Pedagógica - RCP).

No Quadro 2, a seguir, em atendimento a um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, que é construir uma “linha” histórica sobre a formação docente voltada aos professores do Fundamental I, no CAV foram contempladas as formações contínuas oferecidas internamente pelo colégio, a partir de um recorte que se direciona aos professores do Fundamental I, além de toda equipe pedagógica que, também, se fez presente.

As informações compiladas para a construção desse percurso histórico formativo (Quadro 2), tiveram suas bases nas informações sobre as próprias vivências, participações e registros pessoais e/ou com a colaboração de professores, coordenadores, orientadores e articuladores do Colégio, pois, inicialmente, não foram encontrados documentos com esses registros. Entretanto, se faz necessário acrescentar que, em meados de 2021, este quadro precisou passar por revisão, em virtude da publicação interna do documento denominado *Memória de nossa itinerância formativa*.

**Quadro 2 – Histórico das formações contínuas oferecidas pelo CAV, aos professores do Fundamental I, desde o lançamento do PEC até junho de 2021**

Ano	Temática	Palestrante	Conteúdo/abordagem
2015	PEC	Direção Geral; Professores de Arte e Música	Apresentação do PEC e seus objetivos

2016	Design Estratégico: Inovação na Educação.	Gustavo Borba	A necessidade de se inovar o processo educativo.
2017	PEC	-	Leituras e diálogos sobre o PEC enquanto documento orientador para o trabalho educativo do CAV
2017	Aprender em Comunidade.	José Pacheco	A ideia do coletivo e da cultura que se cria a partir de todos. Focou na humanização e no protagonismo do aluno.
2017	BNCC	--	Leituras e diálogos sobre a BNCC enquanto documento legal para o desenvolvimento do trabalho educativo.
2017	Produção de leitura	Amanda e Iêda	Abordagem sobre a estrutura prática do trabalho de produção de leitura
2018	Inovação da Educação	Ana Penido	Apresentação de possibilidades a um novo olhar para o processo ensino aprendizagem despertando o aluno protagonista.
2018	Metodologias de Aprendizagem e de Ensino	Olga Leon, Lea Veras Ederson Locatelli, Eliane Schelemenn; Marcela Minho	Formação integral como eixo fundante para um colégio Jesuíta; Metodologias participativas; Metodologia inventivas em contexto híbrido, multimodal, pervarsivo e ubíquo: novas configurações de tempo e espaços escolares; Gamificação: conceitos e práticas sobre a gamificação como recurso motivacional.
2019	Educar para a diversidade	Marília Dourado	A compreensão da aprendizagem a partir da abordagem de Régio Emília
2019	Ensino para a compreensão	César Nunes Lilian Bacich Irene Reis	Abordagens referentes à construção de rubricas em avaliação; metodologias ativas na educação para compreensão e sobre a neurociência na educação que se discutiu questões sobre como o cérebro aprende por meio de atividades inspiradas nas metodologias ativas.
2020	Ensino Híbrido e Educação Digital	Lilian Bacich	Formação em educação híbrida e metodologia ativa; tecnologias digitais educacionais e seu potencial para a formação integral.
2021	Tradição e atualidade da proposta pedagógica inaciana em tempos de COVID-19.	Pe. Kléin, S.J.	Reflexões educacionais sobre o momento pandêmico.
2021	Formação colégios Jesuítas: uma tradição Viva no século XXI	Pe. José Alberto Mesa, S.J.	Reflexões sobre o discernimento e a renovação na busca de uma melhor adaptação dos colégios jesuítas às necessidades contemporâneas.
2021	Formações em parceria com a RJE	Mediadores da RJE	Apresentação prática sobre o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula
2021	Redesenhando a arquitetura curricular nas insurgências do tempo presente (2º. Semestre 2021)	Ana Paula Marques Roberto Rafael Dias da Silva Gustavo Borba Melissa Merino Lesnovisk Mariângela Risério	Currículos multirreferenciais; do princípio da acumulação ao princípio da experiência: perspectivas curriculares para o séc. 21; A transformação do currículo: perspectivas futuras e cenários possíveis; Proposições de ensaios curriculares práticos nas diversas áreas do conhecimento, em diálogo com os pressupostos que constituem nosso currículo; A pedagogia inaciana: uma leitura do tempo presente

Fontes: Elaborado e revisado pela autora com base no documento *Memória de nossa itinerância formativa* (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2021).

Vale registrar que as formações contempladas no Quadro 2 apresentam estrutura diferenciada. Em organização cronológica, foram registradas apenas as formações que envolvem os professores do Fundamental I, a partir do lançamento do PEC, em novembro

de 2015. Importante registrar que o documento Projeto Educativo Comum (PEC), após passar por atualização, foi reapresentado, em 2021, à comunidade educativa.

Neste tempo, presenciamos significativas mudanças no contexto mundial no que diz respeito às questões políticas, sociais e culturais [...] perpassados pela experiência de uma pandemia que, por um lado nos iguala em nossa frágil condição humana e por outro ressalta ainda mais as diferenças socioculturais e nos desafia a buscarmos solução no diálogo e na cooperação (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 8).

Em 2016, o encontro de abertura do ano letivo, se deu com a temática *Design Estratégico: Inovação na Educação*, momento ao qual o Prof. Dr. Gustavo Borba apresentou considerações sobre a necessidade de se inovar o processo educativo. Esse encontro com os professores, decorrido num tempo de duas horas, foi o *start* para o CAV “mergulhar” mais profundamente sobre as discussões voltadas à inovação educacional.

Em continuidade ao movimento formativo, reservou-se um encontro mensal, nas reuniões de coordenação pedagógica<sup>1</sup>, direcionado à leitura e ao diálogo sobre o documento PEC, norteador do trabalho educativo da Rede Jesuíta de Educação, apresentado no encontro de abertura do planejamento 2016, acontecido em novembro de 2015.

Já em 2017, a escola recebeu o professor Dr. José Pacheco, educador, antropólogo e pedagogo de referência na Escola da Ponte para a palestra de abertura do ano letivo. Nesta oportunidade, o palestrante proferiu sobre a temática *Aprender em Comunidade*, cuja temática se direcionou à humanização, tratando sobre a autonomia e o protagonismo do aluno, resgatando os valores necessários à condição humana, a partir das experiências vividas. Neste mesmo ano, nas assíduas reuniões de coordenação pedagógica, as leituras e os diálogos se voltaram à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em virtude da sua implantação enquanto política pedagógica, contemplado, também, em um encontro mensal, com duração de 100 minutos.

Ainda no ano de 2017, tivemos um curso modular formativo com a temática da Produção de leitura. Esse encontro foi organizado com o objetivo de alinhar e qualificar o trabalho de Língua Portuguesa dentro do Colégio, pois ações distintas aconteciam no direcionamento metodológico do trabalho entre as séries. Foram quatro encontros ministrados por profissionais docentes da disciplina de Língua Portuguesa, do próprio

---

<sup>1</sup> As Reuniões de Coordenação Pedagógica (RCPs) acontecem semanalmente, com uma carga horária de 100 minutos, destinados ao planejamento pedagógico e/ou outros que se façam inerentes às ações para o aprimoramento da prática pedagógica.

CAV, organizado de forma a contemplar uma estrutura mensal entre os meses de maio a agosto.

Em 2018, a partir da temática *Inovação na educação*, recebemos Ana Penido, presidente do Grupo Porvir *Inspirare*, para uma explanação, também, na abertura do ano letivo, que se deu ao final de janeiro. Neste momento, foram apresentadas possibilidades de um novo olhar para o processo ensino aprendizagem ratificando a necessidade de despertar o aluno protagonista, convidando os docentes presentes a uma nova postura sobre o fazer educacional. Ressalta-se aqui a intencionalidade da instituição em promover escutas reflexivas ao docente sobre o seu lugar no contemporâneo, sobre a necessidade de deslocamento, mediante a construção, ou melhor, a uma reconstrução da sua ação interativa frente aos elementos pedagógicos, considerando o propósito educativo a partir da própria educação.

Neste contínuo, o desenho formativo do CAV foi se consolidando, também, no “braço” da formação contínua interna e neste movimento, de maio a novembro em condição de extensão universitária, com a parceria da UNISINOS, recebemos alguns professores convidados que se dispensaram a apresentar sobre temáticas voltadas para as Metodologias de Aprendizagem e de Ensino. Elas se desenvolveram primordialmente sobre a centralidade do aluno na construção do seu conhecimento, em contrapartida ao papel do docente enquanto não mais “promotor de ensino”, mas mediador de aprendizagem. Estas formações também foram estruturadas em quatro módulos, cada um com um encontro de três horas e meia, conforme aqui os indico:

- Formação integral como eixo fundante para um colégio Jesuíta: competências fundamentais para a vida, ministrado por Olga Leon;
- Metodologias participativas, oferecido por Lilian Bacich;
- Metodologia inventiva em contexto híbrido, multimodal, pervarsivo e ubíquo: novas configurações de tempo e espaços escolares, proferido por Ederson Locateli e Eliane Schelemenn;
- Gamificação: conceitos e práticas sobre gamificação como recurso motivacional, palestrado por Marcela Minho (UNEB).

Importante expressar que esses módulos ou temáticas intentavam posicionar o aluno, centralizando-o ao protagonismo, e, também, de oferecer ao docente a reflexão crítica com possibilidade de deslocamento das suas metodologias, posturas e autorias pedagógicas.

No ano de 2019, a temática sobre o *Ensino para a Compreensão*, cuja base se sustentou na pedagogia Régio Emília, ficou em voga, justamente porque a centralidade do processo de aprendizagem voltava-se para o aluno protagonista e para a figura do docente que deve ser um articulador do conhecimento, ao engajar o aluno na oportunidade de novas experiências aguçando seus sentidos e suas percepções. A estrutura desta formação se desenhou em encontros mensais, tendo cada encontro uma carga horária de três horas e meia, durante todo o ano letivo, objetivando uma reorganização reflexiva nas práticas desenvolvidas pelas séries iniciais. Coordenadores do Fundamental I e docentes das referidas séries, foram os partícipes primórdios destes encontros formativos, conduzidos por Marília Dourado, que é pedagoga, assessora pedagógica e hoje, diretora executiva da ESSE Consultoria. Posteriormente, em convocações eventuais, os docentes do 3º e 4º ano do Fundamental I, estiveram presentes em encontros de cem minutos, acontecidos nas reuniões de coordenação pedagógica.

Neste mesmo ano, outra formação contínua coexistiu em formato anual. Também em desenho modular, favoreceu aproximação às temáticas elencadas em quatro encontros. O primeiro sob a temática do *Educar para a compreensão*, ministrada por Lilian Bacich, que é doutora em Psicologia Escolar, Mestre em Psicologia da Educação e Pedagoga. Em um segundo módulo, o professor César Nunes, trouxe contribuições quando explanou sobre o tema: *Tornando o pensamento visível por meio das metodologias ativas*, apresentando reflexões sobre a construção de rubricas no processo avaliativo. Já no terceiro encontro do ano, contemplando o último módulo desta formação, a pedagoga, mestranda em Ciências da Educação, neuropsicoeducadora e presidente fundadora da CORE, Irene Reis, abordou a temática das metodologias ativas, fazendo referências às contribuições da neurociência no entendimento do processamento da aprendizagem a partir das metodologias ativas. Aqui se faz perceptível a busca sobre um aprofundamento na relação com a aprendizagem, considerando os processos neurológicos individuais (subjetividades) e a necessidade de se proferir sentido e significado àquilo que se aprende, num constante convite à análise crítico-reflexiva. Ressalto que todos esses encontros aconteciam de forma presencial, nos espaços internos do colégio.

No ano de 2020, em virtude da condição pandêmica instaurada, as formações, em parceria com a RJE, passaram a acontecer por meio da plataforma *Teams* e foram desenvolvidos por mediadores da Rede Jesuíta de Educação. Sustentada pela temática do Ensino Híbrido e a Educação Digital, a formação foi contemplada em um encontro

intitulado: *Formação em Educação Híbrida e Metodologia ativa a distância*, dirigida pela professora Lilian Bacich.

Ainda em 2020, Pe. Klein S.J. se fez presente num encontro formativo para uma fala intitulada *Tradição e atualidade da proposta pedagógica inaciana* em tempos de COVID-19, bem como Pe. José Alberto Mesa S.J., que em distinto momento trouxe palavras reflexivas sobre a *Formação nos colégios jesuítas: uma tradição viva no século XXI*.

Em 2021, aconteceu uma proposta formativa de extensão pela RJE, desenvolvida em dez encontros, de abril a junho, cuja temática da *Aprendizagem Digital* foi contemplada em cinco módulos ministrados por colaboradores da RJE. Foram eles:

- Aula criativa (e remota): a artesanania docente no design da comunidade virtual, por Juliana Chaves,
- Conhecendo e aplicando recursos educacionais abertos (REA), explanado pela equipe de Tecnologia Educacional;
- Engajar é preciso: o desafio de tornar aulas atrativas remotamente, ministrado pelo Professor Gustavo Borba;
- Desenvolvendo colaboração com ferramentas do Office 365 Google. Projeto aplicado e organizado pela Equipe de Tecnologia Educacional.

Sinalizo, ainda nesta sessão, sobre a realização de outro módulo formativo contínuo cuja abordagem se volta ao *Redesenho da arquitetura curricular nas insurgências do tempo presente*, ocorrido no 2º. Semestre de 2021 e composto por 5 encontros intitulados:

- Currículos multirreferenciais: os fios que tecem essa rede de saberes e fazeres;
- Do princípio da acumulação ao princípio da experiência: perspectivas curriculares para o século 21;
- A transformação do currículo: perspectivas futuras e cenários possíveis;
- Proposição de ensaios curriculares práticos nas diversas áreas do conhecimento, em diálogo com os pressupostos que constituem o nosso currículo;
- A pedagogia inaciana: uma leitura do tempo presente.

Concluo esta seção registrando que, na composição desta linha histórica sobre o processo formativo (contínuo) do CAV, voltado aos professores do Fundamental I, até o 1º. Semestre de 2021, o CAV evidencia o compromisso e a responsabilidade da instituição sobre a intencionalidade reflexiva proporcionando ao docente aproximação de temáticas que o ajude a repensar sobre as suas autorias, sobre as novas formas de lidar com o aluno

e com o objeto de conhecimento, no tempo presente. Como contribuição Alarcão (2011, p. 25), se posiciona:

Para que os cidadãos possam assumir este papel de atores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da compreensão que assenta na capacidade de escutar, observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão.

#### **4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA APRENDIZAGEM REFLEXIVA**

A expressão, “aprendizagem para a vida inteira”, volta a ser discutida nas ambiências educacionais. Lançada em 1970 e retomada em 1996, supõe, para Laval (2004), a interpretação de “preparar para si caminhos de aprendizagem contínua, permitindo aperfeiçoamentos, recuperações e retomada de estudos” (LAVAl, 2004, p. 47), sugerindo à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que esse “aprendizado deve favorecer a inovação, a produção e o crescimento econômico.” (LAVAl, 2004, p. 48). O autor critica o uso do termo “formação” diante do entendimento do “aprendizado ao longo da vida” afirmando que “a capacidade de aprender a aprender” não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outras pessoas no grupo de trabalho. O objetivo da formação não pode ser essencialmente econômico e chama atenção a este “novo paradigma repleto de perigos” no intuito de evitar que a estrutura educacional se recomponha a partir desta noção. (LAVAl, 2004, p. 50).

Ao redor do mundo contemporâneo se pleiteia uma educação baseada na “aprendizagem para a vida inteira” (BIESTA, 2013), tornando-se este, um paradigma favorito nos documentos de políticas nacionais e internacionais, propagando-se a ideia de que “os educadores podem liberar e emancipar seus estudantes transmitindo racionalidade e pensamento crítico” (BIESTA, 2013, p. 35). Cabe uma atenção especial às entrelinhas dessas expressões que estão revestidas das forças ou mecanismos do mercado capital que, por um lado responsabilizam o docente sobre o aprendizado do aluno, quando “podem liberar e emancipar” e, em contrapartida, induzem a responsabilização individual do aperfeiçoamento, sendo “um brinquedo inconsciente no jogo de forças sociais que determinam o seu agir.” (TARDIF, 2014, p. 230).

Necessário, portanto, compreender o lugar onde essa linguagem posiciona o educador. Biesta (2013, p. 26) nos ajuda nesta compreensão quando descreve sobre seu papel:

O papel do educador em tudo isso não é de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares e em termos de responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença.

Ou seja, o educador precisa ter a compreensão sobre o desenvolvimento da sua função tomando consciência de si mesmo, de suas ações e, do seu propósito com a educação fazendo desta um diferencial. Portanto, os professores, enquanto protagonistas

do “movimento educacional” devem ser instigados a pensar e a participar da criticidade reflexiva contida no sentido do aprender. Para atingir um estado de autonomia e de responsabilização pelo seu lugar no mundo sua ação precisa ser ativa e efetiva.

A escola do passado precisa nos ajudar a pensar a escola do futuro. Originária do modelo industrial e pressionada pelas forças externas, a escola continua a reproduzir, desnecessariamente, a função de acúmulo de conhecimentos e possibilitar ao aluno mecanismos de autoria sobre suas relações sejam elas com o objeto de estudo, com o outro e com a sociedade, precisa ser reinventada. Requer que nos debrucemos a pensar uma escola que seja autônoma diante dos sentidos cabíveis à aprendizagem sem perder de vista o propósito da educação que está relacionado diretamente com a condição humana. Urge repensar as aulas, repensar o conteúdo e, acima de tudo, repensar posturas que proporcionem experiências significativas, abrindo espaços para a voz e valorizando a subjetividade a partir do vivido.

As linguagens mercadológicas têm posicionado a educação em lugares indevidos e, para Biesta (2013, p. 43), “acabam solapando a deliberação democrática sobre os objetivos da educação”, compreendendo-se “mal tanto o papel do aprendente quanto o do profissional da educação, na relação educacional”. E, acrescenta:

Esquece-se, também, de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside neste ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente. (BIESTA, 2013, p. 41).

Por admitir a relevância do profissional docente na ação educativa, àquela que se faça distinta do sentido “moderno” dado à aprendizagem, cabe reconhecer que os professores são detentores de um saber apreendido no cotidiano do seu exercício (subjetivo) e, defendo aqui que esse saber deve vir à discussão nas ambiências escolares, enriquecendo as aprendizagens e renovando os sentidos dentro dos espaços de formação do professor.

Não se concebe mais olhar para a educação na ocupação de um lugar de mera aplicabilidade de conteúdos. Esta precisa ser resgatada no propósito de participação, de produção, de autorias e de transformação. Debater sobre esses entendimentos nos espaços educativos, propõe ao docente uma contribuição na compreensão mais crítica do seu papel em relação ao aprendente e à aprendizagem, favorecendo a possibilidade do deslocamento de si mesmo a partir do pensamento reflexivo e, conseqüentemente, da construção da sua autonomia, quando da tomada de consciência sobre os conceitos que

estão implícitos sobre as suas próprias práticas, quando confrontadas a novas e distintas experiências compartilhadas em ação formativa, numa rede colaborativa.

Ao posicionar-me em defesa de uma formação contínua na perspectiva crítico-reflexiva, compreendo que a responsabilidade sobre o sentido formativo não cabe unicamente ao docente. O coordenador pedagógico, enquanto gestor, adentra nesta cena como um personagem importante na formação do professor e na mobilização da ação colaborativa, potencializando, por meio das suas intervenções e mediações, a postura reflexiva que, neste caso, tem a própria prática como fomento. Há aqui, portanto, um movimento dis-docente, que é entendido por Freire (1986) na intersecção entre o ensinar e o aprender, pois um não existe sem o outro, ou seja, “ensinar ensina o ensinante a ensinar” (CUNHA, 2019, p. 209), porque ele, o professor, também é um aprendiz.

A formação contínua de professores tem sido tema central nas discussões do campo educacional, pois sabemos que as vicissitudes da escola são desafiadoras e o estímulo ao pensamento autônomo e reflexivo sobre a educação precisa existir como possibilidade. Neste estudo, a formação contínua é compreendida a partir do sentido reflexivo em associação a uma abordagem colaborativa, na contemplação do diálogo ininterrupto entre a teoria e a prática. Respeita, também, uma convergência de elementos que se fundem na ação do coordenador pedagógico, junto ao grupo de trabalho, ao objeto de conhecimento e às experiências vividas, favorecendo ao profissional docente rica oportunidade para uma revisão crítica do seu fazer pedagógico, permitindo a reflexão sobre “nossas relações com os outros e sobre o nosso lugar no tecido social [...]; não nos privando de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade.” (BIESTA, 2013, p. 42-43).

Nas discussões da temática desta pesquisa, alguns autores apresentaram grandes contribuições sobre os aspectos da ação formativa contínua. Laval (2004) proporcionou uma interessante reflexão sobre a concepção que o mercado capital vai inserindo ao termo formação, quando associa produção e formação, validando experiências capitalizáveis. Já Tardif (2014) e Biesta (2013), numa compreensão da globalização, consideraram pensar sobre o sentido da educação inserindo o conceito de aprendizagem em confronto com a condição humana, já que somos sujeitos históricos capazes de transformação. Integrar reflexões frente às influências do mercado e como estas vão alterando os sentidos conceituais da própria educação posicionaram-me em defesa de uma formação contínua que valorize as experiências e as culturas docentes vivenciadas no interior da própria

escola compreendendo a relevância da subjetividade humana como possibilidades de aprendizagem, de agir no movimento “dis-docente” proposto por Freire (1986).

Laval (2004, p. 44), apresentou desaprovação aos sentidos econômicos e mercadológicos propostos à educação entendendo que, ao se inserir a educação na categoria do mercado, se redefine a existência humana, pois “permite pensar a pessoa humana como “recurso humano” e um consumidor a satisfazer.” E reflete:

Essa referência não somente serviu de justificativa à reaproximação dos dois mundos, escolar e econômico, foi igualmente, o meio de modificar os parâmetros internos da própria escola, seu modo de funcionamento, sua organização, a natureza do comando que a governa e até suas missões primordiais. A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista. (LAVAL, 2004, p. 44).

Diante deste movimento globalizador é necessário constituir uma nova identidade profissional que possibilite a autonomia da escola em reverso a “um neoliberalismo que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem ser colocadas a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra finalidade.” (LAVAL, 2004, p. 86).

Essa lógica reguladora precisa ser desconstruída, destituída dos espaços, emergindo, assim, a necessidade de se refletir sobre a interferência desses conceitos nos elementos formativos da escola. Contrapondo à ideia da aprendizagem para a vida inteira – elucidada nos documentos divulgados mundialmente –, cabe-se entender que o sujeito não é formado, mas ele, e só ele, é responsável pela sua formação. A educação não pode ser controlada, é uma “ação de risco”, pois segundo Biesta (2013), envolve os aspectos da subjetividade humana, a partir dos sentidos que cada sujeito dá àquilo que viveu, que experienciou.

Nóvoa (2019) também apresentou contribuições sobre o sentido da educação e da aprendizagem quando propôs a reflexão sobre a ação docente e sobre a possibilidade de olhá-la como elemento potencial de transformação da escola, a partir da própria educação. Para o autor, a profissionalização dos professores, oriunda de um Estado controlador, tem sido fator relevante para a produção e ratificação do atual modelo escolar, o qual se assenta em um contrato social e político. Afirma, ainda, que a contemporaneidade tem exigido profundas transições no campo da educação e, inevitavelmente, necessitamos viver a complexa metamorfose da escola que atinge os professores e sua formação.

“Precisamos reinventar a linguagem da educação”. (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 69).

Refletir sobre os sentidos da aprendizagem enriquece os entendimentos dentro dos espaços de educação, compreendendo que esta, quando atrelada ao mercado capital, se transforma em produto (aquilo que se negocia no mercado, monetizável). Biesta (2013), então, propõe a resistência, a olharmos para educação como uma “ação de risco”, a partir dos seus diversos conceitos e complexos propósitos, nos indagando sobre o tipo de centralidade e protagonismo propostos nos documentos oficiais e nos ambientes escolares, mas que não nos fazem pensar que “não há emancipação individual sem emancipação social”, e reflete sobre o problema da linguagem da aprendizagem:

[...] tem facilitado uma nova descrição do processo de educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas necessidades, em que o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz. (BIESTA, 2013, p. 37).

Sob esta ótica, assumir o risco da educação é saber que não se tem controle sobre a aprendizagem. Ela pode ir além, aquém, ou ainda, ter um impacto sobre o aprendiz; não se pode saber o que vai acontecer. Freitas enriquece o dito quando afirma que “a possibilidade do risco é inerente ao existir”. (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 74).

Historicamente, a humanidade necessitou criar conceitos e, segundo Brito (2017, p. 77), “apropriar-se de tal conceito passa necessariamente pela relação dos sujeitos engajados na busca de reconstituir para si essa mesma atividade”. Daí a importância de encaixar esses conceitos em suas conjunturas, de analisar seus usos com criticidade e consciência, reconstituindo a ação educativa.

Há uma lógica neoliberal, pautada na intencionalidade e na racionalidade performativa, que prioriza mais o produto do que o processo. O conceito de competência se atrela aos resultados a partir das bases neopolíticas, dos critérios de mercado e da padronização (igual para todos). Aparece nas searas da educação “destinada a questionar as tarefas tradicionais da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual no sentido mais amplo do termo” e “designa um conhecimento inseparável da ação.” (LAVAL, 2004, p. 54-55).

Thurler e Maulini, (2012, p. 66) estimulam a compreensão sobre os usos dos conceitos no contexto da educação. Valem-se da expressão *psitacismo anacrônico* para se referirem ao uso aleatório de expressões ou conceitos, onde a repetição de palavras passa a fazer parte do contexto cultural escolar, sem que os envolvidos no processo

compreendam o que realmente elas representam, ou ainda, que sentidos expressam naquele cenário e criticam o saber codificado, que é apenas reprodutor, convidando-nos a uma postura diferenciada quando das searas da educação.

Ao se referir à aprendizagem, Nóvoa (2019) também apresentou reflexões quando criticou o discurso excessivo e exagerado, vivenciado no cenário educacional, ao qual denomina de *aprendixorbitância*, ao se referir a uma valorização indevida de dimensões da educação (cognitiva) em detrimento de outras (valores) que são postas para segundo plano.

Reitero o quanto é essencial refletir criticamente sobre os sentidos dados à aprendizagem dentro do próprio contexto educacional. Biesta (2018) apresentou preocupações, quando desafiou o educador a “problematizar esta linguagem, assumindo o compromisso com a sua reinvenção” (BIESTA, 2018, p. 77), corroborando com posicionamento de que “o professor tem papel fundamental na educação crítica.” (BIESTA, 2018, p. 78).

[...] para as dificuldades da função de ensinar e contribuir para reinventar a linguagem educacional dominante, apresentando novos e instigantes elementos em que se compreenda a educação como risco e desafiando educadores e educadoras a se assumirem protagonistas neste processo. (BIESTA, 2018, p. 80).

Implicar o profissional docente na reflexão educacional, por meio da intervenção formativa do coordenador quando aproxima teoria e prática às autorias cotidianas docentes, é uma ação indispensável e potente na pretensão de buscar uma nova forma de conceitualizar a escola, a aprendizagem e a educação. Uma perspectiva inovadora deve considerar os diferentes sentidos e possibilitar novos aspectos e estratégias distintas sobre a ação formativa contínua docente a partir das relações transversais que se estabelecem com o sujeito, com o conhecimento e com o mundo.

A escola, na perspectiva da formação docente, tem uma função importante, principalmente ao considerarmos a nossa condição histórica. São inúmeras as discussões sobre o seu papel social e tomando esta como referência, Biesta (2018, p. 22) contribuiu quando afirmou que “a sociedade tem expectativas legítimas sobre a escola porque esta surgiu precisamente para fazer algo pela sociedade.” Mas, não é o único lugar em que a posiciona. “Localiza-a entre a casa e a rua, entendendo que a escola tem um lugar de transição, onde não se está em casa, mas também, ainda, não se está no mundo real, o da produção econômica e dos processos políticos, por exemplo.” (BIESTA, 2018, p. 22).

A escola deve ser compreendida como um lugar de passagem, como espaço de possibilidades, onde aprendizagens também ocorrem. Sendo a escola, um lugar de lócus de ação também do professor, esta precisa assumir a existência de um saber docente apreendido a partir da experiência a qual Dewey (1894) denomina “learning by doing”, que segundo Thurler e Maulini (2012, p 53) nada mais é do que:

A aceitação de um homem em constante mudança, intervalorização de culturas, uma certa imprevisibilidade de organização do trabalho escolar que se tornam múltiplas e mutáveis. É considerar que o aprender fazendo convida o indivíduo à mobilização de sentimentos e emoções e pensamentos capazes de levá-lo à reflexão sobre a sua construção. (THURLER; MAULINI, 2012, p. 53).

Valorizá-lo é profícuo ao professor e à qualidade da educação, pois oportuniza ressignificações e reconceitualizações quando das reflexões individuais e coletivas acontecidas, mediante, também, às intervenções do coordenador pedagógico. Thurler e Maulini (2012) entendem que não há autoconstrução que não seja, ao mesmo tempo, socioconstrução, reconhecendo que o vivido influencia na autoconstrução das estruturas mentais e dos conhecimentos.

Testes, provas, currículos, planejamentos, alunos, professores, gestores, relações, formações e outros tantos elementos se fazem implícitos no movimento corriqueiro da escola e do professor. É um trajeto desafiador que demanda um constante pensar, principalmente porque a escola envolve as interações que o sujeito exerce ao longo do seu percurso. “Aqui reside a diferença fundamental entre a linguagem da aprendizagem, que, em certo sentido, é vazia de conteúdo e propósito, e a linguagem da educação, que sempre precisa se engajar com questões de *conteúdo, propósito e relações*.” (BIESTA, 2018, p. 23) e, sem dúvida, levar o professor a uma ação reflexiva se faz pilar necessário para uma renovação educacional.

Concluo, portanto, esta seção destacando o quanto se faz importante refletir sobre o sentido da formação na educação, possibilitando a compreensão das nuances e sutilezas apresentadas pelo mercado que visa sempre o produto. A formação deve proporcionar seu sentido em aproximação à aprendizagem que valoriza o saber “que se confunde com a vida” (LAVAL, 2004, p. 52).

#### 4.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO, O DOCENTE E A REFLEXÃO FORMATIVA

Incertezas estão contempladas na educação. A cultura formada internamente, a partir de usos e entendimentos equivocados, precisa de clareza, de discussões e aprofundamentos.

A atitude crítica precisa se fazer presente entre os partícipes da escola, promovendo a continuidade formativa, inserindo-a a um espaço/tempo que proporcione o ressignificar de ações a partir de uma estrutura que permita abertura a estudos e pesquisas, reflexões e entendimentos “advogando a importância renovada da educação inerente ao novo papel da subjetividade na história dos indivíduos e dos grupos sociais.” (SCOGUGLIA, 2005, p. 32).

Biesta (2018) chama atenção para o entendimento de conceitos, expressões ou noções usadas no contexto da educação. Destaca alguns termos como: aprendizagem, desenvolvimento e formação, fazendo críticas à maneira distorcida das suas apreensões. Reforça a responsabilidade da escola com a clareza implícita nestes conceitos na sua cultura.

[...] como se, realmente, a escola fosse capaz de ter pleno controle do que se ensina e, conseqüentemente, do que se aprende e sobre o que desenvolve a partir do desencadeamento do “pleno potencial” do sujeito e, sobre o que se forma colocando-se no lugar da responsabilidade plena sobre o que outro é. (BIESTA, 2018, p. 22).

Analisar conceitos “dentro” da escola diz respeito a ação formativa docente, logo, não podemos deixar de abordar a sua relevância sobre a necessária continuidade no contexto educacional. O movimento reflexivo docente sobre as produções pedagógicas deve ser uma constante e, acessando a figura do coordenador pedagógico como um mediador para o desenvolvimento do profissional docente, este precisa ser capaz de potencializar a ação formativa, ao agir como um integrador das forças teóricas e práticas no cotidiano do professor.

Associado, portanto, diretamente com a formação docente contínua, o coordenador pedagógico tem, dentre suas múltiplas funções, a ação de avivar a autonomia cognitiva sobre o fazer docente, contribuindo para a ampliação e a ressignificação de seus saberes que são indiscutivelmente necessários. Cabe, a partir da contínua instigação para a reflexão sobre a prática com seus pares, promover atividades e desenvolver projetos e programas que contribuam com a contínua alteração de si, dos seus pares e do seu grupo, enriquecendo suas construções e suas alterações.

Placco e Baptista, (2000, p. 26) destacam dimensões do fazer do coordenador pedagógico na intersecção entre o professor e continuidade formativa. A primeira

compreende o professor no seu cotidiano, propondo-o a questionar sua área de conhecimento, na mobilização de novas análises, possibilitando o sentido reflexivo.

Thurler e Maulini (2012) afirmam que para se mudar concepções se faz necessário questioná-las e contribuem quando se posicionam sobre a reorganização dos hábitos e das rotinas frente uma postura reflexiva docente registrando que essa atitude “é a garantia de uma evolução, porém exige esforço de autoanálise e de problematização, que pode realmente abalar os modos de trabalhar, suas certezas e suas convicções, a ponto de pôr em questão sua identidade”. (THURLER; MAULINI, 2012, p. 197), a segunda relaciona-se à ideia do coletivo, quando o docente se compreende na riqueza do trabalho integrado e na necessidade da ação transdisciplinar. Já a terceira dimensão se aproxima da ideia crítico-reflexiva que envolve o pensar, a metacognição, favorecendo ao docente a percepção das ações que realiza, podendo avaliá-las e modificá-las, estando, deste modo, disponível e compromissado com a ação da própria formação.

