



VALDERESA MORO

**PRINCÍPIOS FRANCISCANOS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO**

CANOAS, 2024

VALDERESA MORO

**PRINCÍPIOS FRANCISCANOS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como requisito
para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientação: Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M867 Moro, Valderesa.
Princípios franciscanos na constituição docente: um estudo de caso
[manuscrito] / Valderesa Moro. – 2024.
182 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas,
2024.
“Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Formação continuada – Docentes. 2. Formação pessoal e
profissional. 3. Princípios franciscanos. 4. Constituição docente. I. Jung,
Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

VALDERESA MORO

**PRINCÍPIOS FRANCISCANOS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese aprovada para obtenção de título de doutora,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade La Salle.

Aprovado pela banca examinadora em 16 de maio de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Ernesto Stigliano
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis, RJ

Prof. Dr. Clede Antônio Casagrande
Universidade La Salle – Canoas, RS

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle – Canoas, RS

Profª Drª Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle – Canoas, RS

AGRADECIMENTOS

É pela gratidão que melhor louvamos a Deus (Madre Madalena Damen).

Com o coração agradecido dirijo meu olhar para Deus Providente pelo dom da vida.

Gratidão às irmãs da minha comunidade religiosa pelo apoio e incentivo durante o percurso do Doutorado.

Orgulho e gratidão à Irmã Célia de Fátima Rosa da Veiga, amiga de todas as horas, pelo cuidado diário no caminho de construção desta tese.

Gratidão aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação da Unilasalle, por terem compartilhado sua vida e ensinamentos nesse tempo de busca pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Aos professores de educação Básica da Rede Franciscana de Educação, que compartilharam suas experiências de vida pessoal e profissional ao participarem do grupo focal – nosso reconhecimento e gratidão.

Gratidão imensa, carinho e admiração à minha querida e amada orientadora, professora doutora Hildegard Susana Jung, pelos belos momentos de orientação, por ter acreditado em mim e por ter compartilhado seus saberes de uma forma tão serena. Por sua ternura franciscana durante todo o percurso da construção dessa tese, muito obrigada.

À Universidade La Salle de Canoas, meu desejo de que continue construindo pessoas capazes de atuar em favor da solidariedade planetária.

RESUMO

Esta tese trata dos princípios franciscanos na constituição docente. O questionamento motivador deste estudo tem como problema de pesquisa: Quais são as concepções dos professores de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte, Scalifra-ZN –, sobre as contribuições da formação continuada propiciada pela Rede na sua constituição docente? O tema insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas-RS. O objetivo geral propõe investigar as concepções dos professores de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN – e as contribuições da formação continuada propiciada por esta rede na sua constituição docente. Como objetivos específicos são destacados: a) descrever reflexivamente os princípios educacionais franciscanos; b) analisar as concepções dos professores de Educação Básica sobre a formação continuada propiciada pela Rede Franciscana de Educação; c) refletir sobre os impactos da formação continuada oferecida pela Rede Franciscana de Educação na constituição dos docentes que nela atuam, tendo como referência as concepções dos professores; d) propor, com base nos achados do estudo, ações para aprimorar a formação continuada ofertada pela rede. O teórico José António Merino (1999, 2000, 2007) consistiu no autor principal, no qual ancorou-se a pesquisa e o fundamento dos princípios franciscanos. Como autores secundários o estudo fundamentou-se, principalmente, em Nóvoa (2007), Saviani (2009), Zavalloni (1999) e Bernardi (2003), sobre formação continuada e pedagogia franciscana. Os autores terciários foram aqueles mapeados por ocasião da construção do estado do conhecimento. O percurso metodológico é de abordagem qualitativa, com a técnica de estudo de caso. A análise dos dados deu-se de acordo com Bardin (2016), e a análise epistêmica interpretativa dos dados foi realizada com base na Hermenêutica Franciscana, segundo Merino (1999). Os resultados do estudo destacam: a) o significado e a importância da formação continuada na qualificação dos docentes da Educação Básica; b) que a vivência cotidiana dos princípios franciscanos estabelece o estilo de vida próprio; c) que, na visão franciscana, o ser humano é alguém incompleto, está sempre se construindo como pessoa profissional pela formação continuada; d) a constituição docente passa pela consciência de recuperar a identidade pessoal; e) a vivência dos princípios franciscanos favorece a construção da integralidade docente; f) a formação continuada é um caminho que pressupõe o encontro e o diálogo a partir do olhar sobre a prática docente; g) o silenciamento sobre o cenário da formação docente nacional e internacional; h) o clamor dos docentes para a formação das emoções e para as relações interpessoais; i) uma quase ausência

do registro de estudos que tratam da formação continuada de professores e princípios educacionais franciscanos. Dessa forma, confirma-se a tese proposta de que a formação continuada docente, alicerçada nos princípios franciscanos, colabora para a formação integral dos docentes para além da dimensão profissional.

Palavras-chave: formação continuada docente; formação pessoal e profissional; princípios franciscanos; concepções dos professores; constituição docente.

RESUMEN

La tesis trata de los principios franciscanos en la constitución docente. El problema de investigación que motiva este estudio es: ¿Cuáles son las concepciones de los profesores de educación básica de la Red Franciscana de Educación de la Sociedad Caritativa y Literaria de San Francisco de Asís – Zona Norte, Scalifra-ZN – sobre los aportes de la educación continuada impartida por la Red en su constitución docente? Forma parte de la línea de investigación Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad La Salle, Canoas-RS. El objetivo general es investigar las concepciones de los profesores de educación básica de la Red Franciscana de Educación – Scalifra-ZN –, y las contribuciones de la formación continuada impartida por esta red en su constitución docente. Los objetivos específicos son: a) describir reflexivamente los principios educativos franciscanos; b) analizar las concepciones de los profesores de educación básica sobre la educación permanente ofrecida por la Red Franciscana de Educación; c) reflexionar sobre el impacto de la educación permanente ofrecida por la Red Franciscana de Educación en la constitución de los profesores que trabajan en ella, tomando como referencia las concepciones de los profesores; d) proponer, a partir de los resultados del estudio, acciones para mejorar la educación permanente ofrecida por la red. El teórico José António Merino (1999, 2000, 2007) fue el autor principal que ancló la investigación y la fundamentación de los principios franciscanos. Como autores secundarios, el estudio se basó principalmente en Nóvoa (2007), Saviani (2009), Zavalloni (1999) y Bernardi (2003) sobre educación permanente y pedagogía franciscana. Los autores terciarios fueron los mapeados al construir el estado del conocimiento. El enfoque metodológico es cualitativo, utilizando la técnica de estudio de caso. Los datos fueron analizados según Bardin (2016), y el análisis epistémico interpretativo de los datos se basó en la Hermenéutica Franciscana, según Merino (1999). Los resultados del estudio destacan: a) la significación e importancia de la formación continua en la cualificación de los docentes de Educación Básica; b) la vivencia cotidiana de los principios franciscanos establece el propio estilo de vida; c) en la visión franciscana, el ser humano es alguien incompleto, siempre está construyéndose como persona profesional a través de la formación continua; d) la constitución docente pasa por la conciencia de recuperar la identidad personal; e) la vivencia de los principios franciscanos favorece la construcción de la integralidad docente; f) la formación continuada es un camino que presupone un encuentro, un diálogo a partir de la mirada sobre la práctica docente; g) hay silencio sobre el escenario nacional e internacional de la formación docente; h) los docentes claman por la formación de emociones y relaciones

interpersonales; i) casi no hay registro de estudios que aborden la formación continuada de profesores y los principios educativos franciscanos. Esto confirma la tesis propuesta de que la formación permanente del profesorado, basada en los principios franciscanos, contribuya a la formación integral de los docentes más allá de la dimensión profesional.

Palabras clave: formación continua del profesorado; formación personal y profesional; principios franciscanos; concepciones de los profesores; constitución del profesorado.

ABSTRACT

The thesis deals with Franciscan principles in the teaching constitution. The motivating question of this study is: What are the conceptions of the Basic Education teachers of the Franciscan Education Network of the Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte, Scalifra-ZN –, about the contributions of the continuing education provided by the Network, in their teaching constitution? It is part of the Teacher Education, Educational Theories and Practices research line of the Postgraduate Program in Education at La Salle University, Canoas-RS. The general objective is to investigate the conceptions of the Basic Education teachers of the Franciscan Education Network – Scalifra-ZN –, and the contributions of the continuing education provided by this network, in their teaching constitution. The specific objectives are: a) to reflectively describe the Franciscan educational principles; b) to analyze the conceptions of basic education teachers about the continuing education provided by the Franciscan Education Network; c) to reflect on the impact of the continuing education provided by the Franciscan Education Network on the constitution of the teachers who work in it, with reference to the teachers' conceptions; d) to propose, based on the findings of the study, actions to improve the continuing education offered by the network. Theorist José António Merino (1999, 2000, 2007) was the main author who anchored the research and the foundation of Franciscan principles. As secondary authors, the study was based mainly on Nóvoa (2007), Saviani (2009), Zavalloni (1999) and Bernardi (2003) on continuing education and Franciscan pedagogy. The tertiary authors were those mapped when building the state of knowledge. The methodological approach is qualitative, using the case study technique. The data was analyzed according to Bardin (2016), and the interpretative epistemic analysis of the data was based on Franciscan Hermeneutics, according to Merino (1999). The results of the study highlight: a) the meaning and importance of continuing education in the qualification of Basic Education teachers; b) the daily experience of Franciscan principles establishes one's own lifestyle; c) in the Franciscan view, the human being is someone who is incomplete, is always building himself as a professional person through continuing education; d) the teaching constitution goes through the awareness of recovering one's personal identity; e) the experience of Franciscan principles favors the construction of teacher integrality; f) continuing education is a path that presupposes an encounter, a dialog based on looking at teaching practice; g) the silencing of the national and international teacher education scenario; h) the clamor of teachers for the formation of emotions and interpersonal relationships; i) an almost absence of studies dealing with the continuing education of teachers and Franciscan educational principles. This confirms the thesis that

continuing teacher training, based on Franciscan principles, contributes to the integral formation of teachers beyond the professional dimension.

Keywords: continuing teacher training; personal and professional formation; franciscan principles; teachers' conceptions; teachers' constitution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso metodológico da pesquisa	27
Figura 2 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes na plataforma Capes	50
Figura 3 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes na plataforma BDTD	51
Figura 4 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes na plataforma SCIELO	52
Figura 5 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional na plataforma Capes	53
Figura 6 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional na plataforma BDTD	54
Figura 7 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Formação Pessoal e Profissional na plataforma SCIELO	55
Figura 8 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Princípios Franciscanos na plataforma <i>Google Acadêmico</i>	56
Figura 9 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Princípios Franciscanos na plataforma Capes	57
Figura 10 – Princípios Educacionais Franciscanos	106
Figura 11 – Conferências e Relatórios Internacionais da Unesco	113
Figura 12 – Esquema Referencial Educativo – Scalifra-ZN	119
Figura 13 – Itinerário Franciscano da Rede Franciscana de Educação – Scalifra/ZN	120
Figura 14 – Esquema da Investigação realizada	124
Figura 15 – Nuvem de palavras com base no 1º tópico de discussão do Grupo Focal	126
Figura 16 – Nuvem de palavras com base no 2º tópico de discussão do Grupo Focal	133
Figura 17 – Nuvem de palavras com base no 3º tópico de discussão do Grupo Focal	140
Figura 18 – Nuvem de palavras com base no 4º tópico de discussão do Grupo Focal	146
Figura 19 – Nuvem de palavras com base no 5º tópico de discussão do Grupo Focal	153
Figura 20 – Imagem do ser humano em permanente construção e reconstrução	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações que tratam da Formação continuada + Saberes docentes – Plataforma Capes	58
Quadro 2 – Teses e dissertações que tratam da Formação continuada + Saberes docentes – Plataforma BDTD	63
Quadro 3 – Artigos que tratam da Formação continuada + Saberes docentes – SCIELO	70
Quadro 4 – Teses que tratam de Saberes docentes + Formação pessoal e profissional – Capes	72
Quadro 5 – Teses e Dissertações que tratam de Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional – BDTD	75
Quadro 6 – Artigos que tratam de Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional – SCIELO	79
Quadro 7 – Artigos e Dissertações que tratam de Saberes Docentes + Princípios Franciscanos – <i>Google Acadêmico</i>	81
Quadro 8 – Tese e Dissertações que tratam de Saberes Docentes + Princípios Franciscanos – Capes	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	26
2.1	Caracterização do estudo	27
2.2	A relevância, o problema, os objetivos da investigação	29
2.2.1	<i>Relevância Pessoal-Profissional</i>	29
2.2.2	<i>Relevância Acadêmico-Científica</i>	33
2.2.3	<i>Relevância Social-Educacional</i>	34
2.3	Unidade de análise	36
2.4	Sujeitos do estudo	36
2.5	Instrumentos de coleta de dados	41
2.6	Procedimentos para a autorização do estudo	43
2.7	Análise dos dados	45
3	ESTADO DO CONHECIMENTO	49
3.1	Descrição dos resultados encontrados	58
4	REFERENCIAL TEÓRICO	86
4.1	Francisco de Assis: um peregrino universal	86
4.2	Princípios educacionais franciscanos	90
4.2.1	<i>Fraternidade</i>	93
4.2.2	<i>Cultura de paz</i>	95
4.2.3	<i>Justiça</i>	96
4.2.4	<i>Visão de integralidade</i>	97
4.2.5	<i>Conduta ética</i>	98
4.2.6	<i>Cultura de solidariedade</i>	100
4.2.7	<i>Desenvolvimento sustentável</i>	102
4.2.8	<i>Confiança em Deus</i>	103
4.3	Formação de professores	107
4.4	Formação continuada na Rede Franciscana de educação e a constituição docente	116
5	ANÁLISE DOS DADOS	124
5.1	Eixo 1 – Humanização na escola franciscana	125
5.1.1	<i>Subeixo 1 – Caminhos de humanização na escola franciscana</i>	128
5.2	Eixo 2 – A formação continuada do educador franciscano	132

5.2.1	<i>Subeixo O sentido da formação do educador franciscano</i>	134
5.2.2	<i>Subeixo A ressignificação do sentido da formação docente</i>	137
5.3	Eixo 3 – Constituição pessoal e profissional do educador franciscano	139
5.3.1	<i>Subeixo A contribuição dos princípios franciscanos na formação dos docentes da escola franciscana</i>	143
5.4	Eixo 4 – Formação continuada docente como futuro no horizonte: a cultura do encontro como estratégia	145
5.4.1	<i>Subeixo A contribuição da Pedagogia do encontro na formação docente</i>	148
5.5	Eixo 5 – Perspectivas para a formação continuada na Educação Básica brasileira	153
5.5.1	<i>Subeixo Os silenciamentos dos docentes sobre o cenário da Educação Básica brasileira</i>	156
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICES	180
	APÊNDICE A – Roteiro para coleta de dados do grupo focal	180
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	181

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos de mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que exigem da educação comprometimento em virtude da necessidade de transformação dos parâmetros paradigmáticos, com o objetivo de buscarmos respostas aos desafios impostos à educação pela contemporaneidade.

Diante desses tempos líquidos em que a sociedade está submersa, as certezas, que perduraram por séculos, hoje trazem à tona novos questionamentos. O ser humano se vê obrigado a quebrar os paradigmas tradicionais existentes e a migrar para a construção de modelos que instituem as mudanças necessárias à sua rápida adaptação neste tempo a partir de rupturas nem sempre voluntárias.

Nessa complexidade, torna-se visível que a combinação de novas descobertas científicas (como a era do sequenciamento do genoma humano) e o aprimoramento tecnológico, cada vez mais velozes, impactam significativamente a sociedade. Além disso, tais avanços transformaram o mundo, encurtaram distâncias geográficas e destruíram fronteiras, interligando os povos por redes de conexões, exigindo mudanças radicais no cenário mundial globalizado.

De forma geral, as mudanças globais interferem no comportamento das pessoas, algumas vezes contribuindo para o bem-estar dos povos, mas, em outras, eliminando a noção ética entre o real e o imaginário. O avizinhamento dos povos por conta dos meios digitais permite ver e experimentar eventos de inúmeras culturas, trazendo, por um lado, o enriquecimento do aprendizado construído pela humanidade, e, por outro, incorrendo na possibilidade de o impacto desse cenário desaparecer com culturas inteiras pela ação da hegemonia de culturas mais fortes. Tais efeitos repercutem, de forma imediata, nas gerações mais jovens, o que, de certo modo, provoca as escolas e os professores a buscar a formação continuada.

Diante desse processo de transformação em que está mergulhada a sociedade contemporânea, desde o advento da *internet* há mais de 30 anos, o mundo enfrentou, ainda, a partir do final do ano de 2019, a Pandemia da Covid-19. Tal evento acelerou o processo de mudança de um modelo de ensino presencial, provocando a rápida migração para o ensino remoto em março de 2020, o qual perdurou até o final de 2021. Essa realidade, além de afetar o processo de ensino e aprendizagem, exigiu de gestores e professores uma revisão e adaptação de seu modo de fazer gestão e de ensinar. Esse evento desfez os processos formativos docentes tradicionais, fazendo-os migrar para um formato *on-line* e/ou híbrido. A necessidade de continuar a formação docente exigiu ruptura e adequação rápidas para o ensinar e o aprender

nesses novos tempos. Nesse sentido, fazemos menção de que a escrita desta tese teve seu início durante a Pandemia da Covid-19, evento que, de alguma forma, influenciou a pesquisa. Nesse processo de mundo pandêmico observou-se uma mudança radical no que se refere às relações familiares, econômicas e tantas outras, afetando a forma de relacionamento com o saber em um processo sem volta, pois o mundo da educação passou e passa por transformações. Isso faz-nos pensar sobre as políticas de formação de professores da Educação Básica.

Registramos, ainda, que a defesa da tese aconteceu em meio à tragédia climática que assolou o Rio Grande do Sul em maio de 2024. As mudanças climáticas globais e locais impactam o planeta com as enchentes sem precedentes e outros fenômenos, como grandes períodos de secas, aquecimento global, provocando o degelo das calotas polares, entre outros. O fenômeno das enchentes que atingiu quase todos os municípios do Estado deixou um rastro de destruição nas cidades e no campo, porém fizeram aflorar o melhor do ser humano: a solidariedade. Entendemos que esse fenômeno climático acena para a responsabilidade e a urgência com toda e qualquer formação, seja das novas gerações ou de os docentes darem ênfase ao desenvolvimento de competências socioambientais. O princípio da cultura da solidariedade torna-se ainda mais significativo e necessário em um momento em que somente a corrente humana solidária é capaz de preservar e cuidar da vida como um todo. Assim, sentimos nascer um apelo veemente para reconsiderar a maneira como a sociedade está se relacionando com a Terra e com o próprio ser humano. A vingança da própria Terra há de nos ensinar que é preciso reinventar o modo de usar os recursos naturais em favor de mais vida, por meio de medidas que apontam para atitudes de sobriedade no uso dos recursos naturais, um bem comum de todos os filhos da Terra.

No contexto mundial a sociedade vive uma crise nas relações intercontinentais por conta de intensos movimentos migratórios oriundos de sistemas governamentais incapazes de trabalhar pelo bem comum da humanidade. Esse processo de atitudes intolerantes sente-se, também, em alguns países da América Latina, os quais produzem a miséria econômica, social e humana. No Brasil vemos a polarização político partidária crescente nos diversos contextos sociais, os quais induzem as camadas sociais mais vulneráveis a um estado de ignorância política. Num jogo de interesses pessoais, os que detêm o poder econômico, político e ideológico induzem as grandes massas à intolerância de uns contra os outros, destruindo qualquer possibilidade de construção de fraternidade.

Considerando esse cenário de hostilidade e não de hospitalidade, somos desafiados, como educadores, a buscar caminhos para superar a desumanização. A formação continuada docente, pelo aprofundamento dos princípios franciscanos, é um dos caminhos para a humanização da

sociedade nesses tempos de polarização, dos quais emergem posicionamentos contrários à comunhão e à fraternidade propostas por Francisco de Assis.

Diante desse cenário, é importante ter um olhar retrospectivo sobre a formação de professores no Brasil. Esse olhar permite-nos inferir que as políticas que tratam de formação continuada começam a se intensificar somente na década de 90 do século 20, quando ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de dezembro de 1996, cuja temática passou a ganhar contornos mais específicos no que se refere à formação dos professores. A LDB, no artigo 61, inciso I, ao tratar da formação de profissionais da educação, afirma que a formação “[...] terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço [...]” (Brasil, 1996). Nessa mesma Lei, o artigo 62 discorre sobre a formação de docentes para atuar na Educação Básica, posto que a mesma dar-se-á em nível superior, em cursos de Licenciatura, de Graduação plena, a cargo das Universidades e dos Institutos Superiores De Educação. Já o artigo 63, inciso III, postula que compete aos institutos superiores manter “[...] programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis [...]” (Brasil, 1996).

Segundo Jung e Almeida (2017), na LDB a formação continuada docente recebe diferentes denominações, como capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, educação continuada, entre outros. Em 2007 “[...] o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 2007) aplica o termo *formação continuada* [...] para designar esse processo contínuo de formação docente” (Jung; Almeida, 2017, p. 730). Dessa forma, é possível compreender que tanto o termo quanto o processo *formação continuada* passam a fazer parte de documentos nacionais, com o objetivo de promover a qualidade do trabalho docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (Brasil, 2014), cujas metas 15, 16, 17 e 19 referem-se à necessidade de maior investimento na formação de professores, apresenta, como um dos objetivos importantes, oferecer uma educação de qualidade.¹ A meta 15, por exemplo, propõe a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios para garantir o cumprimento da política nacional de formação acadêmica dos profissionais da educação prevista na LDB. A meta 16 traz a formação continuada como um direito dos professores de Educação Básica e uma exigência para que o professor possa exercer seu ofício profissional a partir de uma educação de qualidade. Para que haja o alcance dessa meta, faz-se necessário o esforço conjunto dos entes federativos, a fim de “[...] dimensionar a demanda por

¹ Educação de qualidade, conforme refere o PNE e nos termos do Artigo IX da LDB: “IX – padrões mínimos de Qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996).

formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas [...]. Para a consolidação da política nacional de formação de professores da Educação Básica” (Brasil, 2014), exige-se a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e certificação das atividades formativas. A meta 17 busca a valorização dos profissionais da educação das redes públicas de Educação Básica e os resultados do esforço federativo quanto à execução dos programas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação. A meta 19 assegura condições e prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática da educação nas instituições de ensino, garantindo “os marcos legais por meio da regulamentação desse princípio constitucional em leis específicas, pelos entes federativos” (Brasil, 2014).

