DOI: 10.29327/5923968.1-20

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DISCERNIDOR: DIÁLOGO ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Paula Motta Batista[1]
Ana Cristina Ghisleni[2]

Resumo: O artigo analisa a formação do professor discernidor na Rede Jesuíta de Educação (RJE), relacionando essa concepção às discussões sobre profissionalidade docente e prática reflexiva. Baseia-se em pesquisa qualitativa e exploratória que investigou a atuação dos gestores pedagógicos no acompanhamento e formação de professores do Ensino Fundamental I em uma escola jesuíta. A elaboração deste texto adota uma abordagem bibliográfica e analítica, dialogando com António Nóvoa, Francisco Imbernón e Henry Giroux. Os resultados apontam que a proposta do professor discernidor converge com perspectivas contemporâneas que defendem uma formação permanente, colaborativa e em serviço, integrando reflexão crítica, espiritualidade inaciana e compromisso social na constituição da identidade e da prática docente

Palavras-chave: formação de professores; prática reflexiva; educação jesuíta.

1. Introdução

A formação docente constitui-se como um dos eixos centrais da reflexão educacional contemporânea (Nóvoa, 1995, 2009; Lomba; Faria Filho, 2022; Alarcão, 2001, 2011), sobretudo quando vinculada a projetos institucionais que articulam missão, identidade e prática pedagógica. Este artigo

1 Colégio Loyola, Belo Horizonte (MG). E-mail: paula.batista@loyola.g12.br | ORDID: https://orcid.org/0009-0000-5203-4489.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: acghisleni@unisinos.br | ORDID: https://orcid.org/0000-0002-1877-8182.

insere-se nesse horizonte ao propor uma análise sobre o papel do professor discernidor[3] no âmbito da Rede Jesuíta de Educação (RJE), figura concebida como orientadora qualificada dos processos de aprendizagem e responsável por integrar reflexão crítica, espiritualidade inaciana e compromisso social. O artigo tem origem na dissertação de mestrado (Batista, 2024), que teve como objetivo compreender de que modo a atuação dos gestores pedagógicos contribui para a formação e o exercício do professor discernidor em uma escola da RJE. A partir da proposta inicial, o presente texto busca aprofundar o diálogo entre a concepção de professor discernidor e as contribuições de teóricos da educação, como António Nóvoa (1995, 2009, 2019), Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho (2022), Francisco Imbernón (2011) e Henry Giroux (1997). A intenção é evidenciar convergências que atravessam o campo da formação docente.

Justifica-se o estudo pela necessidade de compreender em que medida os pressupostos formativos assumidos pela Companhia de Jesus, especialmente por enfatizar a centralidade do discernimento e da reflexão na prática pedagógica, encontram respaldo ou ampliação nas discussões acadêmicas mais amplas sobre profissionalidade docente. Nesse sentido, o artigo busca demonstrar que a figura do professor discernidor, proposta por Klein (1997b), não se reduz a um conceito interno ao universo jesuíta, mas dialoga diretamente com concepções contemporâneas que defendem uma formação contínua, colaborativa e socialmente engajada. A análise, portanto, visa ampliar a compreensão sobre a relevância da proposta da RJE, ao situá-la no interior de debates mais abrangentes sobre a docência no século XXI.

Configurando-se como um estudo bibliográfico-analítico, o artigo parte da revisão dos referenciais utilizados na pesquisa de mestrado, complementada pelo exame das ideias de autores representativos da área da educação, de modo a estabelecer aproximações entre a prática formativa da RJE e teorias que tratam da identidade profissional, da formação em serviço e do papel social do professor. Assim, este trabalho organiza e interpreta relações teóricas, propondo a construção de um panorama teórico capaz de

3 De acordo com a concepção pedagógica inaciana, tal professor poderia ser denominado professor discernidor, à luz da declaração inicial da 9ª seção das Características referente ao procedimento de Inácio e seus primeiros companheiros: "Mediante a reflexão sobre os resultados de suas atividades, feita em oração, os companheiros revisavam as decisões anteriores e introduziam adaptações em seus métodos, numa busca constante do maior serviço de Deus ('*magis*') (C: 143). O professor do colégio jesuíta, como orientador de vida e orientador acadêmico dos alunos, é aquele que se coloca em estado de discernimento**(13):** contextualiza a situação que carece de uma solução pedagógica; mira a meta educativa apostólica a atingir; mantém-se desapegado diante das alternativas possíveis; pesquisa e consulta junto a pessoas ou fontes com ideais e critérios semelhantes; opta pela melhor solução e confere seu acerto com a sua supervisão. Poderá, desta forma, promover as "inovações educativas", conforme a instigação do P. Kolvenbach (P: 120)(14). (Klein, 1997, p. 6).

aprofundar a compreensão da especificidade da formação docente jesuíta à luz de debates educacionais amplos.