No seu PPP, o Colégio Antônio Vieira (2015) registra algumas ações inerentes à função do coordenador pedagógico. Dentre elas, *a organização do trabalho escolar nas suas diversas etapas: planejamento, execução e avaliação e, o assessoramento da ação pedagógica por meio do acompanhamento dos planos de trabalho dos professores, buscando excelência acadêmica de acordo com a pedagogia inaciona*, além de outras atribuições. Vale aqui dizer que são nestas ações cotidianas que o coordenador pedagógico fará integrações e intervenções adequadas junto ao professor e ao seu material “visando a qualificação da ação pedagógica e conseqüentemente o aprimoramento qualitativo do processo ensino aprendizagem” (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 38), proporcionando o desenvolvimento da ação formativa contínua junto ao docente.

Atento ao contexto educacional, o coordenador pedagógico será responsável em criar oportunidades participativas ao docente, embasando-se no princípio de uma comunidade aprendente, valorizando e comprometendo sua equipe por meio da incorporação de ações reflexivas a partir de um modelo centrado na escola, ou seja, emergindo reflexões da própria ambiência educativa e, conseqüentemente, promovendo sentidos ao fazer docente.

Imbernón (2011), dentre outros autores como Alarcão (2011) e Thurler e Maulini (2012), defendem um modelo formativo contínuo a partir da realidade escolar e trouxe as suas contribuições quando reiterou a necessidade de um novo enfoque formativo para a ação docente, o qual considere os próprios parâmetros da realidade educativa. Para ele, a formação:

[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas pela escola e, para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas [...]. Deve ter uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...] é um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da educação. (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

O coordenador pedagógico ao dispensar seu olhar crítico e cuidadoso, quando do objetivo de elevar a qualidade educativa, deve estar atento às ideologias, valores e atitudes, proporcionando a construção dos caminhos, na aproximação, no diálogo e na relação transformadora, estimulando posturas fundamentais para a inovação que, segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 14) são: a prática reflexiva e a implicação crítica. Posto então esse desafio ao coordenador pedagógico, é sábio valorizar a voz e a subjetividade docente, “extraíndo o seu melhor”, gerando um espaço de construção democrática, com novas provocações e proporcionando o refletir constante sobre os fazeres pedagógicos do interior da sala de aula. Mate (2012, p. 20) indica que o coordenador pedagógico proporcione ao docente espaço para:

Falar e ouvir sobre as experiências que passam a fazer parte dos projetos em (re) construção, de modo que a busca, o contato e o diálogo com os diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão e de respostas para as perguntas e angústias geradas nos espaços de trabalho.

Já Baptista (2001), para nos reforçar ao entendimento da corresponsabilização formativa assumida pela coordenação pedagógica, sintoniza esses diálogos, registrando:

A coordenação pedagógica pode se configurar como prática social caracterizada pela mediação técnico-pedagógica, na medida em que traduza considerações sobre os sujeitos envolvidos e suas histórias; compromisso com um projeto educativo que esteja sintonizado com diálogos entre e com diferentes; assunção do trabalho coletivo como uma importante estratégia de trabalho; investimento num processo de planejamento baseado na cooperação e na troca de saberes e experiências. (BAPTISTA, 2001, p. 111).

Tardif (2014) amplia o sentido da formação contínua quando a defende para além do próprio indivíduo, possibilitando compreendê-la como um saber social, devendo ser partilhada por todo o grupo, corroborando com a ideia de coletividade. E reforça:

social não quer dizer supraindividual, quer dizer relação, interação entre *Ego e Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e, também, relação de mim para comigo mesmo, quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. (TARDIF, 2014, p. 12).

Nesta tríade, coordenador, professor e formação se instala um ponto importante, que é a sensibilidade do coordenador pedagógico no favorecer de reflexões específicas

ao considerar a realidade daquela organização, robustecendo o estímulo crítico-reflexivo entre os professores, gerindo a possibilidade da pesquisa e da análise a partir do próprio trabalho escolar (planejamentos, metodologias e avaliações).

Ao coordenador pedagógico cabe, também, possibilitar o desenvolvimento da competência docente a partir das orientações éticas sobre o trabalho desenvolvido movimentando as implicações nas aprendizagens e nos mapas mentais tecidos ao longo das práticas, valorizando as experiências e propondo uma rede de saberes pedagógicos que dizem respeito ao desenvolvimento da atividade do professor e sua atitude didática.

O confronto crítico e a contribuição do coordenador pedagógico, por meio das estratégias diferenciadas utilizadas, permitirão que os professores compreendam-se melhor neste contexto colaborativo. Desta forma, haverá possibilidade de (re)criar uma cultura que se ponha em distanciamento do individualismo e a aproxime do coletivo, do colaborativo. Nessa compreensão, Thurler e Maulini (2002, p. 91) afirmam que algumas estratégias remetem

a um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa que objetiva estimular a sinergia das competências profissionais de todos. (THURLER; MAULINI, 2002, p. 91).

Para Alarcão (2011, p. 44), é a possibilidade de posicionar a escola numa constante disposição de aprendizagem<sup>2</sup>, compreendendo que a formação de professores proporciona o deslocamento do individual para o coletivo.

O coordenador pedagógico, portanto, como personagem essencial no compromisso transformador, necessita mobilizar, no seu planejamento, procedimentos que alcancem tanto o coletivo quanto o individual. O coletivo, quando se pensa na projeção de uma mudança de cultura do espaço escolar e, o individual, quando do acolhimento à subjetividade humana a partir das experiências, possibilitando uma constante ação crítica reflexiva do fazer da sala de aula.

E, para reafirmar a importância de se discutir as práticas educacionais a partir do cotidiano, Gallo (2014) faz referência ao mínimo da sala de aula, quando nos diz que “[...] não seremos capazes de ver as coisas terríveis escondidas nessa superfície de normalidade

---

<sup>2</sup> Aprendizagens: deve ser compreendida na dinâmica do aprender, o que se constitui como elementos de aprendizagem.

e cotidianidade que a repetição *adnauseam*<sup>3</sup> produz. Devemos focar a efemeridade e o pequeno quase imperceptível da realidade educacional” (GALLO, 2014, p. 26), que só conseguiremos ao nos debruçarmos sobre o trabalho do professor.

Os docentes, enquanto sujeitos capazes de transformação, devem conhecer sobre as bases metodológicas as quais sustentam suas práticas, pois são conceitos expressados nas entrelinhas da ação. Segundo Orsolon (2012), precisam debruçar-se às suas análises, bem como confrontá-las com a realidade de forma crítica, compreendendo que os aspectos envolvidos na ação formativa e na relação com a sociedade são complexos e em ação colaborativa do coordenador pedagógico cabe-se desvelar as possíveis contradições, quando se trabalha em direção da transformação. E, complementa:

[...] São elas (as pessoas) que, ao mesmo tempo que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e coautoria no qual, o discurso oficial e a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja adesão, revisão das concepções, desenvolvimento e consequente mudança de atitude dos envolvidos. Mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõem diálogo, trocas de diferentes experiências e respeito à diversidade e pontos de vista. (ORSOLON, 2012, p. 18).

Mobilizar essa reflexão docente é inevitável para possibilitar mudanças no quadro social/cultural em que a escola se instala e, conseqüentemente, requalificar a educação. Para Guilherme e Freitas (2017, p. 72),

Deve-se assumir a educação como uma importante contribuição para promover a atualização da reflexão sobre os sentimentos e finalidades da educação, diante dos desafios contemporâneos, entre outros, reinventar a linguagem da educação para fazer jus aos desafios correntes como uso das tecnologias e o processo de mercantilização da educação.

O docente e o coordenador, neste movimento interativo, ao qual Placco (2000) denomina de sincronia, mobilizam a tomada de consciência sobre o trabalho executado, atribuindo valor, sentido e significado na realização das intenções educativas.

Tendo em vista a capacidade humana de transformar e transformar-se, Alarcão (2011, p. 44) reitera essa importância com

a noção do professor reflexivo que se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, capaz de estabelecer conexões e não como mero reproduzidor de ideias, de um saber codificado e de práticas que lhe são exteriores,

Destacar a responsabilização do docente quando da tomada de consciência de si e da consequência das suas ações são aspectos importantes na complexidade da educação.

---

<sup>3</sup> Expressão usada por Gallo (2014), ao se referir a uma repetição desatenta; falácia sem sentido, sem considerar o contexto.

Freire (2001), Imbernón (2011) e Tardif (2014) comungam com a necessidade de se buscar estratégias diferenciadas (a partir do coordenador pedagógico) para a ação formativa docente, onde estas estejam sustentadas pela intencionalidade de despertar significações e ressignificações do docente, implicando o desafio da subjetividade humana a partir das percepções individuais ao contínuo movimento de alteração e de alteridade (áster e ego), quando me altero a partir do outro que se altera a partir de mim e onde alteramos a partir de nós.

As formações contínuas docentes são ações potentes como mecanismo de discussão e transformação da educação e, ao considerar nestes espaços/tempos a própria subjetividade humana, entendida do ser humano com liberdade para decidir sobre as possibilidades de tornar-se a si mesmo a partir das relações estabelecidas consigo mesmo, com as experiências e com o grupo numa continuidade colaborativa. Para Freire (1987):

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade, em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis [...] no mesmo que apreendem como freios, se configuram libertação.” (FREIRE, 1987, p. 58).

Ou seja, na sua liberdade de decidir o docente tece suas reflexões e reconstrói seus saberes, mas, paralelamente, toma consciência das suas possibilidades, responsabiliza-se por si, suas atitudes e suas consequências no mundo ao qual age e interage. Freire (1987, p. 58) nos faz compreender o sentido da subjetividade humana como algo próprio do ser humano, quando expressa:

O próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com a sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E, este enfrentamento com a realidade para superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente como historicamente se objetivam as “situações-limite”. [...] Daí em diante, este ser, que desta forma atua e que, necessariamente, é um ser consciência de si, um ser para si, não poderia ser, se não estivesse sendo, no mundo com o qual está, com o qual também este mundo não existiria, se este ser não existisse. [...] são seres histórico sociais”.

A prática formativa contínua, mediante as intervenções estratégicas do coordenador pedagógico deve proporcionar mobilização às suas estruturas mentais e, levar o docente e aprendente à compreensão de que não se pensa a educação a partir do livro didático, da cópia ou de verdades prontas. O grande propósito da educação se constrói e se modifica, é ativo, pensante, cíclico, dialoga com o contemporâneo, considera o contexto histórico e seus elementos, ao qual Tardif (2014) define como uma relação pensante, um ir e vir, um movimento inacabável de alteração e alteridade.

Assim, favorecendo o uso da ação crítica e reflexiva, espera-se que os processos formativos contínuos estimulem o posicionamento dos profissionais de educação frente às metodologias utilizadas, abrindo possibilidades sobre o outro, sobre si e sobre seu fazer, nesta constante construção de si. Imbernón (2011, p. 12) nos chama atenção para a necessária redefinição da docência, enquanto profissão.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional de educação diferente.

Interessante observar que por meio da palavra *assumam*, Imbernón (2011) protagoniza o docente e o responsabiliza sobre a necessidade de ser um profissional diferente, convidando-o a deslocar-se e implicar-se, tanto com as suas aprendizagens, quanto com o lugar que ocupa no mundo, e sobre as suas contribuições para com a educação; convida-o a uma constante reflexão sobre seu fazer. Reforça a imprescindível mobilização para o trato *do* e *com* o conhecimento, abarcando a ação pesquisadora e reflexiva sobre seus propósitos e a revisitação da sua postura em prol de uma mudança de cultura dentro da própria instituição educativa. E, complementa:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 5).

Possibilitar o contato com as diversas experiências se faz um movimento útil à compreensão e solução de problemas na prática dos professores. Vivências experienciadas em sala de aula reestruturadas num espaço de confiança entre a equipe pedagógica são potenciais instrumentos que se constituem nas estratégias da coordenação pedagógica, pois contribuem com a transformação do professor quando provocam o universo cognitivo, afetivo e social favorecendo uma desestabilização, ao mesmo passo que, mobiliza novas e necessárias atitudes num pensar crítico do seu fazer, colocando-o em diálogo aos conhecimentos elaborados a partir da própria subjetividade. “Para que possamos ensinar aos nossos alunos, precisamos rever nosso modo de aprender, nosso modo de construir a experiência. Um processo que se resulta em aprendizagem.” (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 166).

Nessas vivências, o coordenador em constante estado de atenção, precisa promover à sua equipe de trabalho uma mediação ética construtiva, respeitosa, ativa e afetiva que favoreça contínua e gradativamente seu crescimento, alinhando crenças e

valores com a intencionalidade de ampliação do autoconhecimento docente e, conseqüentemente, de ressignificação as suas aprendizagens.

Reafirmo a proximidade da educação aos sentidos interativos, à mobilização dos sujeitos e a capacidade interventiva desta para com suas próprias vidas a partir de uma autonomia racional – a tomada de consciência – que nada mais é do que a própria capacidade humana de desenvolver potencialidades numa contínua reflexão sobre as suas ações, numa interação ao outro e ao contexto sobre o qual se está inserido. Sabe-se que essas práticas são complexas, mas só assim conseguiremos formar uma sociedade mais democrática e menos exclusiva.

#### 4.2 A PEDAGOGIA INACIANA E A AÇÃO REFLEXIVA DOCENTE

O documento *Pedagogia Inaciana*, uma proposta prática (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1999), publicado pela RJE, inclui o olhar sobre uma perspectiva de mundo que permita a integração dos valores inacianos ao processo ensino-aprendizagem. Orientado para a ação, baseia-se numa compreensão “ponderada de um tema determinado, experiência, ideia, propósito ou reação espontânea, visando captar o sentido mais profundo” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 55) da contínua interação da experiência e ação no processo de ensino-aprendizagem.

Os exercícios espirituais, propostos pela *Pedagogia Inaciana*, são um convite contínuo à ação reflexiva sobre o conjunto de toda a experiência pessoal (subjetividade humana). Considera cinco pontos importantes: o contexto, a experiência, a reflexão, a ação e a avaliação que “devem ser um exercício constante e eficiente de aprendizagem, bem como para permanecer aberto ao crescimento para a vida inteira” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 66), fazendo-se comprometida com valores humanos fundantes para a prática educativa, sabidamente política e moral, sendo uma aprendizagem contínua da leitura do mundo. Dito isto, reafirma-se a relevância da ação reflexiva nos processos formativos docentes, proposta pela *Pedagogia Inaciana*, que é a de refletir sobre o fazer e sobre o agir. Refletir sobre a experiência pessoal possibilitando a aproximação das três dimensões corpo, mente e coração, caracterizando a integralidade do sujeito. A integração entre esses três elementos propostos pela *Pedagogia Inaciana* não pode ser passivo, estático e imutável, ao contrário, precisa de implicação e apreensão sobre a realidade experienciada. Da mesma maneira, ao pensarmos sobre a formação

docente e na relação entre formador e “formante”<sup>4</sup>, a esta cabe desenvolver-se de modo mais ativo, cooperativo e responsável, fortalecendo a cumplicidade e o comportamento de respeito e reciprocidade, proporcionando um permanente movimento de busca evidenciada numa inter-relação mais humana, sustentada nos valores e nas virtudes.

A ação reflexiva é uma ação atribuída ao humano e o exercício da docência demanda de um sentido reflexivo permanente por parte dos educadores, entendidos aqui como aqueles que são formados, mas que também formam, ou seja, são formados e “formantes”. Trombetta e Trombetta (2019, p. 369), apresentam uma visão freiriana da formação entendendo que “somos um ser por fazer-se, um ser no mundo e com os outros, envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo” (TROMBETTA e TROMBETTA, 2019), possibilitando, assim, que as interações e as inter-relações tenham suas bases fundamentadas na ética e na dignidade. Freire (1996, p. 52) faz menção à “imperiosidade da prática formadora”, que conduz o pensar sobre a formação docente contínua e suas ações incluindo um olhar para a relação humana, abrindo possibilidades a uma rede de virtudes que posicionem o docente-formante em condição de pertença ao seu ambiente de convívio potencializando motivações para além das informações, aproximando-o cada vez mais do sentido de existência e de propósito. Acreditamos que, deste modo, o “espírito” de inquietação e a atitude reflexiva correspondam-se e façam-se mais visíveis, proporcionando o aprender, o adaptar-se e, sobretudo, o inquietar-se que é a criticidade na ação, na promoção de condições para transformação da realidade a partir da forma como os docentes, movem-se, interferem, criam e recriam a realidade escolar.

Mas, será que toda formação garante o “espírito” de inquietação e o pensar crítico compreendido aqui como ato reflexivo? A Pedagogia Inaciana nos instiga a esse sentido crítico na formação. Porém, como fazer quando o formante não se compreende na condição de inacabamento posicionando-se como um produto determinado? Esse é um aspecto importante a ser pensado na formação. O formador precisa habilitar-se à sutileza e à capacidade de instigar, de proporcionar sentido ao formante docente auxiliando-o na própria compreensão de inacabamento e na mobilização da busca “de ser mais através do qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo”. (ZITKOSKI, 2019, p. 608). Desta forma, o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1987), ratifica

---

<sup>4</sup> Formante: entendido aqui como aquele que se forma

considerar tanto o ambiente, quanto a motivação adequada, já que entende que estes elementos exercem influência na aprendizagem e no crescimento docente formante.

A aprendizagem que se pretende conseguir na formação docente é um autêntico crescimento e se concebe em termos de hábitos e qualidades permanentes. Os hábitos [...] se adquirem pelo domínio e assimilação pessoal que os faz próprios [...] é impossível sem motivação adequada e ambiente humano reflexivo. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1987, p. 110).

O documento *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1999), da Companhia de Jesus, sugere incluir nas ações reflexivas uma perspectiva do mundo e da pessoa ao qual se pretende formar, permitindo que os valores (inacianos) se integrem no processo de ensino-aprendizagem. Considerando essa perspectiva, o Pe. Peter Hans Kolvenbach, no discurso feito em 7 de julho de 1989, na Universidade de Georgetown, amplia a descrição sobre o processo formativo quando diz:

[...] Todavia, sua finalidade jamais foi simplesmente acumular quantidades de informação ou preparo para uma profissão, embora sejam estas importantes em si e úteis para a formação de líderes [...]. O objetivo supremo da educação jesuíta e, antes, o desenvolvimento global da pessoa, que conduz a ação [...]. Este objetivo para a ação baseia-se na compreensão reflexiva e vivificada pela contemplação e desafia aos alunos o domínio de si mesmos e à iniciativa, integridade e exatidão. Simultaneamente, distingue formas de pensar fáceis e superficiais [...]. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 23).

Significativo o destaque dado às intencionalidades formativas sobre a pessoa, explicitando a consistência da reflexão sobre o vivido e a possibilidade de mudança ao se referir à “condução da ação”. Entende-se, portanto, haver um olhar também para o formador, para a condução dada no momento da formação.

Os escritos, a respeito do que a Pedagogia Inaciana traduz sobre a formação, se fazem convergentes ao pensamento de Freire, cujos pressupostos se sustentam na teoria crítica. Esses pensamentos afluem, primeiramente, quando se posicionam com clareza sobre a formação da pessoa e a pretensão da ação humana, além de não abdicarem da importância do conhecimento. Todavia, entendem que este (conhecimento) agirá como aporte para o desenvolvimento humano, ou seja, para o desenvolvimento crítico da ação humana sobre o mundo. E, vale ainda dizer, que a Pedagogia Inaciana, assim como a teoria crítica proposta por Freire, fundamentada na reflexão, possibilita o autoconhecimento do “formante” no próprio movimento de apreensão do conhecimento.

Portanto, de modo claro, a intenção formativa proposta pela Pedagogia Inaciana coloca a pessoa (humano) no centro do processo a partir da contemplação (reflexão) sobre a própria ação (experiência vivida). Isto não significa dizer que é um movimento corriqueiramente natural, pelo contrário, o estímulo à tomada de consciência do agir sobre

o mundo, numa perspectiva integral sustentada em valores que definem o modo de ser e de proceder de cada pessoa abrindo as portas da mente e do coração, mobilizando o deslocamento docente, deve se fazer presente no processo formativo.

Sendo assim, fica evidente para a formação que sua implicação está diretamente conectada no desenvolvimento global da pessoa, neste caso, o docente, possibilitando mobilização para mudanças e a transformação, mas cabendo considerar a sua prática como o “conteúdo” mais importante.

A reflexão sobre a experiência compartilhada inspira os valores, as atitudes e os estilos investigando a significação da vida humana. “Essa formação inclui a capacidade cada vez maior de raciocinar reflexiva, lógica e criticamente” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1987, p. 25) sobre o fazer e o agir docente, conscientemente no mundo, a qual Freire (1996) faz referência quando reflete sobre a possibilidade da transição de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, caracterizada pelo engajamento político e pela profundidade da interpretação sobre os problemas, ou seja, refere-se a uma ação que possibilita o formante refletir cada vez mais profundamente ou criticamente sobre si, sobre o mundo e sobre a forma ao qual se move sobre seu fazer.

Desta forma, a consciência ingênua seria caracterizada por um mover-se nos limites do conformismo e, talvez, da repetição. Entretanto, estando o docente habilitado à reflexão, pode deslocar-se a um diálogo mais crítico, ao passo em que amplia e aprofunda a interpretação e a criticidade, ou seja, apresenta um pensar mais consciente, profundo e autônomo, que, segundo Kronbauer (2019), seriam características da consciência crítica que possibilita ao docente “a responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo”. (KRONBAUER, 2019, p. 149).

Freire (1996) entende que “é legítimo acrescentar a reflexão quando se pensa na formação docente e na prática educativo-crítica” (FREIRE, 1996, p. 21). Reconhece que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo a aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, *objeto* por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a mim são transferidos. [...] o ensinar inexistente sem o aprender. (FREIRE 1999, p. 23).

Sendo assim, é possível relacionar esse pensamento à devida implicação do formante na relação formativa, quando da aprendizagem, que ainda peculiar à capacidade humana, é uma constante atividade de elaboração e de reelaboração que compõe o ato

educativo, ou seja, funde-se na relação educação e conhecimento. Para Guilherme e Freitas (2017, p. 74) “a educação envolve a subjetividade dos sujeitos, pois uma educação libertadora é produtora de criticidade, de curiosidade e de criatividade nos processos de ensinar e de aprender.”

Dito isto, cabe entender a aprendizagem como uma ação constituída no ato interativo, ancorada em princípios e práticas que incluam a subjetividade como possibilidade reflexiva ao empoderamento docente, quando este acessa e reflete sobre os elementos educacionais do seu fazer, colocando-se em direção da ação transformadora caracterizada por práticas mais colaborativas. Refletir sobre o que é saber ou o que não é, sobre quem sabe ou não, se somente o formador que sabe e, talvez, o formante seja aquele que não sabe, seja uma perspectiva interessante na ação formativa, pois pode nos levar a pensar sobre os distintos saberes cabíveis a esse coletivo docente e às inúmeras possibilidades interativas sobre a prática reflexiva.

É evidente que pensar uma formação como possibilidade de ação reflexiva docente é reconhecer que há saberes e, que essas subjetividades, ao serem partilhadas entre os docentes, possibilitam uma rede de reflexões e de mobilizações. Desse modo, validar esse saber subjetivo é significativo à formação docente.

Freire (1996) destaca a importância da prática docente crítica implicante, que mobiliza e responsabiliza, que gera inquietação, necessidade de mudança, definindo-a “em um movimento dinâmico e dialético, realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para fazer e no pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38) e que, a exigência de um constante aperfeiçoamento da aprendizagem seja a possibilidade de ampliação de conhecimentos em torno do próprio homem, da forma como está sendo no mundo, que possibilita a transformação de uma visão ingênua por uma visão crítica da realidade a qual está inserido. Importante dizer que o pensar crítico é aqui entendido como ato reflexivo, portanto, o pensar (crítico), sendo uma ação específica do humano e este, enquanto sujeito histórico é capaz de construir, alterar o seu comportamento e transformar o seu social, ou seja, é habilitado a pensar sobre si mesmo e sobre as suas ações para decidir e responsabilizar-se sobre a forma a qual movimenta-se no mundo. O autor, também nos chama atenção sobre a importância desta tomada de consciência, sobre o agir não mecânico ou instintivo, sobre as ações da educação, grifando a noção da responsabilização de si mediante sua relação com o outro.

Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço mover-me

no mundo e, se careço de responsabilidade, não posso falar em ética. (FREIRE, 2001, p. 19).

Enquanto humanos, diferentes dos outros animais, somos sujeitos capazes de responsabilização e tomada de consciência, somos distintos de um puro produto de determinação e isso significa dizer que o humano é um ser capaz de refletir, de inquietar-se e mover-se. Entretanto, cabe dizer que o ensinar não é mecânico. O ensinar pode não levar o outro a aprender. Mas, como levar o professor formante a aprender para que seja capaz de mover-se como consequência de um pensar crítico? Em nome da própria Pedagogia Inaciana, o formador precisa “cutucar” o professor a esse movimento. A formação é ação complexa e precisa dedicar-se, também a esse aspecto, portanto o formador na formação precisa dar sentido ao formante, possibilitar a inquietação.

O movimento que fazemos no mundo e sobre o mundo é exatamente a partir do “espírito” de inquietação, da criticidade que mobiliza, que impulsiona e dá sentido, levando o formante a deslocar-se a partir do reconhecimento do inacabamento. Deste modo, fica explícita a compreensão de que, “quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, mais se constrói a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 25), que nada mais é do que a ideia do inacabamento humano, do sujeito que historicamente se transforma, do sujeito que se move na busca da completeza responsabilizando-se e implicando-se com a sua própria aprendizagem.

Isto posto, vale registrar que a Pedagogia Inaciana nos convoca a compreender esse movimento como próprio do humano que é o da reflexão-ação sobre a experiência e tomada de consciência como processo significativo para construção de uma relação de confiança e colaboração entre os seres. Neste sentido, a formação pretendida inclui considerar a ação reflexiva docente validando os saberes emergidos das experiências vivenciadas na prática que, por sua vez, oportunizam ações mais colaborativas e mobilizadoras ao “espírito” de inquietação.

Freire (1996) nos leva à compreensão de que as pessoas percebem o mundo à sua volta de diferentes maneiras, entretanto, a leitura da palavra e a leitura de mundo percorrem caminhos análogos. Sendo assim, “identificar as metodologias mais utilizadas pelos professores, implicitamente, reflete o pensamento desses e, como fazem o seu contexto” (CUNHA, 2014, p. 38). Considerando essa afirmação, o processo formativo contínuo sustentado nos sentidos do fazer docente, possibilita reconhecer e aguçar o sentido humano, bem como confrontá-lo às suas atitudes práticas.

Finalizando a compreensão é oportuno registrar que o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* sinaliza a importância da liberdade humana que está diretamente condicionada ao sentido da responsabilidade onde a pessoa é “livre para dar-se a si mesma, aceitando a responsabilidade e as consequências das próprias ações”. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1987, p. 31).

Antes é o desenvolvimento mais pleno possível das capacidades individuais de cada pessoa, em cada etapa de sua vida, unido ao desejo de continuar este desenvolvimento, ao longo da vida, e a motivação para utilizar as qualidades desenvolvidas em benefício dos outros. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1987, p. 59).

Deste modo, considerar o sentido reflexivo que a Pedagogia Inaciana nos propõe se faz consistente para a formação docente quando, por sua vez, visa favorecer aos formantes abertura ao confronto de novas ideias e de novas experiências; de análise e de sintetização sobre o inusitado, possibilitando a pesquisa sobre o próprio sentido do aprender, do que é singular, do que atribui sentido não só para própria vida, mas também para a vida do outro. Sustentada na criticidade, cabe possibilitar a “emersão e a imersão das subjetividades docentes apreendidas a partir do saber exercitado, em um contínuo estado da ação, reflexão e transformação”.

## 5 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentarei a abordagem metodológica utilizada para a elaboração da pesquisa, bem como os elementos significativos e a escolha do método. Em sequência, identificarei o *lócus* da pesquisa, os sujeitos envolvidos, as técnicas utilizadas para coleta de dados, bem como os instrumentos para este fim.

### 5.1. A PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Importante entender a formação docente como um movimento contínuo e necessário. Para Imbernón (2011, p. 51),

[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

A pesquisa, portanto, se fez cabível, a partir da implementação do PEC (2016), onde buscou-se compreender os sentidos reflexivos docentes elucidados nos documentos oficiais.

O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem metodológica qualitativa a qual “não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31) e apresentou como objetivo identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do CAV, quais os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos dos docentes do Fundamental I, sejam eles referentes aos planejamentos, instrumentos avaliativos ou à própria ação ao realizar as suas aulas.

Essa pesquisa apresentou natureza aplicada, pois os mesmos autores, Silveira e Córdoba (2009, p. 35), compreendem que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Tomando como base os objetivos da pesquisa, esta apresentou um caráter explicativo, pois segundo Gil (2007), citado por Silveira e Córdoba (2009, p. 35), “esse tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ou seja, explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos.”

Para desenvolver a pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Um questionário com uso da Escala Likert, que foi aplicado aos professores do Fundamental I, por meio da ferramenta tecnológica *Forms* e buscou conhecer a percepção dos docentes, a partir da formação contínua, sobre os aspectos que contribuem para mobilização e contribuição da sua reflexão crítica.

- Uma entrevista a dois dos gestores organizadores da formação contínua. A entrevista se fez importante por ser um instrumento considerado adequado à complementar o requisito proposto de identificar a fundamentação e a organização das formações contínuas docentes voltadas aos professores do Fundamental I, após implementação do PEC, em 2016.

Com a finalidade de aproximar o problema da pesquisa ao seu contexto, a escolha dos dois grupos de participantes, e dos instrumentos para o levantamento de informações, teve a intenção de relação, ao passo que esses sujeitos empreendem na mesma ambiência de trabalho.

## 5.2 O UNIVERSO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS

Na busca de contemplar a realidade do estudo e para que pudéssemos ter sustento relevante tanto à proposta problematizadora quanto ao objetivo geral, a coleta dos dados foi realizada nos espaços internos do Colégio Antônio Vieira, onde os sujeitos pesquisados foram representados por dois responsáveis pela organização dos eventos formativos e por todos os professores do Fundamental I, conforme descritos na tabela a seguir (Tabela 1):

**Tabela 1: Quantidade de professores do Fundamental I (1º ao 5º ano)**

<b>PROFESSORES</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Regentes	1º. ao 4º ano	27
Inglês	1º. ao 5º ano	05
Religião	1º. ao 5º ano	03
Artes	1º. ao 5º ano	03
Música	1º. ao 5º ano	04
Ed. Física	1º. ao 5º ano	05
História	5º ano	01
Geografia	5º ano	01
Matemática	5º ano	03

L. Portuguesa	5º ano	02
Ciências	5º ano	02
Total	1º ao 5º ano	56

Fonte: Dados do CAV. Elaborado pela autora, 2021.

Como instrumentos de coleta, utilizamos um questionário – que se encontra disponibilizado no Apêndice D – e uma entrevista – disponibilizada no Apêndice E desta dissertação. Estes foram constituídos a partir de dois dos objetivos específicos que buscaram respectivamente: conhecer a percepção dos professores, a partir da formação contínua, sobre os aspectos que contribuem para mobilização da sua reflexão crítica e; identificar nos documentos e/ou por meio dos gestores a fundamentação e a organização das formações contínuas após implementação do PEC (2016).

### 5.2.1 – Questionário

O questionário, localizado no apêndice D, foi aplicado a toda população docente do Fundamental I, considerando o período em que o PEC foi lançado (2016) e que se buscou consolidar o modelo formativo docente. Com o objetivo de se levantar as informações que se desejou buscar sobre a formação contínua, referente ao conhecimento da percepção dos professores a partir desta linha de formação, sobre os aspectos que contribuem para mobilização da sua reflexão crítica, este se constituiu.

O questionário foi desenvolvido com o uso da Escala Likert, pois “na área das ciências sociais é comum o uso de diversos instrumentos de medidas para mensurar a realidade sobre um objeto de estudo”. (DALMORO; VIEIRA, 2013, p. 162). Ainda de acordo com esses autores, a escala com o uso de cinco pontos mostrou-se a mais adequada e foi adotada neste estudo, considerando os termos: “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “não concordo nem discordo”, “concordo parcialmente”, “concordo totalmente”. Deste modo, a escala de 5 pontos foi a utilizada nesta pesquisa. Para Dalmoro e Vieira (2013, p. 163):

O trabalho de Likert (1932) deixava claro que sua escala se centrava na utilização de cinco pontos, e não mencionava o uso de categorias de respostas alternativas na escala a ser utilizada. Embora o uso de escalas com outro número de itens, diferente de cinco, represente uma escala de classificação, quando esta não contiver cinco opções de resposta, não se configura uma escala Likert, mas sim do “tipo Likert”.

O questionário foi composto de 18 questões fechadas (questões de 1 a 18); de uma questão (n. 19) onde foi solicitada a justificativa por escrito; de três das questões de 1 a

18 que foram de livre escolha dos participantes, entendendo estas serem as mais significativas para os respondentes; de três questões abertas (questões de n. 20 a 22), as quais os respondentes foram indagados sobre os aspectos necessários ao professor para uma prática reflexiva (questão 20), sobre sugestões de temáticas formativas (questão 21); e, na questão 22 sobre a importância da formação continuada e os aspectos que a justificam.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário, composto por perguntas ordenadas, quando utilizado como instrumento de coleta de dados deve ser respondido sem a presença do entrevistador, apresentando como vantagem o alcance simultâneo de uma população, garantindo o anonimato dos entrevistados. Os autores afirmam, ainda, que o instrumento possibilita ao entrevistado emitir sua opinião por meio de uma escala, obtendo quantitativamente as respostas.