Quanto ao cenário internacional, em 1996, por intermédio da Unesco, desponta o Relatório sobre Educação para o século 21, protagonizado pelo francês Jacques Delors², no documento intitulado *Educação, um tesouro a descobrir* (Delors, 1996). O Relatório, por meio da Comissão, “considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas, em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors, 1996, p. 12). Esse documento traz conceitos orientadores à educação no sentido de “organizar-se em torno de quatro aprendizagens que, ao longo da vida, será de algum modo para o indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser [...]” (Delors, 2006, p. 90). Conforme Jung e Almeida (2017), o texto do relatório apresenta “o discurso do Estado Liberal, conservador, e o que este pretende com a formação de professores” (Jung; Almeida, 2017, p. 732).

Neste cenário desafiador situa-se a escola como instituição formativa, cujos docentes e alunos participam diretamente dos impactos advindos de um mundo que se tornou multicultural pelos efeitos da globalização; um cenário no qual os saberes formam-se e se reconstróem permanentemente, desafiando os docentes a buscar sua formação continuada a fim de atender às demandas de uma geração de alunos altamente desafiadora, capaz de mobilizar um número muito expressivo de informações. Cabe aos professores ajudar os alunos na organização do grande volume de informações e transformá-las em conhecimento para a vida cotidiana.

Nesse sentido, exige-se a saída de um modelo de ensino linear, com um professor trabalhando individualmente, para a entrada de um modelo de trabalho coletivo, tanto com seus pares quanto com seus alunos, isto é, uma construção de ensino-aprendizagem a muitas mãos.

² Jacques Delors foi o presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e coordenou a elaboração do Relatório para a Unesco, em janeiro de 1996, em Nova Délhi – Índia.

Uma ruptura com o paradigma tradicional e a migração para o paradigma emergente³, contudo, não acontece de forma imediata. Essa migração exige um processo gradativo das escolas, dos gestores e dos professores para que o novo modelo de ensino e aprendizagem se consolide. Segundo Lampert (2005, p. 178), “[...] fazendo-se uma incursão na história da humanidade, percebe-se que o homem sempre se preocupou com a própria formação e atualização para atender as demandas e poder viver em sociedade”. Dessa forma, podemos afirmar que o mesmo cenário se repete na escola, particularmente com os professores, que se veem imersos em um cenário nada promissor em termos de políticas de formação continuada. Ressaltamos, também, a importância da formação humana do professor enquanto pessoa, algo que transcende o âmbito profissional. Assim, o aprofundamento de princípios franciscanos, como a busca pela cultura da paz, a fraternidade, a ética, o desenvolvimento sustentável e a solidariedade, constituem-se em fundamentos de uma proposta de formação humana.

Para Nóvoa (2007), a profissão docente vive uma desorientação global, uma crise que vem se arrastando e que, em grandes medidas, se refere à perda de referências fundamentais do que era o grande projeto de escolarização em termos sociais mais amplos, quando os professores eram os grandes protagonistas desse projeto. Para o referido autor, o projeto de escolarização vive, atualmente, um momento de grandes dúvidas, uma vez que a profissão docente tem se ressentido da ausência de qualificação, da grande finalidade da escola e da educação.

Referindo-se à formação continuada, no sentido de formar o professor para a integralidade, Barbier (2002) afirma que o processo de educar é algo que nos desafia a um movimento intenso e continuado de polimento de atitudes e crenças para abertura e criação do novo, com o fim de perceber-se permanentemente. Segundo o autor, educar-se supõe um ato de luta pessoal e também com a realidade. Isso exige uma atitude de buscar sentido à própria vida, por meio do encontro e do diálogo com diferentes saberes relativos ao capital cultural da humanidade. Nesse processo, torna-se necessária a abertura e a capacidade de questionar o próprio conhecimento, considerando alegrias e sofrimentos cotidianos, pois, “[...] educar-se pressupõe uma dialógica permanente entre as duas áreas da educação, que se mantêm em uma espécie lógica da bipolaridade antagônica e complementar [...] o educador é um ser em movimento, sempre em estado inacabado” (Barbier, 2002, p. 127).

³ Segundo Boaventura Santos (2008), o conhecimento do paradigma emergente tende a suprimir a ideia dualista, propondo um conhecimento que se funda na superação das dicotomias entre natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (p. 64).

Entende-se que, como ser inacabado, o ser humano é alguém que está sempre em busca de si próprio; busca completar-se, integrar-se, atribuindo significado à sua vida e à sua profissão, e estabelecer relações, as mais variadas, com sua própria cultura, com os outros, com o universo, consigo mesmo e com o transcendente pela prática da espiritualidade.

Na visão de Charlot (2003, p. 31), é possível entender que a formação continuada é uma necessidade intrínseca ao ser humano pela própria condição humana da qual ele é originário, pois “[...] o homem ainda não é, deve ser construído [...]”. A importância da formação continuada se faz sentir pelas necessidades que a pessoa tem de se ajustar adequadamente às mudanças sociais, espirituais, psicológicas, econômicas, ideológicas, tecnológicas, dentre tantas outras que fazem parte da sociedade.

Freire (2011) recorda-nos que o professor precisa se qualificar em sua profissão para ter credibilidade em seu fazer pedagógico. O autor faz esse alerta quando menciona que, como professores, devemos estudar, investir na própria formação, nos esforçar para estar à altura da tarefa que nos compete, a fim de termos “[...] força moral para coordenar as atividades de uma classe [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor [...]” (p. 90). Para esse autor, é visível a necessidade de aprimorar a competência do professor ante a diversidade e o compromisso com a coletividade. Como educadores, devemos estar conscientes desse compromisso de autoformação, pois “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2011, p. 58). Dessa forma, o desafio de exercer a capacidade de ser fraterno é uma das possibilidades que os docentes podem utilizar como ferramenta para a construção de uma sociedade mais solidária.

A partir desse contexto, é de interesse desta pesquisa aprofundar estudos sobre princípios franciscanos na formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Franciscana de Educação⁴. A mantenedora dessa rede é a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte⁵ – Scalifra-ZN –, da qual esta doutoranda é integrante. Como religiosa associada à Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã há mais de 40 anos, na presidência da mantenedora por 15 anos consecutivos, evidencia-se o interesse desta pesquisadora pelo tema. Ainda, como integrante da equipe pedagógica da Rede de 2003 a 2018, esta colaboradora entende que os princípios franciscanos na constituição da pessoa do professor

⁴ A Rede Franciscana de Educação é mantida pela Scalifra-ZN, uma instituição de educação da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, cuja origem data de 1903, em São Leopoldo-RS. A instituição mantém Educação Básica e superior em vários Estados brasileiros.

⁵ Entidade Civil, mantenedora das escolas franciscanas de Educação Básica e da Universidade Franciscana em Santa Maria, RS.

vão além da própria profissão. Considerando o exposto, é importante aprofundar os princípios franciscanos, os quais se fazem cada vez mais significativos em uma sociedade que tem dificuldade de acolher a pluralidade e de dialogar com o diverso em prol da construção de uma sociedade fraterna e solidária.

A relevância desta investigação relaciona-se com a trajetória da pesquisadora, cujas experiências pessoal e profissional são frutos de um percurso reflexivo e complexo, a partir das demandas decorrentes do exercício da profissão e do estado de vida como religiosa da própria rede de educação. A relevância acadêmico-científica, portanto, confirma-se na busca por trabalhos acadêmicos nas plataformas Capes, BDTD, SCIELO e Google Acadêmico, nas quais encontramos números significativos de pesquisas sobre formação continuada e saberes docentes, assim como saberes docentes e formação profissional. Em contrapartida, um número menor de pesquisas sobre formação pessoal profissional foi localizado. A busca por trabalhos sobre saberes docentes e princípios franciscanos foi quase infrutífera. Esse dado leva-nos a pensar que a originalidade da nossa pesquisa está na falta de registro científico sobre saberes docentes e princípios franciscanos, considerando que os franciscanos foram os primeiros educadores europeus a se estabelecerem no Brasil. De acordo com Sangenis (2006), desde o início da educação no Brasil os franciscanos, diferente dos jesuítas, não tinham preocupação em registrar seu trabalho educativo. Assim,

A presença dos franciscanos na educação brasileira é um tema quase intocado. Para vir a lume, é mister juntar pedaços, reconstruir fragmentos, identificar e valorizar indícios considerados secundários, reler documentos e fontes sob nova perspectiva, estabelecer conexões entre acontecimentos nacionais e supranacionais (Sangenis, 2006, p. 39).

A despreocupação dos franciscanos em registrar o caminho percorrido por eles na educação brasileira persiste ainda em nossos dias. Isso justifica o número quase insignificante de trabalhos científicos sobre saberes docentes e princípios franciscanos quando realizamos a revisão de literatura durante esta pesquisa. Assim, descobrimos a relevância desta pesquisa não somente para os professores da educação básica da Rede Franciscana de Educação, mas para todos os professores da educação básica brasileira. Tal constatação implica a necessidade de mudar a cultura da omissão de registros sobre a formação docente fundamentada em princípios franciscanos pelo incentivo por pesquisas científicas que tratam do tema. Entendemos ser uma questão de justiça histórica compartilhar os resultados oriundos de uma proposta pedagógica franciscana, capaz de humanizar os que nela estão implicados. Não só, todavia, para estes. É dever da escola franciscana registrar cientificamente e compartilhar com a sociedade a riqueza do legado dos princípios franciscanos no intuito de qualificar projetos de formação e melhorar a própria sociedade.

Dessa forma, pode-se afirmar que a relevância social desta e de qualquer pesquisa no campo da educação, justifica-se pelo seu valor como contribuição para a construção de seres humanos e com a possibilidade de oferecer melhorias na qualidade da própria educação. Assim, a importância da presente investigação está na possibilidade de contribuir com o projeto de formação continuada dos professores de Educação Básica, principalmente dos professores da Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN, a partir dos resultados encontrados durante a investigação.

A Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN tem sua origem na primeira metade do século 19 na Holanda. Isso começou quando Madre Madalena Damen⁶, inspirada nos princípios franciscanos, que conheceu junto aos Frades Franciscanos Capuchinhos⁷ de Maaseik, na Bélgica, fundou a Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, em 10 de maio de 1835, na cidade de Heythuysen, Holanda. O início do projeto foi em 1825, quando a fundadora criou uma pequena escola para atender as crianças que vagavam pelas ruas sem assistência. O projeto floresceu e, em 10 de maio de 1835, Madre Madalena Damen recebeu a licença do Bispo de Liège para fundar o tão sonhado Convento para um grupo de religiosas bem como ampliar a escola. A partir desse evento, a Congregação expandiu sua atuação para a Alemanha e a Polônia. Na segunda metade do século 19 a missão estabeleceu-se na Indonésia, no Brasil e nos Estados Unidos.

No Brasil, as Irmãs Franciscanas se estabeleceram em São Leopoldo-RS por solicitação do Pe. Feldaus, jesuíta alemão que as ajudou a fundar, em 1872, o Colégio São José. Com o florescimento da missão educativa e religiosa, vários colégios foram fundados em vários Estados brasileiros. Ainda, em 1903 foi criada a entidade civil, com sede em São Leopoldo-RS, denominada Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, mantenedora das escolas franciscanas. Em 1951, por desmembramento, foi criada uma segunda entidade civil, denominada Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte, Scalifra-ZN, com sede em Santa Maria, RS, a qual é objeto da nossa investigação.

Esta pesquisa tem importância para a Educação Básica das escolas da rede Scalifra-ZN⁸, a qual fundamenta sua proposta educativa em princípios franciscanos como fraternidade, diálogo, cultura de paz, justiça, conduta ética, desenvolvimento sustentável, cultura de

⁶ Nome religioso da Fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, em 1835, em Heythuysen, Holanda.

⁷ Frades Franciscanos Capuchinhos é um ramo da Ordem dos Frades Franciscanos, fundada por São Francisco de Assis.

⁸ A Rede das escolas Franciscanas é composta por oito escolas de Educação Básica, presentes nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, e uma Universidade.

solidariedade e confiança em Deus, e tem o seguinte objetivo: investigar as concepções dos professores de educação básica da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN – sobre as contribuições da formação continuada, propiciada pela rede, na sua constituição docente. Entendemos que uma proposta de formação continuada para professores da educação básica pode ser uma prioridade na Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN a partir da experiência desta pesquisadora, que, por mais de 15 anos, coordenou o projeto de formação continuada dos professores da rede. A partir de teóricos como Nóvoa (2007), Merino (1999, 2000, 2007), Bernardi (2003), Gatti, Barretto e André (2011), Saviani (2009) e outros, a investigação pode, a curto, médio e longo prazos, contribuir para um projeto de formação continuada. Tal contribuição, com base nos princípios franciscanos, confirmando-se ou não, vem com o propósito de promover a construção profissional dos docentes para além da profissão.

Ao considerar a complexidade no processo de formar-se ao longo da vida, nesta investigação levamos em conta os princípios educacionais franciscanos na constituição docente. Temos em mente o olhar relacional em sentido amplo, isto é, contemplar o processo formativo para além da formação profissional. “O pensamento franciscano não remete a um inconsciente coletivo, como uma espécie de destino inevitável e irracional, mas a um espírito comum que é história vivida e compartilhada [...]”, que, ao mesmo tempo, “[...] é tarefa, é núcleo e é desdobramento, é vivência e é projeto [...]” (Merino, 1999, p. 78). Dessa forma, o escopo desta investigação abrange a revisão e a reconstrução da proposta de formação continuada de professores da Rede Franciscana de Educação a partir das concepções dos docentes das escolas de educação básica que participam da formação continuada oferecida pela rede.

A relevância deste estudo investigativo, além dos fatores já citados, encontra-se também na possibilidade (ou não) de o conhecimento agregado à constituição do professor como um ser de relações, cujos reflexos se fazem sentir no cotidiano escolar, contribuir para promover a qualidade do ensino e da aprendizagem. Ao agregar valor à sua constituição docente a partir dos princípios franciscanos, as contribuições da formação continuada, ofertada pela Rede Franciscana de Educação, podem promover um processo de aprimoramento pessoal para além da formação profissional. Concebida dessa forma, a formação continuada do professor torna-se uma atitude de conscientização, capaz de construir e reconstruir saberes desde as vivências relacionais que acontecem nos espaços educativos. Também será capaz de construir uma ação recíproca entre o professor e a escola, considerando o entrelaçamento da vida como um processo permanente de mudança.

O problema de pesquisa que instigou esta pesquisadora, inserida na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em

Educação (PPGE), da Universidade La Salle, Canoas-RS, indagou quais são as concepções dos professores de Educação Básica da Rede de Educação Franciscana sobre as contribuições (ou não) da formação continuada, propiciada por esta rede, na sua constituição docente. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções dos docentes da Educação Básica da Rede Franciscana de Educação sobre as contribuições da formação continuada, propiciada pela rede, na sua constituição docente. A tese proposta é de que a formação continuada docente, alicerçada nos princípios franciscanos, colabora para a formação integral dos docentes para além da dimensão profissional.

A pesquisa seguiu a metodologia de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A técnica para a organização dos dados foi a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Com relação à episteme interpretativa dos dados, a análise foi de acordo com a Hermenêutica Franciscana, conforme Merino (1999).

A tese está estruturada em capítulos, sendo o da Introdução, o primeiro. Na sequência, o capítulo dois apresenta a abordagem metodológica, a relevância pessoal e uma síntese da dimensão acadêmica. O segundo capítulo apresenta, ainda, o paradigma que embasa a investigação, o contexto da investigação, os sujeitos participantes, o plano e os instrumentos da coleta de dados e o detalhamento dos procedimentos e a organização da pesquisa. O texto desenvolvido aparece no capítulo três, denominado estado do conhecimento, trazendo a relevância social, o problema de pesquisa, os objetivos e a tese. O terceiro capítulo, como mencionado, apresenta o estado do conhecimento construído a partir da revisão de literatura com mapeamento de teses e dissertações sobre educação continuada e saberes docentes, formação pessoal e profissional, selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no repositório de teses e dissertações da Capes e em artigos em português e espanhol, selecionados na plataforma SCIELO. A busca pelos saberes docentes e princípios educacionais franciscanos, além da busca na plataforma Capes, foi realizada no *Google Acadêmico*.

O capítulo quatro trata das bases teóricas, trazendo uma abordagem teórica sobre formação continuada docente, saberes docentes, formação pessoal e profissional e os princípios franciscanos. Salienta-se que a principal motivação para a pesquisa encontra-se nas contribuições da formação continuada com base nos princípios franciscanos, os quais são o fundamento da proposta educativa das escolas da Rede Franciscana de Educação. Além disso, existe a possibilidade de outras contribuições para a Educação Básica brasileira, as quais emergiram da investigação.

O capítulo cinco apresenta a análise dos dados e os resultados da pesquisa com sua fundamentação teórica. Neste capítulo apresentamos os cinco eixos e os subeixos que emergiram das nuvens de palavras organizadas a partir do resultado do grupo focal.

Na sequência, o capítulo seis registra as considerações finais da tese, seguidas das referências bibliográficas consultadas e os apêndices referentes ao estudo.

A seguir passamos a tratar da abordagem metodológica utilizada na pesquisa.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente investigação fundamenta-se no paradigma emergente que, segundo Santos (2008, p. 60), além de ser um “[...] paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. Uma das características do paradigma emergente é a superação das dicotomias, consideradas insubstituíveis pelo paradigma dominante. Dessa forma, o conhecimento perde a condição dualista e tende a superar todo e qualquer comportamento de uma ciência fechada em si mesma, isto é, supera-se a dicotomia entre ciências naturais/ciências sociais.

No entender de Santos (2008, p. 62), a mecânica quântica “[...] introduziu a consciência no ato do conhecimento, e nós temos hoje que a introduzir no próprio objeto do conhecimento [...]”, cientes de que, com isso, a distinção sujeito/objeto será radicalmente transformada. Conforme o mesmo autor, “[...] o sujeito que a ciência moderna lançou na diáspora do conhecimento irracional regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica [...]” (Santos, 2008, p. 69), o paradigma emergente.

Ao tratarmos de pesquisa em educação, deparamo-nos com uma área do saber na qual circulam, “[...] ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas [...]” (Charlot, 2006, p. 9) e, desta forma, tem-se a primeira definição da ciência da educação, entendida como

[...] um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é a mestiçagem, essa circulação (Charlot, 2006, p. 9).

Desse modo, “[...] a pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber, rigoroso como é todo o saber científico. Podemos sustentar que [...] há diferentes formas de rigor” (Charlot, 2006, p. 10). Assim, quando nos aventuramos a fazer pesquisa em educação enfrentamos o desafio de migrar da esfera da opinião para o campo do conhecimento.

Quando se trata de pesquisa em educação, conforme André (2001, p. 57), o pesquisador tem a difícil tarefa de conciliar o papel de ator e pesquisador em busca do “[...] equilíbrio entre a ação e a investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando em segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer”. É fundamental, porém, que se tenha em conta o cuidado com o planejamento do trabalho de pesquisa, que a coleta dos dados siga procedimentos rigorosos, “[...] que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados

alcançados [...]” (André, 2001, p. 57). A pesquisa deve atender os critérios de julgamento de investigações científicas e que apresentem relevância científica e social, contribuindo com a comunidade científica e com a sociedade. Assim, faz-se necessário que os pesquisadores continuem buscando “[...] a qualidade nos trabalhos científicos e a busca do rigor [...]” (André, 2001, p. 63) nas pesquisas em educação, pois em qualquer trabalho científico a qualidade e o rigor são essenciais. A Figura 1 apresenta o percurso metodológico que realizamos durante esta pesquisa.

Figura 1 – O percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2024).

2.1 Caracterização do estudo

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, considerando que nos propomos a investigar as concepções de docentes sobre a formação continuada em sua constituição pessoal e profissional, uma vez que são questões que envolvem aspectos de subjetividade dos sujeitos pesquisados. Em uma pesquisa qualitativa emergem “[...] aspectos intersubjetivos de construção de sentido” (Gui, 2003, p. 137). Ainda, segundo Creswell (2014, p. 51), a pesquisa

qualitativa é um tipo de estudo que acontece em um ambiente natural e envolve a utilização de “[...] múltiplos métodos, baseia-se no pesquisador como instrumento-chave na coleta de dados, tem seu foco nas perspectivas dos participantes, seus significados, suas múltiplas visões subjetivas.”

A pesquisa qualitativa, por tratar-se de uma abordagem, conforme Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...], supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo pesquisada”. Além disso, proporciona um relacionamento longo e flexível entre o pesquisador e seus entrevistados, trabalhando com a subjetividade e colhendo informações com maior riqueza de detalhes do que a pesquisa quantitativa. Uma das estratégias de pesquisa qualitativa é o estudo de caso, que, segundo Robert Yin (2005, p. 36), “[...] assim como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”.

A opção pelo estudo de caso único na presente investigação justifica-se, conforme Lüdke e André (1986), por ser um método rico em informações dotado de características fundamentais, como a descoberta, a interpretação em contexto e a busca para retratar a realidade de forma completa e profunda. É um método que permite generalizações naturalísticas, possibilita a representação de diferentes pontos de vista em uma mesma situação social e utiliza uma linguagem acessível nos relatórios de pesquisa, constituindo uma abordagem metodológica de grande importância para o enriquecimento do trabalho investigativo a que se propõe.