> *Após esta introdução, o texto apresenta a pesquisa de origem, explicitando seu tema, problema, objetivos e lócus de investigação. Em seguida, são detalhados os referenciais bibliográficos e metodológicos que fundamentaram a dissertação e que sustentam as análises desenvolvidas neste artigo. Posteriormente, são descritos a proposta de intervenção e os principais resultados alcançados, destacando as contribuições do estudo para a formação docente no contexto da Rede Jesuíta de Educação. Por fim, o artigo avança para o diálogo entre os pressupostos da RJE e os teóricos da educação, discutindo o professor discernidor como expressão de uma prática crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social e a integralidade da formação humana*.

2. Apresentação do tema, problema e dos objetivos da pesquisa

A pesquisa realizada insere-se no campo da gestão educacional, com ênfase na Rede Jesuíta de Educação, ao discutir o papel do gestor na formação e no acompanhamento docente. O estudo parte da premissa de que, nas instituições jesuítas, o aluno ocupa lugar central na missão educativa, sendo a ele direcionados todos os esforços pedagógicos e formativos. Nesse contexto, destaca-se a relevância da atuação do professor discernidor, que, como pesquisador da própria prática, assume a tarefa de orientar os processos de aprendizagem com base na reflexão crítica e nos valores inacianos. Tal atuação, por sua vez, demanda o suporte de uma gestão pedagógica comprometida, capaz de realizar o acompanhamento docente e incentivar a reflexão profissional.

O estudo foi desenvolvido no Colégio Loyola, instituição da Rede Jesuíta de Educação, localizada em Belo Horizonte. Fundado em 1943 e estabelecido em sua sede atual no bairro Cidade Jardim desde 1949, o colégio atende famílias das classes A e B, oferecendo da Educação Infantil ao Ensino Médio. A missão institucional fundamenta-se nos valores cristãos e inacianos, orientando-se pela busca de excelência acadêmica e pela formação integral dos estudantes, concebidos como cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos. Essa identidade educativa está intrinsecamente ligada à tradição jesuíta de discernimento e renovação contínua, que mobiliza a comunidade escolar a refletir criticamente sobre seus processos pedagógicos e a responder aos desafios contemporâneos. Como nos explica Lima (2024), trata-se do tetralema kolvenbachiano, que ficou conhecido como os 4 Cs – competente, cons-

ciente, compassivo e comprometido. Tal tetralema, como contribuição de Peter-Hans à educação, tornou-se referencial para a Companhia de Jesus. O acréscimo da criatividade, como mais um C a compor o tetralema, resultou em 5 Cs, um pentalema.

O lócus da pesquisa justifica-se pelo protagonismo da instituição no cenário da educação jesuíta e por sua trajetória de investimento na formação permanente de professores e gestores. A reestruturação organizacional ocorrida a partir de 2020, com a redefinição das funções dos gestores pedagógicos de unidade, reforça a centralidade da reflexão e do acompanhamento pedagógico como práticas institucionais. Nesse contexto, a investigação voltou-se para a compreensão das responsabilidades da gestão na consolidação da figura do professor discernidor, reconhecido como agente fundamental no processo formativo dos estudantes.

A atuação da pesquisadora está diretamente vinculada à realidade empírica analisada. Com trajetória profissional marcada pela docência e pela vivência no Colégio Loyola, sua inserção no cotidiano escolar possibilitou um olhar sensível às demandas da prática educativa e aos desafios da formação docente. Ao longo de mais de uma década na instituição, sua experiência evidenciou tanto os avanços proporcionados pelas ações formativas quanto as lacunas existentes na promoção de espaços de reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Essa vivência profissional foi determinante para a formulação do problema de pesquisa e para a escolha do lócus de investigação, assegurando relevância e pertinência ao estudo.