Conforme protocolo, um pré-teste foi realizado com 3 professores voluntários, distintos, para avaliar a clareza e compreensão das proposições solicitadas. Posteriormente, o instrumento foi disponibilizado, individualmente, pela ferramenta *Forms*, a cada um dos 54 professores do Fundamental I, entre os meses de agosto e setembro. Junto foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com as informações e direcionamentos do referido estudo, deixando clara a sua livre escolha à participação e o consentimento de aceite, bem como a não identificação do participante.

Na análise dos questionários, consideraremos os gráficos construídos a partir das respostas dadas, bem como as justificativas e questões abertas considerando, assim, o posicionamento deste universo docente.

### **5.2.2 - Entrevista**

A entrevista, neste estudo, foi direcionada a dois dos gestores responsáveis pela organização da formação continuada no CAV por terem relação direta com os professores do Fundamental I. Estes, contribuíram com a pesquisa, a partir das suas percepções sobre a fundamentação e sobre a organização das formações contínuas oferecidas e serão identificados em suas falas como Gestor 1 e Gestor 2.

Realizadas no período compreendido entre 26/08 e 23/09, as entrevistas, a partir de questionamentos previamente elaborados, possibilitaram aos gestores entrevistados posicionarem-se sobre o tema em estudo. Na nossa perspectiva, esse instrumento corroborou, a partir dos seus resultados apresentados, para a identificação dos aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos dos docentes do Fundamental I

e, se fez possível perceber conceitos e posicionamentos dos gestores partícipes. As entrevistas, com agendamento prévio, foram realizadas por meio eletrônico com uso da plataforma Teams, em virtude do momento pandêmico. Elas foram gravadas, transcritas e disponibilizadas no Apêndice F. Vale registrar que no intuito de manter o sigilo dos gestores participantes, após a avaliação da banca final, as entrevistas serão retiradas da pesquisa.

A análise das entrevistas se iniciou a partir da leitura atenta das transcrições (Apêndice I) e favoreceu a compreensão sobre a percepção que os gestores organizadores dos eventos formativos do CAV possuem acerca dos diversos aspectos da formação contínua docente.

No quadro 4 (Ver Apêndice H) foram paralelizadas as informações expressas pelos entrevistados de onde extraímos a ideia principal de suas falas e as correlacionamos às palavras ou expressões-chaves destacadas de cada uma das doze perguntas realizadas no momento da entrevista, que se correlacionaram ao que se pretendeu investigar.

Neste sentido, os entrevistados tiveram a liberdade de registrar seus pensamentos a respeito do tema, podendo expressar detalhes não previstos ou não observados, apresentando explicações e interpretações, segundo suas percepções, que serão de grande valia para o estudo. Para Neto, (1994, p. 57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

### 5.3 A ÉTICA NA PESQUISA

O artigo 1º da Resolução 510/2016, “dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana”. No seu artigo 3º, destaca os princípios éticos. São eles:

I - Reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica; II - Defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa; III - Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas; IV - Empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante

da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada; V – Recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa; VI - Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; VII - Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; VIII - Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes; IX - Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e X - Compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário. (ART. 3º, CAP. II, RES. 510/2016).

No Capítulo IV, a resolução também fez referência aos riscos, onde o art. 19 indicou a atenção do pesquisador “para os riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo, para tanto, serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”.

Compreendendo essa pesquisa a partir das relações de colaboração e interlocução entre pesquisador e pesquisado, a ética se fez necessária, pois não se quer compreender o outro, mas sim um fenômeno ou acontecimento com o outro. (SCHIMIDT, 2008, p. 47).

E, o autor complementa:

A experiência deste outro é a referência para abertura de perspectivas e pontos de vista que confrontam e dialogam com os pontos de vista do pesquisador. A pesquisa desdobra-se no diálogo e na confrontação de lugares sociais e culturais e na interrogação sobre diferenças e convergências que circulam o fenômeno estudado.

Para Barbosa e Souza (2008, p. 238), a “ética perpassa um conjunto de disposições do indivíduo que incluem sua visão de mundo, modo de analisar, refletir e agir diante de questões sob as quais o mundo o interpela [...], transcende as convenções morais de certo e errado”.

Na apresentação da proposta de estudo solicitei à Direção Acadêmica da instituição a assinatura da Carta de Anuência, onde foram compartilhadas as informações e direcionamentos do referido estudo, sendo esta autorização conferida.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi também apresentado aos participantes da pesquisa, no mesmo momento em que receberam o convite à participação, “assegurando/ comprovando o esclarecimento e a liberdade de opção para o sujeito de pesquisa”. (AGUIRRE, 2008, p. 206). Para o autor

De acordo com as normas de ética em pesquisa, é fundamental que a pessoa SAIBA que está sendo convidada a participar de uma pesquisa e que tem a liberdade de aceitar ou recusar (ou mudar de ideia). Para decidir, ela precisa

entender no que consiste a pesquisa, e as consequências que podem decorrer da sua participação. [...] A não participação, a rigor, não deve acarretar nenhum tipo de dano ou represália, tudo continuando como se o convite nem tivesse sido feito. (AGUIRRE, 2008, p. 206).

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta pesquisa tomou como base dois instrumentos diferentes aplicados a grupos distintos: o grupo de professores do Fundamental I, para o qual os questionários foram direcionados e, a dois gestores organizadores dos eventos formativos que possuem relação direta com os professores deste ciclo, os quais responderam as entrevistas. A compreensão destes dados foi possível quando discutida com o campo teórico e com os documentos utilizados neste estudo.

A análise de dados é uma etapa da pesquisa a qual Gomes (1994), aponta três finalidades: “estabelecer uma compreensão de dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural ao qual faz parte”. (MYNAYO; DESLANDES; NETO; GOMES, 1994, p. 69).

Por entender que a interpretação da realidade pode ser descrita como uma forma de compreensão valemo-nos do entendimento da coadunação da hermenêutica e da dialética, de tipo qualitativo. Aproximamos da hermenêutica por buscar a interpretação do sentido dado às palavras e da dialética quando do diálogo entre os interlocutores da pesquisa. Para Bombassaro (2019), a partir de estudos de Freire, “a hermenêutica se refere à experiência de interpretação da realidade e se realiza enquanto um processo compreensivo, que leva o homem a perceber a si mesmo e as suas características, o mundo”. (BOMBASSARO, 2019, p. 339). “Sua tendência é refletir sobre a própria “situabilidade<sup>5</sup>”, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela”. (FREIRE, 1987, p. 101), “conferindo à dialética a compreensão de história e da importância da subjetividade humana na construção de um mundo socialmente estruturado”. (ZITKOSKI, 2019, p. 195). Deste modo, “situa-se a fala dos atores em seu contexto para melhor ser compreendida.” (MYNAYO; DESLANDES; NETO; GOMES, 1994, p. 77).

Alguns passos foram seguidos na análise dos dados desta pesquisa:

- a) Ordenação dos dados e mapeamento;

---

<sup>5</sup> Situabilidade: Freire utiliza essa expressão ao se referir aos homens em “situação”, enraizados em condições tempo-espaciais que marcam e, que a eles, igualmente marcam.” (BOMBASSARO, 2019, p. 339).

- b) Categorização dos dados, observando as estruturas relevantes apresentadas pelos participantes;
- c) Análise final que estabeleceu as articulações entre os dados, os referenciais e os documentos institucionais respondendo, assim, aos objetivos propostos.

Desta forma, entendemos que a pesquisa se adequou ao pretendido, visto que se fez possível compreender os fenômenos do contexto, a partir dos dados levantados. Neste sentido, passaremos a seguir à análise e a interpretação considerando documentos, aporte teórico e respostas dadas pelos pesquisados.

## **6 AS COMPREENSÕES DOS GESTORES E DOS PROFESSORES SOBRE OS ASPECTOS FORMATIVOS DOCENTES: A CONSTRUÇÃO ÁLTER/EGO**

Esta seção considerou o diálogo entre os documentos, os autores com os quais organizamos o nosso campo teórico e os questionários e entrevistas apresentadas por meio da escuta aos professores e gestores partícipes desta pesquisa. Jornada complexa em virtude das descobertas, dos sentidos e das percepções que se aproximaram ou se distanciaram do objeto pesquisado, bem como a situação de tantos elementos com os quais nos deparamos.

Deste modo, para refletir sobre o problema, identificamos algumas categorias registradas aqui como: a voz docente, o “espírito” de inquietação e a reflexão docente, subjetividade, aprendizagem colaborativa, intencionalidade, deslocamento docente, sentidos e significados do fazer, que foram compiladas em subtítulos os quais apresentamos a seguir:

- A valorização da voz docente e os sentidos colaborativo e reflexivo na formação: a ideia de álter/ego;
- A intencionalidade formativa e o “espírito” de inquietação docente.

Importante dizer que estes subtítulos se associaram à pergunta da pesquisa: quais os aspectos da formação contínua que mobilizam e contribuem para a reflexão crítica dos docentes do Fundamental I? Como o “espírito” de inquietação dos docentes é percebido? Como é possível dar maior visibilidade à atitude reflexiva entre sujeitos e conhecimentos?

Fundamentados pelo aporte teórico dialogaram com o objetivo proposto que é o de identificar quais aspectos mobilizam e contribuem para a reflexão crítica dos docentes do Fundamental I. Seguimos, então, com as descobertas a partir de cada um dos subtítulos.

### **6.1 A VALORIZAÇÃO DA VOZ DOCENTE E OS SENTIDOS COLABORATIVO E REFLEXIVO NA/DA FORMAÇÃO**

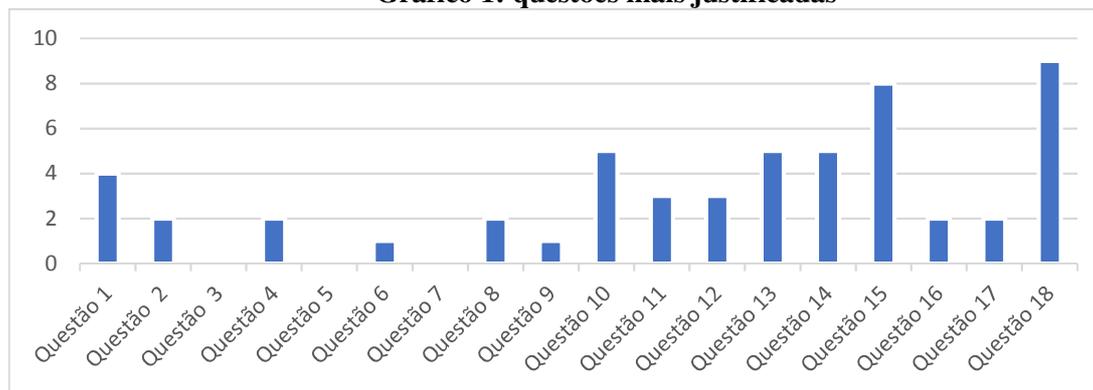
Parece-nos consenso o reconhecimento da voz docente com validação do saber adquirido por ele. Diante disso, Tardif (2014) afirma que os saberes elaborados pela docência têm conexão com a sua construção social e, por sua vez, influencia as relações colaborativas. Sendo assim, reconhecer esses saberes é entender que eles podem oferecer potência aos espaços formativos, pois fala da realidade a qual o professor está inserido.

Alarcão (2001) reforça este entendimento quando nos leva a compreender que não há construção (coletiva) que não seja autoconstrução.

A partir do questionário respondido pelos professores, e da análise feita do referencial teórico, pudemos entender alguns dos seus posicionamentos, dentre eles, o que pensam sobre a valorização da voz docente e a sua importância para os sentidos colaborativo e reflexivo na/da formação.

Antes, entretanto, de iniciarmos a análise deste ponto, chamamos atenção, para a questão 19 (Apêndice G), do questionário aplicado, que indicou aos participantes docentes a possibilidade de escolherem até três das questões anteriores e justificarem a relevância que gostariam de destacar a respeito de cada uma delas. Vale dizer que, em observação ao gráfico 1, nos chamou atenção o movimento realizado pelos professores visto que deveríamos ter 84 justificativas expressadas pelos 28 docentes respondentes, contudo identificamos apenas 60 respostas e destas, 6 não puderam ser utilizadas, pois os respondentes não fizeram sinalizações a qual questão referiram-se. Dito isto, no gráfico 1 foram representadas apenas as 54 justificativas identificadas na questão 19.

**Gráfico 1: questões mais justificadas**



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Interessante percebermos que a questão 18 foi a mais escolhida, apresentando 9 justificativas, e indagava sobre as formações contínuas estarem em consonância com as principais necessidades docentes. Em seguida, com 8 justificativas, a questão 15 tratou sobre a clareza dos conceitos educacionais usados nos espaços internos do CAV. Em contrapartida, as questões 3, 5 e 7 não foram escolhidas pelas docentes para serem justificadas. Respectivamente, essas questões abordaram sobre a subjetividade humana como reconhecimento da aprendizagem colaborativa; a metodologia como aspecto relevante para a reflexão crítica e o coordenador pedagógico corresponsável pela formação docente. Ponderamos que, talvez não tenham sido escolhidas por não serem

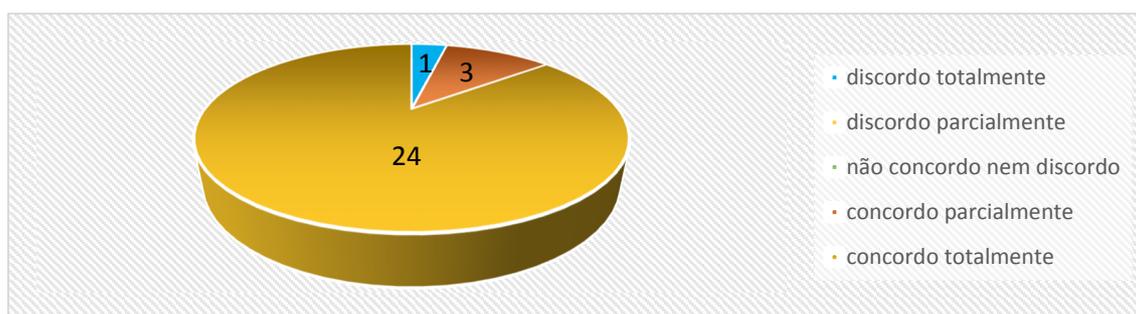
relevantes para os professores ou, ainda, quem sabe, em outras questões eles puderam expor suas justificativas sobre esses temas.

Feito esse esclarecimento, iniciamos a análise a partir da questão 3, representada no gráfico 2, sobre o subjetivo humano como possibilidade de aprendizagem colaborativa e, em seguida, da questão 14 (Gráfico 3) que também fez abordagem ao subjetivo humano e ao movimento colaborativo.

O gráfico 2 nos mostra que 24 professores, dos 28 respondentes, posicionaram-se em concordância total da afirmativa e reconheceram a subjetividade humana como um elemento importante para a formação docente.

### Gráfico 2 : subjetividade humana e aprendizagem colaborativa

Questão 3: “Valorizar a subjetividade humana nos encontros formativos contínuos é reconhecer a importância da aprendizagem colaborativa”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

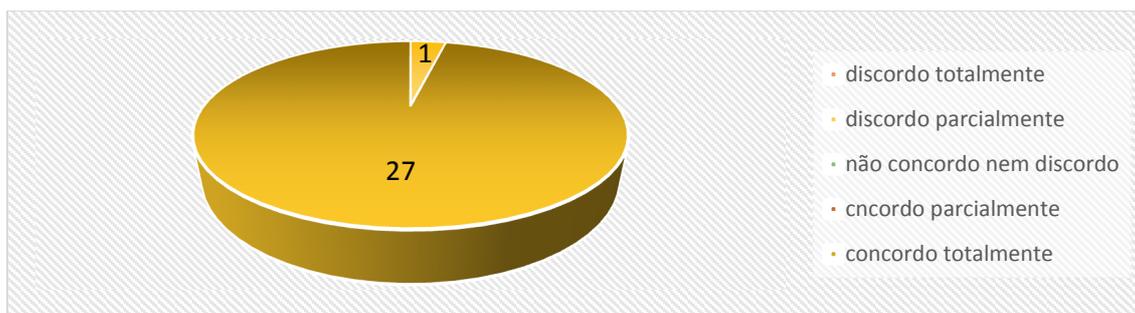
Em contrapartida, 4 respondentes apresentaram posicionamentos distintos, sendo que 3 professores concordaram de forma parcial e 1 discordou totalmente demonstrando, este último, talvez, não reconhecer o seu subjetivo como aspecto de “valor” para a formação contínua ou, não perceber a aprendizagem colaborativa como uma ação significativa na formação. Poderíamos, ainda, compreender que estes docentes se posicionaram assim porque não sentiram suas vozes escutadas? Será que não reconheceram os seus saberes como significativos para a construção do coletivo?

Em sequência à análise, ao observarmos o gráfico 3 que representa os indicativos da questão 14, quando os professores foram perguntados sobre a subjetividade humana, a partir da liberdade das relações estabelecidas consigo mesmo e com o grupo, em constante movimento de colaboração, 1 docente apenas discordou parcialmente. Esse retorno nos levou a presumir, a partir das “vozes” dos professores, que os saberes

docentes são reconhecidos por eles como um aspecto de contributo para a aprendizagem formativa do professor e, ainda, para mobilização do coletivo.

### Gráfico 3: subjetividade humana e movimento de colaboração

Questão 14: “A formação deve considerar a subjetividade humana, onde o ser é liberto para decidir as possibilidades de tornar-se assim mesmo a partir das relações estabelecidas consigo mesmo e, com o grupo, em constante movimento de colaboração”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em “escuta” ao docente que se põe em discordância parcial, poderíamos pressupor que este não se sente aberto para uma tomada de decisão quanto às suas próprias alterações no que se refere às suas relações? Será que ele não sente as suas experiências como saberes adquiridos e potentes à contribuição para crescimento do coletivo, na formação?

Em contraponto, 27 docentes posicionaram-se em concordância total e um docente afirmou que “*a formação deve considerar a subjetividade humana entendendo um ser liberto de decisão sobre as alterações a partir das relações estabelecidas consigo mesmo e, com o grupo, em constante movimento de colaboração*”. (Docente pesquisado). Importante dizer que, o fato de os professores reconhecerem esse aspecto como relevante para a formação, não significa dizer que essa valorização exista. Nas justificativas apresentadas sobre essa questão (Questão 14, gráfico 3), um dos docentes afirmou que “*a formação deve considerar a subjetividade humana*”. (Docente pesquisado). Neste caso, é porque não se considera ou será que este docente não percebe ou não sente essa valorização sobre a sua voz?

De um jeito ou de outro, compreendemos que essas respostas levaram em conta que a formação necessita possibilitar ao professor “desenvolver a capacidade de viver e aprender com o diferente” (FREIRE, 1996, p. 17), que, por sua vez, ao confrontar-se com o distinto, com as diferentes formas de pensar e de experiências vivenciadas, o mobiliza a sair da zona de conforto em análise às novas possibilidades. Ratificamos, portanto a

ideia do áter/ego ao inferirmos que o outro me altera, assim como posso alterar, e juntos vamos alterando. Corroborando com esse pressuposto, um dos docentes se posicionou, na questão 14, sobre este reconhecimento quando afirmou que *“somos seres diferentes, isso tem que ser levado em conta como algo positivo, pois todos temos algo a acrescentar. Todos sabemos alguma coisa que o outro não sabe”*. (Docente pesquisado).

Os gestores, por sua vez, também mostraram compreender a subjetividade humana como um aspecto construtor de relações educacionais mais democráticas e reflexivas capazes de contribuir com o coletivo. Em suas falas localizaram o docente e o seu protagonismo na vivência dos desafios do tempo presente. O Gestor 1, expressou que:

*Há uma queixa geral (por parte dos professores) de que os momentos de discussão têm sido poucos, eles falam que não dá tempo. Todo mundo quer falar, todo mundo quer socializar.* (Gestor 1)

Reafirmando esse entendimento, o mesmo gestor expressou-se sobre a escolha do convidado “palestrante”, para o evento formativo, registrando que *“além de analisar o projeto formativo destes professores-palestrantes, seu currículo e sua trajetória, considera-se as experiências que eles têm na área de educação para ver quais diálogos serão possíveis.”* (Gestor 1). Há como saber se esses palestrantes se preocupam com a subjetividade dos formantes? E as vivências e experiências subjetivas dos docentes “formantes”, elas são potenciais para instigar reflexões junto ao coletivo em formação? Como a relação áter/ego tem sido considerada nas ações formativas?

Postas essas considerações, ao relacionarmos as “falas” de ambos os grupos (docente e gestores), no que diz respeito à valorização da subjetividade humana e a aprendizagem colaborativa, nos dizem reconhecer que há saberes individuais adquiridos a partir das experiências cotidianas, e que estes quando em movimento colaborativo, são significativos e potentes para a formação. Contudo, a partir dos posicionamentos docentes, nos pareceu que há a necessidade de se avançar sobre esse aspecto. Um dos professores expressou, na questão 19, que *“considerar a subjetividade dos sujeitos nas experiências é fundamental para o potencial das aprendizagens”* (Docente pesquisado) e, um outro que se posicionou em concordância total, quando disse: *“acredito que só crescemos coletivamente se valorizarmos as subjetividades de cada indivíduo”*. (Docente pesquisado). O Gestor 1, nos levou ao entendimento, também, da necessidade de avanço quando mencionou a queixa docente: *“todo mundo quer falar, todo mundo quer socializar”*. (Gestor 1). Ou seja, nos pareceu ratificar a necessidade docente sobre a escuta

e a valorização da sua voz e dos seus saberes, nos levando a interpretar que, ainda que se compreenda o valor do saber docente, este não se mostra significativo nas formações.

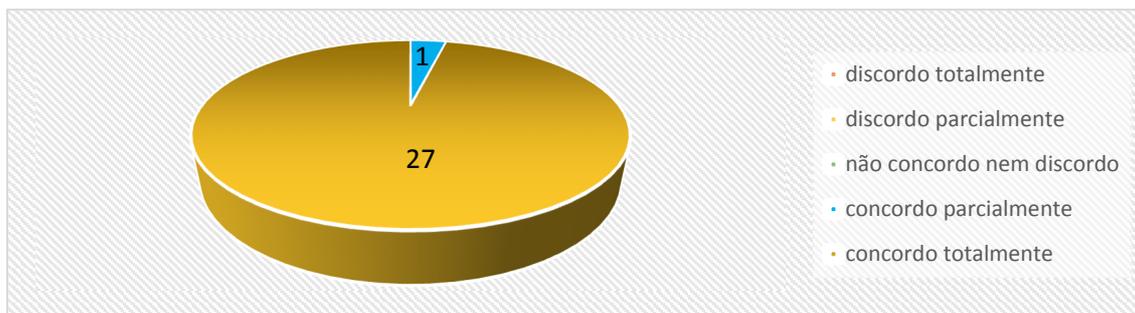
Para Biesta (2013) quando se reconhece que os professores são detentores de um saber apreendido em seu exercício na composição da formação docente, se possibilita um repensar do lugar da educação na sociedade, permitindo ao docente a voz de renovação em prol da construção de uma educação mais democrática e reflexiva. Talvez pudéssemos dizer que vai além do processo formativo destes professores, reverberando em seus currículos e suas trajetórias, mobilizando mudanças e deslocamentos. Alarcão (2001), Thurler e Maulini (2012) também corroboram com o pensamento de Biesta (2013) e posicionaram-se sobre a subjetividade humana, compreendendo-a como experiências a serem partilhadas por todo grupo, possibilitando, assim, instalar toda a escola em um contínuo movimento reflexivo. Perguntamos: como os gestores poderiam enfatizar ações para isto? Talvez esse seja um ponto de atenção.

Por conseguinte, as questões 12 e 13 apresentaram indagações sobre a escuta aos professores, no que tange à sua relevância, para a organização formativa (Gráfico 4), bem como sobre a valorização da voz docente pelo coordenador pedagógico no favorecimento de uma construção democrática e do favorecimento de posturas fundamentais para a inovação (Gráfico 5).

Sobre a escuta da voz docente (Gráfico 4), 27 professores concordaram totalmente, no que tange à relevância de terem suas vozes escutadas em colaboração à organização das formações, demonstrando ser este um elemento significativo, reforçando que reconhecer que são detentores de um saber e que este precisa ser partilhado em atitude de colaboração contribuindo para a aprendizagem do coletivo. Apenas 01 docente se pôs em discordância. Poderíamos, talvez, compreender que este professor não sinta esse reconhecimento sobre a sua voz ou, não valide seus saberes adquiridos a partir da experiência vivida? Pode, também, não considerar os saberes docentes, e assim acreditar que essa escuta não seja relevante para a formação?

#### **Gráfico 4: Escuta docente e organização formativa**

Questão 12: “A escuta aos professores se faz relevante para a organização formativa”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Apesar de demonstrarem a compreensão das suas vozes como relevantes para a organização das formações, ecoou na fala docente a importância desta escuta quando um deles se posicionou afirmando:

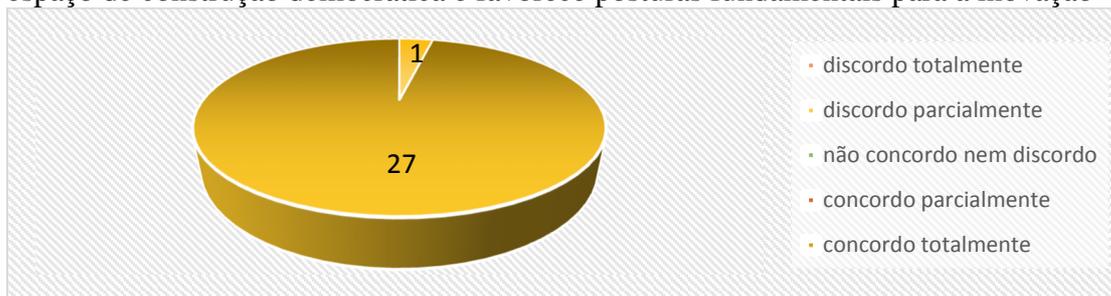
*“A escuta aos professores é fundamental para uma formação com a cara do contexto educativo do professor e da instituição onde ela acontece. Penso que a voz do professor precisa ser mais escutada antes de se definir as temáticas a serem estudadas na formação”.* (Docente pesquisado).

Indagamos: o que está por trás da fala deste professor? Nos parece que a voz docente não está sendo tão escutada, pelo menos é o que os professores pensam. Sendo assim, nos parece reforçar o não reconhecimento dessas vozes quando da contribuição para a organização das formações.

No gráfico a seguir (Gráfico 5), os docentes também apresentaram seus pontos de vista sobre a promoção de um espaço de construção democrática e favorecimento de posturas fundamentais quando da valorização da voz docente pelo coordenador pedagógico. Dos 28 participantes docentes, 27 deles concordam totalmente com a proposição apresentada e apenas 1 docente apresentou discordância parcial. Seria o mesmo docente que, talvez, por não acreditar ser relevante a valorização da sua voz, também não aposta na possibilidade de que ela possa promover construções democráticas e posturas para o deslocamento docente e inovação?

**Gráfico 5: Valorização da voz docente e posturas inovadoras**

Questão 13: “A valorização da voz docente pelo coordenador pedagógico promove um espaço de construção democrática e favorece posturas fundamentais para a inovação”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

As justificativas docentes, referentes ao Gráfico 4, no que tange à escuta da “voz” docente pelo coordenador pedagógico e a sua relevância para o sentido colaborativo na formação, reforçaram a necessidade deste aspecto estar mais presente ou mais evidente na formação. Um dos docentes justificou, na questão 19, que “*É fundamental que os coordenadores estejam atentos ao potencial dos professores que acompanham para que assim, possam favorecer um diálogo estreito entre os diferentes potenciais*”, (Docente pesquisado). Poderíamos presumir que “estejam atentos” significaria dizer que não estão, ou que não estão o tanto que deveriam?

Outro docente, na questão 19, expressou ainda que “*a voz do professor, quando valorizada é motivadora... a pesquisar, observar, intervir... de forma mais eficaz nas propostas do dia a dia*”. (Docente pesquisado). Ao se referir a “quando valorizada” nos daria o entendimento de que não é? Houve, também, na questão 19, um docente que afirmou que “*a escuta aos professores precisa ser atenta, sensível e afetuosa, sendo assim podemos garantir a formação integral do sujeito*”. (Docente pesquisado). As questões do cotidiano escolar precisam ser discutidas, por isso há uma importância relevante da escuta do coordenador. O que as expressões “precisa ser atenta” e “precisam ser discutidas”, nesta fala docente querem nos dizer? Entendemos que elas reafirmam a necessidade da valorização das suas vozes, inclusive, pelo coordenador pedagógico, sugerindo que a formação pode se colocar em atenção a essa sinalização, possibilitando mais discussões sobre as questões do cotidiano visando compreender os desafios vividos pelos formantes, na atualidade, e empreender sobre eles de forma mais efetiva e, talvez, mais assertiva.

Ao insistir sobre a necessidade de um novo enfoque sobre a formação para ação docente, Imbernón (2011) indica que se considerem os próprios parâmetros da realidade educativa envolvendo estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas pela escola e, para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e na escola. Essa indicação pressupõe discussões formativas a partir da própria escola em validação às experiências adquiridas.

O Gestor 2, quando se expressou sobre “*o sujeito da aprendizagem como histórico, do aqui e agora (...) e, isso se comprova quando esse desenho da formação é subdividido pensando nos ciclos*” (GESTOR 2), reconheceu e validou esse saber subjetivo, que nada mais é do que o reconhecimento da voz e do saber docente. Deste

modo, inferimos que, apesar do PEC referir-se a esta valorização, na prática, ela só se faz reconhecida em 2018, quando a formação é subdividida em ciclos<sup>6</sup> (Ver quadro 2), possibilitando aos professores maior abertura e diálogo entre os seus pares, oportunizando o sentido colaborativo de forma mais visível. Contudo, é importante registrar que esta ação não nos pareceu suficiente, ao “escutarmos” as vozes dos formantes partícipes desta pesquisa, em 2021.

Freire (1987) expressa a necessidade de enfrentamento da realidade para a tomada de consciência de si e do mundo reiterando que somos sujeitos histórico sociais. Sendo assim, compreendemos que a partir da construção individual apreendida nas próprias experiências, na ação colaborativa e na relação como o outro, acontece a construção social, construção esta que, Tardif (2014) compreende na própria formação como um saber social de relação, de interação entre *Ego e Álter*, “relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e, também, relação de mim para comigo mesmo, quando essa relação é presença do outro em mim mesmo.” (TARDIF, 2014, p. 12).

A relação álter/ego, sobre a qual Tardif se refere nada mais é do que a ideia da aprendizagem colaborativa, ou seja, de um para os outros, dos outros para um e de todos para com todos, num constante movimento de pensamento e reflexão. Dito isto e, diante da compreensão da função contributiva da coordenação pedagógica para a reflexão sobre a prática, os gráficos apresentados na sequência (Gráficos 6 e 7), mostraram os entendimentos dos professores ao serem indagados sobre a representatividade do coordenador pedagógico na formação, quando da sua contribuição para a reflexão crítica docente ao possibilitar tessituras discursivas entre os momentos formativos (teoria) e as questões do cotidiano escolar (fazer docente).

Considerando que as Reuniões de Coordenação Pedagógica (RCPs), dentro do espaço escolar, são conduzidas e/ou orientadas pelo coordenador pedagógico, 20 professores num universo de 28 respondentes se posicionaram sobre a questão 7 (Gráfico 17), em concordância total, sobre a corresponsabilização do coordenador pedagógico pela formação docente ao aproximar temáticas e reflexões críticas sobre a prática. Entendendo a corresponsabilização como uma ação em que o outro é responsável tanto quanto inferimos que há, por parte dos professores, um entendimento sobre a significativa representação desta função na continuidade da formação, ainda, que 8 professores

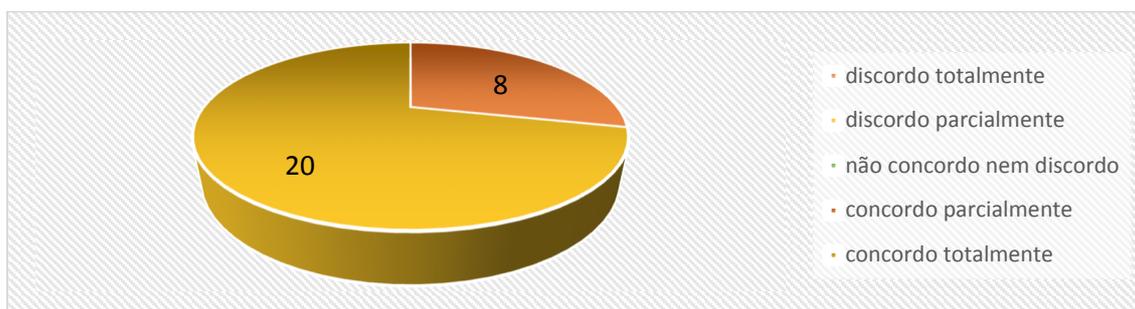
---

<sup>6</sup> O entrevistado fez referência aos ciclos para caracterizar as subdivisões das séries. A exemplo: Ensino Fundamental 1 (series iniciais e séries finas); Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

concordem de forma parcial, o que nos leva a acreditar que compreendem que, além do coordenador pedagógico outros elementos se implicam nesta corresponsabilidade formativa ou formação colaborativa. Os docentes não geraram justificativas sobre a questão 7, referendada no gráfico 6, portanto a nossa análise sobre o posicionamento docente baseou-se inicialmente no gráfico. Contudo, cabe refletir que, dentro da perspectiva “álder/ ego”, a implicação precisa ser de “todos com todos” e, consigo mesmo. Como os professores que, teoricamente não têm as condições necessárias para superação de suas dificuldades pedem ajuda, caso o coordenador corresponsável, se isente dessa ação? Onde fica o "álder/ego" ou o "si" de cada docente, nessas ocasiões? Nessa condição não teríamos o álder/ego, pois o outro é alguém capaz de mobilizar o “si”, mas só o próprio docente se altera. O coordenador não é responsável, é corresponsável. O outro de nada serve ao “si” o “eu” docente não está mobilizado, desejante, movido pelo “espírito de inquietação”.