O estudo de caso, de acordo com Chizzotti (2006), tem o objetivo de explorar um ou mais casos no intuito de buscar informações específicas e detalhadas em tempo e lugar reais. Assim, “[...] o caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados” (Chizzotti, 2006, p. 136). Dessa forma, constituem o cenário desta investigação as escolas de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação, Scalifra-ZN, Santa Maria-RS. Os participantes foram convidados a integrar a pesquisa a partir dos seguintes critérios: docentes da educação básica da Rede Franciscana de Educação com, pelo menos, um ano na instituição e que tenham participado dos encontros de formação contínua pelo Itinerário Franciscano entre 2021 e 2022.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de grupo focal e diário de campo. Grupo focal, segundo Gui (2003, p. 140), é uma técnica utilizada em pesquisa qualitativa cujo principal interesse do pesquisador “[...] é que seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social onde o indivíduo possa interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias

opiniões, ou influenciando as opiniões dos demais [...]”. Uma das principais vantagens dessa técnica é a possibilidade de se obter pluralidade de ideias a partir da interação dos participantes a respeito de um tópico em um tempo limitado, tornando possível ao pesquisador “[...] direcionar e focalizar o tema da pesquisa [...]” (Gui, 2003, p. 141). Além do diário de campo e do grupo focal, foram coletados dados em outras fontes, tais como projeto político pedagógico, plano de médio prazo, referencial educativo da Scalifra-ZN e projeto de formação continuada dos docentes. Conforme Yin (2005), todo estudo de caso possui uma Unidade de análise que, nesta investigação, foram os professores de educação básica da Rede Franciscana de Educação, da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte – Scalifra-ZN.

2.2 A relevância, o problema, os objetivos e a tese da investigação

Considerando o cenário mundial atual, o qual registra mudanças significativas e irreversíveis em todos os campos que o compõem, a instigação por trilhar caminhos novos em educação é algo latente no processo da gestão pedagógica da educação como um todo. No caso desta investigação, o olhar da pesquisadora debruça-se, de forma mais específica, sobre a educação básica da Rede Franciscana de Educação. Para tanto, passamos, na sequência, a discorrer sobre a relevância da pesquisa para a formação pessoal-profissional, acadêmico-científica e social-educacional.

2.2.1 Relevância Pessoal-Profissional

A relevância da temática investigada relaciona-se com a trajetória pessoal-profissional desta pesquisadora, que compreende o ser humano como alguém em constante vir a ser nunca acabado, e que, de acordo com Merino (1999) e Charlot (2003), está em constante processo de construir-se pessoa e profissional. Primeiramente, refiro-me a aspectos relevantes da trajetória de vida, analisando-os, criticamente, em relação ao significado na atuação profissional. No percurso da vida e da minha formação, sempre apostei no investimento de me apropriar do lugar ocupado neste mundo e de refletir sobre o que fazemos neste espaço que ocupamos sobre o nosso ser e estar no mundo com significado.

Nasci em Ivorá, no município de Júlio de Castilhos-RS, onde estudei até o Curso Ginásial. A partir de então, mudei para a cidade de Santa Maria-RS para cursar o Ensino Médio em uma escola particular. A seguir, fiz a formação para a Vida Religiosa Franciscana, a qual se constitui na base que solidifica o conhecimento sobre os Princípios Franciscanos, cuja origem remonta

ao século 13, na experiência vivencial de Francisco de Assis. Tais princípios foram estabelecidos por Madre Madalena Damen, em sua escola, no início do século 19. Como Religiosa Franciscana consagrada, comecei minha experiência profissional exercendo a função de secretária escolar e professora de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Franciscana de Educação. Em 1985 fui transferida para Brasília-DF, onde continuei o trabalho como secretária e professora de Ensino Religioso. Nesse tempo cursei a Faculdade de Pedagogia. A mudança do Rio Grande do Sul para o Distrito Federal foi desafiadora, mas, ao mesmo tempo, promoveu o crescimento e despertou um olhar mais profundo para o valor do diferente. A construção da trajetória de vida, a partir do olhar de dentro para fora, fez-me discernir sobre o que é essencial, na trilha da formação pessoal e profissional, no convívio com a alteridade. Nesse sentido, “o que se pode notar no ser humano moderno é que os vínculos face a face são praticamente sem importância, visto que o grupo, o coletivo, é que tem a primazia” (Maçaneiro; Boni, 2022, p. 18). Já para Martin Buber, na obra *Do diálogo ao Dialógico* (2014), o autor destaca que

O homem que vive conforme o seu ser e olha para o outro precisamente como olha para alguém com quem mantém relações pessoais; é um olhar espontâneo, sem reservas [...] não deixa de ser influenciado pela intenção de fazer compreender pelo outro, mas não é influenciado por qualquer pensamento sobre a imagem que pode ou deve despertar no outro, quanto à sua própria imagem (p. 142).

Nesta perspectiva, o que importa é o ser sobre o ter numa dinâmica permanente de vigilância na forma de olhar e conceber o percurso da vida. O olhar reflexivo sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada, além de constituir-se um desafio permanente no processo de ser professor no percurso cotidiano, conforme Nóvoa (2007), provocou o despertar para o aspecto do dado da espiritualidade. Nesta tese considero a espiritualidade franciscana algo inerente à formação profissional na dimensão de constituir-se ser humano integral, conforme Merino (2000). Esse viés sempre intrigou-me em toda a trajetória de estudo e trabalho, por perceber e entender que ao nos constituirmos profissionais nos constituímos pessoas em essência de integralidade.

Esse processo, no entanto, não nasce da ação simples e linear; ele é fruto de um percurso reflexivo e complexo que ocorre pelas demandas decorrentes do exercício da profissão docente, aliado ao meio histórico, no qual o sujeito insere-se pelas suas interações interpessoais e profissionais. Considerando esse dado, o aprimoramento da formação profissional pelo curso de Letras, Português-Inglês e Respectivas Literaturas (2006), na Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria-RS, e Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), para aprofundar a temática das implicações da formação continuada

em projeto de educação continuada na prática de professores de Educação Básica da escola onde atuo, foi de extrema relevância no aprimoramento pessoal e profissional. A partir dessas experiências, venho constituindo-me uma profissional na atuação como gestora administrativo-pedagógica em unidades da Rede Franciscana de Educação e em cursos de capacitação para professores no exercício de sua profissão, com um viés pedagógico da Filosofia e da Espiritualidade Franciscanas.

A experiência nesse percurso fez-me entender que um dos aspectos relevantes para aprimorar a educação oferecida pelas escolas de educação básica é a qualificação do processo educativo pela formação de professores. Não somente, porém, nas universidades, mas, principalmente, no processo da formação continuada, considerando o dado da formação para a espiritualidade. Por isso, acredito que a formação da pessoa humana se solidifica na fase inicial da formação escolar e persiste na dinâmica e continuidade da formação dos docentes ao longo da vida.

O exercício de atividades pedagógicas e de gestão em instituições de educação básica da Rede Franciscana de Educação, teve início em 1982 como professora e secretária. Mais tarde, ainda como docente e depois como diretora em outras unidades de educação básica da rede, segui no processo de investir na formação continuada docente. A experiência como gestora na escola onde atuo há mais de 20 anos confirma a necessidade de investimento em programas de educação continuada para professores com base nos princípios franciscanos.

Assim, a trajetória exercida durante os últimos 30 anos em duas escolas que estão fora do Rio Grande do Sul e em duas escolas no Estado do Rio Grande do Sul, permitiu-me conviver com a diversidade educacional, cultural, étnica e social, mas, sobretudo, com o desafio da demanda pela qualificação pedagógica e com o anseio essencial do ser humano pelo crescimento pessoal e profissional, a fim de constituir-se um ser de integralidade.

Na trilha do percurso acadêmico, entrelaçam-se a vida profissional e a construção pessoal imbricada à temática desta investigação, a qual refere-se aos princípios franciscanos na constituição docente a partir da formação continuada. Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pelo Centro Universitário do Distrito Federal, Brasília/DF (1989), Graduada em Letras – Português-Inglês Licenciatura Plena, pelo Centro Universitário Franciscano – Unifra, Santa Maria, RS (2006), Especialista em Orientação Educacional pelo Instituto a Vez do Mestre – AVM (2010) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (2008), na linha de pesquisa Formação de Professores, continuo percorrendo a trilha da formação que me constitui profissional e pessoa de integralidade.

No intuito de aprofundar a pesquisa realizada na dissertação de Mestrado *Educação continuada: um processo itinerante na construção de si com vistas à transformação da prática docente de professores de Educação Básica*, cujos resultados indicam um encantamento consciente dos professores pelo seu processo de formação continuada, o qual os faz perceberem-se peregrinos na caminhada de construir-se pessoa-profissional, e ao considerar o compromisso individual, mas com implicações coletivas, propus-me a investigar, nesta pesquisa, as concepções dos docentes de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação sobre a formação continuada, propiciada pela rede na sua constituição docente.

A experiência como diretora-presidente da mantenedora da Rede Franciscana de Educação de 2003 a 2018, oportunizou-me trabalhar na organização do Projeto Político Pedagógico da mantenedora e orientar a construção dos projetos pedagógicos das escolas da rede. Ao longo desse processo foi insistente a percepção de que existe um imperativo latente na trajetória da construção dos saberes docentes que mobiliza o professor na direção da provisoriedade desses mesmos saberes. Tal processo constitui-se em desafio inquietante na caminhada pessoal-profissional.

No período em que coordenei a equipe pedagógica da mantenedora, organizei os quatro volumes das “Experiências Pedagógicas Significativas da Rede Franciscana de Educação”, nos quais constam o registro de experiências significativas produzidas nas escolas da Rede Scalifra-ZN. Também organizei o livro “Ensino Religioso: uma trajetória de vivências e experiências de fé”, que conta a trajetória do Ensino Religioso da rede da década de 50 do século 20 até 2012. Tais publicações referem-se a um processo de constantes mudanças dos saberes docentes que provocam nos professores a consciência de uma busca incessante pela formação continuada, a fim de inovar na construção de novos saberes. Ainda sobre minha trajetória profissional, destaco um dos trabalhos que considero muito relevante, que foi a coordenação do projeto de formação continuada da Rede Franciscana de Educação durante 15 anos. A aplicação desse projeto no Colégio onde atuo, uma das unidades da Rede, tem promovido mudanças no que diz respeito à qualidade pedagógica bem como à própria construção de vida pessoal do professor. Acompanhar o dia a dia das coordenadoras pedagógicas no trabalho de execução do projeto de formação, seja nos estudos propostos, seja no assessoramento coletivo e/ou individual do professor, por um lado, promove reflexões sobre a qualidade pedagógica no cotidiano, e, por outro, suscita o desejo de aprofundar e melhorar o projeto de vida dos docentes no aspecto da transcendência, entendendo ser esta uma dimensão importante na constituição do ser professor em escola de educação franciscana como um ser de integralidade. No próximo item passaremos a discorrer sobre a relevância acadêmico-científica.

2.2.2 Relevância Acadêmico-Científica

Para a construção da relevância acadêmico-científica, parte importante da investigação a que nos propomos, realizamos a revisão de literatura nos meses de junho e julho de 2021. A busca foi feita no Repositório de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma SCIELO (artigos) – nos idiomas espanhol e português. Para compor o *corpus* deste capítulo foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Formação Continuada + Saberes docentes; Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional; Saberes Docentes + Princípios Franciscanos. A plataforma *Google Acadêmico* foi utilizada para a busca da palavra-chave: *Princípios Franciscanos*, devido à dificuldade que tivemos em encontrar trabalhos científicos sobre saberes docentes e princípios franciscanos nas outras plataformas.

Após a análise das pesquisas eleitas para compor a relevância acadêmico-científica, decidimos criar um capítulo específico (capítulo 3), denominado Estado do Conhecimento, pela sua relevância. O estado do conhecimento, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), “[...] é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Assim, registramos aqui, de forma resumida, o resultado da pesquisa, como também uma breve conclusão dos achados após a análise das pesquisas elencadas para este tópico.

Ao concluir a análise das 56 pesquisas científicas, foi possível confirmar a relevância das temáticas de *formação continuada* e *saberes docentes*. Isso demonstra a validade de continuar aprofundando os estudos sobre a relação que existe entre a formação continuada e os saberes docentes. Isso se dá desde a perspectiva da inferência, que se estabelece na transformação da prática pedagógica em todos os níveis de ensino, principalmente nas pesquisas com professores de Educação Básica, nosso foco de estudo. Em contrapartida, quanto aos saberes docentes e a formação pessoal e profissional, observamos a ênfase das pesquisas na formação profissional, o que nos desafia a aferir que a relevância da nossa investigação poderá indicar um viés de entrelaçamento entre a formação profissional e a formação pessoal.

Ao concluir as buscas pelos termos, no entanto, compreendemos que, talvez, a originalidade deste estudo não reside na relação entre os saberes docentes com os princípios franciscanos; a originalidade consiste na falta de registro destes saberes e princípios, considerando que durante a análise das pesquisas tivemos dificuldades em conectar os poucos achados sobre os princípios franciscanos com os saberes dos professores, viés essencial desta investigação. No próximo item passamos a discorrer sobre a relevância social-educacional.

2.2.3 Relevância Social-Educacional

A relevância social de qualquer pesquisa na área da educação justifica-se pelo seu valor de contribuição na construção de pessoas humanas, com a possibilidade de oferecer melhorias para a sociedade onde essas vivem. Dessa forma, entende-se a relevância social desta investigação. O principal objetivo foi a busca das contribuições de uma proposta de formação continuada a partir dos princípios educacionais franciscanos na formação pessoal e profissional de docentes da educação básica das escolas da Rede Franciscana de Educação da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte – Scalifra-ZN. A mesma tem sua sede em Santa Maria-RS, é uma sociedade civil e teve origem em 1951, desmembrando-se da Scalifra, fundada em 1903, em São Leopoldo-RS.

A Scalifra-ZN fundamenta a missão educacional em princípios franciscanos, e sua proposta pedagógica é arraigada na essência dos valores franciscanos e em teorias educativas humanistas. A partir da sua experiência, tem um posicionamento próprio para seu projeto educativo ante a realidade. Ao concretizar a proposta franciscana educacional, a Scalifra-ZN considera o desenvolvimento científico, cultural, social e espiritual, que constitui a base para a formação da pessoa em sua integralidade.

Com relação à visão pedagógica, a proposta franciscana dá prosseguimento a uma experiência dialética em contínua renovação, com a exigente conciliação do divino com o humano, sistematizada pelos pensadores franciscanos, como José António Merino (1999, 2000) e Roberto Zavalloni (1999), dentre outros.

Segundo Merino (2000), o pensamento franciscano tem um caráter afetivo, e orienta-se pela óptica do amor e do bem; é atento à vida, às peculiaridades da realidade, à irrelevância do ordinário cotidiano; considera que a dignidade da pessoa humana e sua verdadeira distinção não se contam a partir da quantidade de verdades ou de saberes que a pessoa possui, mas, sim, pela atitude humana diante da verdade. Merino (2000) ressalta o valor do saber mediante o qual a mente humana se ilumina com ideias claras, supera a névoa da ignorância e incide no bem social e moral dos demais. Ele entende o estudo como meio louvável para embelezar a sociedade. Conforme o autor, ao abandonar o estudo da sabedoria abandonam-se também os atos virtuosos, pois “[...] enquanto dura a ignorância não se pode descobrir nenhum remédio contra o mal, visto que está envolvido nas trevas da ignorância [...]” (p. 494). Para o autor, a aversão ao saber acarreta danos a todos, e o bem de toda a humanidade está na dependência do culto à sabedoria.

A proposta franciscana segue com simplicidade na construção de uma prática educativa que busca a conciliação do humano com o divino, e considera a possibilidade de a pessoa agir

em conformidade com sua natureza substancial. Por isso, a ação educativa deverá sempre ser reflexiva, mesmo que consiga dar apenas pequenos passos no tempo presente, e prossegue na esperança de constituir-se em ideal para o tempo futuro.

Dessa forma, a relevância social desta investigação emerge justamente quando se volta às contribuições da formação continuada ofertada pela Rede Franciscana de Educação na constituição de professores da educação básica para além de sua profissão, isto é, para a integralidade da sua constituição pessoal. Os princípios educativos franciscanos são a marca institucional. Eles orientam a formação das escolas de Educação Básica não somente para o conhecimento e a capacitação técnico-científica, mas também para a formação continuada, pois sustentam a motivação de descobrir, criar e inovar os saberes docentes. Assim, no intercâmbio das necessidades da sociedade e dos interesses do espaço educacional, há espaço para a criatividade e a participação. Tal intercâmbio promove a qualificação do conhecimento com valores que propiciem a conquista de uma autonomia que inclui o valor da interdependência na construção da vida em sua integralidade.

Além da contribuição para os professores de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação, sujeitos da pesquisa, esta investigação, a partir de seus resultados, contribui com professores de Educação Básica de outras escolas brasileiras.

O tema a que nos propomos trata dos princípios educacionais franciscanos na constituição docente, e busca descobrir como **problema de pesquisa**: Quais são as concepções dos professores da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN sobre as contribuições da formação continuada propiciada por esta rede na sua constituição docente? No **objetivo geral** investigamos as concepções dos professores de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN – sobre as contribuições da formação continuada propiciada pela rede na sua constituição docente. Para tanto, elegemos os seguintes **objetivos específicos**: a) descrever reflexivamente os princípios educacionais franciscanos; b) analisar as concepções dos professores de Educação Básica sobre a formação continuada propiciada pela Rede Franciscana de Educação; c) refletir sobre as contribuições da formação continuada oferecida pela Rede Franciscana de Educação na constituição dos docentes que nela atuam, tendo como referência as concepções dos professores; d) propor, com base nos achados do estudo, ações que possam aprimorar a formação continuada ofertada pela rede.

A **tese** proposta é de que a formação continuada docente, alicerçada nos princípios educacionais franciscanos, colabora para a formação integral dos docentes para além da dimensão profissional.

2.3 Unidade de análise

A unidade de análise escolhida foi as escolas de educação básica da Rede Franciscana de Educação da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte – Scalifra-ZN. A rede existe há sete décadas, mantém oito escolas de Educação Básica e uma universidade. Conta com um total de aproximadamente oito mil alunos, da Educação Básica ao Ensino Superior. Possui escolas nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

2.4 Sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo foram professores da educação básica da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN. Os participantes foram convidados a integrar a pesquisa a partir dos seguintes critérios: docentes da Educação Básica com, pelo menos, um ano na instituição, e ter participado do projeto de formação continuada da rede entre os anos de 2021 e 2022.

A escolha dos participantes deve-se à experiência desta pesquisadora como gestora de escolas de educação básica da Rede Franciscana de Educação. Também pela experiência na organização e gestão do projeto de formação continuada da rede na escola onde atua há mais de 20 anos. Objetivando descobrir as contribuições da formação continuada aos professores de Educação Básica, a partir dos princípios franciscanos pelo envolvimento no programa de educação continuada da rede, os professores de educação básica da rede foram convidados a inscrever-se livremente para participar da pesquisa em formulário *on-line*. É importante salientar que o universo empírico da pesquisa (482 professores), estabelecido *a priori*, sofreu alteração durante seu curso, considerados os seguintes critérios: a) liberdade de escolha para se inscrever; b) tempo de pertencimento à rede; c) participação em, ao menos, 75% dos encontros de formação oferecidos pela rede no período de 2021-2022.

Quanto aos critérios para a composição dos grupos focais, estabelecemos o seguinte: após as inscrições sortear, aleatoriamente, 2 docentes de cada uma das 8 instituições de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação inscritos previamente, num total de 16 participantes. A intenção de 16 participantes organizados em 2 grupos focais de 8 participantes em cada grupo, sendo 1 professor de cada unidade da rede em cada um dos grupos, deve-se à ideia de ouvir 2 professores de cada uma das 8 escolas de educação básica da Rede Franciscana de Educação. O universo total de professores de educação básica da rede, no momento das inscrições para participar da pesquisa, era de 482 professores. Segundo o critério de participação

dos Itinerários Formativos 2021 e 2022, porém, o número caiu para 288 professores. Ainda considerando o critério percentual de presenças nos encontros de formação, o número de professores que atendeu a esse critério foi de 98 professores. Dessa forma, o convite para se inscrever voluntariamente foi encaminhado aos 98 professores que preencheram todos os critérios de inclusão da pesquisa.

Em abril de 2023 iniciamos o contato com as escolas de educação básica da rede. Enviamos correspondência às direções das oito unidades de educação básica da rede a fim de informá-las sobre o convite que faríamos aos docentes da escola para participarem da pesquisa. Informamos, também, que a presidente da mantenedora já havia assinado o Termo de Consentimento, permitindo a pesquisa nas unidades da rede. Obtivemos aceite verbal de quatro diretoras, além da pesquisadora, que também é diretora de uma escola, porém três diretoras não se pronunciaram. Mesmo assim, consideramos enviar o convite aos docentes de todas as escolas da rede.

Após conferir o percentual de participação dos professores nas reuniões do itinerário franciscano 2021 e 2022, junto a sede mantenedora, e para garantir a liberdade de escolha de participação na pesquisa, foram tomadas as seguintes medidas: 1) Foi enviada uma carta-convite aos 98 professores de cada uma das mantidas que preencheram os requisitos de participação dos encontros de formação, isto é, ter participado de, pelo menos, 75% dos encontros, ter, no mínimo, 1 ano de trabalho na rede e ser docente da educação básica. Na carta o item explícito sobre “convite” e não “obrigação” de se inscrever, permitiu a liberdade de participação; 2) Foi esclarecido aos professores que se alguém, após iniciar seu processo de participação e depois se sentisse desconfortável e quisesse deixar de participar da pesquisa em qualquer tempo, teria o pleno direito de se retirar sem nenhum prejuízo; 3) Também foi esclarecido que, em um segundo momento, caso o número de inscritos fosse além de 16 professores, haveria sorteio aleatório de 2 professores por escola, possibilitando contemplar as 8 unidades de educação básica da Rede Franciscana de Educação.