3. Apresentação e explicitação dos referenciais bibliográficos que garantem a sustentação ao texto

A sustentação teórica da pesquisa que originou o presente artigo articula autores que discutem, em diferentes perspectivas, a formação docente, a prática reflexiva e o papel da gestão educacional. No campo da formação de professores, as contribuições de Tardif (2013) e Tanuri (2000) evidenciam o percurso histórico da profissão e as rupturas que marcaram o processo de profissionalização docente. Desde os séculos XVI a XVIII, quando o magistério era concebido como vocação e marcado por práticas empíricas e religiosas, até a criação das escolas normais no século XIX e a implantação dos cursos de Pedagogia no século XX, o que se observa é a lenta construção de uma identidade profissional docente. Como indicam Saviani (2009) e Cunha (2013), esse processo foi permeado por tensões entre modelos de formação – ora centrados nos conteúdos específicos, ora nas práticas pedagógicas –, além de sofrer os impactos de políticas educacionais, como a ênfase tecnicista do período pós-1964. A promulgação da

LDB de 1996 e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2002 marcaram tentativas de superar essa fragmentação, embora persistam desafios na articulação entre teoria, prática e valorização profissional.

Segundo a interpretação de Klein (1997b) acerca das contribuições de Donald Schön (1995, 2000), os conceitos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação evidenciam que a prática docente não deve ser reduzida a um espaço de mera aplicação de teorias e saberes adquiridos na formação contínua. Ao contrário, constitui-se como um campo privilegiado de investigação, de exercício reflexivo, de criação e de construção do próprio saber pedagógico. Tal perspectiva é também alavancada por Alarcão (2001, 2011), ao destacar a importância da escola reflexiva e da formação docente situada no próprio cotidiano escolar, marcada pela cooperação e pelo questionamento coletivo. Na mesma direção, Nóvoa (1995, 2009, 2019), Lomba e Faria Filho (2022) e Imbernón (2011) enfatizam a centralidade da formação permanente e da construção colaborativa de saberes entre professores, chamando a atenção para a indissociabilidade entre desenvolvimento profissional e cultura institucional.

A perspectiva crítica é reforçada por Giroux (1997), que compreende o professor como intelectual transformador, atribuindo à docência um compromisso social que transcende a mera transmissão de conteúdos. Tal abordagem dialoga com os princípios da pedagogia inaciana, nos quais a reflexão, o discernimento e a busca do bem comum são dimensões constitutivas da missão educativa. Nesse horizonte, as contribuições de Osowski (1998) e Matos (1999) destacam a necessidade de promover processos sistemáticos de análise da prática, superando improvisações e favorecendo a inovação pedagógica.

No campo da educação jesuíta, destaca-se a contribuição de Klein (1997a, 1997b), ao propor a figura do professor discernidor como síntese da prática docente orientada pelos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. Essa concepção confere densidade teórica à pesquisa, ao articular espiritualidade, intencionalidade pedagógica e compromisso social. Ao lado de Klein, os documentos institucionais da Rede Jesuíta de Educação – como o Projeto Educativo Comum (Rede Jesuíta de Educação, 2021) – e da Companhia de Jesus – como as *Características da Educação da Companhia de Jesus* (Companhia de Jesus, 1993a) – fornecem parâmetros normativos que orientam tanto a formação de professores quanto as responsabilidades da gestão escolar.

Esse conjunto de referenciais oferece sustentação à investigação ao conjugar tradição e contemporaneidade: de um lado, a reconstrução histórica da profissão docente, marcada por avanços e descontinuidades; de outro, os fundamentos teóricos que defendem uma formação crítica, colaborativa e reflexiva, em consonância com a espiritualidade inaciana.

4. Apresentação e explicitação dos referenciais metodológicos da pesquisa

O problema central da investigação consistiu em compreender como as ações dos gestores educacionais do Ensino Fundamental I de uma escola específica, o Colégio Loyola, contribuem para a formação e o exercício do professor discernidor. Para isso, o estudo articulou investigação teórica e dados empíricos.