#### Gráfico 6: Coordenador pedagógico e corresponsabilidade na formação docente

Questão 7: “O coordenador pedagógico é corresponsável pela formação docente, pois aproxima as temáticas da sua prática contribuindo para a reflexão crítica”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os gestores, também expuseram compreensões sobre o sentido de corresponsabilização gerido pelo coordenador pedagógico e o posicionaram em um lugar de relevância para a contribuição do sentido reflexivo docente:

*O coordenador pedagógico deve provocar o professor e aplicar, também, aquilo que foi experimentado na formação, contribuindo para o trabalho docente. O vínculo afetivo se faz importante junto ao professor para que possa acompanhar como essas formações são aproveitadas, na prática. (Gestor 1)*

Ou seja, o Gestor 1 reconhece a necessidade da aproximação teoria e prática e, ainda, que o coordenador pedagógico é um elemento potencial para estabelecer essa provocação reflexiva contribuindo para o trabalho docente.

O Gestor 2 fez, em sua fala, uma ampliação da função do coordenador pedagógico localizando-o como mediador do fazer reflexivo docente, conduzindo o professor às reflexões por meio de intervenções, no cotidiano.

*O coordenador pedagógico precisa ser estudioso e estar implicado cotidianamente com a formação de suas equipes. O “nosso” Coordenador precisa ser gestor das suas equipes nessa concepção de formação, mediador desse processo, do fazer reflexivo do professor. Ele é a liderança da sua equipe, é o responsável por fazer a sua equipe pensar na sua prática pedagógica, fazendo as intervenções, as mediações, as reflexões, dando os feedbacks necessários, no cotidiano. (Gestor 2)*

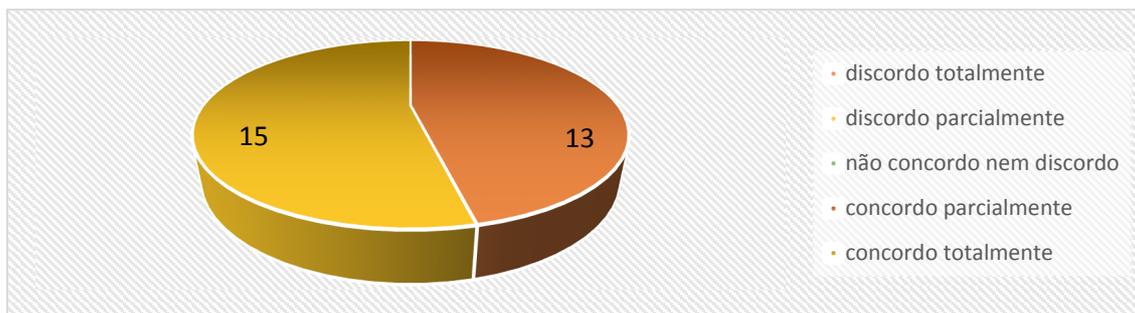
Interessante observar que na fala dos gestores há um peso no comprometimento do coordenador sobre a ação formativa docente. O Gestor 2 sinalizou que o coordenador “*precisa ser estudioso e estar implicado com a formação*” (Gestor 2), sentimento expressado de forma diversa sobre 8 dos professores entrevistados os quais nos levaram a inferir que, talvez, não percebiam o coordenador como único responsável nesse “dever de provocação” ou “implicação” que lhe é atribuído. Pois, ao concordarem parcialmente com sua corresponsabilização nos levam a compreensão da relação álder/ego onde o coordenador não seja o único a este “dever”, mas implica, também, ao professor esta responsabilização.

Placco (2000), Baptista e Orsolon (2001), assim como Perrenoud e Thurler (2001), destacaram em seus estudos a importância contributiva do coordenador pedagógico na continuidade formativa do docente ao sentido reflexivo. Reconheceram a sua relevância quando incluem, na sua função, a intervenção, a mediação e a aproximação teórica na prática cotidiana do docente.

A seguir, no gráfico 7, que se refere à questão 9, esses mesmos professores reafirmaram, a partir de seus posicionamentos sobre a importância do coordenador pedagógico na mediação sobre as questões do cotidiano escolar, quando, em uma das “falas” apresentadas na questão 19, um dos docentes expressou: “*concordei plenamente, porque o coordenador é um importante articulador do processo educacional, então a interação, a escuta e as trocas com a sua equipe são fundamentais para o desenvolvimento das ações*”. (Docente pesquisado).

#### **Gráfico 7: As questões do cotidiano e o coordenador pedagógico**

Questão 9: “As questões do cotidiano escolar precisam ser discutidas. Essa ação formativa é mediada pelo coordenador pedagógico”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Interessante observar que 15 docentes reconheceram a necessidade de se discutir as questões vivenciadas no cotidiano da escola compreendendo que elas perpassam pela mediação e implicação ativa do coordenador pedagógico, fazendo dele um importante articulador para a continuidade formativa e de relevante importância contributiva ao deslocamento docente.

Em contrapartida, 13 professores concordaram de forma parcial. Poderíamos entender que esses docentes compreendem que não é só o coordenador pedagógico o único responsável por essa mediação e que eles, os docentes, e todos os demais envolvidos estão tanto quanto implicados com as questões cotidianas a serem discutidas, sendo isto um movimento colaborativo.

Placco (2000) denomina de sincronia quando o coordenador mobiliza a tomada de consciência sobre o trabalho executado atribuindo valor, sentido e significado, na realização das intenções educativas. O Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira (2015), ao se referir à função do coordenador pedagógico, compreende que dentre tantas, a organização do trabalho escolar e o assessoramento da ação pedagógica como ações que devem se fazer presentes por meio do acompanhamento dos planos de trabalho: planejamento, execução e avaliação dos professores, construídos e organizados nos tempos de reuniões de coordenação pedagógicas (RCPs).

Importante dizer que um dado nos chamou atenção, ao nos debruçarmos sobre as análises das falas apresentadas pelos participantes docentes, pois não expressaram referências aos momentos de RCPs, apesar de elas acontecerem semanalmente com uma carga horária significativa de 100 minutos. Por outro lado, as falas apresentadas pelos gestores, sobre as RCPs, apareceram em reconhecimento destas como um espaço/tempo potencial à continuidade formativa. Entretanto, um dos gestores expressou que essa continuidade é precária afirmando ser “*o maior desafio*” em virtude das demandas cotidianas da escola. Poderíamos supor que os docentes não reconhecem esses momentos como espaços, também, de formação? Por quê, se é neste espaço que a continuidade da

formação se fortalece, ou deveria se fortalecer? As RCPs não deveriam ser mais presentes na “voz” docente? Poderia estar aqui presente a parcialidade apresentada pelos 13 docentes?

Os gestores, nas suas entrevistas foram perguntados nas questões 5, 11 e 12, sobre coordenador pedagógico, RCPs e formação por meio das respectivas indagações: como entendem o lugar do coordenador pedagógico frente às formações? (Questão 5), como relaciona as RCPS com a formação contínua docente? (Questão 11) e, como verifica que os momentos de RCPs dão continuidade ao processo formativo proposto pelo CAV? Entendendo que os questionamentos se complementam diante do que se pretende, destacamos a fala do Gestor 1 que disse:

*Considero dois momentos: a continuidade formativa antes da pandemia pela possibilidade de juntar todo grupo de professores para fazer um momento formativo. “A gente dividia o tempo: 30 m. para formação vinte para isso, 10 para aquilo” e depois da pandemia, pois o tempo para planejamento foi reduzido e programar um tempo maior para as reflexões em relação a prática, tem sido um “jogo de cintura”. Há continuidade, mas de forma precária. As insurgências e as demandas são complexas impossibilitando que este horário (RCPs) seja disponibilizado inteiramente. É o maior desafio que temos. (Gestor 1).*

Observa-se, a partir da fala do Gestor 1, que as RCPs não são utilizadas de forma potente para continuidade da competência formativa. Apresentou como justificativa as grandes demandas ou “insurgências” do cotidiano e reconheceu que é um grande desafio esta continuidade formativa na prática educacional. Já o Gestor 2, ratificou a necessidade deste espaço de RCPs ser um espaço/ tempo de reverberação de aprendizagens, alinhando sentidos e significados do cotidiano vivido. E se posicionou:

*A RCP está dentro, exatamente, desse cotidiano escolar e que, nessa rede de fazeres e saberes você vai pensando o tempo todo nessa prática, teorizando a prática, praticando a teoria, ressignificando, sendo chacoalhado, sempre voltado pra essa implicação de uma aprendizagem que seja muito significativa, Os Coordenadores e Orientadores são orientados a retomar, aprofundar, reverberar aquele tema, daquele módulo, exatamente, nas RCPs, trazendo para o seu, a sua sala de aula, para o seu cotidiano, para o seu conteúdo, sua disciplina, para o que é específico, dando cada vez mais sentido e significado àquilo que foi trabalhado lá naquele coletivo, de forma mais ampliada mesmo, no contexto mais de escola. (Gestor 2).*

Refletindo a respeito das reverberações das falas expressadas pelos gestores sobre as RCPS, indagamos sobre o planejamento formativo neste espaço/tempo. Quais reflexões são possíveis em um tempo de 30 minutos? Poderíamos considerar presente a relação álter/ego em potencial?

Thurler e Maulini (2012) afirmaram que, para se mudar concepções se faz necessário questioná-las, e se posicionaram sobre a importância de reorganização dos

hábitos e das rotinas frente uma postura reflexiva docente registrando que essa atitude exigirá autoanálise e problematização onde pode haver interferências nas certezas e nas convicções, trazendo interrogações sobre a própria identidade docente podendo ser uma garantia de uma evolução.

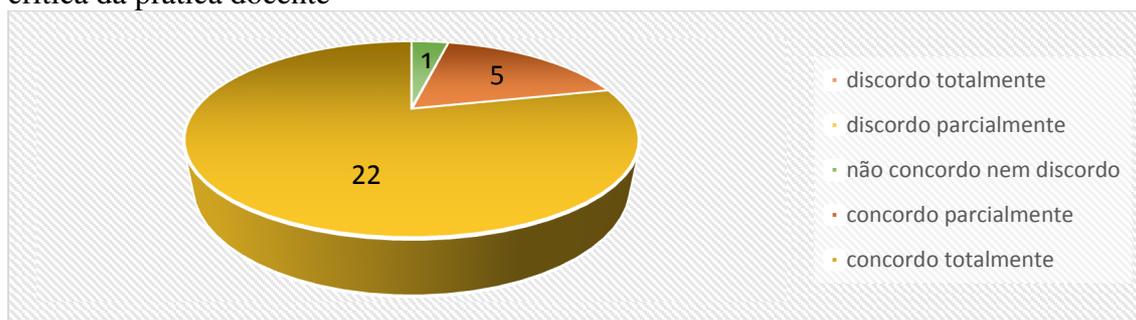
Diante das “vozes” apresentadas, ou não, sobre as RCPs, nos pareceu haver um ponto frágil nesta continuidade formativa entendendo-o como um ponto de atenção. As RCPs mostraram-se tomadas por demandas que dizem da escola, mas que nem sempre são formativas e contributivas ao deslocamento docente.

Em quais outros tempos, para além dos momentos formativos, a escola está mobilizando-se, reorganizando-se junto aos docentes problematizando na relação álder/ego a própria identidade docente? Seria pertinente considerar uma nova organização sobre os modos de trabalhar para que as formações encontrem nos tempos/espacos escolares uma continuidade reflexiva mais profunda e consistente.

Nos gráficos subsequentes, compreensões sobre a metodologia e sobre as temáticas utilizadas nos momentos formativos, também se fizeram presentes. Ao analisarmos os gráficos 8 e 9, nos pareceu que tanto a metodologia quanto as temáticas formativas foram compreendidas, entre os docentes, como elementos significativos no que diz respeito ao movimento formativo docente.

#### Gráfico 8: Metodologia e reflexão crítica

Questão 5: “A metodologia utilizada nos encontros formativos é relevante para a reflexão crítica da prática docente”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Apesar de os docentes não terem apresentado justificativas para posicionamentos apresentados no gráfico 7, referente à questão 5, nos pareceu haver uma compreensão de que a metodologia é um aspecto de contribuição à prática reflexiva docente, quando 22 professores se puseram em concordância total. Entendemos que, para estes docentes, o “desenho formativo” ou a forma de organização das formações é significativo, no que

tange à reflexão crítica da prática docente. Um total de 5 professores apenas concordou parcialmente com a proposição, o que nos levou a crer que consideram a metodologia importante, porém, não apenas ela. E, 1 professor apenas, não se posicionou sobre esta importância, o que talvez quisesse dizer que, para ele, há outros elementos considerados de maior valor na formação. Ou ainda, poderíamos pensar que este pode não ser um elemento de preocupação para este docente.

Os demais 22 professores respondentes reconheceram que a metodologia é um elemento relevante para aproximar a teoria da prática, possibilitando esse diálogo reflexivo com as demandas cotidianas, mas, talvez, não somente ela, talvez agregada a outros elementos de contributo.

Os gestores, por sua vez, não fizeram menções diretas em suas falas, sobre a metodologia, porém, de modo subliminar, o Gestor 1 reconheceu que no formato on-line, ao se realizar uma metodologia distinta da que vinha sendo utilizada, ou seja, uma nova organização, houve maior participação docente, proporcionando mais significativamente a ação álder/ego. Vale dizer que este diferente jeito de organizar o processo formativo possibilitou momentos de escuta “aos novos conhecimentos” trazidos pelo palestrante, bem como, momentos de reflexão entre os diversos formantes, a partir de subgrupos, enriquecendo as trocas e os aprendizados, reconhecendo-se uma participação mais ativa, favorecendo a relação alteração e alteridade. O Gestor 1 expressou:

*As últimas formações foram analisadas como muito positivas por terem favorecido espaços de participação (subgrupos). O on-line favoreceu. Nas últimas formações, a dinâmica com grupos menores possibilitou essa discussão, eles estão mais participativos. (Gestor 1).*

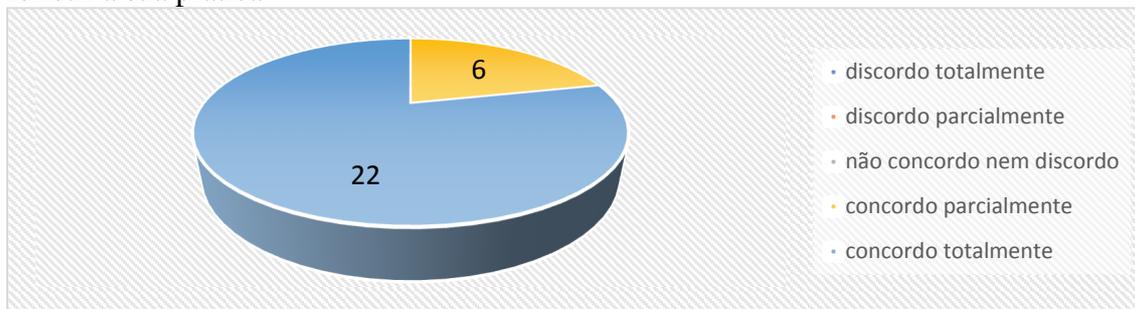
Ou seja, em comunhão ao pensamento dos professores, os gestores reconheceram que o desenho formativo ou a metodologia utilizada nas últimas formações, ainda que em formato on-line, ao considerar grupos menores de participantes na formação, possibilitou maior mobilização e reflexão crítica entre os docentes. Deste modo, entendemos que esse é mais um elemento de atenção quando da organização das formações.

Por conseguinte, no Gráfico 9, correspondente à questão 8, que trata sobre as temáticas formativas, dos respondentes docentes, 22 deles posicionaram-se em concordância total. Deste modo, entendemos que a temática formativa é considerada pelos professores como um elemento importante na formação, ainda que possamos supor que não apenas ela, se considerarmos que 6 respondentes docentes se posicionaram em concordância parcial. Talvez os professores quisessem expressar que há outros elementos

mais significativos, ou ainda, que há um conjunto deles que, entre si, são relevantes e agregam contribuição ao sentido reflexivo docente.

**Gráfico 9: Temáticas formativas e reflexão docente**

Questão 8: “As temáticas formativas oferecidas mobilizam e ajudam ao professor a refletir a sua prática”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os docentes apresentaram justificativas referentes aos seus posicionamentos (gráfico 8) e um deles ratificou a importância das temáticas na formação quando registrou que “*os diversos temas abordados proporcionam reflexões sobre nossa prática*”. (Docente pesquisado). Contudo, outro docente, que concordou de modo parcial disse que: “*algumas temáticas não contemplam o ofertado*”. (Docente pesquisado). Interessante esse elemento que aparece, pois há um questionamento sobre a ação do formador, ponto que talvez seja de atenção a considerar nesta correspondência formativa. Poderia a formação não ser garantida só porque se contratou um palestrante que pudesse dar conta dela? Uma formação com alto nível de conhecimento, por exemplo, pode não chegar ao formando, ou ainda, o professor que está em formação pode pensar que aquilo ou aquele conhecimento ou prática não lhe diga nada e/ou não vai levá-lo a mudar sua prática.

Os docentes foram convidados, também, a sugerirem temáticas para a formação contínua, e, na questão 21, apresentaram suas contribuições. Tomando como referência os temas propostos percebemos o aparecimento mais intenso de temáticas diretamente vivenciadas no cotidiano escolar, nos parecendo uma afirmação deste público sobre a necessidade do trato das questões ligadas à prática da sala de aula sugerindo, talvez, a carência de espaço dialógico para expressão do subjetivo, dos saberes que regem o cotidiano, o fazer do professor. Suas “vozes” foram agrupadas no Quadro 3, considerando as seguintes classificações: o currículo, a inclusão, a avaliação e as metodologias.

**Quadro 3: Classificações e temas sugeridos pelas docentes em contribuição à formação contínua.**

Currículo	- Interdisciplinaridade: projetos e propostas - Identidade racial e de gênero
-----------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância da arte na formação integral do indivíduo</li> <li>- A importância da arte para a formação docente</li> <li>- O diálogo das diversas áreas do conhecimento (engenheiros, especialistas em finanças, influenciadores digitais, programadores) para a construção de um currículo vivo e conectado com as demandas sociais.</li> <li>- Empatia, gentileza, relações humanas</li> <li>- O aprofundamento da compreensão da subjetividade humana e seus desdobramentos contribuiria muito mesmo</li> <li>- Aprendizagens significativas relacionadas ao contexto atual</li> <li>- Entender como se aprende para aprender como se ensina/ Currículo e avaliação- refazendo modelos para a nossa escola do futuro</li> </ul>
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referente a aspectos que envolvem alunos de inclusão</li> <li>- Inclusão e diversidade</li> <li>- A viabilização da educação inclusiva no contexto heterogêneo da sala de aula</li> <li>- A saúde dos docentes do Século XXI</li> <li>- Como construir saberes significativos e realmente inclusivos</li> <li>- Como pensar na inovação, sem perder os pilares educacionais fundamentais</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos de avaliação e acompanhamento do desempenho e desenvolvimento dos alunos</li> <li>- Acho que seria importante refletir sobre avaliação e diferentes aprendizagens no contexto das tecnologias: as relações de comunicação no ambiente educacional.</li> </ul>
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologias ativas, aulas inovadoras</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Interessante nos debruçarmos a uma breve análise sobre as temáticas propostas pelos docentes. Os títulos propostos nas categorias Currículo e Inclusão nos pareceram ter uma maior reverberação entre os docentes mostrando estas serem, talvez, as temáticas de maior desafio, necessitando de profundo diálogo para com o tempo presente. Pensar no currículo e nas aprendizagens efetivamente significativas para o contexto atual, bem como construir saberes de forma realmente inclusiva na heterogeneidade da sala de aula, se faz um desafio. Esses temas dizem da prática docente e convergem com uma escola que precisa dialogar com desafios contemporâneos. Neste sentido, essas temáticas podem ser pontos de validação nas formações, demonstrando escuta às necessidades docentes, valorizando, também, as suas vozes.

O Gestor 1, também expressou seu posicionamento sobre a fundamentação e organização das temáticas formativas e, segundo ele, fazem relação com as demandas do cotidiano. Registrou:

*São organizadas a partir de um diálogo existente entre a direção geral, a direção acadêmica e os coordenadores que vão pensar em temáticas que dialoguem com o nosso projeto político pedagógico; são escolhidas a partir das demandas do cotidiano, da análise do contexto. (Gestor 1)*

O Gestor 2 se refere à organização e eleição das temáticas considerando o diálogo entre direção geral, acadêmica e coordenadores. Essas temáticas não poderiam ajustar-

se ao próprio planejamento e princípios da escola? Em que momento as vozes docentes ecoam na contribuição formativa? O mesmo gestor faz referência à intencionalidade formativa expressa nos diversos documentos da Companhia e afirma que “há uma compreensão da necessidade de deslocamento do professor da lógica mental do ensino (transmissivo) para outras abordagens que deem voz e visibilidade (na aprendizagem do aluno)”. (Gestor 2). Ao voltarmos ao Quadro 3, e analisarmos as temáticas das formações oferecidas desde 2016, nos parece que houve um investimento da instituição em formações voltadas inicialmente à compreensão do Projeto Educativo Comum, em diálogo com a ideia de inovação evidenciada pelas metodologias ativas, que destacou o aluno ao protagonismo e convidou os docentes a uma nova postura ao fazer educacional.

Autores como Freire (2001), Imbernón (2011) e Tardif (2014) comungam com a necessidade de se buscar de estratégias diferenciadas para a ação formativa docente, onde se sustentem pela intencionalidade de despertar significações e ressignificações do professor, implicando o desafio da subjetividade humana a partir das percepções individuais ao contínuo movimento de alteração e de alteridade (áster e ego), quando me altero a partir do outro que se altera a partir de mim e onde alteramos a partir de nós. Guilherme e Freitas (2017) compreendem que só a partir da própria educação este sentido contribui para promover a atualização da reflexão sobre os sentimentos e finalidades da educação, diante dos desafios contemporâneos. Já Perrenoud e Thurler (2002), ao posicionarem-se sobre a mobilização do sentido reflexivo docente destacam a importância de firmar uma prática reflexiva e aliá-la à implicação crítica do docente.

Concluimos este ponto expressando, a partir das discussões realizadas, o quanto se faz potente para a formação contínua do professor considerar aspectos como: a valorização da voz docente onde o subjetivo humano seja entendido como possibilidade de saberes contributivos para a aprendizagem colaborativa dentro do contexto escolar. Ademais, vale acrescer que outros elementos, a exemplo da ativa mediação e implicação do coordenador pedagógico, da escolha de uma metodologia adequada e das temáticas formativas a partir dos sentidos e significados docentes, também emergiram como relevantes contribuições para a mobilização da reflexão crítica do professor, quando dialogam entre si e a outros elementos, dentre eles, o próprio compromisso docente possibilitando, portanto, o despertar do “espírito” de inquietação, que nada mais é do que o próprio deslocamento docente dentro da ação educativa.

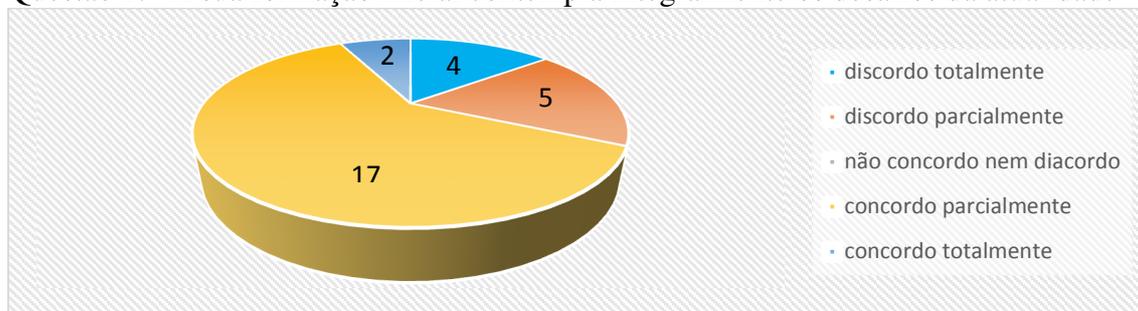
## 6.2 A INTENCIONALIDADE FORMATIVA, O “ESPÍRITO” DE INQUIETAÇÃO E ALTERAÇÃO DOCENTE

Este subtítulo se dedicou a analisar os dados apresentados sobre a compreensão dos gestores e dos docentes participantes da pesquisa no que se refere à formação contínua, à sua intencionalidade e sua contribuição para despertar o sentido reflexivo do “ego”, do “si”, do “eu” (docente), relevando os fundamentos teóricos que sustentam este estudo.

Em continuidade à nossa análise, o gráfico 10, que diz respeito à questão 1, indagou aos docentes sobre a formação inicial e sua contemplação aos desafios da atualidade. Interessante observar que dos docentes respondentes 2 concordaram totalmente com a proposição, 4 discordaram totalmente, 5 discordaram parcialmente e 17 docentes concordaram parcialmente. Do quantitativo absoluto, 21 professores apresentaram parcialidade sobre o indagado, seja em concordância ou discordância parcial, ou ainda, em discordância total, conduzindo-nos a interpretar que validam a formação inicial e que ela tem seu lugar de importância para a formação docente, entretanto, só ela não é suficiente para dar conta dos desafios atualidade.

**Gráfico 10: Formação inicial e desafios da atualidade**

Questão 1: “A sua formação inicial contempla integralmente os desafios da atualidade”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Dentre as justificativas apresentadas, um dos professores expressou: “*não vivenciamos uma formação adequada na faculdade, possuímos uma ideia a respeito. Os desafios da atualidade são vivenciados e resolvidos no nosso cotidiano*”. (Docente pesquisado). Assim sendo, entendemos que estes posicionamentos ratificam a necessidade de existir uma formação que venha contribuir com a lida do cotidiano da escola, neste caso, a formação contínua. Todavia, nos chamou atenção o fato de 4 professores posicionarem-se em concordância total, nos dizendo que a formação inicial contempla de forma integral os desafios atuais vivenciados pelos docentes. Será mesmo?

Em caso afirmativo como administramos a concepção freiriana que afirma sermos sujeitos históricos capazes de transformar e de sermos transformados?

Em prosseguimento às nossas análises, faz-se coerente registrar que os docentes, na questão 22, foram questionados sobre a importância da formação contínua e quais os aspectos aos quais ela se justifica. Suas respostas nos levaram ao entendimento de que reconhecem a ação formativa contínua como ação de grande valia à qualificação da prática, oferecendo possibilidades para ressignificação do fazer do professor. Na questão 22 do questionário, um dos docentes se expressou enfatizando “*Reflexão sempre. Tirar da teoria e pôr na prática e vice-versa. Construção, aprendizagem, desconstrução, re-aprendizagens*” (Docente pesquisado), atribuindo o sentido da reflexão constante ao usar o termo “*re-aprendizagens*”, considerando-a em movimento, em inacabamento. Os docentes reconheceram que a formação contínua gera deslocamento, criticidade, reflexão e mudanças, além de possibilitar conexão com o contexto vigente e ampliação de olhares para novos cenários. Muitas foram as falas docentes sobre a importância da formação contínua, as quais organizamos no Quadro 4, a partir do entendimento que tivemos, considerando as que apresentaram maior significação ao que se pretendia pesquisar. Deste modo, os sentidos que mais reverberaram foram: o “espírito” de inquietação e a atualização docente.

**Quadro 4: Falas docentes expressadas na questão 22 sobre a importância da formação contínua para o docente**

<b>“Espírito” de inquietação</b>	<b>Atualização docente</b>
“A formação contínua gera engajamento, promove qualificação, atualização, instiga a reflexão entre teoria e prática. Visa uma equipe mais qualificada e preparada para os desafios impostos pela atualidade e pelas mudanças na educação”.	“A formação continuada deve preparar o professor para ao menos saber lidar com as insurgências do cotidiano”.
“A formação continuada contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas”.	“A Formação continuada é importante porque tem muito a oferecer às práticas pedagógicas dos docentes, sendo um processo permanente e de constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores”.
“Extremamente relevante, tendo-se em vista que o exercício docente se altera a cada dia, de acordo com o perfil de cada aluno. Valiosa ajuda para uma visão mais ampla dos processos educativos”.	“Reflexão sempre. Tirar da teoria e pôr na prática e vice-versa. Construção, aprendizagem, desconstrução, re-aprendizagens”.
“Importante para o desenvolvimento e a melhora do trabalho dos docentes, coordenadores e no geral da escola. A formação continuada é uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas”.	“Através das formações contínuas, o educador conhece e reconhece propostas, projetos e possibilidades que contribuam para o desenvolvimento integral do educando, revisitando práticas, metodologias e didáticas executadas na caminhada”.
“A formação contínua nos ajuda a refletir nossa prática diária, nos mobiliza, nos desafia e nos impele a	“A formação contínua pretende favorecer dinâmicas de atualização e

<i>mudar essa mesma prática, muitas vezes cristalizadas”.</i>	<i>aprofundamento do conhecimento, assim como desenvolver intervenções inovadoras na prática pedagógica. Desta forma, favorecemos a reflexão crítica dos indivíduos”.</i>
<i>“A formação contínua fomenta uma reflexão sobre nossa prática docente, possibilitando traçar novos caminhos e compreender ainda mais como se dá o processo de aprendizagens de nossas crianças”.</i>	<i>“A formação contínua permite ampliar o olhar dos educadores para novos cenários. Na atualização e na qualificação do profissional frente aos desafios e no alinhamento das ideias conforme o objetivo da formação”.</i>
<i>“A formação contínua é o viés que possibilita os deslocamentos no interior da escola. Por meio dela, nos desinstalamos em busca uma atuação que promova criticidade, reflexão e mudanças de atitudes por nossa parte, os docentes, e dos estudantes”.</i>	<i>“A importância é fundamental, pois todos os profissionais precisam de atualização/formação”.</i>
<i>“A formação contínua é importante para o movimento de reciclagem, reflexão e ressignificação do docente. Ela se justifica no sentido de que a melhoria dessas práticas irá beneficiar a curto e longo prazo, todos os envolvidos no processo”.</i>	<i>“Todo profissional necessita atualizar seus conhecimentos para que possa desempenhar melhor suas competências em um mundo em que as inovações surgem em grande velocidade”.</i>
<i>“Importância de viver uma pedagogia atual. Se justifica pela necessidade de uma prática conectada com o contexto vigente”.</i>	<i>“A formação contínua é o mote para o desenvolvimento da vida profissional. É uma forma de inovar, rever conceitos, aprimorar saberes. Afinal, o conhecimento não é e nem pode ser engessado. É preciso alimentá-lo, permanentemente”.</i>
<i>“Promover reflexão para ressignificação a educação atual. A formação é um espaço aberto a reflexão entre a teoria e a prática. Penso que se justifica sempre, pois o ser humano vive em constante mudança e aprendendo sempre”.</i>	
<i>“Ressignificação do professor- partilha de saberes”.</i>	
<i>“No contexto atual onde temos que nos reinventar e trazer novos significados, a formação contínua é de extrema importância e nos impulsiona a isso, a não ficar estagnado e sim aperfeiçoar nossas práticas dentro da sala de aula”.</i>	
<i>“A formação contínua nos mantém com a mente aberta para o novo e a compreensão crescente para a diversidade e nesses dois aspectos que ela se justifica”.</i>	
<i>“É importante para que haja a reflexão constante da prática e a busca por um constante crescimento no trabalho”.</i>	

Fonte: quadro elaborado pela autora

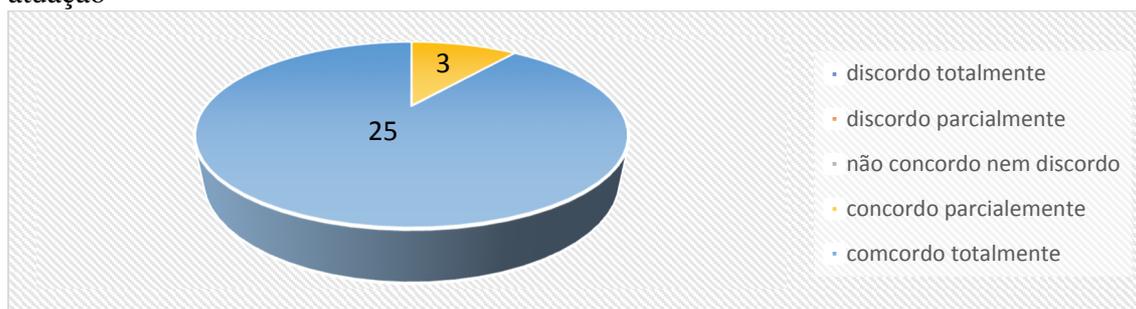
As categorias destacadas no Quadro 4 nos chamaram atenção quando da expressão dos docentes. Reverberam o “espírito” de inquietação sinalizado no Projeto Político Pedagógico, definido como aquele que “aponta caminhos para a atuação do educador, no diálogo constante entre o sujeito e o conhecimento na busca de transformações”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 44). Sendo assim, um dos docentes registrou que: “a formação contínua nos ajuda a refletir nossa prática diária, nos mobiliza, nos desafia e nos impele a mudar essa mesma prática, muitas vezes cristalizadas”.

(Docente pesquisado). Ou seja, nos pareceu uma compreensão de mobilização do “espírito” de inquietação, que é o ego, o “eu” de cada uma a partir do álter. Entretanto, em complementariedade nos levaram a entender aquilo que é da atualização, da inovação, que nos altera (álter) numa constância de inacabamento. De modo similar, outro docente expressa que *“A formação contínua é o mote para o desenvolvimento da vida profissional. É uma forma de inovar, rever conceito, aprimorar saberes. Afinal, o conhecimento não é e nem pode ser engessado. É preciso alimentá-lo, permanentemente”*. (Docente pesquisado).