O processo de inscrição aconteceu da seguinte forma: ao enviar o convite foi dado o prazo de 15 dias para que os voluntários se inscrevessem. Nesse período houve 7 professores inscritos. Depois dos primeiros 15 dias enviamos o primeiro reforço do convite aos professores que não haviam se inscrito ainda. Após esgotado o prazo de 15 dias, obtivemos a inscrição de mais 2 professores. A seguir, fizemos o segundo reforço e 1 professor se inscreveu, totalizando, assim, 10 docentes inscritos. Decidimos, então encerrar o prazo das inscrições. Considerando o reduzido número de professores que se inscreveram para participar, optamos pela organização de um único grupo focal com 10 participantes ao invés de dois grupos, como tínhamos

planejado na elaboração do projeto. Considerando o número total de professores de educação básica da rede, imaginamos que um número maior de docentes demonstrasse interesse em participar da pesquisa, mas não foi o que aconteceu.

Cientes de que não há consenso entre os autores sobre o número exato de participantes em um grupo focal, optamos por seguir Chiesa e Ciampone (1999), os quais recomendam um limite entre 6 a 12 participantes. Outros autores afirmam que, para garantir a oportunidade de todos falarem durante a discussão, “[...] um ótimo grupo se constituirá por cinco a sete participantes, sendo que convém convidar, no mínimo, sete e nunca cinco, pois pode acontecer de alguns convidados não comparecerem” (Roso, 1997, p. 158). Considerando que somente dez professores se inscreveram, optamos pela organização de um único grupo focal. Assim, descartamos o processo de sorteio aleatório previsto inicialmente.

Destacamos que duas das oito instituições de educação básica não tiveram nenhum professor inscrito. Como, todavia, os docentes eram livres para participar, não fizemos nenhum contato com a direção das duas instituições a fim de saber se as diretoras tinham conhecimento de que nenhum professor da sua escola se inscreveu. Uma das escolas, da qual nenhum professor se inscreveu, está entre as três cuja diretora não se manifestou quando do envio da informação sobre a pesquisa. Quanto a outra escola, a diretora tinha dado o consentimento para que realizássemos a pesquisa, porém não houve nenhum inscrito. Diante desse silêncio, da não participação dos docentes e, mesmo, da omissão das diretoras, fica o questionamento: Qual o significado desse silêncio?

Na sequência dos procedimentos para a efetivação da coleta de dados, seguimos a recomendação de Gil (2002), o qual traz a necessidade de “pré-testar cada instrumento antes de sua utilização para desenvolver os procedimentos de aplicação; testar o vocabulário empregado nas questões; assegurar-se de que as questões a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir” (p. 132). O mesmo autor recomenda que o pré-teste seja feito com população tão semelhante quanto possível à que será estudada. Desta forma, em 2 de junho de 2023, às 18h30min, realizamos o pré-teste do grupo focal de forma *on-line* com a participação de cinco professores da instituição onde a pesquisadora exerce o cargo de diretora. Inicialmente foram convidados oito docentes, mas dois informaram que tinham compromisso naquele horário e um não compareceu no momento do encontro e não deu nenhuma justificativa. Os professores foram convidados intencionalmente, contemplando todos os níveis de ensino do Colégio Franciscano Sant’Anna, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais e o Ensino Médio. Durante a reunião do grupo focal convidamos um observador e esta pesquisadora coordenou os trabalhos. A pesquisadora acolheu os participantes agradecendo sua

disponibilidade em aceitar o convite. A seguir, explicou o funcionamento da técnica e apresentou o observador e seu papel durante a reunião. Por fim, informou todos os passos de um grupo focal para o bom desempenho de cada um, visando o sucesso do objetivo da pesquisa. Solicitou permissão para gravar o encontro e anunciou que as informações seriam utilizadas somente para a finalidade a que se propõe o estudo e depois seriam descartadas. Com a permissão dos presentes sobre a gravação da reunião, iniciaram-se os trabalhos. A reunião teve a duração de 1 hora e 40 minutos.

A pesquisadora lançou o primeiro tópico, a saber: Como podemos descrever os princípios educacionais franciscanos e como eles refletem-se na prática? Imediatamente uma das professoras iniciou sua fala discorrendo, com tranquilidade, sobre alguns princípios, expondo como percebe o reflexo desses princípios no cotidiano. Na sequência, cada um dos cinco professores fizeram o mesmo. Dois professores pediram para complementar suas falas, o que foi permitido pela pesquisadora. Da mesma forma, quando foi lançado o segundo tópico sobre a concepção de formação continuada a partir do Itinerário Franciscano 2021 e 2022, as falas fluíram tranquilamente. Nesse tópico percebeu-se que os professores não se limitaram somente à formação do itinerário, mas falaram de suas experiências de formação ao longo da carreira docente. Em relação ao terceiro tópico sobre a possibilidade de registrar contribuições em sua constituição pessoal e profissional a partir da formação continuada ofertada pela Rede Franciscana de Educação e como isso se expressa na sua prática, houve um silêncio antes que alguém iniciasse a reflexão. Um professor solicitou que a pesquisadora repetisse a questão. Assim que isso foi feito, imediatamente os docentes, um após o outro, pronunciaram-se com segurança sobre o tópico. Sobre o quarto tópico, que se refere ao que propor como forma de avanço na proposta de Formação Continuada da Rede Franciscana de Educação, os professores, em sua maioria, afirmaram que consideram que a proposta é muito boa. Dois professores fizeram sugestões para melhorar a proposta. Quanto ao quinto tópico – Que aspectos podem ser considerados imprescindíveis em um projeto de formação continuada de docentes na educação básica brasileira? –, a reflexão foi mais ponderada. Eles apontaram questões como o viés da espiritualidade, o estudo sobre metodologias ativas, emoções e temas emergentes para manter o professor sempre atualizado.

Finalizando as reflexões, a pesquisadora inquiriu dos participantes se todos estavam sentindo-se confortáveis após o trabalho. Perguntou se alguém estava desconfortável depois de ter participado do momento, uma sexta-feira à noite. Os cinco docentes, cada um na sua vez, manifestaram a alegria e o prazer de poder falar sobre o tema. Sentiram-se privilegiados por terem sido convidados a fazer parte desse processo de reflexão. Uma professora colocou que

momentos como esse deveriam se repetir dentro da escola para oportunizar aos docentes falar sobre suas práticas.

Após o encerramento do grupo focal-piloto, a pesquisadora reuniu-se com a observadora que relatou suas percepções sobre a reunião. A observadora expôs que os professores estavam tranquilos e assim que foi lançado o primeiro tópico, o qual tratou dos princípios franciscanos, imediatamente foram discorrendo sobre o tema, com facilidade. Quanto ao segundo tópico sobre a concepção de formação continuada a partir do Itinerário Franciscano, houve um breve silêncio antes que alguém começasse a falar. Isso levou a constatar que os professores sentiram a necessidade de silenciar e assimilar a questão. No terceiro tópico, que tratou da possível contribuição da formação em sua constituição pessoal e profissional, após um pequeno silêncio uma professora solicitou a repetição do tópico para melhor entendimento. Isso, segundo a observadora, pode significar a complexidade da questão. Quanto ao que propor como forma de avanço na proposta de formação da Rede Franciscana de Educação e também aspectos considerados imprescindíveis em uma proposta de formação para docentes de educação básica brasileira, os professores não demonstraram nenhuma dificuldade em discorrer sobre as questões.

Após a realização do pré-teste ficou evidente que o instrumento, organizado em cinco tópicos, não possuía nenhuma incongruência e poderia ser aplicado na íntegra ao grupo focal. Dessa forma, deu-se início ao processo de organização para realizar a reunião com os dez professores inscritos. Assim, em comum acordo com estes, estabeleceu-se o melhor horário a partir da disponibilidade da maioria dos participantes. A data foi agendada para dia 7 de julho de 2023, das 18h30min às 20h30min.

Durante o processo de confirmação, a dois dias da realização do encontro do grupo focal, duas professoras de uma escola da rede informaram que não poderiam participar do grupo devido a compromissos na instituição. Nesse momento seria inviável a remarcação da data, considerando que os outros oito docentes já haviam se organizado, então decidimos permanecer com a agenda. No dia da realização da reunião, porém, mais duas professoras, desta vez de outras duas unidades, tiveram problemas com a conexão de Internet e não se fizeram presentes ao encontro. Apesar do número reduzido de professores, 6 ao todo, decidimos realizar a reunião, considerando o que recomendam Chiesa e Ciampone (1999), os quais afirmam que um grupo deve ter um limite entre 6 a 12 participantes. Nesse caso, decidimos realizar o encontro com as 6 professoras presentes.

Ao iniciar a reunião, após a acolhida dos participantes, e para sanar possíveis conflitos de relações de poder, a pesquisadora esclareceu ao grupo os objetivos da pesquisa, pois a mesma

não ocupa cargo de gestão na diretoria da Mantenedora desde 2018. Entende-se que esse afastamento dela das mantidas ajudou aos professores quanto a possível intimidação, pois muitos deles não a conheciam. No caso dos dois professores do colégio onde a pesquisadora exerce a função de diretora atualmente, houve diálogo franco com os envolvidos sobre os propósitos da pesquisa, a qual não tem como objetivo interferir nas relações hierárquicas de funções dentro da instituição. O objetivo do grupo focal está ligado, única e exclusivamente, ao trabalho científico que está sendo realizado. Mesmo assim, temos ciência de que nenhuma pesquisa qualitativa está isenta de envolvimento do pesquisador e sempre haverá algum tipo de interferência nos resultados, mas fizemos o possível para trabalhar com o rigor científico necessário a uma pesquisa científica.

2.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados utilizamos análise documental, grupo focal e diário de campo. A análise documental é uma técnica de coleta de dados que “[...] se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. Logo, as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas” (Gil, 2002, p. 87). Especificamente no caso desta pesquisa, empregamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Formação Continuada, do Referencial Educativo – Scalifra-ZN – e do Plano de Médio Prazo, com o objetivo específico de conhecer a proposta pedagógica da Rede para extrair dados relevantes ao processo de análise documental.

O grupo focal é uma técnica utilizada em pesquisa qualitativa visando a coletar dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de um determinado estudo específico. Tem como principais características o envolvimento e o engajamento dos participantes, “[...] as reuniões em série, a homogeneidade dos participantes quanto aos aspectos de interesse da pesquisa, a geração de dados, a natureza qualitativa e a discussão focada em um tópico” (Oliveira; Freitas, 1998, p. 83). Assim, é possível afirmar que “[...] desenvolver uma pesquisa utilizando grupo focal é desenvolver um processo, que contém procedimentos que visam à compreensão das experiências do grupo participante, do seu ponto de vista.” (Pelicioni *et al.*, 2001, p. 116).

A origem histórica da técnica de grupo focal surgiu na cidade de Columbia, nos Estados Unidos, por volta de 1940, com o objetivo de “[...] investigar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial” (Nóbrega; Andrade; Melo, 2016, p. 436). Ligado às Ciências Sociais, mais especificamente à Sociologia, segundo Oliveira e Freitas (1998), Robert Merton foi o primeiro a publicar um trabalho utilizando a técnica de grupos

focais. Embora a técnica seja semelhante à entrevista em grupo, “[...] há aspectos fundantes que emergem durante o emprego da mesma, e que só são possíveis de emergir devido à sua qualidade de discussão grupal” (Nóbrega; Andrade; Melo, 2016, p. 437), considerando a possibilidade de interação grupal, a qualidade e a importância da comunicação entre os participantes do grupo focal.

Uma das principais vantagens dessa técnica é a possibilidade de se obter uma pluralidade de ideias a partir da interação dos participantes a respeito de um tópico, em um tempo limitado, tornando possível ao pesquisador “[...] direcionar e focalizar o tema da pesquisa” (Gui, 2003, p. 141). Outra vantagem é a possibilidade de responder à tendência humana de construir opiniões e atitudes no processo de interação com outros indivíduos, contrastando com outras formas de coleta de dados, por exemplo, questionários e entrevistas individuais, quando o sujeito é chamado a emitir opinião individual sobre assuntos diferentes do seu cotidiano. Desta forma, “[...] a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos” (Pelicioni *et al.*, 2001, p. 116).

Além disso, o grupo focal torna-se “[...] um espaço propício para a circulação e emergência de saberes com racionalidades distintas” (Nóbrega; Andrade; Melo, 2016, p. 438), o que provoca a reconstrução de saberes a partir de conflitos emergentes de opiniões diversas durante a conversa. Assim, os participantes influenciam-se uns aos outros a partir do compartilhamento de ideias e colocações durante a discussão, sendo estimulados pelo moderador. De acordo com Pelicioni *et al.* (2016), as discussões devem ser conduzidas várias vezes com diferentes grupos focais, no intuito de identificar tendências e padrões sobre o foco de estudo. O tempo de duração de um grupo focal é de uma hora e meia ou mais, porém não deve ultrapassar duas horas.

As etapas para a realização do grupo focal, de acordo com Oliveira e Freitas (1998, p. 86), são três: “[...] planejamento, condução das entrevistas e análise de dados [...]”. Tanto para esses autores quanto para Pelicioni *et al.* (2016), o planejamento e a montagem do grupo focal são muito importantes, e podem ser vistos como algo crítico, a fim de se alcançar os resultados desejados. É nessa fase que o pesquisador deve levar em conta a intenção principal do estudo bem como todo o processo da pesquisa, inclusive a escolha dos participantes e a elaboração das questões. Além de fatores como tempo e recursos financeiros, existem outras demandas que precisam ser cuidadosamente pensadas. Tais demandas são a escolha de um moderador, cujo papel é fundamental para garantir ao grupo a abordagem dos tópicos de forma focada e direta, e, ainda, a escolha de um local adequado ao trabalho de discussão. O moderador deve

assessorar-se de dois assistentes: um relator que ajude no registro dos acontecimentos importantes e um observador, que irá ajudar a compreender a comunicação não verbal e a intervir na condução do grupo se necessário.

Na presente pesquisa o formato da reunião do grupo focal foi *on-line*. A pesquisadora criou um grupo dos participantes no *Google Meet*, no qual aconteceu a reunião. A pesquisadora tomou todas as providências quanto ao sigilo das conversas no grupo. Informou aos participantes sobre os cuidados éticos da pesquisa e quanto ao anonimato dos participantes, finalidade e utilização das informações e o descarte das mesmas em tempo hábil. Foi realizada uma reunião com o grupo focal com duração de duas horas.

O roteiro utilizado nas reuniões do grupo focal seguiu as orientações previstas na fundamentação teórica sobre grupos focais, a saber: 1) acolhida de cada participante pela pesquisadora, sensibilização para criar ambiente propício à interação dos participantes e espaço para que cada um se apresente para se conhecerem um pouco; 2) apresentação do observador explicando o papel de cada um durante a discussão; 3) a pesquisadora informou os participantes sobre o tempo de discussão e sobre as regras de funcionamento, salientando que o mais importante não é o consenso sobre o assunto, mas a opinião de cada participante; 4) esclarecidas todas as dúvidas, a pesquisadora apresentou o tópico a ser discutido, dando oportunidade de todos se expressarem; 5) esgotado o primeiro tópico, foi apresentado o próximo, e assim sucessivamente até concluir os quatro tópicos elencados para a discussão do grupo; 6) finalizando, a pesquisadora fez os agradecimentos necessários e dispensou os professores; 7) na sequência, reuniu-se com o observador para ser informada sobre as anotações feitas pelo mesmo.

Por fim, o diário de campo é um tipo de instrumento que “[...] permite aos pesquisadores descrever pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, bem como suas ideias, estratégias e palpites” (Afonso *et al.*, 2015, p. 134). Além da função descritiva, o diário de campo permite que o pesquisador registre comentários reflexivos, ideias, preocupações, impressões pessoais e sentimentos ocorridos durante o processo de registro do que foi observado.

2.6 Procedimentos para a autorização do estudo

Numa pesquisa qualitativa, quantitativa ou mista, cabe ao investigador prever as questões éticas que podem surgir durante a investigação. Cientes de que nenhuma pesquisa está totalmente isenta de gerar constrangimentos aos participantes, seguimos, nesta investigação,

todos os procedimentos para sua autorização em acordo com as normas do Comitê de Ética em pesquisa da instituição à qual está vinculado este estudo.

As questões éticas surgem, frequentemente, “[...] sobre códigos de conduta profissional para pesquisadores [...]” (Creswell, 2007, p. 77). Em uma pesquisa os investigadores devem ir muito além dos códigos de ética profissional. Há que se prever específica e cuidadosamente cada um dos estágios do projeto de pesquisa, a começar pela especificação do problema de pesquisa, seguido dos objetivos do estudo, das questões da coleta de dados, da análise e da interpretação dos dados e, por fim, da redação e divulgação dos resultados. Registra-se, também, a necessidade de o pesquisador aplicar um instrumento-piloto, objetivando detectar falhas no instrumento de coleta de dados.

Torna-se importante destacar a atitude de clareza e transparência do pesquisador ao propor um estudo, sempre com vistas a beneficiar as pessoas que participam da pesquisa. Dessa forma, Creswell (2007) propõe a comunicação clara do objetivo da pesquisa pelo pesquisador, de forma a estabelecer um clima de confiança com os participantes. Em relação à coleta de dados, Creswell (2007) refere o cuidado com o local da pesquisa e o respeito aos direitos dos participantes, evitando riscos de exposição e danos durante a coleta dos dados. Nesse aspecto, torna-se imprescindível a assinatura do formulário que contém o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – dos participantes, concedendo-lhes o direito de participar voluntariamente da pesquisa, desistir a qualquer momento, ser informado sobre o que a pessoa pode esperar da pesquisa, fazer perguntas e ter acesso aos resultados, tendo preservada sua privacidade.

Quanto à ética na análise e interpretação de dados, de acordo com Creswell (2007) o pesquisador deve proteger o anonimato das pessoas. Os dados devem ser utilizados somente para o fim que foram coletados e descartados posteriormente. Quando da redação e divulgação da pesquisa, faz-se necessário evitar o uso de palavras preconceituosas e observar a veracidade dos dados sem manipulação intencional, a fim de garantir a fidedignidade dos resultados encontrados.

O projeto de pesquisa, encaminhado para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, foi aprovado pelo Parecer nº 5.978.333, conforme orientações para pesquisas com seres humanos de acordo com a Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (2016). Foi realizado contato com a diretora presidente da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte – Scalifra-ZN – para solicitar o termo de Concordância para a realização da pesquisa. Após sua aprovação, foi feito o convite via *Google Forms* aos professores da educação básica, indicando os fatores de inclusão bem como espaço para o aceite do convite. Aqueles que preencheram os critérios de inclusão e concordaram em

participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Também responderam a um formulário sobre dados sociodemográficos, com informações como idade, formação e tempo de serviço na instituição.

Quanto aos riscos, o estudo foi classificado de risco mínimo, contudo, por se tratar de uma investigação que envolveu o trabalho e aspectos pessoais dos professores, caso alguns participantes se sentirem desconfortáveis, apresentarem quadro de ansiedade ou algum tipo de desconforto emocional e desejam interromper a participação a qualquer momento, poderiam fazê-lo sem nenhum prejuízo. Não foi previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo, e o participante não teve nenhum custo com relação aos procedimentos envolvidos. Os integrantes, no entanto, colaboraram para o avanço das pesquisas sobre as contribuições da formação continuada de professores de educação básica da Rede Franciscana de Educação na sua constituição docente, bem como de professores da educação básica brasileira. Além de constarem no trabalho final do Doutorado, os resultados serão divulgados em artigos e Congressos Científicos e é esperado que auxiliem nas práticas profissionais aplicadas à comunidade. Os benefícios para os participantes foram a possibilidade de refletir e de se pronunciar sobre a temática da formação. Além disso, um benefício que os participantes tiveram foi a oportunidade de repensar suas próprias práticas pedagógicas, despertando para projetos de formação continuada com maior sentido, agregando crescimento às ações docentes do seu cotidiano. Os benefícios para os participantes, portanto, além da possibilidade de refletir, foi o de pronunciar-se sobre a proposta de formação continuada e inferir na elaboração de projetos da Rede Franciscana de Educação com formatos inovadores e com maior sentido para qualificar suas práticas pedagógicas.

Cabe salientar que todos os procedimentos para autorização da presente pesquisa seguiram as normas do Comitê de Ética da Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil, e foram encaminhados após o exame de qualificação do projeto.

2.7 Análise dos dados

Para a organização dos dados em categorias utilizamos como base a análise de conteúdo, a qual é descrita como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Para a referida autora, a análise de conteúdo oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, expressando sua utilidade para as Ciências Humanas. Um dos objetivos desta técnica “[...] é a manipulação de mensagens para

evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2016, p. 52). A análise epistêmica interpretativa dos dados foi realizada com base na Hermenêutica Franciscana, que, conforme Merino (1999), fundamenta-se em dois critérios, a saber: a simplicidade na expressão linguística e a vivência prévia do proclamado.