A fase de fundamentação bibliográfica foi crucial para embasar a análise, por conceituar o "professor discernidor" (Klein, 1997b) como uma releitura da proposta de Donald Schön (1995). Essa base teórica estabelece que a prática docente deve ser um espaço de investigação, de exercício reflexivo, de criação e de produção do saber pedagógico. Essa base teórica foi enriquecida pelo diálogo com António Nóvoa (sobre formação centrada na prática e coletiva), Francisco Imbernón (sobre formação em serviço e diálogo entre pares) e Henry Giroux (sobre o professor que não se limita à transmissão do conhecimento).

Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se análise documental, que incluiu o estudo de documentos institucionais, como descritivos de cargo, registros de formações e atas de reuniões pedagógicas, visando a mapear as demandas e a coerência dos processos formativos. Em seguida, aplicou-se um questionário às professoras regentes do Ensino Fundamental I para analisar as demandas do fazer docente e sua relação com a formação e a atuação profissional. Por fim, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com os gestores pedagógicos de unidade (GPU) e os diretores (acadêmico e geral), buscando captar suas percepções sobre o acompanhamento e a formação docente.

É importante destacar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o que garantiu o cumprimento das normas éticas vigentes para investigações com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que assegurou o respeito à confidencialidade, ao anonimato e ao direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa. Assim, a metodologia adotada permitiu traçar um paralelo entre os pressupostos fundantes da Companhia de Jesus e da RJE, as manifestações da prática dos participantes e os documentos institucionais, o que possibilitou uma análise aprofundada da gestão e da formação docente no contexto da pedagogia inaciana.

A análise dos dados buscou identificar convergências e divergências entre os diferentes instrumentos utilizados. Observou-se que a análise documental evidenciou a autonomia do professor do Ensino Fundamental I e a importância atribuída à reflexão nos cargos de gestão, embora a descrição destes tenda a priorizar tarefas burocráticas em detrimento do suporte refle-

xivo em todos os segmentos. Constatou-se o compromisso com a formação continuada, por meio de bolsas para pós-graduação, mas a insuficiência no registro e na documentação detalhada dessas iniciativas, bem como a ausência de referências claras para o desenvolvimento profissional, sugerem a necessidade de fortalecer a documentação e a avaliação da eficácia das formações. Os dados dos questionários e entrevistas confirmam o alto grau de autonomia das professoras, mas questionam a efetividade dos encontros individuais com a gestão pedagógica, indicando que essa autonomia pode, em parte, ser reflexo de um possível desamparo ou isolamento e da baixa influência – percebida pelas regentes – dos gestores nas reuniões de equipe.

Assim, o percurso investigativo, ao articular diferentes procedimentos de coleta e análise, permitiu compreender a complexidade das relações entre gestão, formação docente e identidade jesuítica. A pluralidade de dados produzidos assegurou densidade à pesquisa e sustentou a elaboração de uma proposta de intervenção voltada ao fortalecimento da formação do professor discernidor.

5. Apresentação e explicitação da proposta de intervenção

A investigação, ao trazer dados concretos sobre a realidade formativa da instituição, avançou na proposição de uma intervenção destinada a fortalecer a formação do professor discernidor no contexto do Colégio Loyola. Essa proposta foi concebida como resposta às lacunas identificadas no levantamento de dados, em especial à ausência de espaços sistemáticos de reflexão coletiva cotidiana.

A intervenção foi estruturada em cinco etapas, sob a liderança do gestor pedagógico de unidade, figura importante na mediação entre diretrizes institucionais e práticas pedagógicas. A primeira etapa consistiu no estudo coletivo de textos, com o intuito de criar uma base teórica comum e fomentar discussões críticas entre os professores. Em seguida, a observação direcionada em sala de aula permitiu identificar práticas concretas, gerar registros e estimular a reflexão situada no cotidiano escolar.

A terceira etapa envolveu a realização de reuniões de avaliação, voltadas ao compartilhamento de percepções, dificuldades e avanços observados, o que configurou um espaço de análise colaborativa. A partir desses encontros, definiram-se planos de ação, que buscaram traduzir a reflexão em práticas pedagógicas inovadoras e intencionalmente orientadas pelos princípios inacianos. Por fim, a autoavaliação docente foi incorporada como momento de síntese e de tomada de consciência, o que favoreceu a autonomia do professor e a corresponsabilidade nos processos formativos.