O gráfico 11, referente à questão 2, tratou sobre as ressignificações proporcionadas pela formação contínua a partir da reflexão crítica sobre a atuação docente, compreendendo-as como possibilidade de diálogo entre o sujeito e o conhecimento, segundo as reflexões docentes sobre a sua prática, bem como autorreflexões (ego), e ainda da reflexão dos demais (álter). Assim sendo, os docentes expressaram seus entendimentos e 26 professores revelaram concordar totalmente sobre a possibilidade de ressignificações por meio da continuidade formativa, o que nos levou a reforçar que reconheceram a formação contínua como uma ação importante, significativa e contributiva à mobilização do sentido reflexivo docente.

**Gráfico 11: Formação contínua e reflexão crítica**

Questão 2: “A formação contínua em serviço compreendida como um movimento inacabado proporciona ao docente ressignificações a partir da reflexão crítica sobre a sua atuação”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os posicionamentos “emergidos” foram justificados, e um professor reconheceu que *“a formação contínua é muito importante para esse processo de reciclagem, aperfeiçoamento, construção e reconstrução da prática educativa”* (Docente pesquisado), ou seja, nos pareceu o entendimento de que, a formação contínua, ao nos permitir construções e reconstrução, oportuniza ressignificação. Outro docente complementou essa compreensão quando afirmou que *“diálogos, ressignificações e*

*autoconhecimento são essenciais*” (Docente pesquisado) contributos para a reflexão crítica sobre a atuação do docente. Dito isto, vale complementar, com o entendimento de Freire (1996), que compreende a reflexão em num sentido interativo, não apenas entre as pessoas, mas, também, sobre o objeto de conhecimento, proporcionando a ação crítica que implica em “combinar o momento de imersão e o de elaboração, a construção de recursos e sua mobilização”.

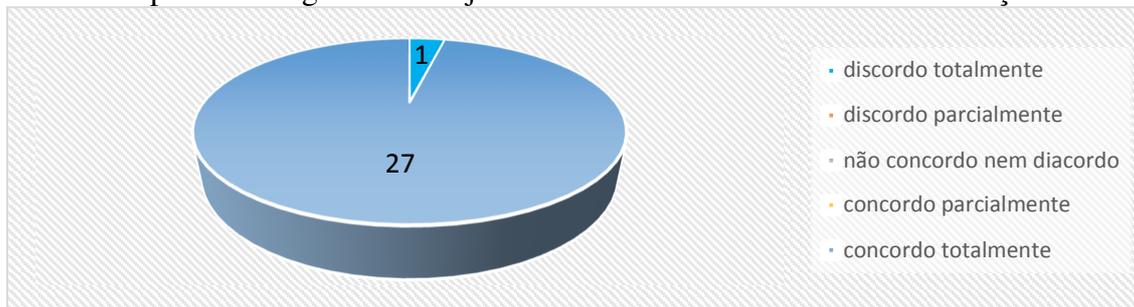
Ainda sobre a formação contínua e a possibilidade de ressignificação ao docente, 3 professores posicionaram-se em concordância parcial. Poderíamos pensar que eles nem sempre consideram as formações contínuas significativas às suas reflexões, ou ainda, que as formações ou algumas delas não os têm ajudado a refletir criticamente sobre a sua atuação? Caberia pensar, também, que por considerarem a formação como um movimento inacabado inclui a existência de outros elementos ou extensões da própria formação nesta ação reflexiva crítica. De um jeito ou de outro, parece-nos que as formações têm apresentado aos docentes contribuições às suas práticas.

Os gestores, por sua vez, também fizeram alusão às formações contínuas, descrevendo-as como uma ação contributiva ao docente. O Gestor 2 trouxe essa compreensão quando se referiu à formação como uma “*estratégia de intervenção que deve levar o professor a entender a aprendizagem de outras formas, outros modelos, outras perspectivas, mudança de concepção*” (Gestor 2), ou seja, reconheceu que as contribuições formativas favorecem a atuação docente para a lida cotidiana ao possibilitar novas perspectivas e mobilização ao “espírito” de inquietação quando o faz compreender a aprendizagem sob outra perspectiva em diálogo com os desafios atuais. Vale retomar aqui a relação álder/ego, pois não é só a formação atuando sobre o docente, mas é, também, o docente implicado com movimento formativo. É o que Biesta (2018) destaca quando chama atenção às interpretações dadas ao sentido da aprendizagem e, que reverbera na sala de aula, na compreensão docente sobre os conceitos utilizados em suas práticas.

Em sequência, no gráfico 12, a partir das representações dos participantes sobre a questão 4, o reconhecimento dos 27 professores sobre a importância das formações na busca do deslocamento docente, quando se posicionaram em concordância total da questão, nos mobilizou à compreensão de que a formação contínua é um caminho de diálogo entre o sujeito (formante) e o conhecimento na busca de alterações, num movimento ininterrupto do pensar sobre o seu fazer mobilizando reflexões e deslocamentos para além da transmissão de informações.

### Gráfico 12: Formação contínua e alteração docente

Questão 4: “A formação contínua não se esgota na transmissão de informações. Aponta o caminho para o diálogo entre o sujeito e o conhecimento na busca de alterações”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Um dos professores justificou, na questão 19, que “*a formação contínua não se esgota na transmissão de conteúdos e, sim, deve estimular uma formação continuada independente do encontro formativo*”. (Docente pesquisado). Reconhece, portanto, que é no percurso que o diálogo entre sujeito e conhecimento vai se tecendo, se alterando. Deste modo, compreendemos que se faz importante olhar para o sentido de continuidade formativa ir além dos encontros formativos considerando o movimento *álter/ego* nesta contínua fluidez do ensino-aprendizagem que proporciona reflexão crítica e possibilidades de deslocamentos. Pareceu-nos haver, também, um reforço a esse pensamento quando um dos professores complementou a ideia inicial dizendo que a formação “*não é uma receita pronta para ser seguida na sua totalidade*” (Docente pesquisado), expressando, para nós, a compreensão de sermos libertos nesta relação de alteração e alteridade proposta por Tardif (2014), que nada mais é do que o sentido reflexivo, o pensar, a possibilidade de ressignificação sobre seu fazer, o “espírito” de inquietação que possibilita movimento e mudança. Creio que aqui, Freire (2001) nos ajuda no entendimento dessa ressignificação que, por sua vez, é proporcionada a partir da tomada de consciência de si e do outro (o próprio *álter/ego*), ou ainda, sobre o objeto de conhecimento, interferindo ou influenciando a forma como os docentes movem-se no mundo, construindo e reconstruindo, alterando e sendo alterados. Cabe dizer, ainda, que apenas 1 docente discordou totalmente da questão e nos levou a distintas análises as quais, uma delas seria que, talvez, este professor não valorize a formação contínua como ação potente para transformação de si, da escola e/ou da qualidade da educação, ou ainda para a própria contribuição do sentido reflexivo docente. Outra possibilidade hipotetizada é

que este professor não perceba a formação neste cenário de diálogo entre os sujeitos e os conhecimentos.

Os gestores, por sua vez, também expressaram seus entendimentos sobre a formação contínua e afirmaram que pensar no professor e no tempo presente tem sido uma constante ao organizarem os encontros. Um dos gestores registrou que:

*As últimas formações foram analisadas como muito positivas por terem favorecido espaços de participação (subgrupos). A gente acredita numa formação participativa e não apenas numa formação assistida. (Gestor 1)*

O Gestor 1 apresenta distinção da formação participativa em relação a assistida reconhecendo a necessidade de presença da ação álgter/ego nas formações, que por sua vez favorece a mobilização e aguça o “espírito” de inquietação. Apresenta o sentido de uma formação que proporciona a reflexão incluindo elementos para além das informações.

Nóvoa (2019) trouxe contribuições quando propôs debater sobre a educação reiterando a importância da discussão dos processos formativos no interior da própria escola, a partir das experiências e das culturas docentes. Acreditamos que, desta forma, o professor sente-se mobilizado a uma participação mais ativa e mais reflexiva.

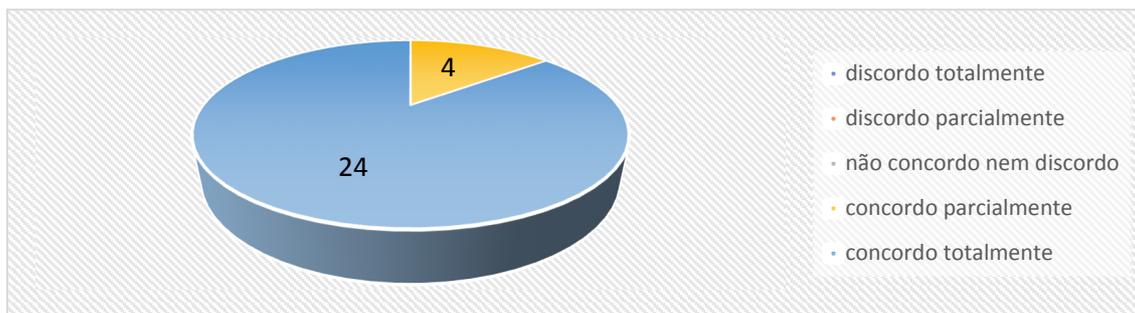
O Gestor 2 também apresentou seu entendimento a respeito da formação trazendo a compreensão de alteração, do “ser sendo”, dizendo de um movimento longo e continuado, não desconsiderando alguns elementos que trazem interferência a esse dinâmico e complexo processo que torna a formação uma ação bastante desafiadora. Ele nos disse:

*Ela (a formação) acontece considerando todo um complexo do que nós aprendemos que vai, de alguma forma fazendo as nossas práticas pedagógicas e daí a gente consegue ir se reinventando. (Gestor 2).*

O Gestor 2 faz referência à “reinvenção das práticas pedagógicas” as quais acreditamos que acontecem quando o professor se percebe mobilizado a ressignificar o seu fazer. Deste modo, na questão 10, representada pelo Gráfico 13, os docentes foram indagados sobre as possibilidades de ressignificações a partir do diálogo constante entre teoria e prática. Eles nos levaram a inferir sobre a intensa necessidade de aproximação da teoria com a prática para que, nesta interação, as formações possam fazer sentido possibilitando reconhecimento e reflexão ao fazer docente, mobilizando inovação e criatividade.

### **Gráfico 13: Formação contínua e ressignificações docentes**

Questão 10: “Entender a formação contínua como um diálogo constante entre a teoria e a prática possibilita ressignificações docentes”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Dos docentes respondentes, 24 apresentaram concordância total no reconhecimento deste diálogo entre teoria e prática favorecer ressignificações. Em suas justificativas, apresentadas na questão 19, reverberaram a necessidade de a teoria sustentar a prática e um deles afirmou que, *“nas últimas formações, se sentiram convocados a um deslocamento da lógica da centralidade do conhecimento, para a lógica centrada nas experiências formativas”*. (Docente pesquisado). Ou seja, foram convidados a pensar sobre a sua sala de aula, seu fazer, sua atuação mobilizando a tomada de consciência das suas ações no cotidiano escolar. Apareceram, também, 4 posicionamentos em concordância parcial sobre o entendimento da formação como um diálogo constante entre a teoria e a prática e ressignificações docentes e, em justificativa a tal entendimento, um dos docentes se expressou afirmando que *“nem sempre as formações apresentam exemplos concretos e dentro do nosso contexto regional”*. (Docente pesquisado).

Tardif (2014) enfatizou a importância da aproximação entre a teoria e a prática. Compreende que o diálogo entre ambas possibilita ao professor espaços de argumentação sobre o seu exercício, mobilizando e contribuindo com as reflexões e ressignificações.

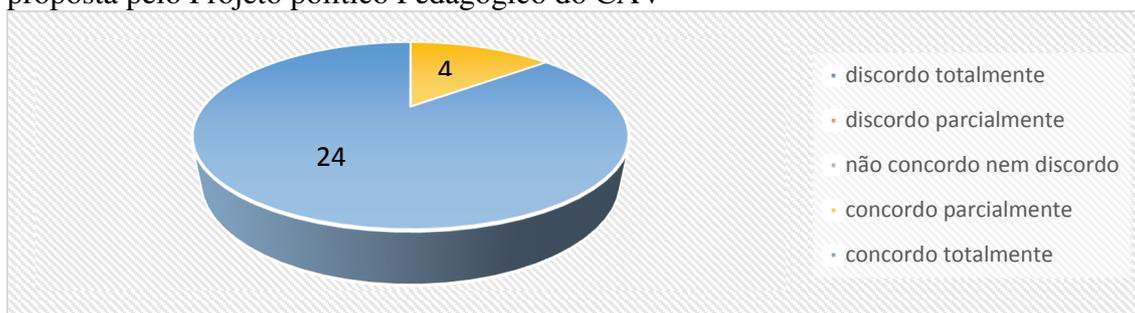
Tomando como referência as orientações registradas nos documentos oficiais sobre a intencionalidade formativa docente, entendemos como necessário, nesta pesquisa, indagar dos professores se há clareza que as formações orientam o trabalho docente a partir da missão proposta pelo Projeto Político Pedagógico do CAV, ou seja, se há compreensão sobre a intencionalidade da formação ofertada a partir dos registros oficiais. Percebemos que essa compreensão começa a repercutir quando, nas falas docentes, reconheceram que na última formação foram convocados ao deslocamento.

Deste modo, em análise sequencial, no Gráfico 14, que corresponde à questão 11, os participantes docentes disseram compreender a correlação da ação formativa às intencionalidades expressadas nos documentos oficiais quando, 24 docentes concordaram

totalmente e apenas 4 apresentaram uma concordância parcial, o que nos levou a inferir que, este grupo, começa a demonstrar clareza sobre os objetivos previstos para a ação formativa contínua oferecida pelo CAV, quando da consonância aos documentos oficiais. Vale dizer que esta análise nos levou à compreensão de que ainda requer intensificação para uma maior clareza.

#### Gráfico 14: Trabalho docente e o Projeto Político Pedagógico

Questão 11: “As formações contínuas orientam o trabalho docente diante da missão proposta pelo Projeto político Pedagógico do CAV”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Entretanto, em algum momento, esses posicionamentos nos parecem contraditórios, quando ao longo da pesquisa as justificativas apresentadas por este mesmo grupo docente, nem sempre indicaram essa clareza. Algumas expressões sobre valorização da voz docente e sua subjetividade, as temáticas, a metodologia e sobre o próprio sentido formativo nos levaram ao entendimento de que nem sempre as formações dialogavam em direção à reflexão crítica.

Segundo Imbernón (2001, p. 85), a formação docente, no contexto da escola e da comunidade educativa, deve refletir sobre as suas próprias ações para que possa reformular direcionamentos e deslocamentos da figura docente e, afirma que deve ter “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos”.

O Projeto Educativo Comum (2016) reflete sobre a educação promovida em direção da construção de um mundo mais justo, fraterno, solidário inclusivo e cristão. Voltado para uma educação com incidência política e social, uma educação para a cidadania global, apoiando-se na convicção de que as ações (formativas) mudam as instituições e as pessoas. Assim sendo, se faz necessário incluir esses elementos humanos às intencionalidades da organização formativa para que juntos possam ser potentes na ação reflexiva possibilitando mudar pessoas e, conseqüentemente, instituições.

O Gestor 1, revelou, quando entrevistado, que “*é constante o diálogo, ano a ano, com o Projeto Educativo Comum pensando nesse professor protagonista e nos desafios do tempo presente*”. (Gestor 1). Sendo assim, inferimos que as formações, suas temáticas e seu desenvolvimento seguem um diálogo profícuo às orientações delineadas no PEC e demais documentos. Entendemos que para o professor ser protagonista deve ser partícipe deste diálogo.

Oportunamente, o mesmo gestor posicionou-se sobre a intencionalidade formativa compreendendo que é “a consolidação do Projeto Educativo da Rede Jesuíta considerando a formação integral” e reforça esta missão quando explicita como referencial formativo o “*migrar de um centro de ensino para um centro de aprendizagem*” (Gestor 1). Ou seja, o PEC nos orienta a um deslocamento quando, a partir do conteúdo, o docente formante gera reflexões para si e para o outro, oportuniza possibilidades de alterar e de ser alterado, inquietando e sendo inquietado, compreendendo a aprendizagem em outra perspectiva que é a de análise, de reflexão, de ação e não estática apenas para acúmulo de informação. Estaria essa premissa clara na ação formativa e na compreensão dos dirigentes e dos docentes?

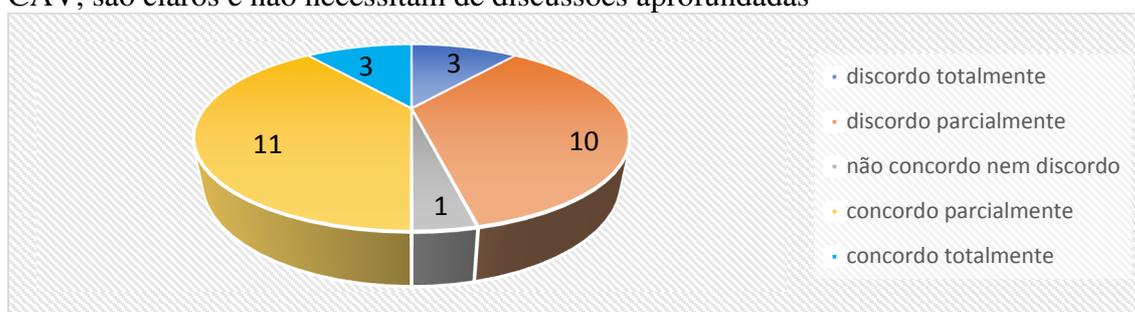
O Projeto Político Pedagógico do CAV (2015), em consonância aos demais documentos, mostra-se implicado com as novas formas da relação ensino e aprendizagem investindo num constante aperfeiçoamento da prática pedagógica. Por meio de seminários com especialistas nacionais e internacionais, reconhecidos na área da educação, propõe a abordagem de temas voltados para a inovação educacional, entre outros, emergentes na contemporaneidade educacional, explicitando, assim, as suas intencionalidades.

Interessante perceber que os professores, em suas expressões, compreenderam a formação contínua como uma ação voltada aos docentes, à sua qualificação, mas não demonstraram ao longo das suas falas, no quadro 6, a reverberação desta ação para a qualidade educacional. De fato, é uma ação voltada aos docentes, contudo, os gestores, ao se referirem à formação docente, expressaram uma compreensão mais ampla nos levando a entender que, por meio dela (da formação), decorre a qualificação do processo educacional, traçando-se o sentido de aprendizagem, em que Biesta (2013) chama atenção para o crucial papel que os profissionais da educação têm a desempenhar, não se cabendo mais o lugar de mera aplicabilidade de conteúdos. E isso inclui, também, a formação docente desde o momento do planejamento até a sua reverberação ao formante. Para Neto (1994), participação, produção e transformações precisam se fazer presentes.

Na continuidade da nossa análise, a questão 15, representada pelo Gráfico 15 indagou aos docentes sobre os usos dos conceitos educacionais nos espaços internos do CAV, se eram claros, não necessitando de discussões aprofundadas.

**Gráfico 15: Clareza dos conceitos educacionais**

Questão 15: “Os conceitos educacionais usados pelos docentes, nos espaços internos do CAV, são claros e não necessitam de discussões aprofundadas”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destacou o posicionamento de 11 professores em concordância parcial da proposição e 9 professores em discordância parcial, entendimentos que nos levaram a deduzir que os conceitos utilizados nem sempre têm apresentado clareza, necessitando, assim, de discussões sobre eles. Reforçando esse entendimento, 3 professores discordaram totalmente ratificando a necessidade de promover discussões sobre esses conceitos. Apresentaram justificativas registrando “*que a educação não se esgota, é processo, construção e ampliação de saberes contínuos, de modo que é preciso alimentar, qualificar e promover discussões para ressignificação da prática docente*”. (Docente pesquisado). Outro docente coaduna com esse pensamento quando diz “*que vivemos em constantes mudanças globais e precisamos refletir sobre os conceitos educacionais cotidianamente*”. (Docente pesquisado). Contudo, 3 professores se puseram em concordância total da afirmação evidenciando o entendimento de clareza sobre os conceitos utilizados nos espaços internos e apenas 1, não concordou nem discordou. Nas respectivas falas apresentadas como justificativas, um docente que registrou: “*não entendi essa proposição*”. (Docente pesquisado). Caberia compreendermos que esse posicionamento por si só já comprovaria uma falta de clareza sobre os conceitos educacionais?

O Gestor 2 também se posicionou sobre os conceitos educacionais registrando que eles aparecem de forma inadequada, o que nos levou a inferir que entende sobre a necessidade de suas discussões no interior da escola. Registrou:

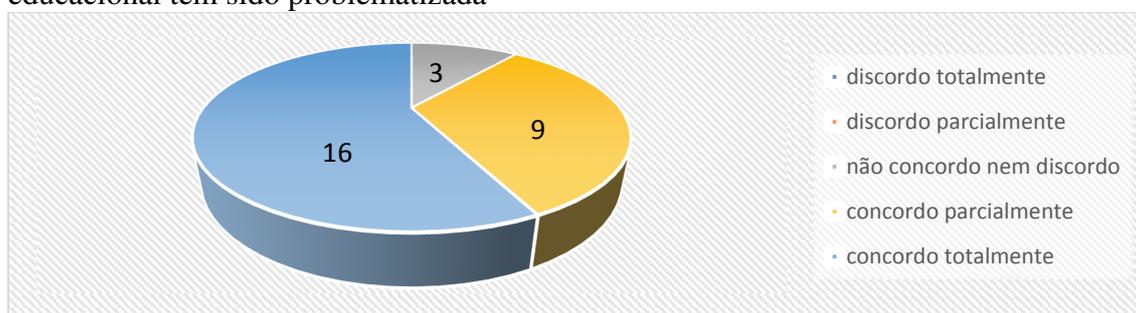
*Eu acho que ainda temos muito que atravessar e ainda é muito confuso para os educadores (...) por conta de conceitos inadequados, de sobrevivência, de questões, também administrativas, infelizmente. (Gestor 2)*

Biesta (2013) propõe olhar para a educação como uma ação de risco e reforça a necessidade de se discutir sobre os conceitos educacionais problematizando a linguagem utilizada, pois, para ele, a linguagem mercadológica tem posicionado a educação em lugares de valorização monetária, alterando os sentidos conceituais da própria educação.

O gráfico seguinte (Gráfico 16), referente à questão 16, nos apresentou dados sobre a problematização da linguagem educacional nos momentos formativos do CAV. Percebemos que 3 docentes não concordaram nem discordaram, silenciando os seus entendimentos a essa questão. Contudo, 16 respondentes concordaram totalmente e 9 reconheceram, parcialmente, que no CAV a discussão sobre os conceitos educacionais já acontece. Os dados presentes no gráfico 16 nos levaram a concluir, inicialmente, que os docentes consideraram a problematização da linguagem educacional como um elemento importante para os contributos mobilizadores e reflexivos e que já vem acontecendo nos momentos formativos. Todavia, se fizermos uma retomada ao gráfico anterior (Gráfico 14), nos parece haver uma contradição nos posicionamentos deste grupo, pois se a linguagem educacional, segundo 25 docentes, já é problematizada nos espaços internos do CAV, não deveriam ser claros, também, os conceitos utilizados?

#### **Gráfico 16: Problematização da linguagem educacional**

Questão 16: “Biesta (2018), defende a importância do papel do professor na educação crítica, considerando problematizar a linguagem educacional. Tomando essa afirmação como referência e considerando os momentos formativos no CAV, a linguagem educacional tem sido problematizada?”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Biesta (2018), sobre a linguagem educacional, destacou a relevância de problematizá-la considerando a tomada de consciência docente sobre os conceitos implícitos em suas práticas que, por sua vez, devem ser confrontados a novas e distintas

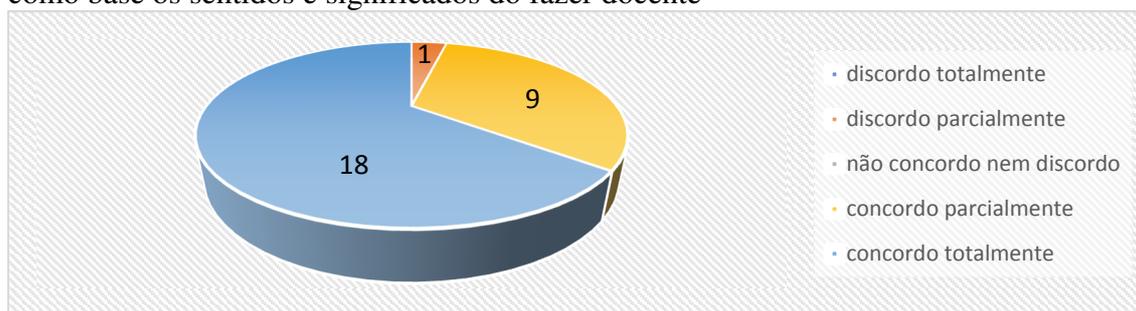
experiências compartilhadas em ação formativa numa rede colaborativa. O autor entende que esse é um compromisso com a “reinvenção” da educação, corroborando com o papel fundamental do professor na educação crítica.

Brito (2017) destacou a importância de encaixar esses conceitos devidamente em suas conjunturas, de analisar seus usos com criticidade e consciência, reconstituindo a ação educativa. Thurler e Maulini (2012), por seus entendimentos, defendem a compreensão sobre os usos dos conceitos no contexto da educação. Valem-se da expressão *psitacismo anacrônico* para se referirem ao uso aleatório de expressões ou conceitos, onde a repetição de palavras passa a fazer parte do contexto cultural escolar, sem que os envolvidos no processo compreendam o que realmente elas representam, ou ainda, que sentidos expressam naquele cenário, e criticam o saber codificado que é apenas reproduzido, convidando, portanto, os docentes a uma compreensão destes conceitos nos espaços da escola.

Os professores, no Gráfico a seguir (Gráfico 17), expressaram suas percepções sobre os sentidos e significados que embasam o processo formativo do CAV. Dos professores respondentes, 18 se posicionaram em concordância total, 9 se puseram em concordância parcial e 1 em discordância parcial o que nos levou a uma compreensão geral de que o processo formativo oferecido dialoga com o fazer docente, proporcionando sentido e significado às suas ações.

#### Gráfico 17: Formação docente e seus sentidos e significados

Questão 17: “O processo formativo contínuo do docente, no CAV, desenvolve-se tendo como base os sentidos e significados do fazer docente”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Duas falas foram apresentadas por este grupo. Um dos docentes, ao concordar totalmente disse que: “as formações são capazes de mobilizar o docente construindo e reconstruindo a prática pedagógica, mediando e possibilitando ações transformadoras importantes aos educandos para gerar conhecimentos válidos e significativos”. (Docente

pesquisado). Outro docente também se posicionou e afirmou ser “*importante repensar a nossa prática, em sua totalidade: currículo, novas tecnologias, interação, diálogo, escuta, interesses dos alunos e suas experiências*”. (Docente pesquisado).

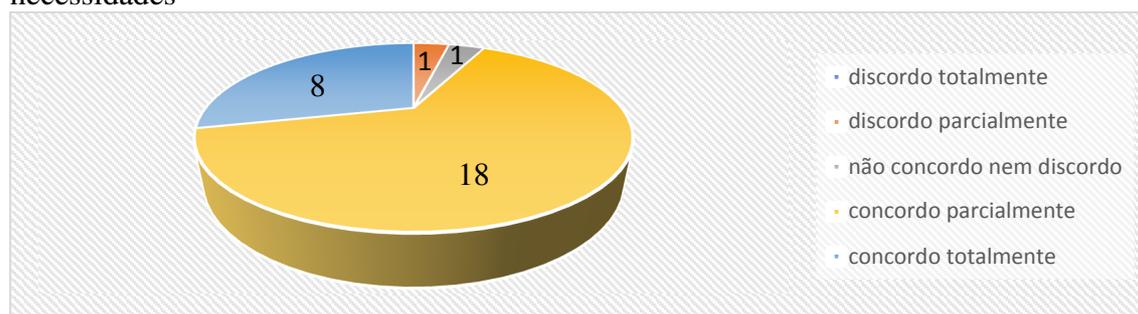
Interessante perceber os sentidos apresentados pelos professores sobre a aprendizagem no contexto de sua formação. Evidenciaram a possibilidade de ações (humanas) transformadoras. Esse sentido é enriquecido quando autores como Tardif (2014) e Biesta (2013) sugerem reflexões sobre o conceito da aprendizagem, agregando um constante repensar sobre o sentido da educação em confronto com a própria condição humana.

Nóvoa (2019) agrega reflexões quando propõe um pensar sobre a ação docente reconhecendo-a como elemento potencial de transformação da escola, a partir da própria educação. Para ele, a centralidade e o protagonismo docente enriquecem os espaços de formação quando convergem aos sentidos e significados do fazer docente.

O Gráfico 18 revelou a percepção dos docentes sobre as formações contínuas e a relação delas com as principais necessidades docentes. Dos 28 respondentes, 8 registraram concordar totalmente e 18 concordaram parcialmente quando das formações contínuas e suas principais necessidades. Apenas 1 respondente posicionou-se em discordância parcial, e outro não concordou nem discordou.

**Gráfico 18: Formações contínuas e necessidades docentes**

Questão 18: “Sinto que as formações contínuas vêm ao encontro das minhas principais necessidades”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Este grupo nos levou a compreensão de que, de um modo geral, as formações contínuas atendem suas principais necessidades. Apresentaram suas justificativas, na questão 19 e as agrupamos a seguir, no Quadro 5, tomando como parâmetro os próprios posicionamentos docentes.

**Quadro 5 – Expressões docentes sobre as formações e o atendimento às suas principais necessidades.**

<b>Discordo totalmente</b>	<i>“Para que os professores de música e artes tenham suas principais necessidades docentes alcançadas, faz-se necessária incluir nas formações a abordagem de temas e conteúdos desenvolvidos e vivenciados em sua prática pedagógica”.</i>
<b>Discordo parcialmente</b>	<p>- <i>“Em alguns momentos sinto que algumas formações acabam por ficar repetitivas e que alguns aspectos não são contemplados”.</i></p> <p>- <i>“Considero extremamente pertinentes e proveitosas, porém por vezes distanciam-se um pouco da realidade do “chão de sala”, onde o fazer pedagógico confunde-se com a necessidade de atender aos anseios das famílias”.</i></p> <p>- <i>“Pois sinto falta de formações mais direcionadas para cada área do conhecimento. Acredito que poderiam existir mais encontros em que os professores compartilhassem suas vivências docentes para que as aprendizagens fossem somadas e multiplicadas”</i></p>
<b>Não concordo nem discordo</b>	-----
<b>Concordo parcialmente</b>	<p><i>“Concordo parcialmente sobre a proposição, pois uma das minhas principais necessidades são baseadas na formação artística, e sinto que este tema ainda não foi abordado nas formações docentes”.</i></p> <p>- <i>“Concordei parcialmente, pois na minha leitura, há formações em que as temáticas podem ser até interessantes, mas o mediador deixa a desejar, assim, desmotiva e foge um pouco da expectativa, logo, não agregam ao currículo vivo, isto é, às reais necessidades. Vale ressaltar que as recentes formações promovidas pelo CAV foram assertivas, excelentes”.</i></p> <p>- <i>“Concordo parcialmente, pois as formações são direcionadas, exclusivamente, aos conceitos da Pedagogia Inaciana e deixam uma lacuna para as especificidades técnicas”.</i></p>
<b>Concordo totalmente</b>	<p>- <i>“As formações contínuas do CAV buscam atender as necessidades da atualidade, da diversificação das aulas, o que é muito importante. Penso, no entanto, se fazer necessário discutir e aprofundar as relações com todos os envolvidos de forma direta com o processo educativo”.</i></p> <p>- <i>“Sinto que as formações contínuas vêm ao encontro das minhas principais necessidades docentes. Um grande desafio no fazer docente é pensar na integração das tecnologias digitais de forma criativa, crítica e que possam ser usadas em todo o seu potencial, oportunizando aos alunos um ensino mais personalizado, significativo e colaborativo”.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em algum momento os posicionamentos nos causaram estranhamento, quando comparados aos posicionamentos apresentados no Gráfico 17. Enquanto lá reconheceram na formação os sentidos e significados da formação frente ao fazer docente, aqui mostraram esse reconhecimento de forma parcial sobre as formações em convergência às suas necessidades.

Segundo Alarcão (2011), os sentidos e os significados do fazer docente se baseiam na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, capaz de estabelecer conexões, e não, como mero reproduzidor de ideias, de um saber codificado e de práticas que lhe são exteriores, com a capacidade humana de transformar e de autotransformar-se.

Os gestores, quando questionados sobre as suas percepções a respeito do “espírito” de inquietação docente, que por sua vez reflete os sentidos e significados do fazer docente expressaram que o tempo do professor formante (para transformação) precisa ser respeitado e reconheceram que houve um grande avanço quando as formações passaram a se diferenciar conforme o ciclo (a partir de 2018), ao realizarem formações específicas (Quadro 3) que foram destinadas a cada uma das etapas educacionais: Fundamental I, II e Ensino Médio. O Gestor 2 se posicionou marcando esse avanço sobre os sentidos e significados do fazer docente.