As origens da hermenêutica possuem uma longa história, baseada no âmbito da interpretação dos textos sagrados ou no campo da crítica textual. Considerada como a teoria da interpretação, a hermenêutica leva-nos a compreender o mundo por meio da interpretação. O filósofo alemão, Hans Georg Gadamer⁹, é considerado o fundador da hermenêutica contemporânea no que se refere à filosofia da compreensão por meio da interpretação de textos, sendo, mais tarde, descrita por ele como um método de interpretação e também da elucidação da existência. Gadamer (1999), ao retomar o círculo hermenêutico¹⁰ descrito por Heidegger, intenciona tornar fecundo o seu propósito e o novo e fundamental significado dessa estrutura circular. Para ele, “[...] quem quiser compreender um texto, realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete pré-lineia um sentido do todo [...]” (Gadamer, 1999, p. 402). Dessa forma, realiza-se o movimento do intérprete diante do texto com sua compreensão, e, com base no sentido imediato do texto, esboça um significado, uma primeira compreensão. À medida que ocorre essa compreensão, o intérprete percebe os erros e propõe outro sentido sobre o texto e sobre o contexto. Faz isso inúmeras vezes, e essa é a tarefa hermenêutica, uma tarefa possível e infinita. Nesse sentido, o autor entende que “[...] a compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, precisa ser constantemente revisado com base em como se dá a compreensão e conforme avança na penetração do sentido” (Gadamer, 1999, p. 402). Assim, a compreensão realiza-se a partir de uma perspectiva histórica situada em um ponto particular da história, onde o intérprete está. O intérprete, indivíduo que absorveu ao longo da vida um patrimônio cultural, forma uma pré-compreensão, entendida como tecido das ideias, pressuposições, preconceitos. Assim, o processo de compreensão da vida e da pessoa somente é possível a partir da leitura da história. Com base nos preconceitos, é possível compreender, dar sentido e significado, pois, sem qualquer sistema de determinação, não há condições de interpretar.

⁹ Hans Georg Gadamer (1900-2002) foi aluno de Heidegger, professor em Leipzig, Frankfurt e Heidelberg. Publicou, em 1960, a obra clássica para a teoria hermenêutica: *Verdade e Método* (1999) (Reale; Antiseri, 2006, p. 250).

¹⁰ Segundo Heidegger, “[...] o Círculo hermenêutico não é um círculo vicioso, mas nele vela uma possibilidade positiva de conhecimento mais originário, que só será compreendido de modo adequado, quando a interpretação compreendeu que sua tarefa primeira, constante e última permanece sendo a de não receber, de antemão, por meio de uma feliz ideia ou por meio de conceitos populares, nem a posição prévia, nem a visão prévia, nem a concepção prévia (*Vorhabe, Vorsicht, Vorbegriff*), mas em assegurar o tema científico na elaboração desses conceitos, a partir da coisa, ela mesma” (*apud* Gadamer, 1999, p. 401).

Nesse contexto, o procedimento hermenêutico, como ato interpretativo, considera que o texto é provido de sentido, que o intérprete se aproxima do mesmo com sua pré-compreensão e, a partir dessa relação, esboça um significado preliminar; ele, com esse movimento, elabora a interpretação e a reinterpretação baseadas no contexto histórico e nunca em uma interpretação atemporal. Conforme Gadamer (1999),

A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa, e já se encontra sempre determinada por um padrão. Com isso o empreendimento hermenêutico ganha um solo firme sob seus pés. Aquele que quer compreender não pode se entregar, já desde o início, à casualidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar a possível opinião do texto – até que este, finalmente, seja ouvido e perca sua suposta compreensão. Quem quer compreender um texto, em princípio, está disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto (p. 405).

A receptividade de uma consciência formada pela hermenêutica exclui a neutralidade e o autoanulamento, possibilitando ao intérprete apropriar-se das próprias opiniões prévias e dos preconceitos. Dessa forma, importa ter consciência das próprias antecipações, o que permite que o “[...] texto possa se apresentar em sua alteridade e obtenha, assim, a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias” (Gadamer, 1999, p. 405). Reale e Antiseri (2006, p. 273) comentam que, na visão de Gadamer, “[...] quem quiser compreender um texto deve estar pronto a deixar que o texto lhe diga alguma coisa. Dessa forma, uma consciência educada, hermeneuticamente, deve ser, preliminarmente, sensível à alteridade do texto”. Nesse processo de aprofundamento da compreensão na leitura de um texto, os preconceitos mudam, pois o intérprete não somente lê o texto, mas é lido por ele.

Nesta pesquisa a análise epistêmica seguiu a hermenêutica franciscana, que visa a interpretar, além do texto, as vivências cotidianas. A hermenêutica “[...] há de ir ao fundo das vivências originárias de onde se torna compreensível o texto escrito e o pensamento, mesmo que jamais possa ser reduzido ao valor semântico das palavras ou da expressão verbal e escrita” (Merino, 1999, p. 77). Ainda, para esse autor,

[...] os grandes mestres do franciscanismo, mesmo mantendo seu estilo particular, caracterizam-se por este duplo princípio da simplicidade da expressão e do realismo apontado [...], pois o melhor do franciscanismo, como o melhor do cristianismo e das grandes religiões, não está na palavra escrita e transmitida, mas na palavra falada, no gesto e comportamento vivido (p. 77).

Desta forma, para Merino (1999), a hermenêutica franciscana pressupõe que, além das palavras dos discursos e escritos, é necessário descobrir o código genético espiritual e a arqueologia fundante, capaz de promover um estilo único de expressão, interpretação e

compreensão, a fim de alcançar os “significantes-chave”, conforme refere Ricoeur (1975), o que dá sentido a um texto, um discurso e um comportamento.

Não houve definição de categorias *a priori*. As categorias (eixos) foram determinadas durante a análise dos dados coletados nos documentos, no grupo focal e no diário de campo, que constituíram o *corpus* a ser analisado. Foi utilizada a estratégia de triangulação de dados, que amplia a validade interna e o rigor científico de pesquisas qualitativas, conforme Karine da Silva Santos *et al.* (2018), para analisar concordâncias e discordâncias entre as diferentes fontes de dados.

A seguir passamos a discorrer sobre a revisão de literatura, a qual denominamos de Estado do Conhecimento. Este capítulo foi construído a partir da leitura e análise de teses e dissertações selecionadas das plataformas Capes, BDTD, Google Acadêmico e, ainda, dos artigos da plataforma SCIELO, em buscas realizadas nos meses de junho e julho de 2021.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), “[...] é a identificação, o registro, a categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Na construção do estado do conhecimento realizamos buscas na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – teses e dissertações, na Plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD –, na plataforma SCIELO (artigos) – idiomas espanhol e português – e no *Google Acadêmico*. Para compor o *corpus* deste capítulo foram utilizadas as seguintes palavras-chave: **Formação Continuada + Saberes docentes; Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional; Saberes Docentes + Princípios Franciscanos.**

Ao iniciar a busca pela palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes na plataforma da Capes, no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ou na plataforma SCIELO, percebemos que o tema, na maioria das vezes, apresentava-se em separado, isto é, por vezes aparecia a palavra Formação Continuada, e, outras vezes, somente a palavra Saberes Docentes no título do trabalho.

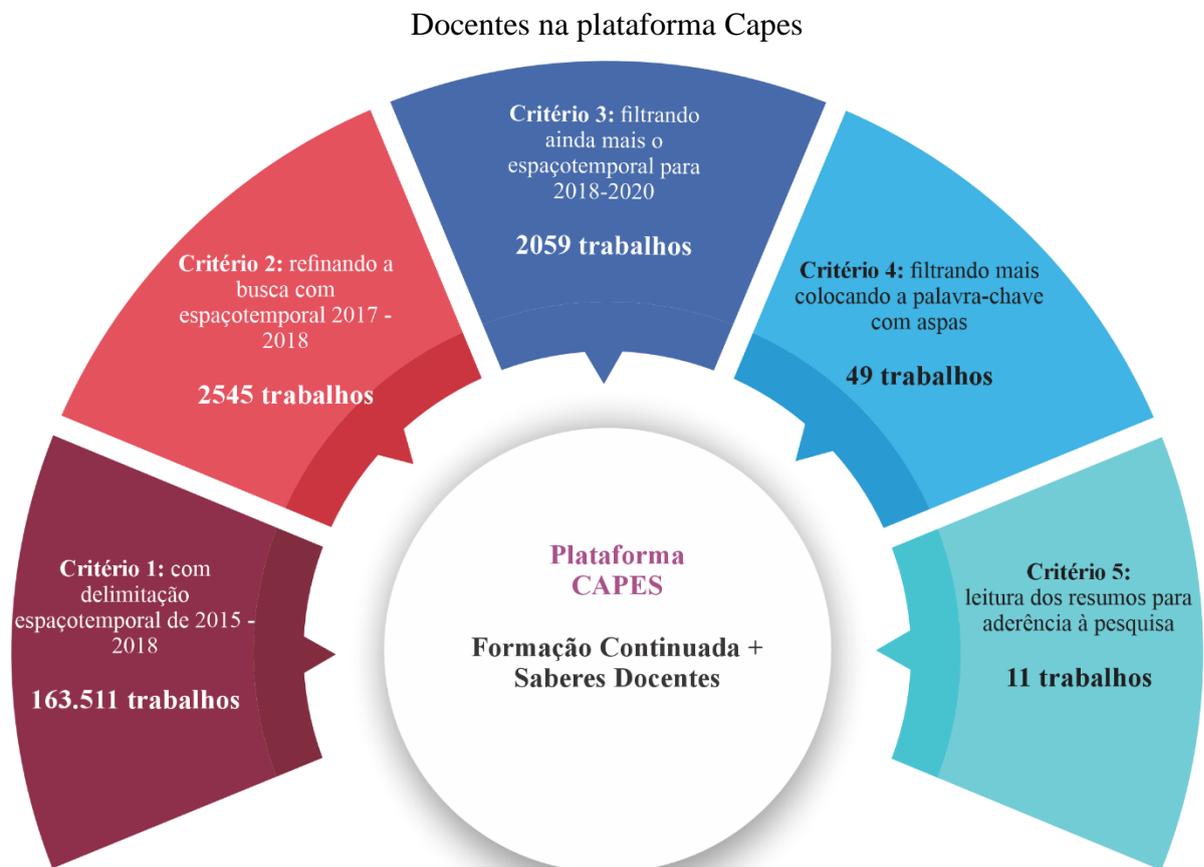
Na leitura do resumo ou da introdução, no entanto, notamos que, muitas vezes, essa ligação emerge naturalmente no processo de análise e construção do texto. Percebendo isso, durante o processo de pesquisa optamos por selecionar tanto os trabalhos que, em seus títulos, continham somente formação continuada quanto os que mencionavam apenas saberes docentes, mesmo que de forma independente. Assim, o critério utilizado tornou possível encontrar um número maior de pesquisas com a temática que estávamos buscando.

A pesquisa por trabalhos sobre a temática Formação Continuada + Saberes Docentes; Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional; Saberes Docentes + Princípios Franciscanos, com o objetivo de construir o estado do conhecimento, foi realizada nos meses de junho e julho de 2021. Os resultados da busca pela primeira e segunda palavras-chave estão registrados na seguinte sequência: resultados encontrados nas plataformas Capes, BDTD e SCIELO. Os resultados da busca pela terceira palavra-chave seguem a seguinte ordem: resultados encontrados nas plataformas Google Acadêmico e Capes.

Na busca pela palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes no catálogo de Teses & Dissertações da Capes, no dia 22 de junho de 2021, critério 1, com delimitação espaçotemporal de 2015-2018, encontramos 163.511 resultados, sendo 127.335 dissertações e 36.176 teses. No critério 2, na busca com espaçotemporal 2017-2018, encontramos 2.545

trabalhos, sendo 1.748 dissertações e 797 teses. Na sequência, critério 3, limitamos o espaçotemporal somente para os anos de 2017-2020, e encontramos 2.059 trabalhos, sendo 1.456 dissertações e 603 teses. Ao colocar a palavra-chave “formação continuada” + “saberes docentes”, com aspas e os termos em separado, critério 4, encontramos 49 trabalhos, sendo 36 dissertações e 13 teses. No critério 5, a partir da leitura dos resumos, os quais continham a palavra-chave ou parte dela no título do trabalho para aderência à pesquisa, selecionamos 2 teses e 9 dissertações. Cabe ressaltar que no catálogo de Teses e Dissertações da Capes os registros que aparecem são somente até 2018. A Figura 2 demonstra o processo de seleção realizado com esta palavra-chave nesta plataforma de busca.

Figura 2 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Saberes

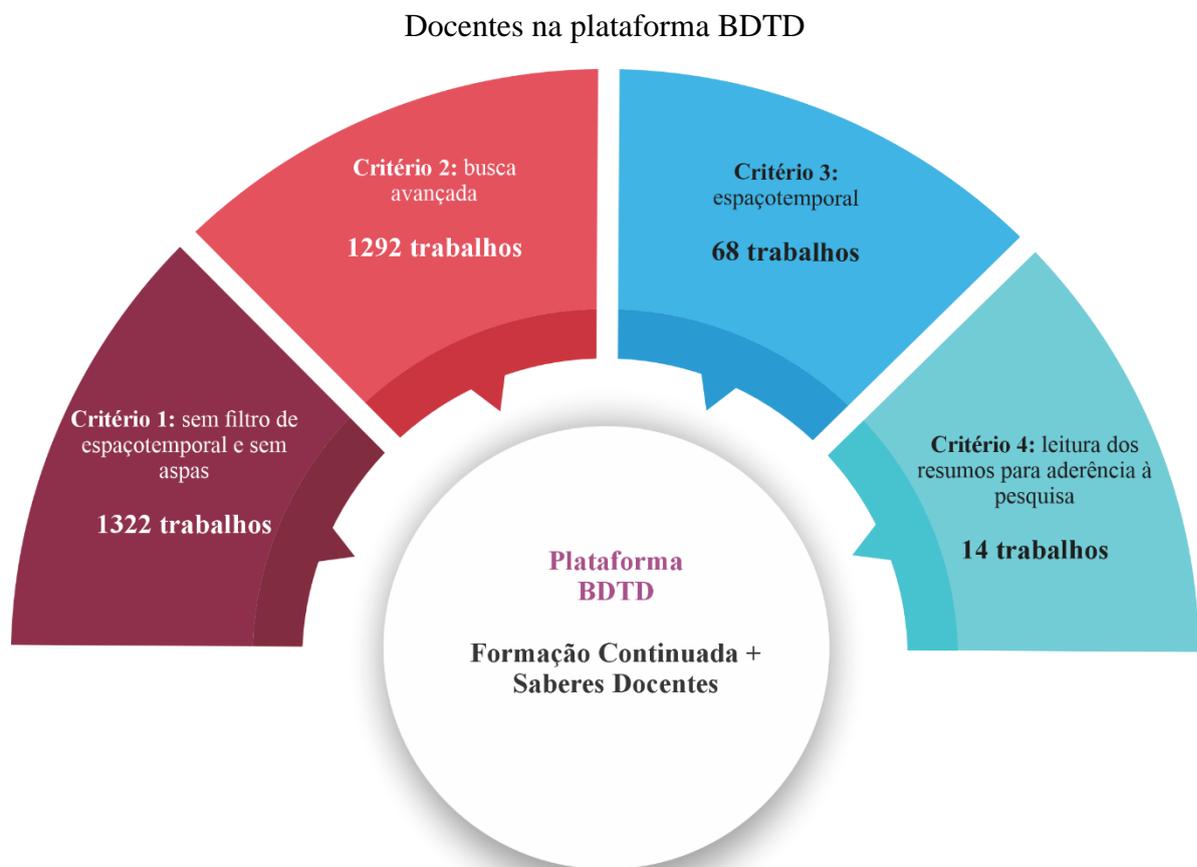


Fonte: Resultado da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na busca por trabalhos com a palavra-chave **Formação Continuada + Saberes Docentes** na plataforma BDTD, em 22 de junho de 2021, como critério 1, não delimitamos espaçotemporal nem filtro de “aspas”, e encontramos 1.322 trabalhos. No critério 2

filtramos para busca avançada e encontramos 1.292 teses e dissertações. Com o critério 3, delimitando espaçotemporal 2018-2020, em busca avançada, foram encontrados 68 trabalhos, dos quais selecionamos 18 teses e 19 dissertações. Como critério 4 procedemos à leitura dos resumos e selecionamos 14 trabalhos para aderência ao escopo da pesquisa. A Figura 3 demonstra o caminho do processo de seleção realizado com esta palavra-chave nesta plataforma de busca.

Figura 3 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Saberes

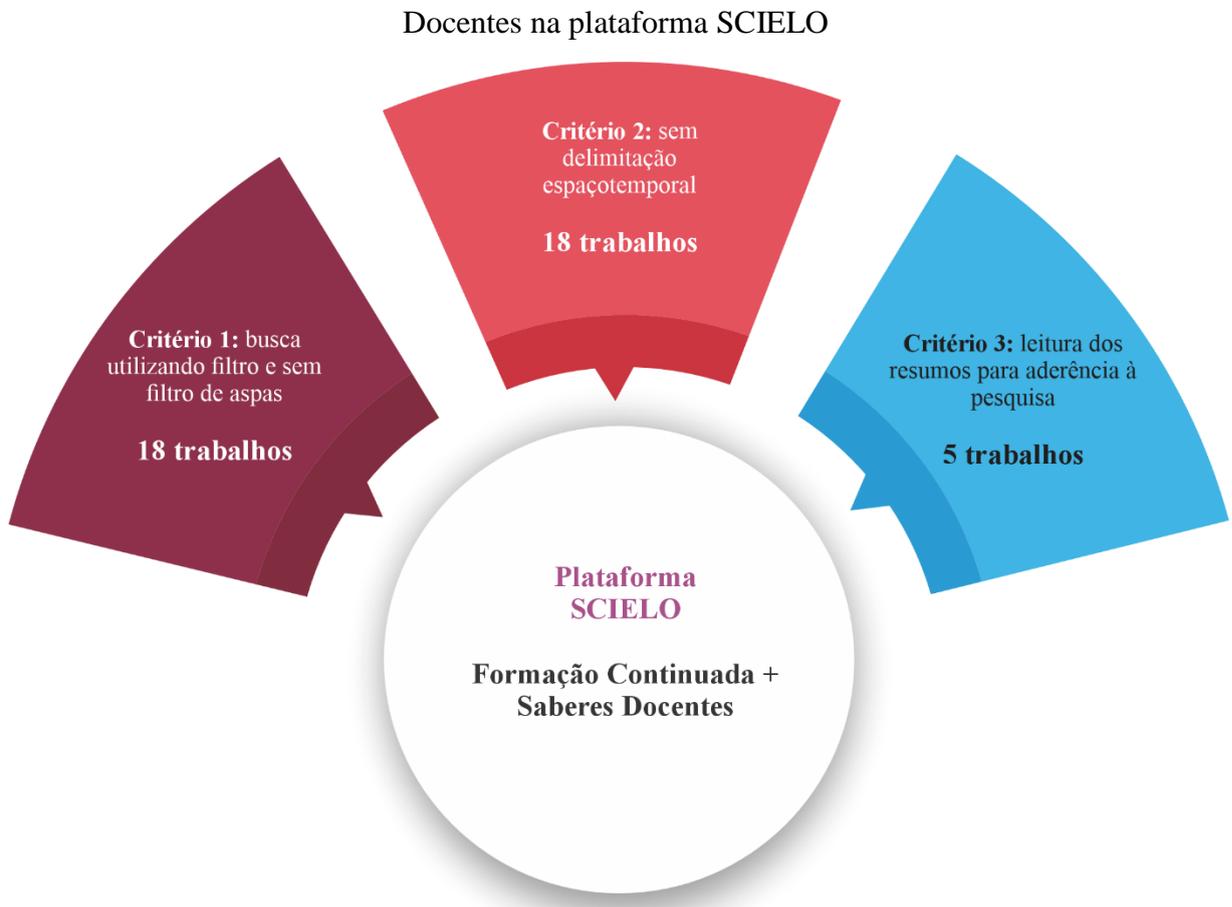


Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na plataforma SCIELO, em 6 de julho de 2021, a busca com a palavra-chave **Formação Continuada + Saberes Docentes**, como critério 1, utilizando o filtro de aspas e sem aspas encontramos 18 trabalhos. Estabelecendo o critério 2, sem delimitação espaçotemporal, encontramos 18 artigos, 16 dos quais em português, 1 em espanhol e 1 em inglês. No critério 3, a partir da leitura dos resumos, selecionamos 5 artigos, cujos títulos continham a palavra-chave ou, pelo menos parte dela, sendo 4 artigos em português e 1 em espanhol. A Figura 4

demonstra o caminho do processo de seleção que foi realizado com esta palavra-chave, nesta plataforma de busca.

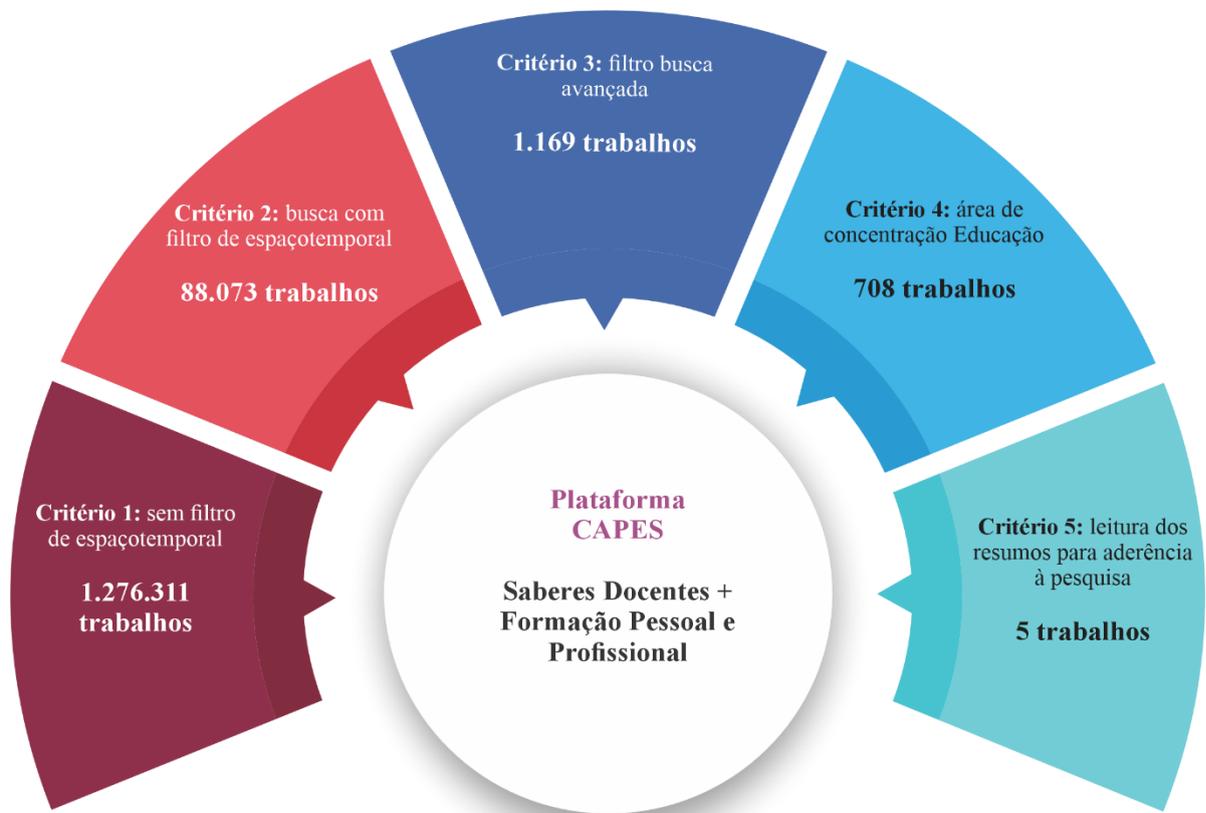
Figura 4 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Saberes



Fonte: Resultado da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na busca pela palavra-chave **Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional** no repositório de teses e dissertações da Capes, critério 1, sem filtro espaçotemporal, encontramos 1.276.311 resultados. Na sequência, com critério 2, filtrando espaçotemporal 2018 a 2020, encontramos 88.073 teses e dissertações. Com o critério 3, utilizando o filtro área das Humanas, localizamos 1.169 trabalhos. Refinando mais ainda, com critério 4, por área de concentração Educação, somente em 2018 foram encontrados 708 trabalhos. Ao utilizar o critério 5 procedemos à leitura para aderência à pesquisa de 5 trabalhos. A Figura 5 demonstra o caminho do processo de seleção que foi realizado com esta palavra-chave nesta plataforma de busca.