Essa proposta evidencia o caráter processual e dialógico da formação continuada em uma escola jesuíta. Longe de se restringir a capacitações

pontuais, a intervenção valoriza o acompanhamento próximo, a reflexão sistemática e a corresponsabilidade entre gestão e docência. Nesse sentido, a intervenção reafirma a compreensão de que a formação do professor discernidor não se dá apenas pelo acúmulo de informações ou técnicas, mas pela prática constante de investigação, análise crítica e alinhamento ético com os valores da Companhia de Jesus. Assim, ao apresentar uma intervenção ancorada na realidade institucional e sustentada por referenciais teóricos sólidos, a pesquisa oferece subsídios não apenas para o Colégio Loyola, mas também para outras escolas da Rede Jesuíta de Educação que buscam promover uma cultura formativa comprometida com a integralidade do aluno e com a missão educativa inaciana.

6. Apresentação dos resultados e produtos da pesquisa

Os resultados da investigação evidenciaram que, embora o Colégio Loyola possua uma tradição de valorização da formação permanente, ainda existem lacunas significativas no que se refere à sistematização de práticas voltadas à reflexão docente. A análise dos questionários aplicados às professoras do Ensino Fundamental I revelou a percepção de que a gestão pedagógica contribui de modo efetivo para a organização administrativa e para o acompanhamento das rotinas escolares, mas que nem sempre os encontros e as reuniões se configuram como espaços formativos capazes de fomentar a análise crítica da prática.

As entrevistas com gestores pedagógicos reforçaram esse diagnóstico ao apontar os desafios de conciliar demandas burocráticas com o acompanhamento individual e coletivo dos professores. Embora reconheçam a centralidade do professor discernidor na missão educativa jesuíta, os gestores revelaram limitações de tempo, de estrutura e de intencionalidade pedagógica nas ações desenvolvidas.

Como produto desse processo investigativo, a pesquisa apresentou uma proposta de intervenção formativa, estruturada em etapas que incluem o estudo de textos, a observação de aulas, as reuniões de avaliação, a elaboração de planos de ação e a autoavaliação docente. Esse material configura-se como um guia metodológico de apoio à gestão pedagógica e oferece uma ferramenta prática para fortalecer a identidade do professor discernidor e, ao mesmo tempo, favorecer a coerência entre os princípios inacianos e a atuação cotidiana em sala de aula.

Além da proposta de intervenção, a dissertação produziu um registro sistematizado de dados sobre as percepções de docentes e gestores da instituição que pode servir de subsídio para futuras pesquisas e políticas de formação docente no âmbito da Rede Jesuíta de Educação. Tais registros revelam tendências, apontam fragilidades e oferecem pistas para a constru-

ção de estratégias que superem práticas isoladas, em direção a um modelo mais integrado de formação.

De modo geral, os resultados confirmam a relevância do papel da gestão no processo de desenvolvimento profissional docente, mas também sinalizam a necessidade de ressignificar tempos, espaços e metodologias, a fim de consolidar uma cultura de discernimento e reflexão que seja consistente com a missão educativa da Companhia de Jesus. Além disso, a dissertação permitiu a elaboração do presente artigo, já que traz um diálogo forte entre os pressupostos da Rede Jesuíta de Educação e os teóricos de referência na educação, no que diz respeito à formação de professores.

7. Diálogo entre os pressupostos da RJE e teóricos da educação

A dissertação que fundamenta este estudo não apenas trouxe à luz os resultados de uma investigação sobre a atuação do gestor pedagógico e a formação do professor discernidor no Colégio Loyola, mas também forneceu subsídios para a produção de reflexões mais amplas. A análise empreendida revelou a convergência entre os pressupostos da Rede Jesuíta de Educação e as contribuições de autores como António Nóvoa, Francisco Imbernón e Henry Giroux, especialmente no que tange à centralidade da formação permanente e em serviço na consolidação da identidade docente. Assim, a dissertação serviu como base para a elaboração deste artigo, que articula os resultados da pesquisa empírica com referenciais teóricos contemporâneos, evidenciando que a proposta de formar professores discernidores encontra respaldo em debates mais amplos sobre profissionalidade, reflexão crítica e compromisso social na docência.