*O grande avanço foi exatamente quando começamos a diferenciar as formações conforme o ciclo. A abordagem de Regio Emília foi uma formação que convocou o tempo todo esse professor a passar pelo seu próprio processo de aprendizagem para que ele pudesse refletir caminhos possíveis de autonomia dessa aprendizagem e pudesse, a partir daí se deslocar nas suas práticas pedagógicas e fazer com que os seus alunos pudessem ter novas possibilidades de aprendizagem. Para mim isso foi muito potente. Eu entendo que aí a gente começa a consolidar uma aprendizagem significativa, uma aprendizagem em que esse sujeito é protagonista e conseqüentemente vais atingindo um pouquinho do que o PEC 2016 desejava, que era exatamente o deslocamento de um centro de ensino para um centro de aprendizagem.*  
(Gestor 2)

Os gestores expressaram o entendimento sobre a formação docente que é “desenhada” para atingir uma meta ou um objetivo próprio, delineado pela Rede Jesuíta de Educação. De 2016 para cá, o propósito formativo descrito no PEC se direcionou ao deslocamento docente, cujas temáticas registradas no Quadro 3, foram oferecidas para atender a este fim. De acordo com este documento, o papel do professor é mais do que o de mediador das aprendizagens:

*Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais do que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. [...] acompanha os estudantes indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor.*  
(PEC, 2021, p. 36).

Biesta (2018), neste estudo, fez referência sobre a importância da conscientização docente, no que diz respeito ao seu papel, a partir da compreensão crítica da aprendizagem e do aprendiz, favorecendo o deslocamento. Thurler e Maulini (2012) reafirmaram esse entendimento quando se referiram à ideia crítico-reflexiva que envolve o pensar, a

metacognição, oportunizando ao docente a percepção das ações que realiza, podendo avaliá-las, aperfeiçoá-las e modificá-las, estando, deste modo, disponível e comprometido a ação da própria formação. Gallo (2014) enriqueceu essa discussão quando fez referência ao mínimo da sala de aula, ao dizer que devemos focar no que é efêmero e quase imperceptível para que possamos enxergar as incoerências que se repetem no (nosso) cotidiano, mobilizando no professor a inquietação e o deslocamento.

Os professores foram, ainda, indagados, na questão 20, sobre os aspectos necessários na formação, para promover o seu engajamento na direção de uma reflexão sobre a prática. Suas respostas ecoaram sobre a escuta do docente, sobre as relações estabelecidas na prática da sala de aula, dentre outros. Reconheceram, ainda, que o desejo de aprendizagem docente para ampliação de saberes e possibilidades, também precisa existir, não ficando o sentido formativo apenas a cargo da instituição, ou seja, compreenderam que a alteração docente ou o “espírito” de inquietação docente é movido pelo próprio “desejo” do professor, quando da sua implicação e abertura às novas possibilidades oferecidas pela formação. Destacamos, no Quadro 6, os principais aspectos que, segundo os professores, são necessários na formação docente. Vale dizer que 1 professor não se posicionou.

**Quadro 6: Aspectos necessários à formação contínua para o engajamento do professor a uma reflexão sobre a prática.**

<b>ESCUITA DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS</b>
<i>“Escutar os professores de forma afetiva... suas angústias, medos, ideias e alegrias. Perguntar em que assunto ou tema ele gostaria de se aprofundar para melhorar sua prática docente”.</i>
<i>“Estar abertos às críticas construtivas e promover o diálogo de forma democrática sobre as inquietações do chão de uma sala de aula. É preciso ouvir sempre o docente e suas necessidades”.</i>
<i>“Penso que poderíamos ter encontros para socializar práticas bem-sucedidas que foram potentes nas aprendizagens dos alunos e alunas. Outro ponto que seria interessante tratar seria as questões de inclusão, para dar um suporte maior ao professor”.</i>
<i>“Temas atuais que reflitam sobre os desafios da prática docente, de maneira que contemple toda as áreas educacionais e Momentos de discussões para que os docentes exponham suas experiências e práticas promovendo reflexões coletivas”.</i>
<i>“Para que o professor se engaje em uma discussão mais aprofundada sobre sua prática é importante que ele perceba a valorização do trabalho que vem executando e que haja um clima de incentivo para o seu crescimento”.</i>
<i>Formação contínua / diálogo.</i>
<i>“Acredito que um dos aspectos necessários é a percepção da demanda deste mesmo professor enquanto pessoa e enquanto grupo, pois é na superação e resoluções destas demandas que podemos estar mais livres e atentos a uma reflexão sobre a prática”.</i>
<b>FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE</b>

<i>“Formações alinhadas com Projeto Político Pedagógico da instituição e que se relacionem com a nossa prática, com o dia a dia da escola, as relações estabelecidas na sala de aula, o fazer diário, para além da teoria (a mão na massa)”.</i>
<i>“Conteúdo relevante ao seu fazer pedagógico; Teorias que possam ser aplicadas”.</i>
<i>“A escolha acertada dos professores formadores. A coerência entre o tema proposto e a real necessidade do momento vivido”.</i>
<i>“Abordagem de temas e conteúdos reais, vivenciados pelo professor na sua prática docente”.</i>
<i>“A leitura de conteúdos relacionados ao viés pedagógico e aos conteúdos atuais”.</i>
<i>“Os palestrantes, mediadores devem apresentar temáticas relevantes para os projetos do CAV, valorizando o nosso percurso. Os mediadores deveriam reconhecer as especificidades locais, talvez apresentando um estudo de caso de nossas práticas”.</i>
<i>“Conteúdos relevantes para a realidade educativa do professor. Prática coerente com o discurso”.</i>
<i>“Metodologias ativas que dialogam com práxis pedagógica”.</i>
<b>ABERTURA DOCENTE</b>
<i>“Responsabilidade e criticidade”.</i>
<i>“Estudos e atualizações constantes e se colocar no lugar de eterno aprendiz”</i>
<i>“A reflexão constante do docente possibilita compreender sobre o que se faz e a formação continuada precisa fazer sentido ou então, ela pode ser encarada apenas como uma obrigação a ser cumprida”.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

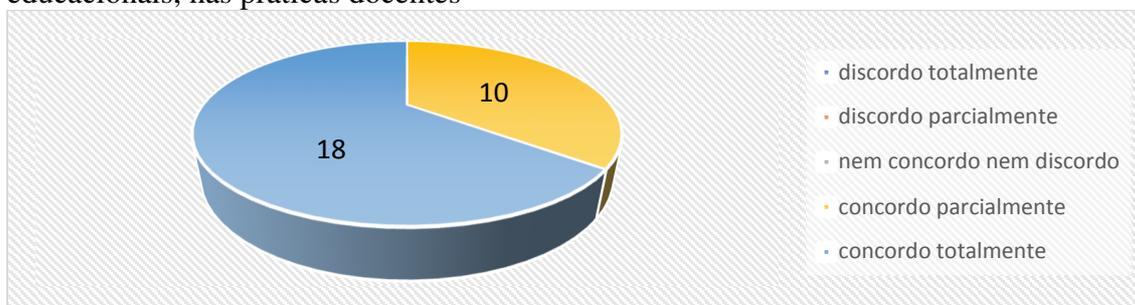
Tarfif (2014) amplia o entendimento do sentido formativo ao defendê-la para além do próprio indivíduo, compreendendo-a como um saber social, devendo as experiências subjetivas serem partilhadas para todo o grupo, e usa a expressão *álter e ego* nesta ideia de engajamento e transformação de si mesmo, do outro e da comunidade. Interessante percebermos nas expressões dos docentes a necessidade de partilha das suas experiências. Isso nos leva à compreensão de que esse é um ponto de atenção a ser considerado nas organizações das formações e, ainda, o quanto os próprios professores compreendem como potência para o crescimento do coletivo. Orsolon (2012) complementa esse pensamento quando afirma que só os impactados é que podem protagonizar as mudanças, deve haver adesão, revisão de concepções e, conseqüentemente, mudanças de atitude dos envolvidos. Ou seja, precisa se considerar nesta relação *álter/ego* uma implicação, também, do docente, uma abertura do indivíduo “permitindo-se” ser mobilizado, impactado pelo outro ou pelo conhecimento. Este também foi um ponto que os docentes apresentaram, compreendendo o quanto se faz importante sua responsabilidade e sua criticidade nos momentos de formação.

Acreditando na possível mobilização do professor, considerando as ações formativas vivenciadas, os indagamos, na questão 6, sobre suas percepções frente às mudanças e inovações pedagógico-educacionais, nas práticas docentes. Revelaram, no Gráfico 19, onde 10 docentes concordaram parcialmente com a proposição e 18 concordaram totalmente, o que nos comunicou inicialmente que reconheceram a

percepção do deslocamento na forma de atuação docente, mediante suas ações pedagógicas.

### Gráfico 19: Formações contínuas, mudanças e inovações

Questão 6: “Ao longo dos últimos cinco anos, considerando as formações contínuas vivenciadas internamente no CAV, percebem-se mudanças e inovações pedagógico-educacionais, nas práticas docentes”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Entretanto, apesar de dizerem reconhecer mudanças e inovações nas práticas, apenas 1 docente se posicionou e, ainda assim, sobre a importância de se colocar em prática as inovações: “*no meu entendimento, a complementação contínua trazida com a formação e os movimentos para colocar em prática as inovações pedagógicas refletidas durante o processo de formação continuada são extremamente importantes*”. (Docente pesquisado). Chamou-nos atenção o “silêncio” de 27 docentes que, apesar de registrarem esse reconhecimento, não apresentaram nenhum exemplo. Seria pertinente presumirmos que este “silêncio” nos comunicou que não saberiam citar quais mudanças ou inovações seriam essas?

Os gestores, ao serem entrevistados, expressaram seus entendimentos sobre os aspectos que comprovariam o cumprimento da intencionalidade formativa que perpassa pelo deslocamento e protagonismo docente promovendo mudanças e inovações. Para o Gestor 1, “*o posicionamento do professor e como seu olhar tem sido ampliado; o próprio planejamento e as estratégias por ele utilizadas*” (Gestor 1) seriam formas ou possibilidades perceptíveis a respeito do reconhecimento das mudanças e inovações pedagógico-educacionais nas práticas docentes, em entendimento ao cumprimento da intencionalidade formativa. O Gestor 2, também não exemplificou mudanças. Demonstrou sua percepção quando expressou sobre a avaliação institucional dizendo que:

*Ficam visíveis, na avaliação institucional, quando o professor reflete sobre o seu deslocamento, ou, nas próprias Reuniões de Coordenação Pedagógica (RCPs), no cotidiano, quando a gente vê o resultado da própria aprendizagem mesmo, a do aluno.* (Gestor 2)

Neste sentido, Nóvoa (2019) se posiciona comungando com a necessidade de reflexão sobre a ação docente e considera o sentido formativo como elemento potencial para transformar a escola. Imbernón (2001) entende essa percepção de mudanças e inovações a partir do envolvimento de todas as estratégias que respondam às necessidades definidas pela escola. O autor destaca a carga ideológica, os valores, as atitudes e as crenças. Para Mate (2012):

Falar e ouvir sobre as experiências que perpassam o fazer dos projetos em (re) construção, de modo que a busca, o contato e o diálogo com os diferentes referenciais teóricos brotem do desejo de compreensão e de respostas para as perguntas e angústias geradas no espaço de trabalho. (MATE, 2012, p. 20).

Biesta (2013) e Tardif (2014) também, em validação a este entendimento, destacaram a importância de pensar a educação a partir da compreensão do sentido formativo, associando-a a condição humana (subjetividade) e sua condição de transformação a qual nós, sujeitos históricos, somos capazes. O Gestor 2 se posicionou, também:

*Então, a gente entende que ela é potencial (a formação) não somente para tornar esse professor cada vez mais implicado e reflexivo, em relação à sua prática, mas também para absorver, a cada dia mais, esse modo de proceder da Pedagogia Inaciana, que para a gente é importante. O quanto a formação é potente na consolidação dessa inovação, que nós entendemos que é inovação, que é exatamente para essa educação democrática, voltada para formação integral. (Gestor 2)*

Concluimos esta seção ratificando a importância da intencionalidade formativa sobre a própria ação reflexiva da própria educação. Entendemos, ainda, que a ação formativa envolta de conteúdos, propósitos e estratégias poderão ser potente contribuição à mobilização docente instigando os sentidos e significados do seu fazer quando em diálogo com a sua prática. Inquietar seu “espírito” docente a partir da própria relação álder/ego, em prol de mudanças e inovações, é um elemento de atenção na ação formativa. A escuta docente e a valorização da experiência são pontos que também devem ser considerados. Acreditamos que a valorização a esse conjunto de elementos pode potencializar a ação formativa atendendo mais assertivamente à sua intencionalidade.

## 7 SOBRE A INTERVENÇÃO

Findo o percurso e rememoro o quanto foi significativo mergulhar em tantos aprendizados, percebendo-me no constante movimento *álter/ego*, proposto por Tadif (2014). Repensar conceitos, compreender perspectivas e posicionamentos emergentes da própria ação reflexiva possibilitou-me incluir-me, ainda mais, ao inacabamento humano proposto por Freire (2019).

Absorvida pelo sentimento de colaboração, a partir do subjetivo diálogo realizado com autores, professores e gestores partícipes desta pesquisa, partilho-a, com grande alegria, a todos os interessados pela temática estudada. Assim sendo, é chegada a hora de propor uma intervenção, de contribuir com reflexões que possam agregar mais valor ao processo formativo já vivenciado nas instâncias do CAV, potencializando, ampliando e enriquecendo as discussões reflexivas iniciadas nos diversos momentos formativos oferecidos, possibilitando cada vez mais o fortalecimento do contexto colaborativo em convergência à intencionalidade formativa docente destacada nos documentos oficiais.

Importante ressaltar que o compromisso e o esforço do CAV são incansáveis, no que se refere aos investimentos para a formação docente. É forte o desejo de que as ações empreendidas nas formações possam reverberar nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, em uma maior qualidade educacional em alinhamento aos propósitos da RJE, cuja intencionalidade se debruça na transformação das suas escolas, propagando a mudança da lógica do ensino para a lógica da aprendizagem. Isso não só para o aluno, mas, igualmente, para o professor enquanto *dis-docente* ou *formante* que, aqui nesta pesquisa, nos remete à ideia daquele que se forma, mas que também forma. Talvez pudéssemos dizer que vai além do processo formativo destes professores, repercutindo em seus currículos e suas trajetórias, mobilizando mudanças e deslocamentos.

A pesquisa realizada objetivou identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do CAV, quais os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos dos docentes do Fundamental I, a partir da implementação do PEC. Alguns aspectos emergiram e entendo que podem ser pontos de contribuição para as formações internas, visando potencializá-las, gerando maior engajamento e mobilização dos docentes em diálogo às intencionalidades formativas proposta nos documentos oficiais. São eles: reflexões sobre a valorização da voz e da subjetividade docente, enquanto detentores de um saber apreendido no seu exercício, reconhecimento da aprendizagem

colaborativa, o sentido áter/ego na formação, metodologias e temáticas na formação, a corresponsabilização do coordenador pedagógico na continuidade formativa, a reflexão da prática docente na formação, dentre outros.

Deste modo, diante de tantos temas que foram suscitados, apresentarei até o final de junho do ano corrente, ao Conselho Diretor, uma proposta de intervenção que indica a criação de um grupo de estudos e pesquisa cujo direcionamento dedica-se ao aspecto da subjetividade humana, por entender e validar as experiências docentes como uma ação potencial à continuidade da formação, objetivando estimular e mobilizar o sentido áter/ego, expresso nos documentos oficiais. Este aspecto na relação com os demais possibilita tecer construções de modo mais intimista com os docentes, sugerindo novos horizontes reflexivos.

Neste sentido, a partir dos dados analisados, quero considerar, para o projeto de intervenção que:

- Tenha caráter de projeto piloto para o ano vigente com periodicidade semanal contemplada entre os meses de agosto a novembro totalizando 12 encontros de 50 minutos;

- Seja constituído de um coordenador responsável em articular as pautas formativas a partir da necessidade do grupo;

- Seja composto por, no máximo, 10 professores convidados do fundamental I;

- Tenha a subjetividade docente como pauta de base oportunizando aos participantes um espaço/tempo dedicado à valorização da sua voz proporcionando uma reflexão mais intimista dos tópicos formativos;

- Não seja confundido com as Reuniões de Coordenação Pedagógica, pois, diferente delas, este terá caráter estritamente formativo intensificando o diálogo teórico-prático.

Como pautas formativas, considerando as próprias sugestões docentes propõe-se:

Encontros	Pauta	Carga horária
1º.	Apresentação do encontro e objetivo	1 hora/aula ou 50 min
2º ao 6º	O diálogo das diversas áreas para a construção de um currículo vivo e conectado às demandas sociais	5 encontros de 50 min (desenvolvidos em 5 semanas subsequentes)
7º ao 11º	Entender como se aprende na experiência com os demais/ Currículo e avaliação: refazendo modelos para nossa escola do futuro.	5 encontros de 50 min (desenvolvidos em 5 semanas subsequentes)

12º	Avaliação	1 hora/aula ou 50 min
-----	-----------	-----------------------

Os encontros trarão discussões reflexivas considerando aspectos da subjetividade docente e possibilidades de ressignificação de conceitos e da linguagem educacional.

Scoguglia (2005, p. 32) compreende que a atitude crítica precisa se fazer presente entre os partícipes da escola, promovendo uma continuidade formativa que proporcione o ressignificar de ações a partir de uma estrutura (espaço e tempo) que permita abertura a estudos e pesquisas, reflexões e entendimentos “advogando a importância renovada da educação inerente ao novo papel da subjetividade na história dos indivíduos e dos grupos sociais.”

Concluimos esta seção com o desejo de que a ação interventiva proposta possa atender ao objetivo contínuo da ação formativa, quando da abertura de espaços/ tempos mais democráticos às reflexões e diálogos, contribuindo de forma continuada, ativa e efetivamente com a renovação educacional a partir da própria realidade escolar.

## 8 CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, dediquei-me a uma maior compreensão sobre a formação contínua do profissional docente e busquei analisar o seguinte problema: “Quais os aspectos da formação contínua que mobilizam e contribuem para a reflexão crítica dos docentes do Fundamental I?” Compreendendo que a ação formativa vem tensionando o deslocamento docente para o afastamento da lógica mental do ensino transmissivo em prol de uma abordagem reflexiva que dê voz e visibilidade ao protagonismo do aluno, busquei aprofundar os estudos sobre a formação contínua, numa perspectiva de alteração de sua própria prática, a partir do outro e de si - do *álter/ego*.

Em acesso aos documentos oficiais da Rede Jesuíta de Educação e do Colégio Antônio Vieira, que dizem sobre a fundamentação e sobre as intencionalidades formativas, procurei compreender o contexto em questão, bem como a percepção dos professores e gestores sobre a formação docente, bem como esta ação mobiliza e contribui com os seus sentidos reflexivos, ou seja, impulsiona o sentido docente na direção de alteração e de alteridade promovendo engajamento, deslocamentos e mudanças, por meio do “espírito” reflexivo. Outra compreensão evidenciada foi sobre o papel do coordenador, que não forma o professor, mas possibilita reflexões para que cada docente se comprometa com a sua formação e a do outro também. Uma andança (transformadora) construída a muitas mãos...

O olhar ao histórico formativo desenhado pelo CAV (2021), intitulado *Memória de nossa itinerância formativa* (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2021), bem como algumas percepções emergidas na caminhada profissional que aguçaram o desejo de aprofundamento sobre os aspectos que mobilizam e contribuem com as aprendizagens docentes, a partir da formação contínua, foi necessário para algumas compreensões.

Intensifiquei estudos sobre a respectiva temática da formação por meio do referencial teórico que, em diálogo com a abordagem crítico-reflexiva, sustenta o desenvolver da pesquisa, cujo tema é: *Formação contínua e reflexão docente: uma combinação potente para a promoção álter/ego*, trazendo contribuições.

Na análise das documentações foi possível perceber a interconexão dos documentos oficiais e como estes se mostraram em sintonia às intencionalidades formativas organizadas pelo CAV. O PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021), por exemplo, faz referência ao papel do professor compreendendo-o para além do mediador da aprendizagem e o posiciona como aquele que indica os critérios para que o

aluno tenha apropriação dos conhecimentos de maneira significativa e com valor, deixando evidente o perfil reflexivo que se busca no educador inaciano, pretendendo que ele seja capaz de dialogar reflexivamente com o seu próprio conhecimento, bem como junto ao seu aluno, integrando-o à compreensão e significação, valorizando o conhecimento como repertório de transformação de si, do outro e de nós. Cito, ainda, o documento da *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 1999) na qual propõe a ação reflexiva que, por sua vez, também está presente no Projeto Político Pedagógico do CAV (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015), identificada neste como “espírito” de inquietação docente.

A investigação realizada, a partir da opção metodológica qualitativa escolhida, se desenvolveu da análise do questionário realizado junto aos professores do Ensino Fundamental I e das entrevistas praticadas junto aos gestores organizadores do evento formativo. Foi uma ação interessante pelas descobertas proporcionadas, porém desafiadora, pelo fato de que, nem sempre é tão clara a compreensão do que o outro afirma, gerando possibilidades e interpretações diversas. O debruçar aos gráficos e às próprias justificativas docentes tornaram-se um material de rico potencial reflexivo sobre a formação docente, mobilizando um sentimento de inquietude quando das diversas tentativas de alinhavo a todas as “pontinhas” que, por vezes, nos pareceram soltas. Vale dizer que a própria pesquisa se fez como uma ação formativa, pois inquietou-me, mobilizou-me e deslocou-me num contínuo movimento *álter/ego*. Este estudo mostrou indicativos do alcance dos nossos objetivos.

Organizar os subcapítulos da análise, também, foi uma fazedura que demandou um ir e vir nesta construção, pois é difícil a tentativa de “dividir” a formação, visto que os elementos de estudos dialogam entre si, imbricando-se, pois não “falo” de escuta docente, sem validar as subjetividades, sem acolher a aprendizagem colaborativa.

Sendo assim, em compromisso e em responsabilidade por esta pesquisa exponho a compreensão de que foi possível atender ao objetivo proposto de identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do CAV, os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos do docente do Fundamental I, a partir da implementação do PEC, em 2016, por meio da compreensão das percepções dos gestores organizadores dos eventos formativos, bem como dos docentes sobre o processo formativo numa gratificante trama reflexiva com os teóricos e com documentos analisados.

Deste modo, em relevância às falas expressadas pelos próprios participantes no desenrolar desta pesquisa, acreditamos que os aspectos identificados são potentes e podem corroborar significativamente sobre a compreensão da continuidade formativa, enquanto ação consciente, intensa e efetiva, vivenciada junto às experiências cotidianas valorizadas pela subjetividade humana, pois colaborativamente amplia saberes e aprofunda reflexões.

Assim sendo, a pesquisa nos possibilitou compreender os fenômenos do contexto, a partir dos dados levantados. O objetivo proposto ao estudo, por sua vez, foi alcançado sendo possível identificar os aspectos que mobilizam e contribuem com os sentidos reflexivos docentes do Fundamental I, na formação contínua do CAV. Deste modo, faz-se importante registrá-los:

1. As formações contínuas mostram-se validadas e atribuem aos participantes tanto o entendimento da reflexão sobre a prática, quanto o de atualização (novas aprendizagens), favorecendo a mudança de concepção e o “espírito de inquietação”. Reconhecem que a formação por si só não será capaz de mobilizar deslocamentos, mas o desejo e abertura do professor precisam estar presentes. Ou seja, compreendem-se no movimento de inacabamento onde a alteração e a alteridade devem ser elementos de implicação na interação formativa.
2. As formações reverberaram a ideia de continuidade necessária para além dos encontros formativos. A fluidez dialógica do álter/ego precisa ser uma constância.
3. A subjetividade humana se revelou um aspecto significativo. Os docentes e gestores reconhecem que contribui para a aprendizagem formativa e para a mobilização do coletivo. A necessidade de avançar no tocante a essa validação se fez presente;
4. A escuta da voz docente como ação contributiva para a organização formativa proporcionando engajamento e implicação à própria formação foi reconhecida como relevante, contudo, os docentes não demonstraram perceber reconhecimento dos seus saberes adquiridos no exercício cotidiano; compreendem que essa valorização traz motivação ao docente a pesquisar, intervir...
5. As metodologias e temáticas foram pontos também repercutidos, compreendidas como aspectos relevantes para que teoria e prática se

aproximem. Algumas temáticas foram sugeridas e destaque duas categorias que se sobressaíram mais fortemente: currículo e inclusão;

6. Possibilitar a organização das formações com engajamento de grupos menores para que a metodologia favoreça de forma mais estratégica a reflexão crítica docente a partir de suas experiências e percepções individuais, potencializando o *álter/ego*, que consiste na alteração de si a partir do outro, que também se altera a partir de mim e que alteramos a partir de nós foi um elemento emergido. O tempo despendido é, também, um aspecto a considerar, pois na estrutura atual evidenciou-se como insuficiente para a continuidade formativa.
7. O “espírito” de inquietação registrado nos documentos oficiais perpassa pelo desejo docente precisando existir, na formação. Este “espírito” nada mais é que o próprio sentido reflexivo, o pensar, o ressignificar que possibilita mudança quando da tomada de consciência de si, do outro e do objeto de conhecimento, interferindo e influenciando o mover-se docente. Portanto, a abertura de espaços/ tempos maiores para essa ressignificação faz-se um aspecto a considerar.
8. As RCPs nos chamaram atenção quando, no percurso da pesquisa evidenciaram por parte dos gestores a compreensão de espaço e tempo de continuidade formativa, contudo não ecoaram nas vozes docentes. Expressaram a compreensão da ação do coordenador pedagógico sobre a sua corresponsabilização na ação formativa docente.
9. Refletir sobre a realidade escolar favorecendo a discussão dos processos formativos cotidianos no interior da própria escola propicia uma participação mais ativa e mais “inquietante”, pois fala do vivido, da própria experiência adquirida no exercício do fazer. São o saber individual e o saber social em constante interação.
10. Os entendimentos sobre as discussões dos conceitos educacionais e sobre a linguagem educacional nos trouxeram um sentimento de contradição. Como a linguagem educacional pode ser problematizada se os seus conceitos não são claros?
11. O reconhecimento da intencionalidade formativa nos pareceu controverso em alguns momentos quando do entendimento docente, visto que, primeiramente,

a reconhecem, entretanto no enredo da pesquisa expressam que os sentidos e significados nem sempre convergem com as principais necessidades docentes.

12. Mudanças e inovações apareceram como elementos de reconhecimento, porém não foram identificados exemplos que pudessem representar essa comprovação.

Dito isto, finalizo este trabalho rememorando o meu compromisso com as aprendizagens constituídas no decorrer desta pesquisa e nas diversas formações as quais entrelaçaram meu caminho reconhecendo o quanto elas foram potentes ao processo. O convite à continuidade formativa docente não se esgota aqui, mas amplia possibilidades reflexivas e investigativas deslumbrando, quiçá, novos e distintos horizontes oriundos da própria formação docente.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Ana Maria de Barros. **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. O termo de consentimento livre e esclarecido: desafios e dificuldades em sua elaboração. São Paulo. Ed. Hucitech, 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

BAPTISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. São Paulo. Ed. Loyola, 2001.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. Ética na pesquisa qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato e confidencialidade. São Paulo. Ed. Hucitech, 2008.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**. Porto Alegre, V. 41, n. 1, p. 21-29, jan-abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>>. Acesso em: 28. Out. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Trad. Rozaura Exchenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Educação: Experiência e sentido, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**. Brasília, 1996.

BRITO, Karina Daniela, M. **A constituição do coletivo e o processo de significação docente**. Ribeirão Preto, 2017, 177 p.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Salvador. [2020]. Disponível em: <<http://www.colegioantoniovieira.com.br>>. Acesso em: 18 Out. 2020.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Salvador, 2015.

CUNHA, Suzi Laura da. **A concepção freiriana sobre a formação continuada de professores**: a EJA no município de Chapecó. SC, 2014, 114 p.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**. Chapecó, v. 6, Ed. Especial, 2013, pp 161-174. Disponível em: <<https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>>. Acesso em: 22. Maio 2021.

FREIRE, Paulo, **Educação e mudança**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 29. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas. Mínimo múltiplo comum**. RJ: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed., São Paulo, Ed. Atlas S.A, 2002.

GUERRIERO, Iara C. Z.; SCHIMIT, Maria Luiza S.; ZICKER, Fábio (organizadores). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**, São Paulo: Editora Hucitec, 2008. 308p.

GUILHERME, Alexandre A; FREITAS, Ana Lúcia. S. de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>>. Acesso em: 28. Out. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Edição, São Paulo: Ed Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza m. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004, 324 p.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. S. Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MARQUES, Ana Paula; Risério, Mariangela, NETO, José Teixeira e FONSECA, Eliana. **Memória de nossa itinerância formativa**. Salvador, Ba, 2021.

MATE, Cecília Hanna. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? São Paulo. Ed. Loyola, 2012.

MENOR, Darío – **A caminho com Inácio**. S. Paulo, Ed. Loyola, 2021

MYNAYO, Maria Cecília de S. (Organizadora); DESLANDES, Suely F.; NETO, Otavio Cruz; GOMES Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**. Print versin, ISSN 0100-3143. On-line version, ISSN

21756236. Educ.Real.V. 44, n. 3 Porto Alegre, 2019, Epub Sep 12, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em: 26 Set. 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Texto publicado em NÓVOA, António (Coord.). "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>> Acesso em: 31 Out. 2020.

NETO, José Teixeira. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares: possibilidades de interações nas pedagogias culturais do tempo presente**. Curitiba, CRV, 2020, 174 p.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador formador como um dos agentes de transformação da escola**. São Paulo. Ed. Loyola, 2012.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2002. 176 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro; BAPTISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. São Paulo. Ed. Loyola, 2000.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. Edições Loyola, Rio de janeiro, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. Edições Loyola, Rio de janeiro, 2021.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. Edições Loyola, Rio de janeiro, 1999.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. Edições Loyola, São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 510/ 2016**. Publicada no DOU n. 98, terça-feira, 24 de maio de 2016, seção 1, páginas 44-46.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, UFP, João Pessoa, PB, 2005, p. 21-43.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. 1 edição, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, KRONBAUHER, TROMBETTA, Sérgio; BOMBASSARO, Luiz Carlos; Luiz Gilberto (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed, Ed. Autêntica, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. **Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional, UFC, Ceará v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

THURLER, Mônica; MAULINI, Olivier. **A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola**. Porto Alegre. Ed. Penso, 2012. 303 p.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Ana Ramos. S. A. R.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. doi: 0.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. ISSN 1518-3483.