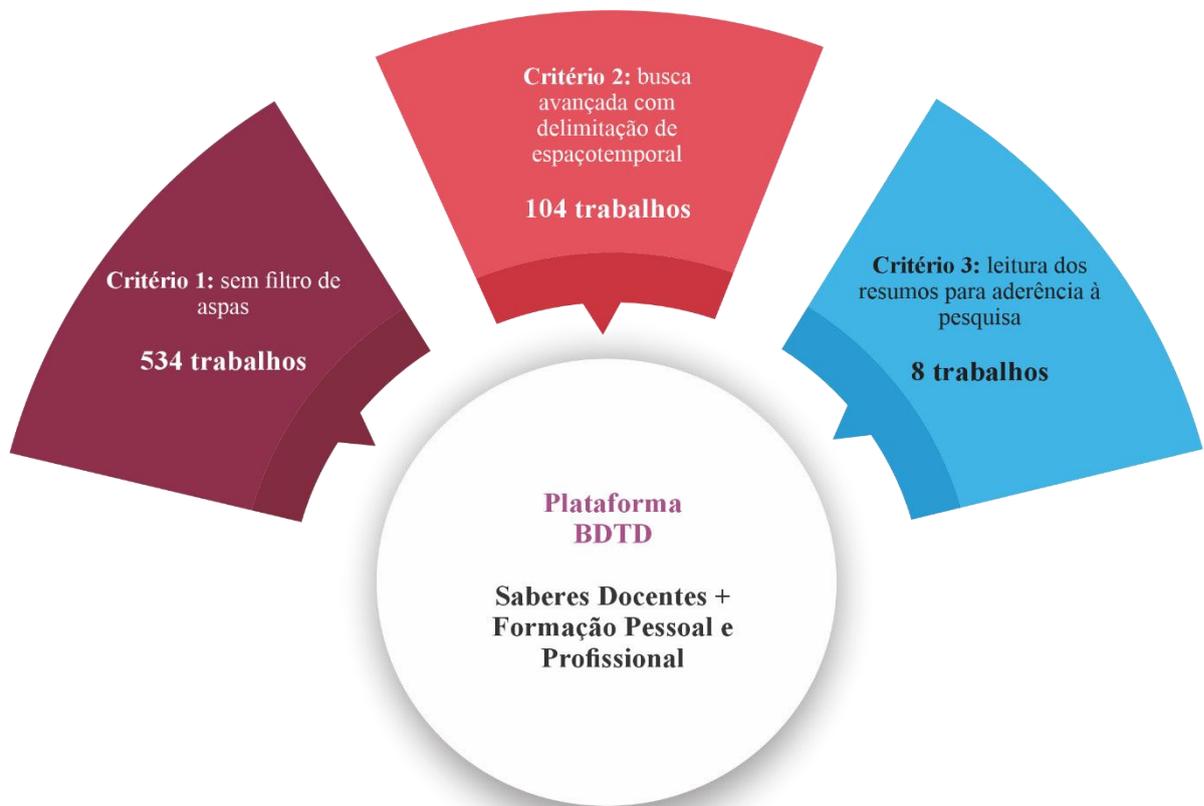
Figura 5 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional na plataforma Capes



Fonte: Resultado da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na busca pela segunda palavra-chave, **Saberes docentes + Formação Pessoal e Profissional**, em 19 de julho de 2021, na plataforma BDTD, critério 1, sem delimitação espaçotemporal, encontramos 534 trabalhos que continham parte da palavra-chave em seu título. No critério 2, ao filtrar delimitando espaçotemporal 2018-2020, localizamos 104 trabalhos. Ao refinar a busca com aspas não foi encontrado nenhum trabalho com essa palavra-chave. Assim, voltamos ao resultado anterior e estabelecemos o critério 3 a partir da leitura dos 104 trabalhos, selecionamos somente aqueles que continham, no título, pelo menos parte da palavra-chave, totalizando 8 trabalhos, 7 teses e 1 dissertação. A Figura 6 demonstra o caminho do processo de seleção que foi realizado com esta palavra-chave nesta plataforma de busca.

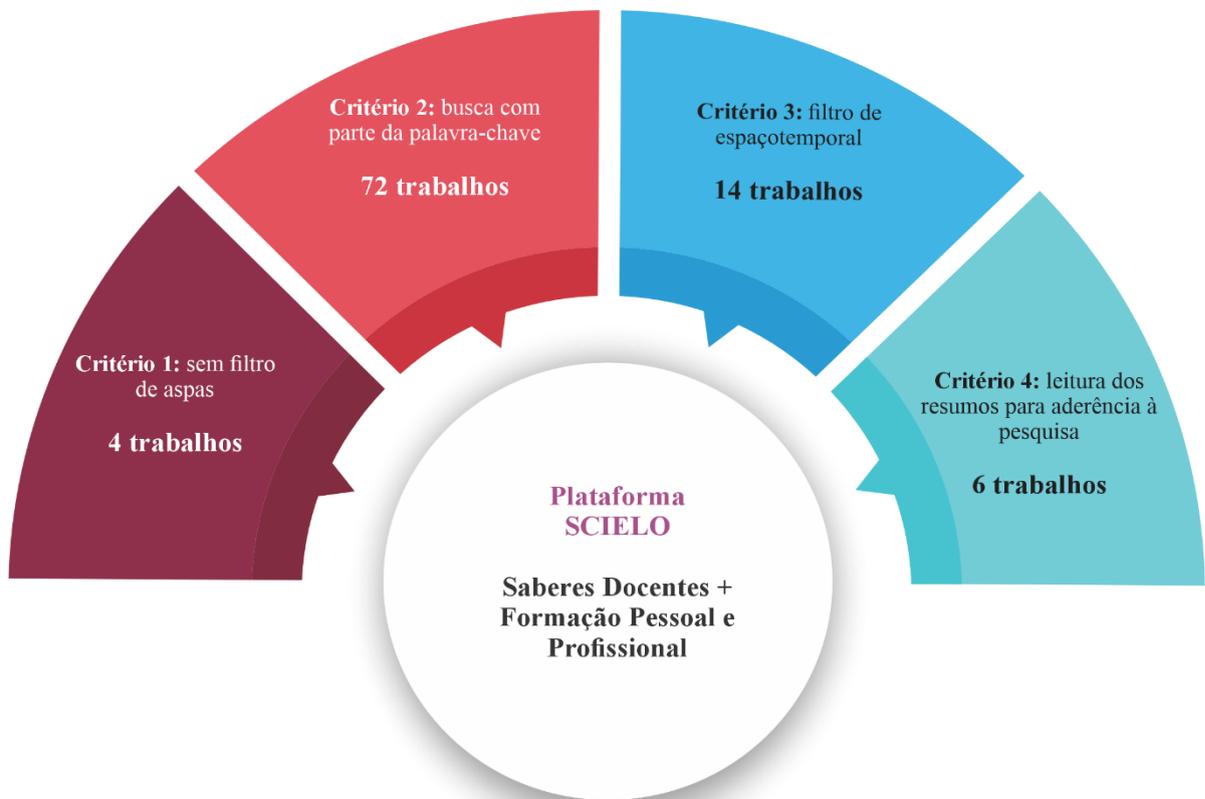
Figura 6 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional na plataforma BDTD



Fonte: Resultado da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na plataforma SCIELO, na busca com a palavra-chave **Saberes docentes + Formação Pessoal e Profissional**, em 19 de julho de 2021, critério 1, sem filtro, localizamos 4 artigos, todos em português. Pesquisando apenas saberes docentes, critério 2, encontramos 72 artigos, sendo 68 em português e 4 em espanhol. Ao delimitar o espaçotemporal 2018-2020, áreas temáticas Ciências Humanas-Educação, critério 3, foram encontrados 14 artigos, dos quais selecionamos 9, 1 deles em espanhol. No critério 4 procedemos à leitura dos resumos para adesão dos trabalhos à pesquisa e selecionamos 6 artigos. A Figura 7 demonstra o caminho do processo de seleção que foi realizado com esta palavra-chave nesta plataforma de busca.

Figura 7 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Formação Continuada + Formação Pessoal e Profissional na plataforma SCIELO



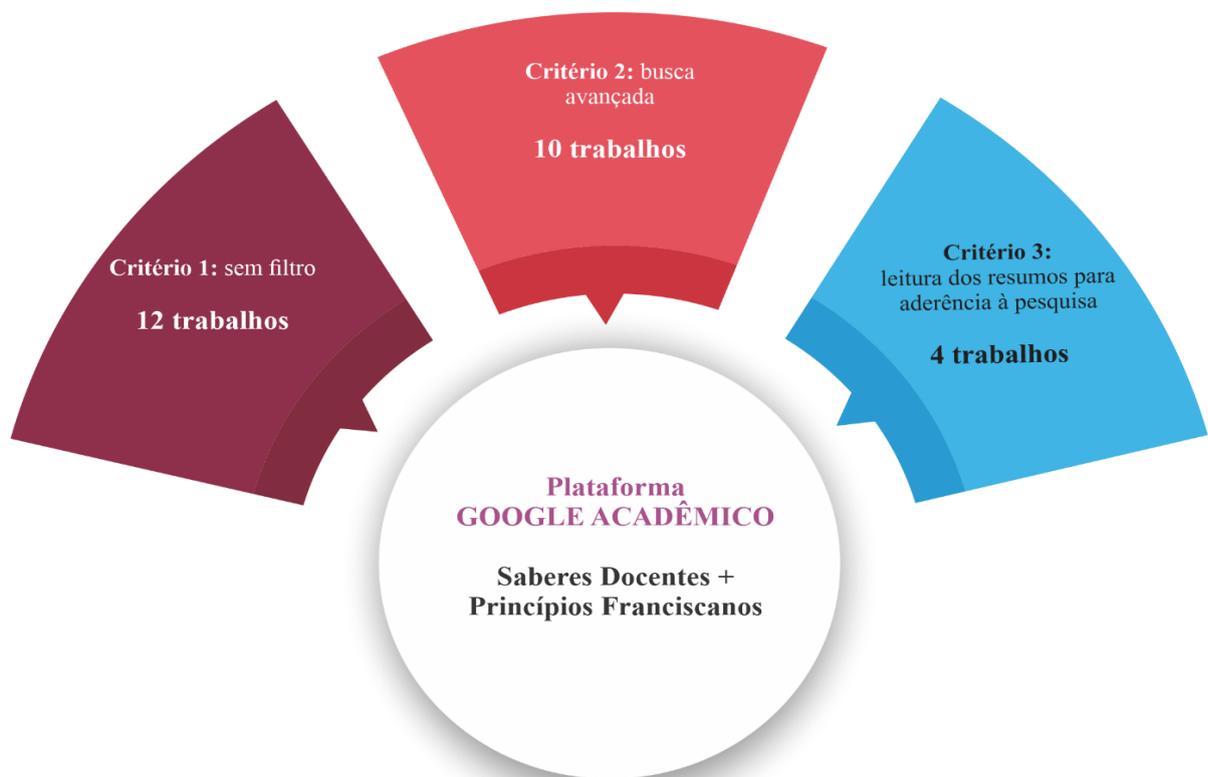
Fonte: Resultado da pesquisa realizada pela autora (2021)

Ao pesquisar pela palavra-chave **Saberes Docentes + Princípios Franciscanos**, em 21 de julho de 2021, na plataforma SCIELO, sem delimitação espaçotemporal, não foi encontrado nenhum artigo. Na plataforma Capes, com a mesma palavra-chave, delimitando 2018-2020, foram encontrados 3.543 teses e dissertações. Ao proceder à leitura dos títulos das pesquisas percebemos que os mesmos continham somente **saberes docentes ou a palavra “Franciscanos”**, pois o termo “princípios franciscanos” não constava em nenhum dos trabalhos visualizados. Desse modo, não selecionamos nenhum deles. Na plataforma BDTD, sem delimitação espaçotemporal, localizamos 4 trabalhos com a palavra-chave. Ao fazer a leitura percebemos que os resultados apresentavam somente a palavra **princípios**, acompanhado de outro termo, mas não o termo **franciscanos**. Por essa razão não foi possível selecionar nenhum trabalho.

Considerando essa lacuna durante a busca nas três plataformas, tomamos a decisão de buscar na plataforma *Google Acadêmico*, no intuito de localizar trabalhos com a referida palavra-chave. Iniciamos a pesquisa por “**Saberes docentes + princípios franciscanos**”, na

plataforma *Google Acadêmico*, em 22 de julho de 2021, e encontramos 12 trabalhos que continham a palavra-chave ou parte dela. Na busca avançada, critério 2, foram localizados 10 trabalhos. Na leitura dos resumos, critério 3, foram selecionados 4 trabalhos que continham parte da palavra-chave. A Figura 8 demonstra o caminho do processo de seleção que foi realizado com esta palavra-chave nesta plataforma de busca.

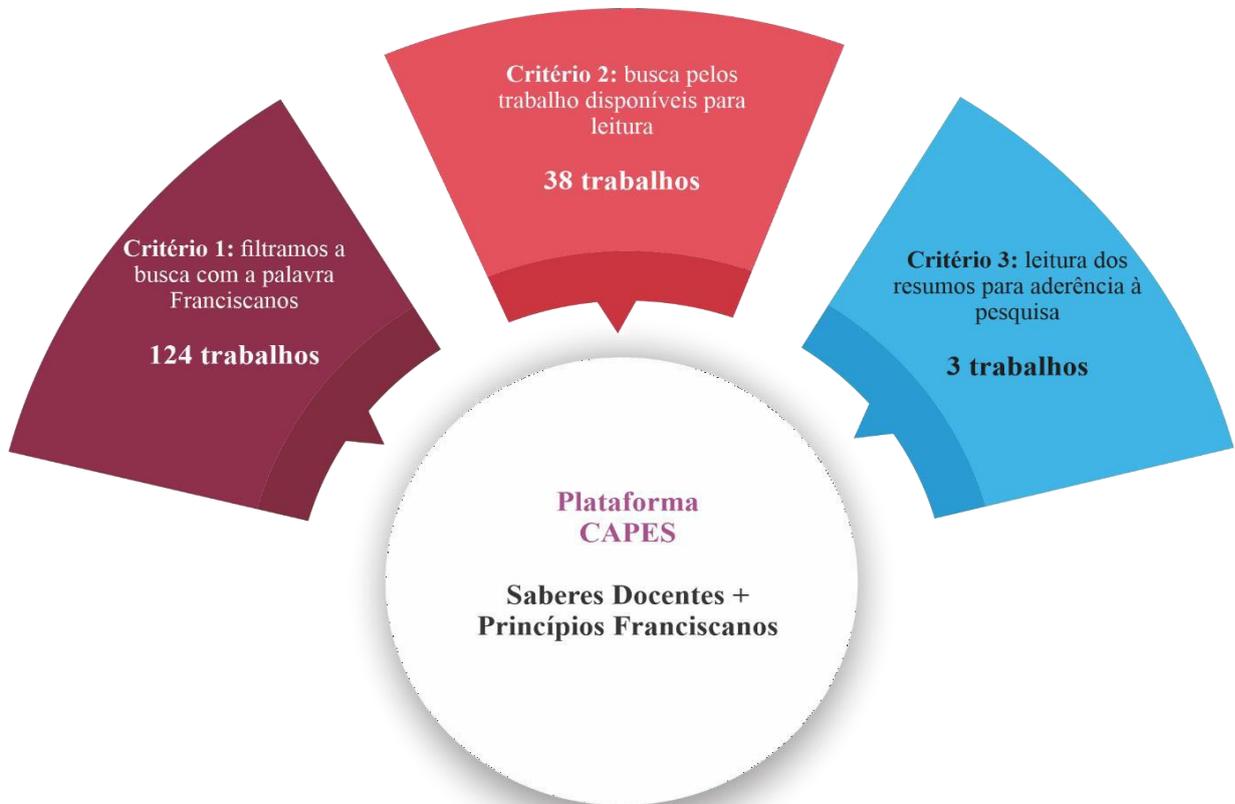
Figura 8 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Princípios Franciscanos na plataforma *Google Acadêmico*



Fonte: Resultado da pesquisa realizada pela autora (2021).

Em 29 de julho de 2021 decidimos voltar à busca na plataforma Capes, critério 1, colocando somente a palavra **Franciscanos**, sem delimitação espaçotemporal, e encontramos 124 resultados. No critério 2, na seleção para visualização do texto, na íntegra, foram encontrados 38 trabalhos. Ao procedermos à leitura dos resumos, critério 3, para aderência à pesquisa, selecionamos 3 trabalhos que continham a palavra Franciscanos. A Figura 9 demonstra o caminho do processo de seleção que foi realizado nesta plataforma de busca.

Figura 9 – Seleção de trabalhos com a palavra-chave Saberes Docentes + Princípios Franciscanos na plataforma Capes



Fonte: Resultado da pesquisa realizada pela autora (2021).

Após concluir a busca e seleção de trabalhos das três palavras-chave, definidas para a constituição do *corpus* deste capítulo, construímos quadros do resultado de buscas nas plataformas para cada uma das palavras-chave. Na construção dos quadros consideramos: a palavra-chave no título e no resumo dos trabalhos selecionados, a universidade, o programa ou a revista na qual o trabalho foi publicado ou desenvolvido, bem como a data de sua defesa e/ou publicação. Às vezes a palavra-chave aparece de forma integral; outras, em parte, totalizando 30 trabalhos sobre **Formação Continuada + Saberes Docentes**; 19 trabalhos sobre **Saberes Docentes + Formação profissional e pessoal** e 7 trabalhos sobre **Saberes Docentes + Princípios Franciscanos**. Na sequência procederemos à análise dos 56 trabalhos selecionados.

3.1 Descrição dos resultados encontrados

Com o objetivo de apresentar uma visão panorâmica sobre a natureza dos trabalhos, o ano de defesa, programas e instituições apoiadoras e as regiões onde se concentram os trabalhos selecionados, passamos a descrever, brevemente, cada um dos quadros elaborados. Iniciamos pela palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes, discorrendo sobre teses e dissertações selecionadas da plataforma Capes (Quadro 1).

Quadro 1 – Teses e Dissertações que tratam da Formação continuada + Saberes docentes –
Plataforma Capes

Título	Autor	Universidade/ Programa	Formação Continuada	Saberes Docentes
Dissertação: Formação continuada de professores de geografia e saberes construídos na prática pedagógica: experiências apresentadas nos encontros sobre poder escolar	Letícia Fonseca da Silva, 2018	Ufpel/ PPG em Geografia	Formação Continuada	Produção de Saberes da Profissão
Dissertação: Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil	Ruslane Marcelino de Mello Campos Novais, 2018	Ufes/PPGE	Formação Continuada	_____
Dissertação: Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil	Natália Maria Pavezzi Dorta, 2017	Unesp/ PPGE	Profissionalidade Docente	Saberes Docentes
Dissertação: Explorando habilidades sociais em professores de Ensino Médio: uma intervenção num projeto de Formação Continuada	Sandro Tibiriçá dos Santos, 2018	Universidade Católica de Brasília/PPGE	Formação Continuada	Habilidades sociais educativas
Dissertação: Os caminhos de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos de Guarulhos: o projeto autonomia do saber e a formação de professores (2014-2017)	Tiago Cavalcante Guerra, 2018	USP/PPGE	Formação Continuada	Autonomia do saber
Dissertação: Saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil ribeirinha de Belém-PA	Lúcia Cristina Azevedo Quaresma, 2018	Uepa/PPGE	Formação Continuada	Saberes Docentes
Dissertação: Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA Bahia	Camila Moreira Alves, 2018	UESB/ PPGED	_____	Saberes Docentes Saberes Experienciais
Dissertação: Formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores de Ensino Médio das escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre	Cristina Ferreira Enes, 2018	Ufac/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	Formação Continuada	Saberes Docentes

Dissertação: Educação escolar quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da escola Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT	Vanessa Alves de Moraes, 2018	UFMT/PPGE	Formação Continuada	Saberes Docentes
Tese: Saberes da docência de professores(as) de Educação Física atuantes na Educação Infantil – Itajaí, SC	Alessandro Pereira, 2018	Univali/PPGE	Formação Profissional	Saberes Docentes Saberes da docência
Tese: As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores	Rosangela P. Thomas dos Santos, 2018	UFRJ/ Faculdade de Educação	Formação Continuada	Constituição da Identidade Profissional

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

De um total de 11 trabalhos, temos 2 teses e 9 dissertações, uma defendida em 2017 e 11 defendidas em 2018, considerando que na época em que realizamos a busca a plataforma Capes somente permitia visualizar trabalhos até 2018. As instituições promotoras são públicas e privadas, sendo 6 Universidades Federais, 4 Universidades Estaduais e 1 Universidade Privada. Com relação à distribuição geográfica das pesquisas aqui apresentadas, essas situam-se em universidades localizadas nas cinco regiões brasileiras a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Universidade Estadual de São Paulo – Unesp –, Universidade Federal de São Paulo – USP – e Universidade Federal do Espírito Santo, na Região Sudeste; Universidade Federal de Pelotas – Ufpel –, Univali-SC, na Região Sul; Universidade Católica de Brasília e Universidade Federal do Mato Grosso, na Região Centro-Oeste; Universidade Federal do Acre – Ufac – e Universidade Estadual do Pará – Uepa –, na Região Norte; e Universidade Estadual da Bahia – Uesb – na Região Nordeste. Percebe-se que a maior concentração de pesquisas está nas Regiões Sul e Sudeste. Teriam essas regiões maior número de universidades e, por consequência, maior número de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, oportunizando maiores chances de pesquisa?