A missão de uma escola jesuíta de formar sujeitos "competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos" (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 21) depende, fundamentalmente, do papel do professor. Isso se deve ao fato de que ele é visto pela Rede Jesuíta de Educação como mais do que um mediador das aprendizagens, pois cabe a ele traçar o caminho, direcionar e acompanhar os alunos para que se formem de maneira integral (Rede Jesuíta de Educação, 2021). Nessa direção, Lima (2024) destaca que a vertente humana da educação jesuítica, inspirada no pensamento de Peter-Hans Kolvenbach[4], reafirma que a excelência não se restringe ao acúmulo de informações, mas envolve o desenvolvimento integral da pessoa.

4 Padre Peter-Hans Kolvenbach, S.J., nasceu em 1928, em Druten, na Holanda. Ingressou na Companhia de Jesus, na Província da Holanda, em 1948. Após concluir os estudos de filosofia, foi para o Líbano, onde obteve o doutorado em teologia, em Beirute. Foi ordenado sacerdote em 1961. Em 1983, foi eleito 29.º Superior Geral da Companhia de Jesus, sucedendo Pedro Arrupe.

Tal perspectiva amplia ainda mais a responsabilidade docente, uma vez que, ao se apropriar do tetralema kolvenbachiano dos 4 Cs – consciência, competência, compaixão e compromisso —, a Companhia de Jesus deposita no professor a tarefa de concretizar essa visão formativa, posteriormente atualizada pela RJE para 5 Cs, com a inclusão da criatividade.

Os documentos da Companhia de Jesus deixam claro que a arte e a ciência de educar devem superar a limitação de serem apenas um conjunto de técnicas. Pelo contrário, apresentam-se como meios essenciais que guiam os professores no acompanhamento da evolução integral de seus alunos (Companhia de Jesus, 1993b).

Com base no documento intitulado "Colégios Jesuítas: uma Tradição Viva no século XXI", de 2019, Batista (2024, p. 17) destaca que

> Uma marca essencial das escolas da Companhia de Jesus é a Tradição Viva, com premissas e orientações sobre a condução do apostolado educativo a partir de um exercício contínuo de discernimento. São escolas que estão constantemente em reflexão sobre a prática educativa, atentas às mudanças no mundo contemporâneo, no intuito de formar jovens críticos e atuantes. Ainda, essas instituições refletem sobre desafios e oportunidades particulares de nosso tempo, discernindo-os e abrindo-se às necessidades de renovação e inovação que a atualidade demanda.

Para atender a essa missão, a Rede Jesuíta de Educação, segundo Klein (1997a), defende o investimento na formação permanente dos educadores, guiando-os para que se transformem e, assim, sejam capazes de provocar em seus alunos uma atuação justa e crítica no mundo.

A pesquisa bibliográfica da dissertação sinaliza que a consolidação desse perfil docente em uma escola jesuíta não pode ser compreendida como prática meramente técnica ou burocrática. Essa consolidação requer formação contínua e em serviço, de caráter aprofundado, para que o professor seja capaz de sustentar e atualizar sua prática diante das demandas complexas do mundo contemporâneo.

Essa premissa encontra um sólido alinhamento com as ideias de importantes teóricos da educação. O conceito de "professor discernidor", introduzido pelo padre Luiz Fernando Klein (1997b), reinterpreta a proposta de Donald Schön (1995), segundo a qual a prática docente não é apenas o lugar de aplicação de teorias, mas também o espaço de pesquisa, de reflexão e de elaboração do próprio conhecimento pedagógico. O professor discernidor, portanto, é aquele que, em busca de soluções pedagógicas, contextualiza a situação, estuda teorias, consulta referências e revisita suas ações, conferindo-as com a supervisão, para melhorar sua atuação com foco na formação do aluno. Essa prática contínua de autoanálise e aperfeiçoamento

converge com a pedagogia inaciana, na qual a reflexão e a ação estão indissociavelmente unidas.

Essa postura reflexiva exigida de um professor discernidor dialoga diretamente com as ideias de António Nóvoa, para quem a escola é o espaço central da formação docente. Nóvoa (1995, 2009, 2019) e Lomba e Faria Filho (2022) afirmam que apenas uma formação centrada na própria prática, construída coletivamente e enraizada nos desafios concretos do cotidiano escolar, é capaz de gerar professores críticos e inovadores. Além disso, ele ressalta que, sem uma cultura colaborativa e reflexiva, prevalecem o tecnicismo e a repetição de modelos preestabelecidos, distantes da realidade e das necessidades dos alunos.