## APÊNDICE A – Títulos pesquisados no Catálogo Capes

**Quadro 1: títulos pesquisados no Catálogo Capes sobre a temática de estudo**

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO DA PRODUÇÃO	INFORMAÇÕES	BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA
<b>O programa de formação contínua de professores e a ferramenta pedagógica MAPREI na dimensão de uma escola filantrópica.</b>	PERIOTTO, MARIA SUELI	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	21/05/2013	Dissertação - Mestrado em Educação (Currículo), 131f.	PUC-SP
<b>Formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar.</b>	OLIVEIRA, MILENE KINLLIANE SILVA DE	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	17/03/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 148f.	Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
<b>Estágio de docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre as narrativas dos mestres.</b>	ANSELMO, KATYANN A DE BRITO	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	15/04/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 147f.	Biblioteca Prof. Antônio Martins Filho
<b>A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas.</b>	GUARALDO, SONIA REGINA.	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.	09/09/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 217f.	FEUSP
<b>O professor bacharel em direito: investigando o desenvolvimento profissional docente.</b>	NASCIMENTO, ELIANA FREIRE DO	Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	24/01/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 143f.	Jornalista Carlos Castello Branco
<b>A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do Ensino Médio.</b>	LEITE, MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	13/08/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 219f.	Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
<b>Estágio curricular supervisionado para alunos que já exercem o magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes?</b>	LIMA, GERCILENE OLIVEIRA DE	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza.	13/04/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 153f.	Biblioteca Prof. Antônio Martins Filho
<b>Formação contínua em serviço: o olhar do professor.</b>	ASSIS, TATIANA PINHEIRO DE.	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente.	05/02/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 179f.	FCT/UNESP
<b>Formação contínua do professor de Matemática: contribuições para a prática docente.</b>	SANTOS, CONCEICA O DE MARIA RIBEIRO DOS	Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	28/11/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, 150f.	Jornalista Carlos Castello Branco

<b>Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online.</b>	MACHADO, MICHELI FERNANDA .	Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.	26/02/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 139f.	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BCo/UFSCar
<b>Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira.</b>	BENTO, LUCIANA ESTESSI.	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro.	20/08/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 158f.	IB/UNESP/Rio Claro
<b>Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?</b>	SOUZA, GABRIELA REGINATO DE	Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudente, Prudente.	02/10/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, 412f.	FCT/UNESP
<b>A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: da valorização à precarização do trabalho de professores.</b>	SILVA, MICHELLE CASTRO.	Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca.	31/08/2017	Dissertação - Mestrado em Educação, undefined f.	Depositária: undefined
<b>A formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental: o caso da rede municipal de campinas.</b>	ALVES, MARCO AURELIO	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.	17/02/2016	Dissertação - Mestrado em Educação, 133f.	Sistema de Bibliotecas e Informação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<b>O trabalho docente e os programas de formação contínua para professores alfabetizadores.</b>	SOUZA, TATIANA PALAMINI	Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.	27/04/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 105f.	Biblioteca "Campus " Taquaral
<b>Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador.</b>	CAMARGO, DEBORA RANA DE.	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	28/08/2013	Dissertação - Mestrado em Educação (Currículo), 188f.	PUC/SP
<b>A prática docente de uma professora da Educação Infantil e seus desafios.</b>	COAN, ADRIANA APARECID A	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	16/03/2017	Dissertação - Mestrado em Educação (Currículo), 114f.	PUC/SP
<b>Formação de professores no curso de Pedagogia/ PARFOR: desafios contemporâneos.</b>	ANJOS, JULIANE CORREA DOS.	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	16/10/2013	Dissertação - Mestrado em Educação (Currículo), 120f.	PUC/SP

As contribuições da “Olimpíada de Língua Portuguesa - escrevendo o futuro” para a formação contínua, o trabalho e o bem-estar docente: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS.	TRENTIN, ANDREA CRISTINA BARBOSA	Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.	02/07/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 97f.	Pe. Feliz Zavattaro
Cenário de desenvolvimento profissional de professores: a escola como <i>locus</i> de formação contínua?	SILVA, EDILENE TELES DA	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	16/03/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, 150f.	Biblioteca Central da UECE
De licenciando a professor: análise das influências da formação inicial na prática pedagógica do professor de química do Ensino Médio.	LEITE, LUCIANA RODRIGUES	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	07/01/2016	Dissertação - Mestrado em Educação, 148f.	Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho - Campus do Itaperi
Perfil Docente dos Cursos de Engenharia Elétrica: contributos para Indicadores de Excelência.	CANTARELLI, LUIZ ANTONIO	Instituição de Ensino: Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen.	18/12/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 79f.	Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho
A Formação Contínua Docente na Rede Pública Estadual Paulista: as relações entre o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, o Professor Coordenador e o Professor.	MATSUDA, ADELINA BRAGA.	Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.	24/08/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, 104f.	UNIFESP
Políticas públicas de formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar.	GASPARELO, RAYANE REGINA SCHEIDT	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.	31/03/2016	Dissertação - Mestrado em Educação, 136f.	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.	PEREIRA, DIEGO CARLOS	Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.	27/01/2016	Dissertação - Mestrado em Educação, 188f.	Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
A constituição do coletivo e o processo de significação docente.	BRITO, KARINA DANIELA MAZZARODE.	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto.	31/03/2017	Dissertação - Mestrado em Educação, 176f.	Biblioteca Central USP-RP

<b>O movimento do pensamento teórico de professores sobre o conceito de fração e o sentido atribuído aos materiais didáticos na atividade de ensino.</b>	ROMEIRO, IRAJI DE OLIVEIRA.	Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.	31/08/2017	Dissertação - Mestrado em Educação, 203f.	Depositária: undefined
<b>Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo.</b>	SACUMAN, JESSICA	Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.	28/07/2016	Dissertação - Mestrado em Educação, 255f.	Depositária: undefined
<b>Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs: Estado do Conhecimento.</b>	PAULA, CINTHIA CRISTINA AZEVEDO DE.	Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.	18/06/2019	Dissertação - Mestrado em Educação, 145f.	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
<b>Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia.</b>	OLIVEIRA, ALESSANDRA GIRIBONI DE	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.	11/03/2019	Dissertação - Mestrado em Educação, undefined f.	FEUSP
<b>Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas.</b>	MORETTI, LINDIANE VIVIANE	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.	23/09/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, Undefined f.	FEUSP
<b>Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural.</b>	FALCAO, ARLETE MARCIA PINHO	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	26/03/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, 111f.	Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT
<b>Formação continuada docente em rede de colaboração: desafios e possibilidades para a Educação Infantil.</b>	AMBROSIM, INES.	Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília.	27/09/2019	Dissertação - Mestrado em Educação, 169f.	Universidade Católica de Brasília
<b>Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): as práticas cotidianas como instrumento de formação.</b>	CAMARGO, JULIANA BARBARA	Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.	16/06/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 118f.	Prof. Lúcio de Souza
<b>Teoria histórico-cultural e Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná.</b>	MOURA, DEOVANE CARNEIRO RIBAS DE.	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá.	23/03/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, 120f.	BCE - Biblioteca Central da UEM
<b>Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos</b>	OLIVEIRA, JOSIANE SOUSA COSTA DE	Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	29/07/2016	Dissertação - Mestrado em Educação, 213f.	Biblioteca Setorial do CCE/UFPI

<b>professores do IFMA – Campus Caxias.</b>					
<b>Formação de professores que ensinam Matemática: a circulação intra e intercoletiva de ideias nas redes configuradas no BOLEMA (1985-2015).</b>	CECCO, BRUNA LARISSA	Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó.	30/08/2016	Dissertação - Mestrado em EDUCAÇÃO, 160f.	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
<b>Prática do professor tutor na formação superior de professores a distância: criação e validação de um instrumento de pesquisa.</b>	GARCIA, MARTA FERNANDES	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	04/07/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, 126f.	Biblioteca Central da Unicamp
<b>A formação de professores(as) e os direitos humanos da criança e do adolescente: uma pesquisa intercultural em um jornal do interior do RS - ano de 2017.</b>	LEMES, JOAO LOREDI.	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.	20/07/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, 121f.	Biblioteca Central
<b>O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.</b>	JESUS, JUCIRLEY CARDOSO DE.	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudente, Presidente Prudente.	28/08/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 157f.	FCT/UNESP
<b>Nos mares da formação continuada de professores: navegando nos letramentos digitais.</b>	HERPICH, LISANDRA INES.	Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.	23/08/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, 107f.	Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga
<b>A concepção freireana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó.</b>	CUNHA, SUZI LAURA DA.	Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó.	28/08/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 114f.	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
<b>Ensinar/aprender a gostar de história: saberes docentes e construção do conhecimento histórico escolar com professores de Arez-RN.</b>	CHACON, DIEGO FIRMINO.	Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	06/12/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, 211f.	Biblioteca Central Zila Mamede - Ufrn
<b>O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.</b>	PERINI, RENATA LIVIA SOARES	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.	12/09/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, undefined f.	FEUSP
<b>Professor por escolha? Um estudo sobre como os estudantes de</b>	MALINOSKI, SABRINA.	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade	26/02/2019	Dissertação - Mestrado em Educação, 86f.	Central da PUCRS

licenciaturas constroem sua carreira docente.		Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.			
Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação Infantil paulistano.	GUIMARAE S, LIDIA SILVA.	Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.	29/04/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 313f.	FEUSP
Os professores de Educação Física frente à proposta curricular de Santa Catarina e sua formação continuada.	PINTER, CAMILA DEBIASI.	Instituição de Ensino: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.	31/10/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, 89f.	Biblioteca Central Prof. Eurico Back
Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo a partir da teoria histórico-cultural.	SANTOS, RAFAEL CESAR FERRARI DOS	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudente Prudente.	27/09/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, undefined f.	Biblioteca Depositária: undefined
Autoavaliação institucional da escola: concepções e práticas dos gestores escolares.	AGUILAR, EFRAIN TICONA	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.	22/02/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, 158f.	Biblioteca Central - Campus Uvaranas
As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos: a implementação analisada sob a perspectiva docente.	ESTACHES KI, JOICE	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.	07/03/2013	Dissertação - Mestrado em Educação, 147f.	Biblioteca Central - Campus de Uvaranas
Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor.	RUY, FABIANA ALESSANDRA FONSACA.	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro.	28/08/2018	Dissertação - Mestrado em Educação, 209f.	IB/RC
Projeto PIBID-Artes Visuais/uepg/pr e processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória: um caminho na formação continuada da professora/supervisora (2009-2013).	OLIVEIRA, DIEGO ALEXANDRE DIVARDIM DE	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.	30/07/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 216f.	Biblioteca Central - Campus de Uvaranas
Sistema de numeração decimal: conhecimentos profissionais e práticas escolares de professores	AMARAL, ELENIR HONORIO DO	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	24/03/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 202f.	Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca

<b>do 2º e 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.</b>					Central da UFMT.
<b>Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.</b>	MONTEIRO, MIRELA GRANJA VIDAL	Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal.	31/08/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 149f.	Biblioteca Depositária: undefined
<b>Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente.</b>	ARNOSTI, REBECA POSSOBOM	Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro.	03/09/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 388f.	IB Rio Claro - SP
<b>Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes.</b>	SOUSA, FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE.	Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	28/07/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 139f.	Jornalista Carlos Castello Branco
<b>Formação continuada de professores na modalidade e-learning: um estudo de realidade de um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre.</b>	POLICARPO, DENISE DE ASSIS	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	20/01/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 105f.	Central da PUCRS
<b>Educação financeira: análise de uma proposta desenvolvida no 7º ano no Ensino Fundamental.</b>	SCOLARI, LIDINARA CASTELLI	Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.	26/08/2014	Dissertação - Mestrado em Educação, 131f.	UPF
<b>Tecnologia, interação e interatividade: desafios para o docente em ambientes virtuais de aprendizagem.</b>	MIRANDA, GILMAR DOS SANTOS SOUSA	Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre.	22/06/2015	Dissertação - Mestrado em Educação, 121f.	Biblioteca da Unidade Fátima da Universidade do Vale do Sapucaí

Fonte: quadro elaborado pela autora.

**APÊNDICE B - Carta de Anuência**

JESUÍTAS BRASIL



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL

**CARTA DE ANUÊNCIA**

**Prezada Professora Ana Paula Marques, diretora acadêmica do Colégio Antônio Vieira.**

Venho, por meio desse documento, solicitar a autorização para que a pesquisa **Formação e autoavaliação docente: a relação pedagógica na aprendizagem contextualizada** seja desenvolvida na escola. Será realizada por mim, Alice Mattos Machado, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com a orientação da professora doutora Daianny Madalena Costa. O objetivo da pesquisa é analisar o aproveitamento da formação contínua na direção crítico-reflexiva docente, oferecida nos espaços internos do CAV, aos professores do Fundamental I. Para isso, serão realizadas entrevistas individuais com os responsáveis pedagógicos organizadores do evento formativo identificados aqui na pessoa da direção acadêmica e dos representantes da articulação do Serviço de Coordenação Pedagógica (SECOP). Haverá, também, aplicação dos questionários, que serão direcionados aos docentes que atuam no Ensino fundamental I. A justificativa para a realização desse estudo se deu em função de minha trajetória profissional que sempre instigou o trato para com a aprendizagem. Para o desenvolvimento dessa pesquisa serão tomados todos os cuidados éticos e de não identificação dos participantes. Os dados coletados serão utilizados, exclusivamente, com fins investigativos.

Desde já agradeço e fico à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Att,

Alice Mattos Machado  
(Mestranda)

Salvador, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

\_\_\_\_\_  
Ana Paula Marques (Diretora Acadêmica)

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL

**Termo de Consentimento Livre Esclarecido**

**Pesquisador responsável:** Alice Mattos Machado

**Instituição/ Departamento:** Universidade do Vale do Rio Sinos/ Departamento de Educação.

Contato: (71) 991339594 ou [soe.alice@cav-ba.com.br](mailto:soe.alice@cav-ba.com.br)

Estimado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado **Formação e autoavaliação docente: a relação pedagógica na aprendizagem contextualizada**.

A pesquisa será realizada por meio do *Forms*. Se faz importante realizar a leitura atenta desse documento e, qualquer dúvida deve ser esclarecida junto ao pesquisador responsável. Entende-se que as suas contribuições serão de grande relevância. Em caso de recusa ou desistência, não haverá nenhuma penalização, sendo esta decisão respeitada, entretanto, precisará dar o seu aceite, caso seja esta sua escolha. A pesquisa estará disponível até o dia 11/09, mediante link de acesso ao questionário.

Ressalto que a pesquisa será financiada pelo pesquisador responsável não oferecendo nenhuma despesa para os colaboradores. A justificativa para a realização desse estudo se deu em função da minha trajetória profissional que sempre instigou o trato para com a aprendizagem. No desenvolvimento dessa pesquisa serão tomados os cuidados éticos e de não identificação dos participantes. Os dados coletados serão utilizados, exclusivamente, com fins investigativos. Disponho o meu email ([soe.alice@cav-ba.com.br](mailto:soe.alice@cav-ba.com.br)) para o caso de eventuais esclarecimentos.

Certa de contar com sua colaboração, agradeço antecipadamente.

Salvador, 20 de agosto de 2021.

Alice Machado (Pesquisadora responsável)

**APÊNDICE D - Questionário**

JESUÍTAS BRASIL



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Questionário**

- Este questionário é composto de 22 questões, sendo 18 delas de múltipla escolha. A questão 19 sugere justificativas e, 3 são questões abertas.
  - O questionário tem um tempo de resposta de aproximadamente 15 minutos.
1. A sua formação inicial docente contempla integralmente os desafios da atualidade.
    - a) Discordo totalmente
    - b) Discordo parcialmente
    - c) Não concordo nem discordo
    - d) Concordo parcialmente
    - e) Concordo totalmente
  
  2. A formação contínua em serviço compreendida como um movimento inacabado proporciona ao docente ressignificações a partir da reflexão crítica sobre a sua atuação.
    - a) Discordo totalmente
    - b) Discordo parcialmente
    - c) Não concordo nem discordo
    - d) Concordo parcialmente
    - e) Concordo totalmente
  
  3. Valorizar a subjetividade humana nos encontros formativos contínuos é reconhecer a importância da aprendizagem colaborativa.
    - a) Discordo totalmente
    - b) Discordo parcialmente
    - c) Não concordo nem discordo
    - d) Concordo parcialmente
    - e) Concordo totalmente
  
  4. A formação contínua não se esgota na transmissão de informações. Aponta o caminho para o diálogo entre sujeito e o conhecimento na busca de alterações.
    - a) Discordo totalmente
    - b) Discordo parcialmente
    - c) Não concordo nem discordo
    - d) Concordo parcialmente
    - e) Concordo totalmente
  
  5. A metodologia utilizada nos encontros formativos é relevante para a reflexão crítica da prática docente.

- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
6. Ao longo dos últimos cinco anos, considerando as formações contínuas vivenciadas internamente no CAV, percebem-se mudanças e inovações pedagógico-educacionais, nas práticas docentes.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
7. O coordenador pedagógico é corresponsável pela formação docente, pois aproxima as temáticas formativas da sua prática contribuindo para a reflexão crítica.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
8. As temáticas formativas oferecidas mobilizam e ajudam ao professor a refletir sua prática.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
9. As questões do cotidiano escolar precisam ser discutidas. Isso, também, é ação formativa conduzida pela mediação do coordenador pedagógico.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
10. Entender a formação contínua como um diálogo constante entre a teoria e a prática possibilita ressignificações docentes.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
11. As formações contínuas orientam o trabalho docente diante da missão proposta pelo projeto político pedagógico do CAV.

- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
12. A escuta aos professores se faz importante para a organização formativa.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
13. A valorização da voz docente pelo coordenador pedagógico promove um espaço de construção democrática favorecendo posturas fundamentais para a inovação.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
14. A formação deve considerar a subjetividade humana, onde o ser é liberto para decidir sobre as possibilidades de tornar-se a si mesmo a partir das relações estabelecidas consigo mesmo e, com o grupo, em movimento de colaboração.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
15. Os conceitos educacionais usados pelos docentes, nos espaços internos do CAV, são claros e não necessitando de discussões aprofundadas.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
16. Biesta (2018) defende a importância do papel do professor na educação crítica, considerando problematizar a linguagem educacional. Tomando essa afirmação como referência e considerando os momentos formativos no CAV, a linguagem educacional tem sido problematizada.
- a) Discordo totalmente
  - b) Discordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Concordo parcialmente
  - e) Concordo totalmente
17. O processo formativo contínuo docente, no CAV, desenvolve-se tendo como base os sentidos e significados do fazer docente.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

18. Sinto que as formações contínuas vêm ao encontro das minhas principais necessidades docentes.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

19. Escolha três das proposições acima as quais elege como mais relevantes e justifique, para cada uma delas, as suas respostas.

Proposição escolhida (colocar o número)	Justificativa

- 20. Que aspectos são necessários na formação para o engajamento do professor a uma reflexão sobre a prática? Cite pelo menos dois.
- 21. Qual temática, considerando a perspectiva crítica, você gostaria de propor para contribuir com a formação contínua?
- 22. Qual a importância da formação continuada? Em quais aspectos a formação contínua se justifica?

**APÊNDICE E - Roteiro orientador da entrevista**

JESUÍTAS BRASIL



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL

**Entrevista**

1. O desenho formativo do CAV vem se consolidando a partir do lançamento do PEC, em 2016. Tomando como parâmetro as formações contínuas internas oferecidas pelo CAV, o que pretendem com essas formações? Como as organizam e como elegem as temáticas e os convidados?
2. Como sustenta a escolha dos temas e a fundamentação destas formações?
3. Entendendo a subjetividade humana como ponto a considerar nos momentos formativos, esta é considerada quando da escolha dos convidados sobre a realidade do fundamental 1?
4. O que poderia tornar esses momentos mais profícuos?
5. Como entende o lugar do coordenador pedagógico frente às formações?
6. Como percebem o desenho das formações e suas relações com a reflexão-ação?
7. Como é realizado o acompanhamento? Em que aspectos reconhece que a formação cumpre a sua proposta que é de tornar o professor agente da sua construção docente? (dis-docência)
8. O Projeto Político Pedagógico do CAV indica que a formação continuada deve desenvolver “espírito” de inquietação nos docentes (do Fundamental I) proporcionando um diálogo constante entre sujeito e o conhecimento na busca de transformações. Que exemplo poderia citar, a partir das formações, para comprovar essa afirmativa?
9. De um modo geral, como avalia os momentos formativos internos? Registre comentários considerando os diversos aspectos que contemple como necessários.
10. Você percebe que, de 2016 para cá, houve uma mudança de comportamento docente considerando as diferentes metodologias utilizadas nas formações presenciais e nas formações on-line?
11. Como relaciona as Reuniões de coordenação pedagógica (RCPs) com a formação contínua docente?
12. Verifica que os momentos de Reuniões de coordenação pedagógica (RCPs) dão continuidade ao processo formativo proposto pelo CAV?

## APÊNDICE F – Quadro de paralelização das entrevistas

**Quadro 4: Paralelização de informações das entrevistas com os gestores a partir de palavras ou expressões-chaves coletadas das perguntas.**

		Entrevistado 1 (ideia principal)	Entrevistado 2 (ideia principal)
1	Intencionalidade formativa;	Qualificar o processo de aprendizagem das crianças.	Consolidação do projeto educativo da Rede Jesuíta considerando a formação integral/ Migrar de um centro de ensino para um centro de aprendizagem (referencial de formação) / São estratégias de intervenção para melhorar a aprendizagem do aluno. Levar o professor a entender a aprendizagem de outras formas, outros modelos, outras perspectivas, mudanças de concepção
	Eleição de temáticas	São organizadas a partir de um diálogo existente entre direção geral, a direção acadêmica e os coordenadores que vão pensar em temáticas que dialoguem com nosso projeto político pedagógico. São escolhidas a partir das demandas do nosso cotidiano, da análise do contexto.	A partir da compreensão de deslocamento do professor da lógica mental do ensino (transmissivo) para outras abordagens que deem voz e visibilidade (na aprendizagem do aluno).
	Escolha dos convidados/ palestrantes	Indicados a partir das experiências positivas, da relação com nosso PPP ou do diálogo com pessoas da própria Rede Jesuíta de Educação.	Convidados a partir do propósito do próprio Projeto Educativo Comum e/ ou dos documentos da Companhia, a exemplo da Pedagogia Inaciana.
2	Temas e fundamentação	Os temas emergem das demandas e a fundamentação é pensada a partir de autores e teóricos que dialoguem com a nosso PPP.	Temas são pensados a partir da intencionalidade respaldada pelos próprios documentos da Rede.
3	Subjetividade humana	Além de se analisar o projeto formativo destes professores, seu currículo e sua trajetória, considera-se as experiências que ele tem na área da educação para ver quais diálogos serão possíveis.	O sujeito da aprendizagem como histórico, do aqui e agora. Se comprova quando esse desenho da formação é subdividido pensando nos ciclos. (Isso se dá somente em 2018)
4	Proficiência	Pré-formação (aproximação da temática/texto, uma espécie de aula invertida), sentimento de pertença do professor, que interaja, socialize ideias e discuta, partilhe sua experiência; que não seja apenas ouvinte, uma caixa de informações. Que o professor possa colocar em prática, experimentar. Entendo que traz muito efeito, ressignifica. Diálogos e partilhas são importantes.	A formação por si não garante a consolidação na mesma proporção para todos. A forma como cada um se altera, se autoriza e se apropria é diferenciada. Ela precisa ser continuada, não pode ser pontual. Deve ser no dia a dia, nas RCPs, nas reuniões. Nós somos protagonistas da nossa aprendizagem
5	Coordenador pedagógico	Deve provocar o professor e aplicar, também, aquilo que foi experimentado na formação, contribuindo para o trabalho docente. O vínculo afetivo se faz importante junto ao professor para que possa acompanhar como essas formações são aproveitadas, na prática.	Distinto do Supervisor Pedagógico, o Coordenador Pedagógico precisa ser estudioso e estar implicado cotidianamente com a formação de suas equipes. O “nosso” Coordenador precisa ser gestor das suas equipes nessa concepção de formação, mediador desse processo, do fazer reflexivo do professor. Ele é a liderança da sua equipe, é o responsável por fazer a sua equipe pensar na sua prática pedagógica, fazendo as intervenções, as mediações, as reflexões, dando os feedbacks necessários, no cotidiano.
6	Percepção reflexão-ação	Há sempre uma análise do módulo formativo seguinte considerando o anterior, sendo uma reflexão-ação constante. Pensa-se na temática, pensa-se na prática e pensa-se em toda escola, pois a formação não é oferecida para um segmento apenas. Discute-se com o palestrante aproximando esse diálogo, objetivando que reverbera na prática do professor.	O próprio professor no lugar de aprendiz, que ele possa naquele momento da sua própria aprendizagem refletir o percurso e a itinerância que foi feita, porque eu acredito que somente assim, ele consegue compreender como ele vai ajudar o aluno a construir a sua própria autonomia de aprendizagem. No mínimo a gente convida

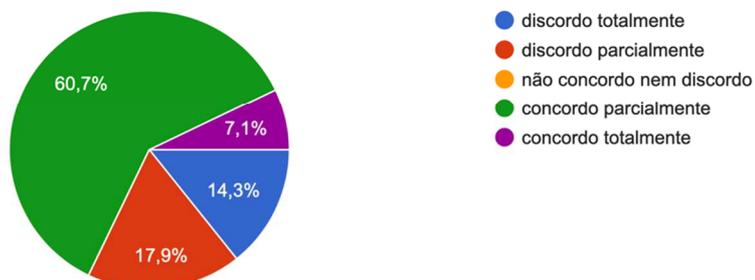
			esse educador a refletir sobre o processo formativo que ele atravessou e como, na prática, ele conseguiu desenvolver isso no seu cotidiano.
7	Aspectos que comprovam o cumprimento da intencionalidade formativa	O posicionamento do professor e como seu olhar tem sido ampliado; o próprio planejamento e o diálogo com as estratégias por ele utilizadas. Deslumbra possibilidades? Dialoga com as inovações? Isso se relaciona, também, com a confiança entre professor e coordenação a partir da percepção de suas aulas. Resignificar constantemente a caminhada.	Ficam visíveis na avaliação institucional quando o professor reflete sobre seu deslocamento, nas próprias RCPs, no cotidiano. Quando a gente vê o resultado da própria aprendizagem mesmo, a do aluno.
8	“Espírito” de inquietação docente para transformação	Esses momentos acontecem de maneira informal. Entende que tempo do professor (para transformação) precisa ser respeitado.	O grande avanço foi exatamente quando começamos a diferenciar as formações conforme o ciclo. A abordagem da Reggio Emilia, foi uma formação que convocou o tempo todo esse professor a passar pelo seu próprio processo de aprendizagem para que ele pudesse refletir caminhos possíveis de autonomia dessa aprendizagem e pudesse, a partir daí se deslocar nas suas práticas pedagógicas e fazer com que os seus alunos pudessem ter novas possibilidades de aprendizagem. Para mim isso foi muito potente. Eu entendo que aí a gente começa a consolidar uma aprendizagem, significativa, uma aprendizagem em que esse sujeito é protagonista e conseqüentemente, vai atingindo um pouquinho do que o PEC 2016 desejava, que era exatamente o deslocamento de um centro de ensino para em centro de aprendizagem.
9	Avaliação dos momentos formativos	É constante, diálogo ano a ano com o Projeto Educativo Comum pensando nesse professor protagonista e nos desafios do tempo presente. As últimas formações analisadas como muito positivas por terem favorecido espaços de participação (subgrupos). <i>“A gente a credita numa formação participativa e não apenas numa formação assistida. Há uma queixa geral de que os momentos de discussão tem sido poucos, eles falam que não dá tempo. Todo mundo quer falar, todo mundo quer socializar”</i> . Há uma avaliação final onde os professores se posicionam ou nos momentos que trazem diálogos sobre a formação.	Então, a gente entende que ela é potencial não somente para tornar esse professor cada vez mais implicado e reflexivo, em relação à sua prática, mas também para absorver, a cada dia mais, esse modo de proceder da Pedagogia Inaciana, que para gente é importante. O quanto a formação é potente na consolidação dessa inovação, que nós entendemos que é inovação, que é exatamente para essa educação democrática, voltada para formação integral.
10	Mudança do comportamento docente	O on-line favoreceu. Nas últimas formações, a dinâmica com grupos menores possibilitou essa discussão, eles estão mais participativos.	Ela acontece considerando todo um complexo do que nós aprendemos, que vai de alguma forma, fazendo as nossas práticas pedagógicas e dali a gente consegue ir se reinventando. Eu acho que ainda temos muito que atravessar, ainda é muito confuso para os educadores como um todo, o que é realmente o ensino híbrido, infelizmente, por conta de conceitos inadequados, de sobrevivência, de questões, também, administrativas, infelizmente.
11	Reuniões de Coordenação Pedagógica (RCPs) e formação contínua	Considera dois momentos. A continuidade formativa antes da pandemia pela possibilidade de juntar todo grupo de professores para fazer um momento formativo. <i>“A gente dividia o tempo: 30 m. para formação vinte para isso, 10 para aquilo”</i> e depois da pandemia, pois o tempo para planejamento foi reduzido e programar um tempo maior para as reflexões em relação a prática, tem sido um <i>“jogo de cintura”</i> .	A RCP está dentro, exatamente, desse cotidiano escolar e que, nessa rede de fazeres e saberes você vai pensando o tempo todo nessa prática, teorizando a prática, praticando a teoria, resignificando, sendo chacoalhado, sempre voltado pra essa implicação de uma aprendizagem que seja muito significativa,

12	Reuniões de Coordenação Pedagógica (RCPs) e continuidade da formação.	Há continuidade, mas de forma precária. As insurgências e as demandas são complexas impossibilitando que este horário (RCPs) seja disponibilizado inteiramente. É o maior desafio que temos.	Os Coordenadores e Orientadores são orientados a retomar, aprofundar, reverberar aquele tema, daquele módulo, exatamente, nas RCPs, trazendo para o seu, a sua sala de aula, para o seu cotidiano, para o seu conteúdo, sua disciplina, para o que é específico, dando cada vez mais sentido e significado àquilo que foi trabalhado lá naquele coletivo, de forma mais ampliada mesmo, no contexto mais de escola.
----	---	--	---

## APÊNDICE G - Gráficos e respostas dos questionários aplicado aos docentes

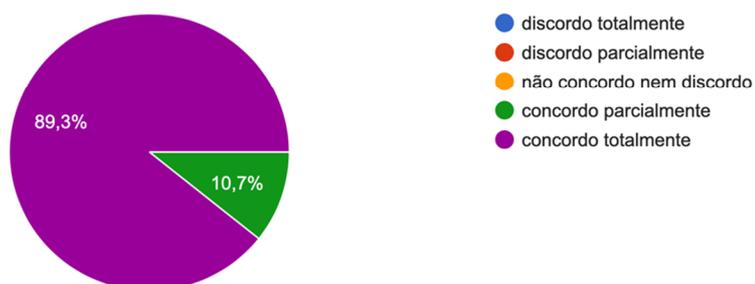
1. A sua formação inicial docente contempla integralmente os desafios da atualidade.

28 respostas



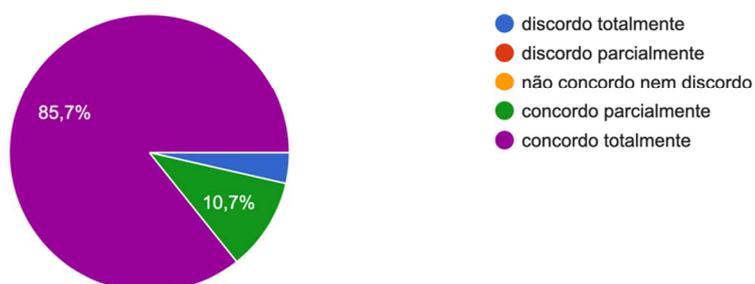
2. A formação contínua em serviço compreendida como um movimento inacabado, proporciona ao docente ressignificações a partir da reflexão crítica sobre a sua atuação.

28 respostas



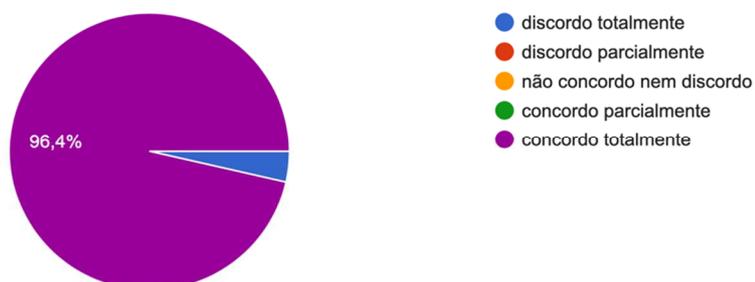
3. Valorizar a subjetividade humana nos encontros formativos contínuos é reconhecer a importância da aprendizagem colaborativa.

28 respostas



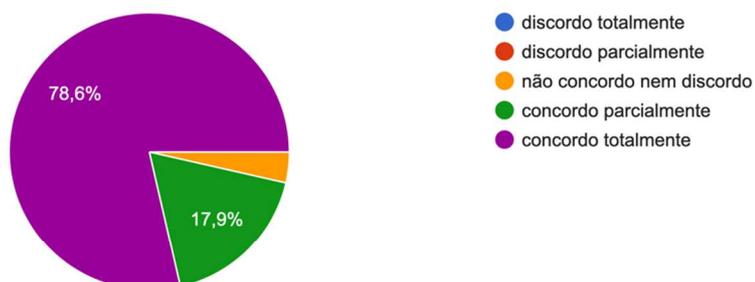
4. A formação contínua não se esgota na transmissão de informações. Aponta o caminho para o diálogo entre o sujeito e o conhecimento na busca de alterações.

28 respostas



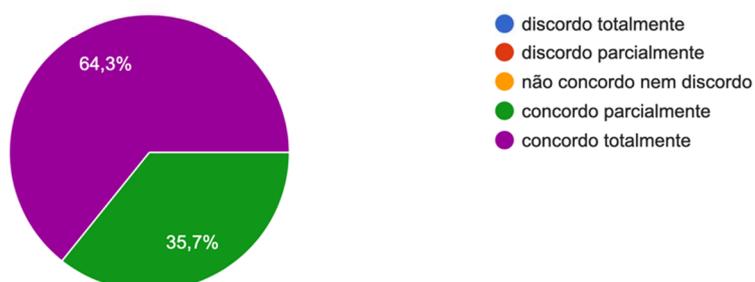
5. A metodologia utilizada nos encontros formativos é relevante para a reflexão crítica da prática docente.

28 respostas



6. Ao longo dos últimos cinco anos, considerando as formações contínuas vivenciadas internamente no CAV, percebem-se mudanças e inovações pedagógico-educacionais, nas práticas docentes.

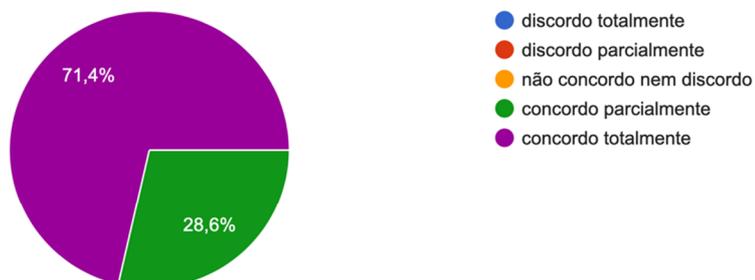
28 respostas



Errata: Na transposição do gráfico, houve desformatação da pergunta que aqui se retifica: Ao longo dos últimos cinco anos, considerando as formações contínuas vivenciadas internamente no CAV, percebem-se mudanças e inovações pedagógico-educacionais, nas práticas docentes.

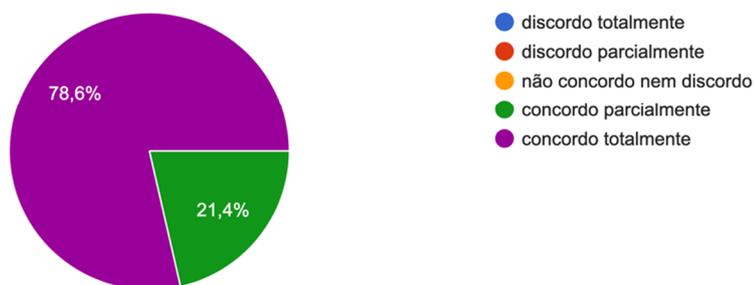
7. O coordenador pedagógico é corresponsável pela formação docente, pois aproxima as temáticas formativas da sua prática contribuindo para a reflexão crítica.

28 respostas



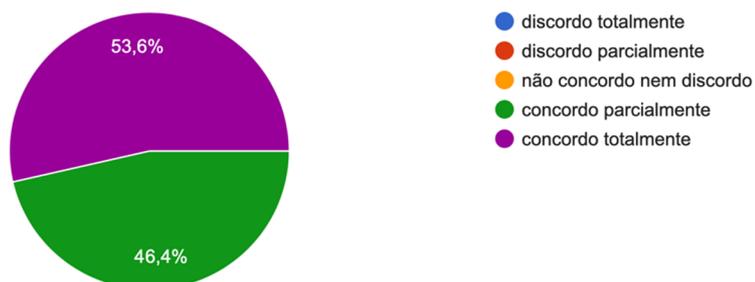
8. As temáticas formativas oferecidas mobilizam e ajudam ao professor a refletir sua prática.