Das pesquisas aqui selecionadas 8 foram promovidas por Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação de universidades, 1 pelo PPG em Geografia, 1 por uma Faculdade de Educação e 1 outra pela Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Quanto à palavra-chave, 9 trabalhos apresentam as palavras Formação Continuada e 2 Formação Profissional. Dos 11 trabalhos, Dorta (2017) e Quaresma (2018) mencionam o termo Saberes Docentes; Silva (2018) e Pereira (2018) utilizam termos similares, como saberes da profissão – saberes da docência; Camila Moreira Alves (2018) utiliza saberes experienciais; Rosangela P. Thomas dos Santos (2018) fala em habilidades sociais educativas; Guerra (2018) menciona autonomia do saber;

Sandro Tibiriçá dos Santos (2018) fala em constituição da identidade profissional; e Novais (2018) não faz referência a saberes docentes.

Ao analisar os trabalhos do Quadro 1 notamos que Silva (2018) investigou sobre a *Formação continuada de professores de Geografia e saberes construídos na prática pedagógica: experiências apresentadas nos encontros sobre poder escolar*. A pesquisa foi desenvolvida com professores de Educação Básica no município de Pelotas-RS, com o objetivo de problematizar os saberes docentes construídos na prática do ensino de Geografia a partir da ação de formação continuada de professores. Os resultados mostram a importância formativa dos espaços de trocas de experiências entre os pares, e evidenciam, ainda, que os saberes da profissão são construídos no cotidiano do trabalho pedagógico e que os professores desenvolvem uma disposição para investir na profissão quando suas experiências são reconhecidas e consideradas integrantes da formação docente.

Na pesquisa sobre *Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil*, em Vitória-ES, Novais (2018) objetivou compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada da Educação Infantil. A pesquisa aponta, como resultados, os sentidos compreendidos no diálogo com as narrativas das professoras (participantes e formadoras) e a relevância da formação continuada. Segundo as professoras, a instituição de educação infantil é um *locus* privilegiado de formação continuada, porém é importante que possam existir outras oportunidades fora da escola, o que possibilitaria uma interlocução diferenciada com novos sujeitos. Dessa forma, segundo Novais (2018), os sentidos compreendidos enunciam sobre a formação continuada que comporta uma multiplicidade de configurações e sentidos, para que sua constituição seja, cada vez mais, partilhada com o professor.

A pesquisa de Dorta (2017) sobre *Saberes relacionais e profissionalidade docentes na Educação Infantil*, buscou compreender como professoras em exercício caracterizam os saberes por elas mobilizados no trabalho docente realizado na Educação Infantil, especialmente no que se refere a seus aspectos relacionais. Os resultados mostraram a necessidade de valorização de uma cultura profissional formativa dentro das instituições de Educação Infantil como uma das demandas da construção da profissionalidade que, ancorada na formação e na coletividade entre os pares, busque referência de uma identidade, assumindo compromisso político e profissional intencional na produção do aprendizado das crianças.

Rosangela P. Thomas dos Santos (2018) realizou sua pesquisa, intitulada *Explorando algumas habilidades sociais em professores do Ensino Médio: uma intervenção em um projeto*

de formação continuada, com um grupo de professores do Ensino Médio de Brasília-DF. A pesquisa objetivou investigar o repertório de habilidades sociais de um grupo de professores do Ensino Médio, antes e depois de uma intervenção, partindo de um projeto de sensibilização que visava a ressaltar a importância das habilidades sociais nas relações interpessoais professor-aluno. Os resultados mostraram que uma capacitação em habilidades sociais pode ser mais uma estratégia disponível para auxiliar professores no seu dia a dia em sala de aula, ajudando o professor a dirimir conflitos no ambiente escolar.

Ao pesquisar sobre *Os caminhos de uma experiência de Educação de Jovens e Adultos de Guarulhos: o projeto autonomia do saber e a formação de professores (2014-2017)*, Guerra (2018) buscou analisar o processo de constituição do Projeto Autonomia do Saber (PAS). O projeto, institucionalizado pela Secretaria de Educação de Guarulhos-SP, enfocou o papel da formação continuada do docente para atuação nas escolas, considerando os espaços formativos como encontros e horas-atividade e formas de organização do currículo. Os resultados apontaram para um movimento de resignificação da formação continuada não restrita a modelos convencionais, exigindo a busca ativa de conhecimento dos docentes envolvidos bem como sua mudança de postura na relação professor-aluno, docentes dirigentes, promovendo a criação e a recriação de modelos educativos não convencionais nas escolas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quaresma (2018), em sua dissertação intitulada *Saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil ribeirinha em Belém-PA*, objetivou analisar os saberes docentes revelados no desenvolvimento da prática pedagógica a partir da inserção do professor da Educação Infantil no espaço escolar ribeirinho, saberes que mobilizam a prática docente no contexto escolar de características peculiares amazônicas. Os resultados apontados pela pesquisa foram os saberes da experiência como núcleo central de todos os outros saberes no desenvolvimento da prática docente. A pesquisa mostrou que a prática docente também é afetada por fatores inusitados provenientes do contexto escolar, como: a ausência de valorização profissional do professor; a mediação fragmentada da formação docente específica para a Educação do Campo na Amazônia; a carência de uma política pública educacional voltada para as escolas das regiões insulares de Belém; a necessidade de um espaço escolar adequado à região para o conforto das crianças, considerando o contexto cultural; e as dificuldades da formação continuada. A autora afirma que a relevância da pesquisa passa pelo repensar uma escola desejada para as crianças das populações ribeirinhas e uma proposta de formação docente, a partir do reconhecimento da prática pedagógica enquanto produtora de saberes.

Analisando as pesquisas, notamos que Camila Moreira Alves (2018), em sua dissertação *Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA Bahia*, buscou compreender de que forma os saberes experienciais contribuem para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA. Os resultados encontrados mostram que os saberes experienciais são os saberes que mais bem contribuem para a atuação do professor na EJA. Esses saberes contribuem de várias formas com o trabalho docente na modalidade, pois é um saber útil, necessário, interativo, coerente com a atuação docente, atende aos objetivos educacionais, contempla o contexto e as especificidades da EJA, norteia a ação do professor, propicia certezas e segurança, corresponde às expectativas da função da profissão e constitui para a base do saber-ensinar. Dessa forma, conclui Camila Moreira Alves (2018) que os saberes experienciais foram identificados como eixo estruturante de suas práticas pedagógicas na EJA.

Enes (2018) pesquisou sobre *A formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores de Ensino Médio das escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre*, com o objetivo de analisar as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de Ensino Médio do meio urbano do município de Cruzeiro do Sul, no Acre. Como resultados, a pesquisa expôs que a sobrecarga de trabalho, a rotatividade e a ausência de professores e a falta de tempo para planejar estratégias diversificadas para a sala de aula, são os principais fatores que interferem na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio. Ainda, evidenciou que por parte dos professores existe dificuldade no domínio de conteúdos e estratégias para ensinar, ausência da prática de leituras e não conhecimento de utilizar e readequar os recursos que a escola dispõe. Todos os professores pesquisados consideram a atualização/participação em formação continuada muito importante para a melhoria na prática pedagógica, e que as formações em letramento, a avaliação e o estudo da proposta curricular repercutiram positivamente em estratégias concretas no seu trabalho docente.

Vanessa Alves de Moraes (2018), em sua dissertação *Educação escolar quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da escola Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT*, objetivou compreender como constituem-se os saberes docentes, com foco na área de conhecimento Ciências e Saberes Quilombolas, no contexto da Escola Estadual Verena Leite de Brito. Os resultados encontrados demonstram que os saberes docentes dos professores inscrevem-se na linha da vida e iniciam antes mesmo de exercer a profissão. Outra fonte de saberes é a formação continuada, a troca de experiências com os pares e a construção de conhecimento docente junto as comunidades. As práticas pedagógicas procuram realizar uma educação contextualizada,

apesar da precariedade da infraestrutura. Os resultados ainda trazem que a materialização das políticas públicas para a educação quilombola caminha a passos tímidos, sem dialogar e assegurar condições dignas de trabalho e formação profissional aos docentes, o que compromete o desenvolvimento de uma pedagogia quilombola.

Pereira (2018), em sua tese, pesquisou sobre *Saberes da docência de professores(as) de Educação Física atuantes na Educação Infantil – Itajaí, SC*, com o objetivo de compreender os saberes docentes de professores(as) de Educação Física, com experiências anteriores na docência do Ensino Fundamental, que estão iniciando uma atuação recente na Educação Infantil. Os resultados da tese mostram que um novo contexto forja outros saberes docentes na prática dos(as) professores(as) experientes de Educação Física, sobretudo no contexto da Educação Infantil, levando à compreensão de que esse novo contexto afeta esses(as) professores(as) e os mesmos afetam os atores que já habitavam esse lugar. Também foi possível afirmar que os saberes já adquiridos em outros contextos foram ressignificados.

Rosangela P. Thomas dos Santos (2018), na sua tese *As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores*, buscou compreender o modo como as narrativas escritas ressignificam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. O resultado do estudo foi a constatação de que, a partir da formação na perspectiva discursiva, os docentes tornaram-se escritores pela relação dialógica estabelecida com seus interlocutores, predispostos a uma escuta responsiva, o que permitiu legitimar os seus conhecimentos e se assumirem como autores de seus fazeres e dizeres. A seguir passamos à análise do Quadro 2, que trata das pesquisas selecionadas na plataforma BDTD.

Quadro 2 – Teses e dissertações que tratam da Formação continuada + Saberes docentes –
Plataforma BDTD

Título	Autor	Universidade/ Programa	Formação Continuada	Saberes Docentes
Dissertação: Formação e Saberes Docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos do Ensino Médio	Merval Santos de Oliveira, 2018	Ufpe/UFRPE Mestrado Profissional em Ensino de História	Formação Continuada	Saberes Docentes
Dissertação: Formação continuada em Matemática para o pedagogo atuante no interior do Estado de São Paulo: sentidos explicitados por professores da Educação Infantil	Alessandra de Fátima Alves, 2018	UF São Carlos SP/PPGE Ciências e Matemática	Formação Continuada	Práticas Docentes
Dissertação: O trabalho com projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas	Lisandra Paes, 2018	PUC/SP Mestrado Profissional	Formação Continuada	Saberes Experienciais dos professores

Dissertação: Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas do português/espanhol	Daniela Fonseca da Silva Salgado, 2018	Unioeste PR -	_____	Saberes Docentes
Dissertação: Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos	Alexandre Gonzaga Anjos, 2018	Uesp/PPG em Psicologia	Formação Continuada	Saberes e Práticas Docentes
Tese: Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar	Robson Machado Borges, 2018	UFRGS/PPG Ciências	Formação Continuada	Saberes Docentes
Tese: Formação continuada para professores da área de Ciências da Natureza no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio Unipampa: “O que se mostra” da valorização pela formação?	Lisete Funari Dias, 2018	UFRGS/PPGE em Ciências Químicas	Formação Continuada	Saberes Docentes
Dissertação: Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada	Kety Cristina Nunweiler, 2019	USP – Filosofia Escola de Artes Ciências e Humanidades	Formação Continuada	Saberes Docentes
Tese: A interdisciplinaridade na formação docente: investigando contribuições de um processo de formação continuada de professores da área de Ciências Naturais a partir do tema Nanociência e Nanotecnologia	Paulo Ricardo da Silva, 2019	UF Juiz de Fora/ PPG em Química	Formação Continuada	Saberes Docentes
Tese: Mídia e educação ambiental na formação continuada de professores: mobilizando saberes docentes e a consciência crítica	M. T. Faustino, 2019	USP – Int. Física, Biociências, Química e Faculdade Educação – Ensino de Biologia	Formação Continuada	Saberes do docente
Dissertação: Saberes docentes e tecnologias digitais a partir da plataforma <i>Google for Education</i> no Instituto Federal de Sergipe	Carla da Conceição Andrade, 2019	Ufse/PPGE	Formação Continuada de Professores	Saberes Docentes
Tese: Saberes-fazer de professoras de estágio supervisionado do curso de pedagogia de uma universidade pública da Bahia	Alison Pinhão de Oliveira, 2019	UFMG/PPGE – Inclusão Social	Formação Docente	Saberes Docentes
Tese: Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais	Maria Elisabete Bersch, 2019	Unisinos/ PPGE	Formação Continuada	Saberes Docentes
Tese: Formação continuada <i>on-line</i> de professores e pedagogos: contribuições teóricas do pensamento complexo	Claudia C. Souza Appel Gonçalves, 2019	UFPR/PPGE	Formação Continuada	Religação dos Saberes

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na análise do Quadro 2, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos referentes à palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes, na plataforma BDTD, constatamos que dos 14 trabalhos selecionados 11 trazem a palavra-chave Formação Continuada. São eles: Oliveira (2018), Nunweiler (2019). Já Alisson Pinhão de Oliveira (2019) aborda a formação docente, e Salgado (2018) omite a palavra formação continuada. Onze trabalhos trazem a palavra-chave saberes docentes. Alessandra de Fátima Alves (2018) fala em práticas docentes, Anjos (2018) refere-se a saberes e práticas docentes, Paes (2018) menciona saberes experienciais dos professores e Gonçalves (2019) aborda a religação de saberes.

Durante o processo de análise dos trabalhos foi possível observar que sete pesquisas foram desenvolvidas por Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) de Universidades Federais, cinco pesquisas foram apoiadas por Programas de Universidades Estaduais e duas por PPGs em Educação de Universidades Privadas. Com relação à distribuição geográfica das pesquisas aqui apresentadas, sete foram desenvolvidas em universidades localizadas na Região Sudeste, cinco em universidades da Região Sul e duas em universidades da Região Nordeste.

Ao analisar os trabalhos de pesquisa do Quadro 2, notamos que Oliveira (2018) investigou sobre a *Formação e Saberes Docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos do Ensino Médio*. O autor objetivou discutir as possibilidades e os limites da abordagem relacionados à compreensão das mudanças de conceitos históricos substantivos a partir das práticas docentes e suas concepções sobre ensinar e aprender História no Ensino Médio. Os resultados da pesquisa mostram que a experiência de reflexão coletiva e a realização de atividades práticas de ensino têm um significado ímpar na vida do pesquisador e dos docentes. Além disso, as concepções dos docentes carregam consigo ideias e posturas que acompanham o percurso histórico do ensino de História nas escolas, e esses profissionais mobilizam seus saberes docentes para desenvolver sua prática pedagógica nessa área do ensino.

A pesquisadora Alessandra de Fátima Alves (2018) estudou sobre *Formação continuada em Matemática para o pedagogo atuante no interior do Estado de São Paulo: sentidos explicitados por professores da Educação Infantil*, com o objetivo de compreender e analisar os sentidos explicitados em relação aos cursos de formação em Matemática realizados em 2016 pelos professores pedagogos atuantes na Educação Infantil na cidade de São Carlos, São Paulo. Os resultados da pesquisa mostraram que os sentidos explicitados se relacionam ao que deve ser ensinado na Educação Infantil, que os conteúdos estão conectados com a metodologia e que a relação entre ensino da Matemática, criada pelos professores, está conectada aos saberes profissionais dos docentes.

Em sua dissertação sobre *O trabalho com projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas*, Paes (2018) objetivou relatar as experiências dos professores envolvidos na realização de projetos integrados em uma escola de Ensino Médio. A partir delas, a autora buscou identificar a visão docente sobre o trabalho com projetos integrados, detectar as dificuldades no seu desenvolvimento e apontar formas de contribuição do coordenador pedagógico e da formação continuada para minimizar os obstáculos apontados, bem como auxiliar no desenvolvimento dos projetos. Os resultados desse estudo mostram que as maiores dificuldades no desenvolvimento de projetos podem ser sanadas por meio da formação continuada, desde que esta seja um espaço de trocas que privilegie os saberes experienciais dos professores de maneira colaborativa, articulada pelo coordenador pedagógico, de forma dialógica e cooperativamente. As possibilidades formativas para o desenvolvimento de projetos integrados perpassam o uso de estratégias como a dupla conceituação ou a investigação temática, que privilegiam o diálogo e a partilha de experiências.

Salgado (2018), em sua pesquisa intitulada *Saberes docentes sobre alfabetização em contextos de variedades linguísticas de português/espanhol*, objetivou investigar as relações entre alfabetização em contexto de fronteira a partir de casuística particular de uma escola de Foz do Iguaçu-PR, onde estudam crianças nascidas na Argentina e no Paraguai. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores que sabem espanhol demonstraram ter mais saberes sobre alfabetização em contexto de fronteira, onde estudam crianças falantes de português e espanhol, do que os professores que não sabem espanhol.

Em sua dissertação, Anjos (2018) pesquisou sobre *Formação continuada de professores em Altas Habilidades/Superdotação: uma dissonância entre contextos*, com o objetivo de compreender a relação estabelecida pelos professores que cursaram o Programa de Formação Continuada Redefor AH/SD com os conhecimentos trabalhados, e qual o papel que estes conhecimentos/saberes passaram a desempenhar nas práticas docentes. Os resultados mostraram que no contexto de aprendizagem, promovido pela formação continuada, os docentes se sensibilizaram para a educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, alinhando-se às concepções científicas de superdotação, salientando a necessidade de práticas articuladas e sistemáticas voltadas ao desenvolvimento destes estudantes. Os professores reconheceram os aspectos legais mais pertinentes e compreenderam processos importantes da realidade educacional do atendimento ao público da educação especial, e refletiram sobre suas vivências em relação à inclusão. O contexto prático evidenciou que o atendimento a estes estudantes permanece incipiente, com poucas e assistemáticas ações com este público. A

dissonância entre os contextos está no fato de que nenhum dos professores que participaram da pesquisa é especialista em altas habilidades/superdotação.

Borges (2018), em sua tese, pesquisou sobre *Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar*, quando buscou compreender os conceitos e sentidos que orientam os docentes no processo de ensino na Educação Física escolar, verificando a ocorrência ou não de uma mudança nas concepções dos professores em relação aos processos de ensino em decorrência de uma formação continuada oferecida. Procurou, ainda, identificar fatores que possibilitam a mudança na concepção de ensino dos professores e analisar como o formato e a condução da formação continuada, na lógica de uma experiência colaborativa, potencializa o processo de mudança de concepção. Os resultados mostram que os professores possuem concepções prévias, enraizadas ao longo da vida profissional, que freiam o processo de mudança de concepção. Além disso, à medida que o sentido da Educação Física na escola não é claro, eles não têm certeza sobre o que ensinar e optam pelos esportes com os quais se sentem à vontade; os professores mostram-se incomodados com a forma de atuação por não conseguirem oportunizar aos alunos suas concepções na atuação em aula, gerando um estado de angústia. Em contato com temas que não conhecem, os professores questionam suas concepções e passam a alterá-las. O formato e a condução da formação continuada, por meio de estudos colaborativos, foram fundamentais para as transformações na compreensão da Educação Física escolar.

Em sua tese, Dias (2018) pesquisou sobre *Formação continuada para professoras da área de Ciências da Natureza no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio Unipampa: “O que se mostra” da valorização pela formação?* A pesquisa objetivou investigar a formação de professores em exercício no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), desenvolvido entre 2014-2015 pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), para verificar como a formação de professores se relaciona com as práticas pedagógicas dos docentes de Ciências da Natureza. Os resultados da pesquisa mostram que no Pnem/Unipampa a valorização pela formação deu-se pela atualização dos saberes docentes por meio dos cadernos do Pacto e pela interação Universidade-Escola, em um modelo de formação cascata, pela reflexão, estudo e trabalho em grupo e pela relação entre teoria e prática.

Em sua dissertação *Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada*, Nunweiler (2019) buscou compreender como se constituem as identidades de docentes de Educação Básica, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, inseridos em processos de formação continuada *in loco*. Os resultados revelam que a trajetória social dos sujeitos constitui disposições que contribuem para o exercício profissional e para o

desenvolvimento dos saberes. Foi constatado que o contexto da formação continuada *in loco* potencializa a constituição dos saberes à medida que a interação favorece a objetivação dos saberes da experiência.