A coletividade e a colaboração também são destacadas por Imbernón (2011), que sugere que, para evitar a perda de conexão com o trabalho e a atuação mecânica, os professores aprendam de forma colaborativa, trocando experiências, boas práticas e fracassos com os colegas. O autor destaca ainda que a formação continuada não pode restringir-se a cursos esporádicos ou a momentos de atualização pontuais. Para ele, a verdadeira transformação profissional ocorre em serviço, no diálogo entre pares e na análise sistemática da prática pedagógica. A escola, nesse sentido, deve oferecer tempos e espaços para que os professores questionem suas ações, partilhem dificuldades, socializem conquistas e elaborem coletivamente novos caminhos. Imbernón destaca que essa dimensão colaborativa é fundamental para que o professor se torne um investigador de sua realidade e assuma uma postura ativa diante dos desafios educativos.

Quando se trata das escolas da RJE, Genescá (1998) reforça que a escola da Rede deve ser um ambiente que incentive a colaboração e a formação contínua entre seus docentes. A autora defende que é por meio dessa interação e da reflexão constantes que se constrói uma visão crítica da própria prática. Segundo ela, a reflexão sobre a ação, em particular, permite que o professor se torne um pesquisador em sua sala de aula, capaz de integrar a teoria e a prática para uma compreensão mais profunda de sua realidade.

Em consonância com essa visão, Henry Giroux (1997) aponta que a formação dos professores deve basear-se na prática docente. Defende que a formação vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, pois constitui um processo contínuo de reflexão aprofundada sobre a prática, com envolvimento em questões sociais e compromisso com a transformação da sociedade. O professor que se dedica a refletir sobre sua atuação torna-se um pesquisador em sala de aula, capaz de ir além da mera reprodução de conteúdos e de atuar na formação de cidadãos com participação ativa.

A análise apresentada demonstra que o compromisso da RJE com o desenvolvimento do professor discernidor se consolida em um profundo alinhamento com os principais marcos teóricos da formação docente contemporânea. O conceito central, defendido por Klein (1997b), é a superação da

prática como mera execução técnica, o que transforma a escola em espaço primordial de pesquisa, reflexão e elaboração do conhecimento pedagógico.

Essa perspectiva encontra um robusto coro nas ideias de Nóvoa (1995, 2009, 2019) e Lomba e Faria Filho (2022), que definem a formação como um processo obrigatoriamente centrado na prática e construído de forma coletiva para gerar professores críticos e inovadores. Da mesma forma, Imbernón (2011) e Genescá (1998) convergem ao defender o ambiente escolar como o local onde o professor, por meio da reflexão coletiva e continuada, se torna um investigador de sua própria realidade, capaz de entrelaçar a teoria e a ação.

Dessa forma, a exigência da RJE de uma postura reflexiva e investigativa por parte de seus educadores estabelece a meta de formar um profissional dedicado à transformação social. O professor discernidor, ao se dedicar a essa autoanálise contínua e ao tornar-se pesquisador em sala de aula, cumpre, nos termos de Giroux (1997), o papel de profissional engajado na reflexão aprofundada e comprometido com a transformação social. Ao reconhecer o professor como principal agente do processo formativo e ao incentivar uma cultura de formação permanente, a Rede Jesuíta de Educação assegura a indissociabilidade entre a prática docente e sua missão de formar sujeitos capazes de uma atuação justa e crítica no mundo.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Refletir faz a diferença. Entrevista concedida a Noemia Lopes. **Nova Escola**, [*s.l.*], ed. 6, 3 jun. 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7184/refletir-faz-a-diferenca. Acesso em: 3 set. 2021.

BATISTA, Paula Motta. **A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos**. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13389. Acesso em: 8 out. 2025.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**: Educação SJ, subsídios. São Paulo: Loyola, 1993a.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993b.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?lang=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

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

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

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

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

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

LIMA, Marcos Epifanio B. **Contribuições da produção intelectual do padre Peter-Hans Kolvenbach, SJ para a Educação Básica nas instituições jesuíticas no Brasil (1983-2008)**. 2024. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?lang=pt. Acesso em: 29 maio 2024.

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

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

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

OSOWSKI, Cecília Irene. Professores e professoras em busca do *Magis*. *In*: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO. **A pedagogia inaciana rumo ao século XXI**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 159-169.

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

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

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

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

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

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt. Acesso: 20 maio 2022.