28 respostas



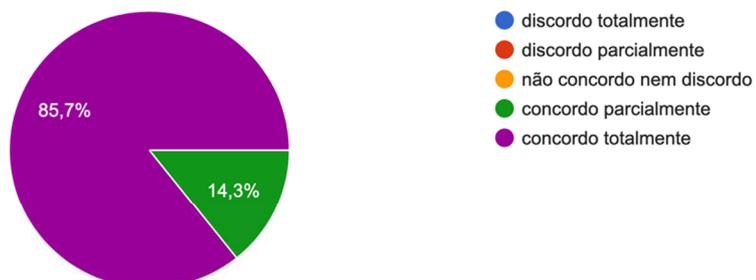
9. As questões do cotidiano escolar precisam ser discutidas. Essa ação formativa é mediada pelo coordenador pedagógico.

28 respostas



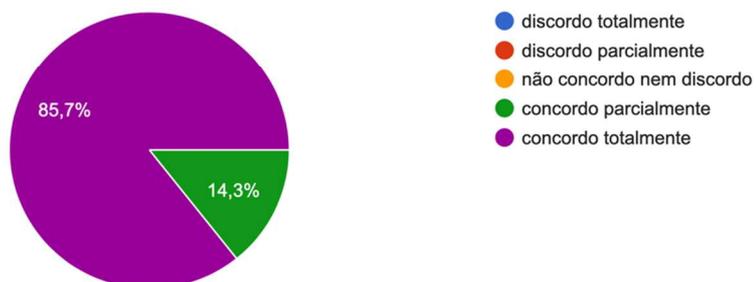
10. Entender a formação contínua como um diálogo constante entre a teoria e a prática possibilita ressignificações docentes.

28 respostas



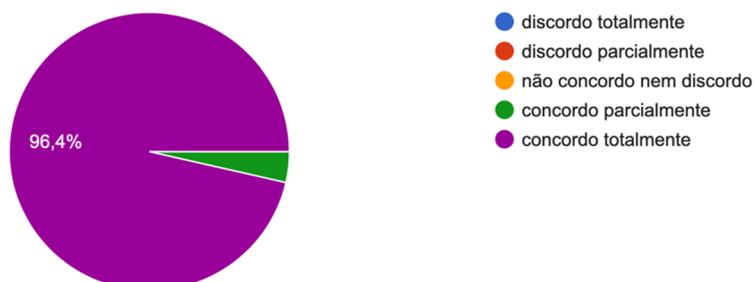
11. As formações contínuas orientam o trabalho docente diante da missão proposta pelo projeto político pedagógico do CAV.

28 respostas



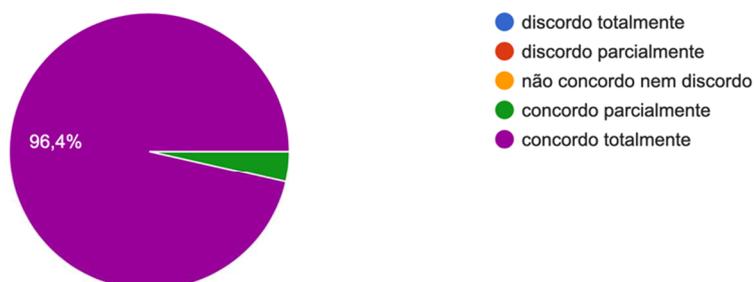
12. A escuta aos professores se faz relevante para a organização formativa.

28 respostas



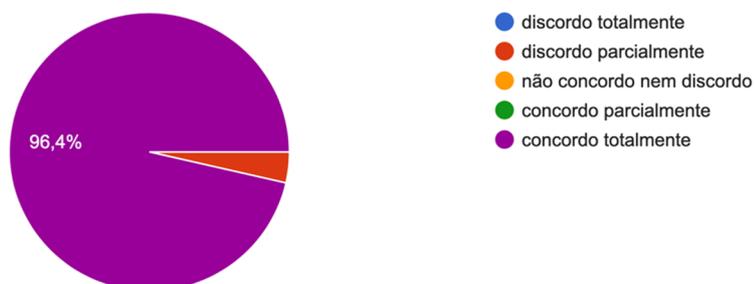
13. A valorização da voz docente pelo coordenador pedagógico promove um espaço de construção democrática e favorece posturas fundamentais para a inovação.

28 respostas



14. A formação deve considerar a subjetividade humana, onde o ser é liberto para decidir as possibilidades de tornar-se a si mesmo a partir ...mo e como o grupo, em movimento de colaboração.

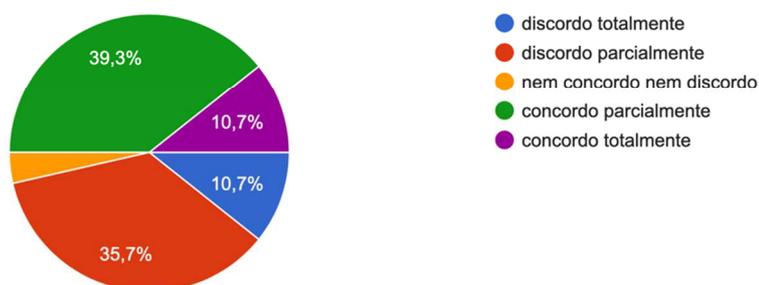
28 respostas



Errata: Na transposição do gráfico, houve desformatação da pergunta que aqui se retifica: A formação deve considerar a subjetividade humana, onde o ser é liberto para decidir possibilidades de tornar-se a si mesmo a partir das relações estabelecidas consigo mesmo e, com o grupo, em movimento de colaboração.

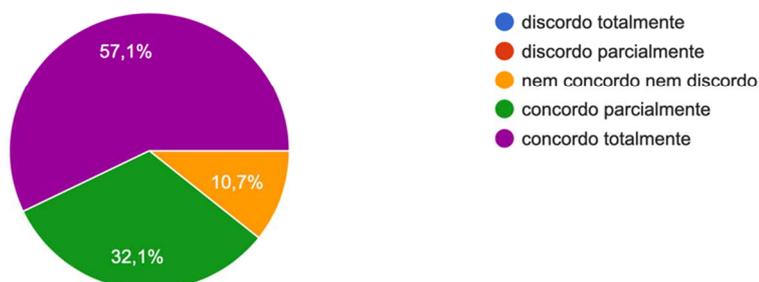
15. Os conceitos educacionais usados pelos docentes, nos espaços internos do CAV, são claros e não necessitam de discussões aprofundados.

28 respostas



16. Biesta (2018), defende a importância do papel do professor na educação crítica, considerando problematizar a linguagem educacional. Tomando ... linguagem educacional tem sido problematizada.

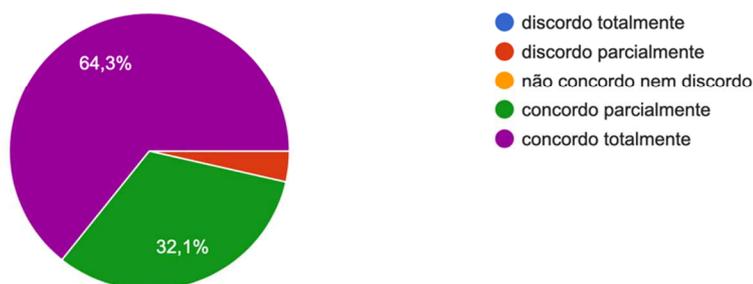
28 respostas



Errata: Na transposição do gráfico, houve desformatação da pergunta que aqui se retifica: Biesta (2018) defende a importância do papel do professor na educação crítica, considerando problematizar a linguagem educacional. Tomando essa afirmação como referência e considerando os momentos formativos no CAV, a linguagem educacional tem sido problematizada.

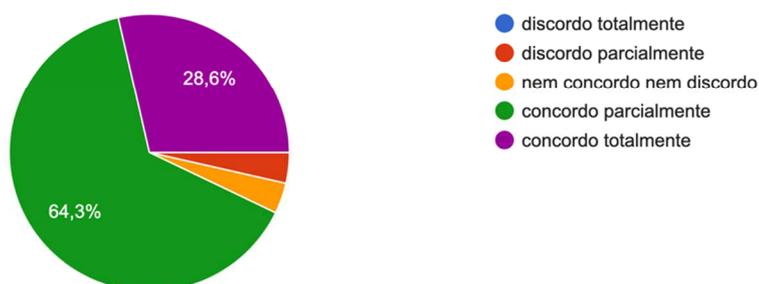
17. O processo formativo contínuo do docente, no CAV, desenvolve-se tendo como base os sentidos e significados do fazer docente.

28 respostas



18. Sinto que as formações contínuas vêm ao encontro das minhas principais necessidades docentes.

28 respostas



As próprias afirmações, justificadas pelos docentes, na questão 19, convertem-se em pontos de análise desta pesquisa, os quais foram transcritos a seguir.

**Questão 1. A sua formação inicial docente contempla integralmente os desafios da atualidade.**

*“Não vivenciamos uma formação adequada na faculdade, possuímos uma ideia a respeito de, os desafios da atualidade são vivenciados e resolvidos no nosso cotidiano”.*

*“Por ser necessário acompanhar mudanças da atualidade”.*

*“Discordo totalmente da proposição “A sua formação inicial docente contempla integralmente os desafios da atualidade” pois creio que, com o surgimento inesperado de um cenário pandêmico, nenhum(a) profissional esteve integralmente preparado(a) para agir frente aos desafios da atualidade”.*

*“Mesmo com a existência da renovação da prática docente dentro das universidades e da existência de cursos de especialização, é necessária uma mudança no currículo dos cursos de licenciatura para abarcar os desafios atuais do ensino”.*

**Questão 2. A formação contínua em serviço compreendida como um movimento inacabado proporciona ao docente ressignificações a partir da reflexão crítica sobre a sua atuação.**

*“Diálogo, ressignificações, autoconhecimento são essenciais”.*

*“A formação contínua é realmente muito importante para esse processo de reciclagem, aperfeiçoamento, construção e reconstrução do docente na prática educativa”.*

**Questão 3. Valorizar a subjetividade humana nos encontros formativos contínuos é reconhecer a importância da aprendizagem colaborativa.**

Os respondentes não geraram justificativas.

**Questão 4. A formação contínua não se esgota na transmissão de informações. Aponta o caminho para o diálogo entre sujeito e o conhecimento na busca de alterações.**

*“A formação contínua não se esgota na transmissão de conteúdos e sim deve estimular uma formação continuada, independente de encontros formativos”.*

*“A formação contínua apresenta caminhos possíveis, mas não é uma receita pronta para ser seguida na sua totalidade”.*

**Questão 5. A metodologia utilizada nos encontros formativos é relevante para a reflexão crítica da prática docente.**

Os respondentes não geraram justificativas.

**Questão 6. Ao longo dos últimos cinco anos, considerando as formações contínuas vivenciadas internamente no CAV, percebem-se mudanças e inovações pedagógico-educacionais, nas práticas docentes.**

*“No meu entendimento, a complementação continua trazida com a formação e os movimentos para colocar em prática as inovações pedagógicas refletidas durante o processo de formação continuada são extremamente importantes”.*

**Questão 7. O coordenador pedagógico é corresponsável pela formação docente, pois aproxima as temáticas formativas da sua prática contribuindo para a reflexão crítica.**

Os docentes não geraram justificativas.

**Questão 8. As temáticas formativas oferecidas mobilizam e ajudam ao professor a refletir a sua prática.**

*“Os diversos temas abordados proporcionam reflexões sobre nossa prática”.*

*“Concordo parcialmente, pois algumas temáticas não contemplam o oferecido”.*

**Questão 9. As questões do cotidiano escolar precisam ser discutidas. Isso, também, é ação formativa conduzida pela mediação do coordenador pedagógico.**

*“Concordei plenamente, porque o coordenador é um importante articulador do processo educacional, então, a interação, a escuta e as trocas com a sua equipe são fundamentais para o desenvolvimento das ações”.*

**Questão 10. Entender a formação contínua como um diálogo constante entre a teoria e a prática possibilita ressignificações docentes.**

*“A teoria/formação se faz necessário para que os educadores estejam o tempo inteiro buscando novas possibilidades de aprendizagem para o aluno atual, mas é preciso viver a prática para adotar modelos que sejam realmente reais e significativos para o desenvolvimento integral do ser”.*

*“A formação contínua é pressuposto indispensável para pensarmos e mantermos a prática e a teoria conversando o tempo todo. Através da formação continuada podemos nos reciclar Através de novas descobertas”.*

*“A formação contínua como um diálogo, pois a prática depende da teoria e através do conhecimento podemos buscar mais inovação e criticidade”.*

*“Entender a formação contínua como um diálogo constante entre a teoria e a prática possibilita ressignificações docentes- nas últimas formações, fomos convocados a sair da lógica da centralidade do conhecimento, para a lógica centrada nas experiências formativas dos estudantes”.*

*“Concordo parcialmente, pois nem sempre as formações apresentam exemplos concretos e dentro do nosso contexto regional”.*

**Questão 11. As formações contínuas orientam o trabalho docente diante da missão proposta pelo Projeto Político Pedagógico do CAV.**

*“As formações contínuas orientam o trabalho docente diante da missão proposta pelo projeto político pedagógico do CAV. Neste tempo de vivência no CAV tive momentos de muita desconstrução e reconstrução, fundamentais para minha caminhada como educadora”.*

*“O PPP é o norteador para o trabalho desenvolvido pelo CAV, por isso as formações devem dialogar com a proposta em questão”.*

*“A formação contínua orienta o trabalho docente. pois é conhecimento e busca de inovação”.*

**Questão 12. A escuta aos professores se faz importante para a organização formativa.**

*“A escuta aos professores se faz relevante para a organização formativa. Acredito que o diálogo é sempre potente para novas aprendizagens”.*

*“É através da escuta e troca entre docentes e coordenadores que se tece um trabalho sólido e de excelência”.*

*“A escuta aos professores é fundamental para uma formação com a cara do contexto educativo do professor e da instituição onde ela acontece. Penso que a voz do professor precisa ser mais escutada antes de se definir as temáticas a serem estudadas nas formações”.*

**Questão 13. A valorização da voz docente pelo coordenador pedagógico promove um espaço de construção democrática favorecendo posturas fundamentais para a inovação.**

*“É fundamental que os coordenadores estejam atentos ao potencial dos professores que acompanham para que assim possa favorecer um diálogo estreito entre os diferentes potenciais”.*

*“A voz do professor quando valorizada é motivadora...a pesquisar, observar, intervir... de forma mais eficaz nas propostas do dia a dia”!*

*“A escuta dos professores precisa ser atenta, sensível e afetuosa, sendo assim podemos garantir a formação integral do sujeito. As questões do cotidiano escolar precisam ser discutidas, por isso há uma importância relevante da escuta do coordenador”.*

*“Pela necessidade da construção desse espaço democrático onde o professor tem vez e voz de verdade”.*

*“A valorização da voz docente pelo coordenador pedagógico promove um espaço de construção democrática e favorece posturas fundamentais para a inovação - essa escuta por parte do coordenador e essa relação democrática dando oportunidade ao protagonismo do professor se faz fundamental no fazer pedagógico”.*

*“É fundamental a valorização da voz do Professor pelo Coordenador, para que se crie um espaço de diálogo e abertura. É fundamental que se compreenda que o chão da sala de aula avaliza o Professor no entendimento do que é importante para a realidade que vive”.*

*“Ouvir o professor é de suma importância”.*

**Questão 14. A formação deve considerar a subjetividade humana, onde o ser é liberto para decidir sobre as possibilidades de tornar-se a si mesmo a partir das relações estabelecidas consigo mesmo e, com o grupo, em movimento de colaboração.**

*“Concordo totalmente, pois acredito que só cresceremos coletivamente se valorizarmos as subjetividades de cada indivíduos”.*

*“A formação deve considerar a subjetividade humana... para alguns docentes a formação docente oportunizada pode fazer sentido e ser aplicado os novos saberes na sua prática, para outros pode não fazer sentido”.*

*“Concordo plenamente. Precisamos validar as múltiplas habilidades que as pessoas apresentam ao longo de sua caminhada, na sua trajetória de vida. Ter a oportunidade de desenvolvê-la desde criança, experimentando e compreendendo os diversos aspectos que estão envolvidos em suas escolhas, é fundamental para a definição da sua prática profissional”.*

*“Somos seres com personalidades diferentes, isso tem que ser levado em conta como algo positivo, pois todos temos algo a acrescentar. Todos sabemos de alguma coisa que o outro não sabe”.*

*“Considerar a subjetividade dos sujeitos nas experiências propostas é fundamental para o potencial das aprendizagens”.*

**Questão 15. Os conceitos educacionais usados pelos docentes, nos espaços internos do CAV, são claros e não necessitam de discussões aprofundadas.**

*“Em alguns momentos para aqueles que já estão engajados ao processo os conceitos são bem claros. Mas para aqueles que estão entrando para o grupo, certos conceitos ficam truncados e precisariam ser mais discutidos”.*

*“Os conceitos educacionais usados pelos docentes, nos espaços internos do CAV, são claros e não necessitam de discussões aprofundadas., tem sempre algo novo para aprender, " Só sei que nada sei”.*

*“Discordo, pois acredito que vivemos em constantes mudanças globais e precisamos refletir sobre os conceitos educacionais cotidianamente”.*

*“Discordo parcialmente da proposição “Os conceitos educacionais usados pelos docentes, nos espaços internos do CAV, são claros e não necessitam de discussões aprofundados” pois penso que os conceitos educacionais precisam ser (e são) discutidos de maneira aprofundada, por fazerem parte da subjetividade humana”.*

*“Os conceitos educacionais usados pelos docentes, nos espaços internos do CAV, são claros e não necessitam de discussões aprofundados (Não compreendi esta proposição)”.*

*“Concordei parcialmente, visto que, o educador não é detentor do saber. Além disso, educação não se esgota, é processo, construção e ampliação de saberes contínuos, de modo que é preciso alimentar, qualificar e promover discussões para a ressignificação da prática docente”.*

*“É imprescindível a discussão aprofundada dos conceitos educacionais. Apenas dessa forma haverá clareza desses conceitos que embasam a prática”.*

*“Novamente, por vezes o docente precisa ressignificar suas práticas e fala tendo em vista anseios da família, que por vezes não se relacionam de fato às práticas pedagógicas”.*

**Questão 16. Biesta (2018) defende a importância do papel do professor na educação crítica, considerando problematizar a linguagem educacional. Tomando essa afirmação como referência e considerando os momentos formativos no CAV, a linguagem educacional tem sido problematizada.**

*“A proposição de número 16 não ficou clara, visto que, nesse contexto, a palavra problematizada dificultou o entendimento da questão”.*

*“O professor é o mediador dos processos de ensino e aprendizado para potencializar o desenvolvimento da criticidade”.*

**Questão 17. O processo formativo contínuo docente, no CAV, desenvolve-se tendo como base os sentidos e significados do fazer docente.**

*“Concordo totalmente, as formações são capazes de mobilizar o docente construindo e reconstruindo a prática pedagógica, mediando e possibilitando ações transformadoras importantes aos educandos para gerarem conhecimentos válidos e significativos”.*

*“O processo formativo contínuo do docente, no CAV, desenvolve-se tendo como base os sentidos e significados do fazer docente. Repensar sempre a nossa prática, em sua totalidade: currículo, novas tecnologias, interação, diálogo, escuta, interesses dos alunos e suas experiências”.*

**Questão 18. Sinto que as formações contínuas vêm ao encontro das minhas principais necessidades docentes.**

*“Em alguns momentos sinto que algumas formações acabam por ficarem repetitivas e que alguns aspectos não são contemplados”.*

*“Pois sinto falta de formações mais direcionadas para cada área do conhecimento. Acredito que poderiam existir mais encontros em que os professores compartilhassem suas vivências docentes para que as aprendizagens fossem somadas e multiplicadas”.*

*“Concordo parcialmente sobre a proposição “Sinto que as formações contínuas vêm ao encontro das minhas principais necessidades docentes”, pois uma das minhas principais necessidades são baseadas na formação artística, e sinto que este tema ainda não foi abordado nas formações docentes”.*

*“Para que os professores de música e artes tenham suas principais necessidades docentes alcançadas, faz-se necessária incluir nas formações a abordagem de temas e conteúdos desenvolvidos e vivenciados em sua prática pedagógica”.*

*“Concordei parcialmente, pois na minha leitura, há formações em que as temáticas podem ser até interessantes, mas o mediador deixa a desejar, assim, desmotiva e foge um pouco da expectativa, logo, não agregam ao currículo vivo, isto é, às reais necessidades. Vale ressaltar que as recentes formações promovidas pelo CAV foram assertivas, excelentes”.*

*“As formações contínuas do CAV buscam atender as necessidades da atualidade, da diversificação das aulas, o que é muito importante. Penso, no entanto, se fazer necessário discutir e aprofundar as relações com todos os envolvidos de forma direta com o processo educativo”.*

*“Concordo parcialmente, pois as formações são direcionadas , exclusivamente, aos conceitos da Pedagogia Inaciana e deixam uma lacuna para as especificidades técnicas”.*

*“Considero extremamente pertinentes e proveitosas, porém por vezes distanciam-se um pouco da realidade do “chão de sala”, onde o fazer pedagógico confunde-se com a necessidade de atender aos anseios das famílias”.*

*“Sinto que as formações contínuas vêm ao encontro das minhas principais necessidades docentes. Um grande desafio no fazer docente é pensar na integração das tecnologias digitais de forma criativa, crítica e que possam ser usadas em todo o seu potencial, oportunizando aos alunos um ensino mais personalizado, significativo e colaborativo”.*

Algumas justificativas escritas pelos docentes não puderam ser identificadas, visto que os respondentes não fizeram relação com a questão ao qual se referiam. Deste modo apesar de transcritas a seguir, não foram consideradas na análise.

*“Há um movimento intenso e contínuo, do CAV, em legitimar a prática pedagógica dos seus docentes amparando-os com discussões, formações e provocações que lhes possibilitam refletir e assim, buscar uma atuação mais próxima das demandas discentes”.*

*“Estamos, continuamente, buscando entender e incorporar às nossas ações tendências e atuações que apresentam êxito no cenário educacional nacional e mundial. Partindo dessa premissa, é possível afirmar que as formações despertam e favorecem mudanças de atitudes e tomada de decisões pedagógicas intencionais, pensadas e refletidas para promover a construção da autonomia moral e intelectual juntos aos estudantes com que atuamos”.*

*“Número 14 - vide resposta 21”*

*“Metodologias estarem em um lugar de relevância para o processo de aprendizagem, 8 por esta de acordo com a 1”*

*“Concordo parcialmente pois acho que muitas vezes falta uma formação voltada ao equilíbrio emocional enquanto docente”.*

*“Processo formativo contínuo, valorização da voz docente e diálogo constante entre a teoria e prática”.*

Em continuidade a análise de dados do questionário, seguem os posicionamentos referentes às questões abertas enumeradas em 20, 21 e 22, compreendendo que a questão 19 referente às justificativas de 03 proposições, já se faz inclusa nas análises das questões de 1 a 18.

**Questão 20 – Que aspectos são necessários na formação para o engajamento do professor a uma reflexão sobre a prática? Cite pelo menos dois.**

*“O registro, autoconhecimento, revisão dos planos de aula”.*

*“Aspectos investigativos, reflexivos e transformadores (inovação, mediação e ação nas práticas pedagógicas”.*

*“Formações alinhadas com Projeto Político Pedagógico da instituição e que se relacionem com a nossa prática, com o dia a dia da escola, as relações estabelecidas na sala de aula, o fazer diário, para além da teoria (a mão na massa)”.*

*“Responsabilidade e criticidade”.*

*“A reflexão constante do docente possibilita compreender sobre o que se faz e a formação continuada precisa fazer sentido ou então, ela pode ser encarada apenas como uma obrigação a ser cumprida”.*

*“Escutar os professores de forma afetiva... suas angústias, medos, ideias e alegrias. Perguntar em que assunto ou tema ele gostaria de se aprofundar para melhorar sua prática docente”.*

*“Conteúdo relevante ao seu fazer pedagógico; Teorias que possam ser aplicadas”.*

*Formação contínua / diálogo.*

*“Estar abertos à críticas construtivas e promover o diálogo de forma democrática sobre as inquietações do chão de uma sala de aula. É preciso ouvir sempre o docente e suas necessidades”.*

*“A escolha acertada dos Professores formadores. A coerência entre o tema proposto e a real necessidade do momento vivido”.*

*“Penso que poderíamos ter encontros para socializar práticas bem-sucedidas que foram potentes nas aprendizagens dos alunos e alunas. Outro ponto que seria interessante tratar seria as questões de inclusão, para dar um suporte maior ao professor”.*

*“Organização do cronograma e das atividades que serão executadas na formação, de forma que não traga exaustão e desânimo aos participantes da mesma”.*

*“Abordagem de temas e conteúdos reais, vivenciados pelo professor na sua prática docente”.*

*“A leitura de conteúdos relacionados ao viés pedagógico e aos conteúdos atuais”.*

*“Empatia com os envolvidos no processo e os desafios e situações, ora novos ora já antigos, mas que não deixam de ter grande importância”.*

*“Temas atuais que reflitam sobre os desafios da prática docente, de maneira que contemple toda as áreas educacionais e Momentos de discussões para que os docentes exponham suas experiências e práticas promovendo reflexões coletivas”.*

*“Relação professor e aluno e aspectos específicos institucionais”.*

*“Os palestrantes, mediadores devem apresentar temáticas relevantes para os projetos do CAV, valorizando o nosso percurso. Os mediadores deveriam reconhecer as especificidades locais, talvez apresentando um estudo de caso de nossas práticas”.*

*“Estudos e atualizações constantes e se colocar no lugar de eterno aprendiz”.*

*“Conteúdos relevantes para a realidade educativa do professor. Prática coerente com o discurso”.*

*“O tempo destinado às formações precisa ser mais objetivo e dinâmico, menos repetitivo. A reflexão sobre a prática acontece através do próprio retorno do educando, juntamente com diálogos entre os docentes e coordenação/orientação”.*

*“Momentos mais dinâmicos, orientadores promovendo ações que possam ser praticadas e que levem o professor a se deslocar”.*

*“Metodologias ativas que dialogam com práxis pedagógica”.*

*“Perguntas norteadoras que possa fazer o professor refletir sobre suas ações no processo de ensino aprendizagem”.*

*“Acredito que um dos aspectos necessários é a percepção da demanda deste mesmo professor enquanto pessoa e enquanto grupo, pois é na superação e resoluções destas demandas que podemos estar mais livres e atentos a uma reflexão sobre a prática”.*

*“Para que o professor se engaje em uma discussão mais aprofundada sobre sua prática é importante que ele perceba a valorização do trabalho que vem executando e que haja um clima de incentivo para o seu crescimento”.*

*“O próprio termo “formação” sugere continuidade, e isso é resultado de uma caminhada ao longo da vida profissional. O professor precisa ter o desejo de aprender, de crescer, de ampliar saberes para melhor atuação do seu fazer pedagógico”.*

Obs: 01 respondente sem registro

**Questão 21 – Qual temática considerando a perspectiva crítica, você gostaria de propor para contribuir com a formação contínua?**

*“A saúde mental do professor”.*

*“Métodos de avaliação e acompanhamento do desempenho e desenvolvimento dos alunos”.*

*“O fazer pedagógico (as práticas em sala de aula, aliadas ao que já estamos discutindo que é o currículo)”.*

*“Letras de músicas”.*

*“Entender como se aprende para aprender como se ensina/ Currículo e Avaliação – refazendo modelos para a escola do futuro”.*

*“Interdisciplinaridades - projetos, propostas”.*

*“Gostaria que tivéssemos uma formação sobre a importância das Artes (Música, Arte, Dança e Teatro) para a construção das subjetividades humanas. De forma prática poderíamos aprofundar noções básicas de coletividade com a valorização de cada indivíduo”.*

*“Referente à aspectos que envolvem alunos de inclusão”.*

*“Metodologias ativas, aulas inovadoras”.*

*“Em tempos de pandemia, como cuidar da saúde física, mental e emocional dos docentes”?*

*“Identidade Racial e de Gênero”.*

*“Inclusão e diversidade.”*

*“A importância da arte na formação integral do indivíduo”.*

*“O diálogo das diversas áreas do conhecimento (engenheiros, especialistas em finanças, influenciadores digitais, programadores) para a construção de um currículo vivo e conectado com as demandas sociais”.*

*“O desafio da inversão de valores, no qual pais e escola estavam 100% alinhados com processo educativo do filho - e faziam sua parte nesse processo - e na atualidade além de não o fazerem, por motivos diversos, imputam toda responsabilidade a escola”.*

*“A importância da arte para a formação docente”.*

*“Refazendo modelos para a escola do futuro”.*

*“A viabilização da educação inclusiva no contexto heterogêneo da sala de aula; A saúde dos docentes do Século XXI”.*

*“Temática voltada a importância do educar, cuidar e acolher toda a comunidade escolar em relação aos colaboradores internos e externos”.*

*“Empatia, gentileza, relações humanas”.*

*“Como pensar na inovação, sem perder os pilares educacionais fundamentais”?*

*“Quem são meus alunos e suas famílias pós pandemia”?*

*“Como construir saberes significativos e realmente inclusivos”.*

*“Gamificação na educação”.*

*“Aprendizagens significativas relacionadas ao contexto atual”.*

*“O aprofundamento da compreensão da subjetividade humana e seus desdobramentos contribuiria muito mesmo”.*

*“Acho que seria importante refletir sobre avaliação e diferentes aprendizagens no contexto das tecnologias: as relações de comunicação no ambiente educacional”.*

Obs: 01 respondente sem registro

**Questão 22 – Qual a importância da formação continuada? Em quais aspectos a formação contínua se justifica?**

*“A formação continuada deve preparar o professor para ao menos saber lidar com as insurgências do cotidiano”.*

*“A Formação continuada é importante porque tem muito a oferecer as práticas pedagógicas dos docentes, sendo um processo permanente e de constante aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade dos educadores”.*

*“A formação contínua gera engajamento, promove qualificação, atualização, instiga a reflexão entre teoria e prática. Visa uma equipe mais qualificada e preparada para os desafios impostos pela atualidade e pelas mudanças na educação”.*

*“A todo momento”.*

*“A formação continuada contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas”.*

*“Extremamente relevante, tendo-se em vista que o exercício docente se altera a cada dia, de acordo com o perfil de cada aluno... valiosa ajuda para uma visão mais ampla dos processos educativos”.*

*“Todos citados acima”.*

*“A formação contínua pode guiar o trabalho pedagógico e fortalecer o vínculo do professor com a instituição”.*

*“Importante para o desenvolvimento e a melhora do trabalho dos docentes, coordenadores e no geral da escola. A formação continuada é uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas”.*

*“Reflexão sempre. Tirar da teoria e pôr na prática e vice-versa. Construção, aprendizagem, desconstrução, re-aprendizagens”.*

*“A formação contínua nos ajuda a refletir nossa prática diária, nos mobiliza, nos desafia e nos impele a mudar essa mesma prática, muitas vezes cristalizadas”.*

*“A formação contínua fomenta uma reflexão sobre nossa prática docente, possibilitando traçar novos caminhos e compreender ainda mais como se dá o processo de aprendizagens de nossas crianças”.*

*“Através das formações contínuas, o educador Conhece e reconhece propostas, projetos e possibilidades que contribuam para o desenvolvimento integral do educando, revisitando práticas, metodologias e didáticas executadas na caminhada”.*

*“A formação contínua é o viés que possibilita os deslocamentos no interior da escola. Por meio dela, nos desinstalamos em busca uma atuação que promova criticidade, reflexão e mudanças de atitudes por nossa parte, os docentes, e dos estudantes”.*

*“A formação contínua é importante para o movimento de reciclagem, reflexão e ressignificação do docente. Ela se justifica no sentido de que a melhoria dessas práticas irá beneficiar a curto e também longo prazo, todos os envolvidos no processo”.*

*“A formação contínua pretende favorecer dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento, assim como desenvolver intervenções inovadoras na prática pedagógica. Desta forma, favorecemos a reflexão crítica dos indivíduos”.*

*“A formação contínua permite ampliar o olhar dos educadores para novos cenários. Na atualização e na qualificação do profissional frente aos desafios e no alinhamento das ideias conforme o objetivo da formação”.*

*“A importância é fundamental, pois todos os profissionais precisam de atualização/formação”.*

*“Todo profissional necessita atualizar seus conhecimentos para que possa desempenhar melhor suas competências em um mundo em que as inovações surgem em grande velocidade”.*

*“Importância de viver uma pedagogia atual. Se justifica pela necessidade de uma prática conectada com o contexto vigente”.*

*“Promover reflexão para resignação a educação atual.*

*A formação é um espaço aberto a reflexão entre a teoria e a prática. Penso que se justifica sempre, pois o ser humano vive em constante mudança e aprendendo sempre”.*

*“Ressignificação do professor- partilha de saberes”.*

*“No contexto atual onde temos que nos reinventar e trazer novos significados, a formação contínua é de extrema importância e nos impulsiona a isso, a não ficar estagnado e sim aperfeiçoar nossas práticas dentro da sala de aula”.*

*“A formação contínua nos mantém com a mente aberta para o novo e a compreensão crescente para a diversidade e nesses dois aspectos que ela se justifica”.*

*“É importante para que haja a reflexão constante da prática e a busca por um constante crescimento no trabalho”.*

*“A formação contínua é o mote para o desenvolvimento da vida profissional. É uma forma de inovar, rever conceitos, aprimorar saberes. Afinal, o conhecimento não é e nem pode ser engessado. É preciso alimentá-lo, permanentemente”.*