Paulo Ricardo da Silva (2019), em sua tese, pesquisou *A interdisciplinaridade na formação docente: investigando contribuições de um processo de formação continuada de professores da área de Ciências Naturais a partir do tema "Nanociência e Nanotecnologia"*. A pesquisa objetivou investigar as contribuições de um processo de formação continuada para professores com foco na formação para atuação interdisciplinar a partir do tema Nanociência e Nanotecnologia (N&N). Como resultados, o pesquisador destaca que a motivação na participação dos professores foi pelo desconhecimento sobre N&N, e que o processo de formação continuada contribuiu para o desenvolvimento de diversos saberes pelo estímulo e contato com diferentes áreas da formação acadêmico-profissional e pela vivência com os pares. O estímulo ao desenvolvimento de propostas de ensino sobre N&N mobilizou vários saberes articulados para reflexões sobre práticas interdisciplinares, promovendo a apropriação de conceitos e a transposição didática.

Em pesquisa de tese sobre *Mídia e Educação Ambiental na formação continuada de professores: mobilizando saberes docentes e a consciência crítica*, Faustino (2019) buscou identificar como uma formação continuada de professores de Educação Ambiental crítica e a alfabetização midiática podem mobilizar a construção e (re)construção de saberes docentes, e quais indícios da tomada de consciência crítica pelos professores foram observados durante o processo. Os resultados mostram que os professores mobilizaram diferentes saberes docentes e apresentaram indícios de ampliação da consciência crítica quanto às práticas de Educação Ambiental que desenvolviam e também quanto às tendências presentes nas mídias. A pesquisa contribuiu para a construção de conhecimentos da área, pois a prática de avaliação e a criação de mídias podem agregar elementos críticos às intervenções didáticas de Educação Ambiental. A abordagem crítica e a alfabetização midiática, em contextos de formação de professores, geram grande potencial para discussões conscientes com relação às questões socioambientais e à natureza midiática dos conteúdos veiculados.

Andrade (2019) estudou sobre *Saberes docentes e tecnologia digitais a partir da plataforma Google for Education no Instituto Federal de Sergipe*, com o objetivo de compreender quais são e como são construídos os saberes dos profissionais que atuam como docentes no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe para o uso das Tecnologias Digitais e da Informação e Comunicação (TDIC), por meio da plataforma *Google for Education*. Os resultados demonstram que os professores compreendem as TDICs como

ferramentas de apoio pedagógico ao ensino. A plataforma é entendida como um repositório de conteúdos. Quanto aos saberes docentes para uso das TDICs, são construídos na formação continuada e ofertadas pela instituição. Os saberes utilizados pelos professores são operacionais, e os docentes percebem o potencial pedagógico no espaço de interação entre os alunos ou como apoio no processo avaliativo.

Alisson Pinhão de Oliveira (2019), em sua pesquisa (tese), *Saberes-fazeres de professoras de estágio supervisionado do curso de pedagogia de uma universidade pública da Bahia*, buscou compreender as relações entre os conteúdos dos saberes docentes mobilizados/produzidos por professoras de estágio para atenderem às demandas e os desafios específicos da docência, com o componente curricular estágio supervisionado na Licenciatura Pedagogia de uma universidade pública da Bahia. Os achados da pesquisa mostram que o exercício da docência no estágio supervisionado exige a mobilização e a edificação de saberes profissionais, singulares e plurais. A proximidade com a realidade da escola pública, o exercício contínuo da relação com o contexto escolar, o diálogo mais estreito com os professores da Escola Básica, a capacidade de interpretação e análise da prática pedagógica e a interpretação dessas em conteúdos de formação docente, exigem um saber, um saber-fazer e um saber ser particulares. As professoras que participaram do estudo mobilizaram um conjunto plural de saberes profissionais no exercício da docência e nas orientações e acompanhamento do estágio. São os saberes experienciais, porém, que sedimentam suas ações supervisionadas. O estudo aponta, ainda, para dilemas e desafios da ação docente de professores do estágio supervisionado, como a carência de projetos articulados e perenes entre a instituição formadora e as redes de ensino de Educação Básica.

Em sua tese *Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais*, Bersch (2019) buscou conhecer como a configuração de espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais podem contribuir para a formação continuada de professores na construção de novos saberes docentes, fomentando práticas pedagógicas alicerçadas em projetos de aprendizagem gamificados. Os resultados revelam que a formação docente, na perspectiva de espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais, precisa ser compreendida a partir de processos formativos continuados, nos quais os diferentes participantes se legitimam como coformadores e coaprendentes. O hibridismo e a multimodalidade, compreendendo os engendramentos que se estabelecem entre tecnologias, espaços, metodologias, formalidade e não formalidade e diferentes modalidades educacionais, possibilitaram ampliar os espaços formativos e a

aproximação de diferentes atores na promoção de saberes sobre a docência, contribuindo, assim, para desencadear mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Gonçalves (2019) pesquisou sobre a *Formação continuada on-line de professores e pedagogos: contribuições teóricas do pensamento complexo*, com o objetivo de analisar possíveis contribuições para a prática pedagógica de um curso de formação continuada *on-line* para professores e pedagogos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR), do município de Campina Grande do Sul, à luz dos princípios cognitivos do pensamento complexo de Morin no uso de produção de recursos educacionais abertos. Os resultados evidenciam que a utilização e produção de recursos educacionais abertos estimulam a pesquisa e a inovação pedagógica. O curso de formação continuada *on-line*, seguindo os princípios cognitivos do pensamento complexo de Morin, possibilita a ligação, a interdependência, a inter-relação dos saberes e contribui para reflexões teóricas e práticas sobre a educação.

Quadro 3 – Artigos que tratam da formação continuada + Saberes docentes – SCIELO

Título	Autor	Revista	Instituição	Formação Continuada	Saberes Docentes
Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais	Flavia Medeiros Sarti; Belmira Oliveira Bueno, 2007	Cadernos de Pesquisa	Univ. Estadual Paulista e USP	Formação Continuada	Saberes das docentes
A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática	Glauco Gomes de Menezes, 2014	Educar em Revista	Editora UFPR	Educação Continuada	Saberes Docentes
Continuing training of teachers: when experience and teacher knowledge are limited to lived life	Antônio Fernandes da Cruz Junior; Sandra Soares Della Fonte e Robson Loureiro, 2014	Pro-Posições	REM de Vitória, ES Ufes	Formação Continuada	Saberes Docentes
Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: el conocimiento necesario para la diversidad	Carla Helena Fernandes, 2014	Estudios Pedagógicos XL	Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil	Formação profissional	Saberes técnicos
Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	Gabriela Alves de Souza V. dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto, 2018	Educação e Pesquisa	SME Itaboraí, RJ Univ. Federal Fluminense	Formação Continuada	Saberes e práticas de professores

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

Nos artigos do Quadro 3 – plataforma SCIELO – referentes à palavra-chave Formação Continuada + Saberes Docentes, em um total de 5, um deles em espanhol, Fernandes (2014) trata dos saberes técnicos e Reis e Ostetto (2018) falam dos saberes e práticas de professores. Já Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014), Menezes (2014) e Sarti e Bueno (2007), mencionam a palavra-chave Saberes Docentes. Todos os artigos tratam diretamente de formação continuada; um refere-se à formação profissional e todos estão vinculados a universidades públicas brasileiras. Ao analisar o Quadro 3 notamos que Medeiros Sarti e Bueno (2007) estudaram sobre *Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais*, e buscaram caracterizar modos pelos quais professoras dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental leram e se apropriaram de textos acadêmico-educacionais em um contexto de educação continuada. Os resultados mostram que a centralidade dos saberes e interesses práticos das docentes para a configuração de leituras de caráter profissional, reafirmam a importância da cultura pedagógica compartilhada no Magistério como fonte de conhecimento mais pertinente para o ensino e como eixo da formação docente.

Menezes (2014), em seu artigo *A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática*, teve como objetivo analisar a utilização das TICs como um artefato usado para mediar o processo de produção de conhecimento com professores do Estado do Paraná. Os resultados mostram que o ambiente pedagógico colaborativo representa um avanço significativo na utilização das TICs no contexto educacional. O Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria de Educação, ao definir ações de controle sobre o ciberespaço nas comunidades, estimulou os professores a produzirem conteúdos ao mesmo tempo em que estavam em processo de formação continuada a distância no Ambiente Pedagógico Colaborativo.

Cruz Junior, Della Fonte e Loureiro (2014) estudaram sobre *Continuing training of teachers: when experience and teacher knowledge are limited to lived life*, com o objetivo de identificar a referência teórica mais recorrente no tratamento das experiências e saberes docentes presentes em artigos de formação continuada e dialogar a partir das categorias de vivência e experiência presentes em W Benjamin e T. Adorno. Os resultados afirmam que a valorização do saber acumulado pelo professor, em sua atuação prática e cotidiana, apresenta-se como uma reação a discursos educacionais amplos que ignoram as ações diárias dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A crítica à razão instrumental, presente em alguns artigos, consiste na denúncia de que o saber docente não se deixa limitar por esquemas preestabelecidos de escolha acertada de meios. No caso da formação continuada, a crítica estende-se aos eventos pontuais nos quais o professor ocupa uma condição passiva diante do que lhe é transmitido. Em

contraposição a essa perspectiva formativa, emerge a necessidade da reflexão e do protagonismo do professor, caráter único e problematizador do processo educativo, como um importante avanço a ser considerado.

Fernandes (2014) estudou sobre *Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: el conocimiento necesario para la diversidad*, visando a repensar a formação docente, tendo em vista tanto o conhecimento técnico quanto a reflexão sobre a rotina da escola. Os resultados indicaram mudanças, uma vez que a pesquisa foi facilitadora de reflexões e de novos conhecimentos acerca dos estudantes.

No artigo sobre *Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada*, Reis e Ostetto (2018) buscaram perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da Educação Infantil com professores da rede municipal de educação de Itaboraí, RJ. Os resultados apontam questões conceituais formais relacionadas a propostas de formação continuada, percebidas como lugar de pensar e refletir, compartilhar saberes e experiências, espaçotempo de estudo, articulação de teoria e prática, colocadas em diálogo no cotidiano em relação com as referências bibliográficas. Na sequência, no Quadro 4, trataremos da análise da segunda palavra-chave.

Quadro 4 – Teses que tratam de Saberes docentes + Formação pessoal e profissional – Capes

Título	Autor	Univers. PPG	Saberes Docentes	Formação Pessoal	Formação Profissional
Tese: Constituindo-se professor de Matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado, determinantes da aprendizagem da docência	Patrícia Perlin, 2018	UFMS PPGE	_____	O ser humano aprende em interação com outros indivíduos	Aprendizagem da docência; formação de professores
Tese: O fenômeno esporte na formação profissional no curso de licenciatura em Educação Física: saberes e dilemas para a prática pedagógica	Marcelo José Taques, 2018	UEPR PPGE	Saber multicultural	_____	Formação profissional
Tese: Processos de aprendizagem e auto(trans)formação docente em ambiente digital imersivo (ADI): convergência e novas coreografias no Ensino Superior	Marcelo Pedroso da Roza, 2018	UFMS PPGE	Saberes docentes, Saberes pedagógicos	_____	Aprendizagem da docência virtual; Formação docente; Caminhos da docência
Tese: Tecendo histórias... entrelaçando narrativas: tessituras que constroem a docência de professores bacharéis	Júlia Bolssoni Dolwitsch 2018	UFMS PPGE	Saberes	Percursos vividos pelos sujeitos	Formação de professores; Construção da docência
Tese: A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade	Carmen L. R. Alves, 2018	USP PPGE	_____	_____	Formação docente; Formação de professores

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021)

Ao procedermos à análise do Quadro 4, que se refere à palavra-chave Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional, constatamos que somente Perlin (2018) e Dolwitsch (2018) tratam de formação pessoal além da formação profissional. Por sua vez, Taques (2018), Roza (2018) e Carmen L. R. Alves (2018) fazem referência somente à formação profissional. Perlin (2018) e Roza (2018) falam da aprendizagem da docência e Dolwitsch (2018) acena para a construção da docência. Roza (2018) sinaliza sobre saberes pedagógicos e Taques (2018) discute sobre um saber multicultural. Destacamos que três teses são de Universidades Federais e duas de Universidades Estaduais.

A partir da análise do Quadro 4 percebemos que Perlin (2018), em sua tese *Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado, determinantes da aprendizagem da docência*, buscou entender que as relações estabelecidas no estágio são determinantes para a aprendizagem da docência. Segundo a autora, os resultados revelam que, a partir dos encontros formativos organizados intencionalmente por meio da reflexão, análise e planificação das ações durante o estágio, os estagiários se conscientizaram das múltiplas significações inerentes ao trabalho do professor. As relações interpessoais com alunos, professores e diretores deram origem a outras relações interpessoais e sociais determinantes na aprendizagem da docência e na formação do pensamento teórico sobre a docência e da sua profissionalidade.

Taques (2018) pesquisou, em sua tese, *O fenômeno esporte na formação profissional no curso de Licenciatura em Educação Física: saberes e dilemas para a prática pedagógica*, com o objetivo de analisar o processo de ensino do esporte na formação profissional no curso de Licenciatura em Educação Física. Considerou seu entendimento enquanto fenômeno multicultural e suas dimensões na sociedade, buscando desvelar as compreensões dos acadêmicos e professores do curso e apontar os parâmetros significativos sobre o esporte enquanto saber multicultural em Educação Física, e os aspectos que influenciam na formação profissional. Os resultados mostram que o esporte é um conteúdo predominante e significativo na formação profissional no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo necessárias experiências e vivências que aproximem a prática docente do cotidiano da escola, reiterando a imprescindibilidade do rigor e da qualidade dos conhecimentos sobre esporte e a realidade em que se insere.

Roza (2018), em sua pesquisa sobre *Processos de aprendizagem e auto(trans)formação docente em ambiente digital imersivo (ADI): convergência e novas coreografias no Ensino Superior*, buscou analisar de que forma se constituem os processos de auto(trans)formação docente na aprendizagem da docência virtual mediada por Ambiente Digital Imersivo (ADI).

Os resultados denotam que o processo de auto(trans)formação docente também se estabelece em um ADI e, com isso, determina quais elementos constituem a ambiência pedagógica no mundo digital imersivo. Isso possibilita buscar respostas de como o professor efetiva a relação entre os saberes pedagógicos e tecnológicos em situações de ensino/aprendizagem e na ambiência pedagógica digital. Como resultado, apresenta a definição de uma metodologia denominada *Mash* Investigativo Formativo, a descrição dos elementos que compõem uma Ambiência imersiva Educacional, a trajetória de auto(trans)formação dos docentes envolvidos e o mapeamento dos saberes acessados durante o processo.

Em sua tese, intitulada *Tecendo histórias... entrelaçando narrativas: tessituras que constroem a docência de professores bacharéis*, Dolwitsch (2018) buscou compreender as trajetórias de vida de professores bacharéis egressos do programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), a fim de investigar os processos formativos que levaram à construção da docência. Os resultados mostraram que as tramas do tear biográfico são atravessadas por uma pluralidade de contextos, memórias e identidades, e que produziram tessituras, representações, sentidos e saberes, aspectos que se articulam no movimento de narrar a vida, definindo a docência dos professores bacharéis egressos do PEG.

Carmen L. R. Alves (2018), em sua tese, pesquisou sobre *A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade*, buscando identificar uma experiência no campo da formação de professores que carregasse indicativos de ruptura com o modelo estabelecido de formação por um especialista. Os resultados revelam que o projeto elaborado por esses professores levou ao engajamento dos profissionais com sua própria formação, de modo a se responsabilizarem como sujeitos do saber para o ato educativo.

Na continuidade, passamos à análise do Quadro 5.

Quadro 5 – Teses e Dissertações que tratam de Saberes Docentes + Formação Pessoal E Profissional – BDTD

Título	Autor	Univ./PPG	Saberes Docentes	Formação Pessoal	Formação Profissional
Tese: A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente	Emília Patrícia de Freitas, 2019	UFPE/PPGE	_____	_____	Profissionalidade docente Identidade profissional
Dissertação: Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil	Livia Larissa de Lima Lage; Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis, 2018	PUCRJ/Departam. de Educação	Saberes docentes	Narrativas docentes; Experiências pessoais; Dimensão pessoal	Processo formativo; Experiências profissionais
Tese: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo	Wellynton Rodrigues da Silva, 2019	PUCSP/PPGEHPS	Saberes dos professores	Autoformação	Formação continuada de professores
Tese: Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de Licenciatura em Geografia	Luzianny Borges Rocha, 2018	UFCE/PPGE	Saberes docentes	História de vida pessoal	Formação e prática profissional; Processo formativo
Tese: Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no Ensino Superior na modalidade a distância	Roberta Rossi Oliveira Palermo, 2018	PUC-SP PEPGE	Saberes e práticas; Saberes docentes	_____	Desenvolvimento profissional docente Identidade profissional docente
Tese: Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores de Ensino Superior	Suzanny Pinto Silva, 2019	PUC-SP/PEPG em Linguística aplicada e estudos de Linguagem	Saberes docentes; Saberes de professores	Tessituras construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional	Tessituras construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional
Tese: (Auto)formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação	João Carlos Coelho Junior, 2018	UFSM PPGE	Saberes no processo/ saberes da docência	_____	Formação e desenvolvimento profissional
Tese: Sentidos da docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente	Valéria do Carmo de Oliveira, 2019	UFPE/PPGE em Matemática	_____	Identidade Formação da dimensão humana Dimensão pessoal	Constituição da Profissionalidade docente; Dimensão profissional

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na análise do Quadro 5 identificamos que Lage e Lelis (2018) sinalizam as experiências pessoais e a dimensão pessoal na formação de professores; Valéria do Carmo de Oliveira (2019), que trata da Identidade e da formação da dimensão humana e pessoal durante o processo de formação docente. Suzanny Pinto Silva (2019) menciona a autoformação e Rocha (2018) refere-se à história de vida pessoal como algo que interfere na formação do professor. Por outro lado, Wellynton Rodrigues da Silva (2019) faz alusão às tessituras construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional do professor. Palermo (2018) e Freitas (2019) não fazem referência à formação pessoal do docente no processo de formação. Por sua vez, Coelho Junior (2018) aborda a formação e o desenvolvimento profissional, enquanto Freitas (2019) menciona a profissionalidade docente. Ao analisar as pesquisas do Quadro 5 quanto às universidades promotoras, constatamos que quatro são de Universidades Federais e quatro são de Universidades Privadas.

Freitas (2019), em sua tese, pesquisou sobre *A formação do professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente*, com o objetivo de compreender de que forma o atual perfil curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe), contribui com a identidade profissional docente e a profissionalidade docente de seus estudantes. Os resultados da pesquisa mostram que a maior motivação para a escolha do curso tem relação com as experiências pessoais e com as técnicas da linguagem visual no decorrer da vida pessoal e social dos estudantes, e que o percurso formativo oportunizou experiências de identificação positiva com a docência. Em relação à profissionalidade docente, os saberes e habilidades foram alcançados e/ou mobilizados, e a prática do diálogo e reflexão fizeram parte do processo formativo dos estudantes. As experiências e vivências dos estudantes colaboraram na construção da identidade pessoal, social e profissional, e os profissionais docentes demonstraram que carregam as marcas das experiências feitas e das opções realizadas durante o curso.

Lage e Lelis (2018), em sua dissertação de Mestrado, pesquisaram sobre *Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil*, e buscaram compreender aspectos do processo formativo de professores de Educação Infantil que desenvolvem práticas pedagógicas em coerência com concepções de crianças enquanto sujeitos de direitos, social e historicamente situados, competentes em suas formas múltiplas de interagir e produzir cultura. Os resultados revelam que as premissas institucionais e as condições de trabalho interferem de forma relevante na produção dos relatórios. As narrativas docentes referem-se à formação de maneira ampla, envolvendo experiências pessoais e profissionais. As dimensões pessoal, relacional e experiencial da

docência e dos saberes docentes sobressaem como aspectos fundamentais da formação de determinada profissionalidade sensível à infância. São processos formativos que mobilizam a pessoa integralmente, nutrem e sensibilizam as linguagens da infância e apontam a essencialidade das experiências estéticas na formação dos professores.

Wellynton Rodrigues da Silva (2019), em sua tese, estudou sobre a *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino Integral de São Paulo*, buscando identificar e descrever aspectos das ações de formação continuada nas escolas oferecidas pelo programa de ensino integral, analisando se possibilitam aos professores autoformação, concedendo-lhes autonomia para planejar e gerir seu próprio projeto formativo. Os resultados mostram que a formação continuada dos professores, assegurada em Lei e organizada por meio de Resoluções, está assentada em legislação elaborada de cima para baixo, sem considerar as necessidades dos professores. Os princípios baseiam-se em modelos tradicionais de formação continuada, tendo em vista a reprodução de currículos. De acordo com o autor, o modelo autoritário de gerir o sistema de ensino do Estado de São Paulo desconsidera o papel do professor, preocupa-se com a padronização dos currículos e não considera as culturas das escolas, dos professores e seus saberes.

Em pesquisa de tese intitulada *Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de Licenciatura em Geografia*, Rocha (2018) buscou compreender os saberes do orientador de estágio curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará (Ufce), correlacionando com a formação e a prática docente no contexto de práxis. Os resultados mostram que a procedência dos saberes se evidencia na sua formação e prática docente no contexto da práxis, pela sua história de vida pessoal, pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional.

Palermo (2018), em sua tese de Doutorado, pesquisou sobre *Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no Ensino Superior na modalidade a distância*, e buscou reunir elementos para explicitar as características do trabalho do professor tutor e as condições em que ele é realizado. Os resultados revelam que as produções acadêmicas analisadas dedicam maior atenção à análise de atuação do professor tutor EaD *versus* atuação do professor da modalidade presencial e à precarização do trabalho do professor tutor, reconhecido como tutor e não como professor; a legislação brasileira tem sido contraditória em relação ao lugar do professor tutor EaD; as instituições investigadas, apesar de serem da esfera federal e adotarem o modelo de Universidade Aberta do Brasil (UAB), apresentam formas distintas de desenvolvimento dos cursos e de atuação dos professores tutores; na EaD, a docência é definida pelo uso da

tecnologia, na maioria das vezes reduzida a um computador, e não como instrumento que organiza relações sociais.

Em sua tese, *Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores de Ensino Superior*, Suzanny Pinto Silva (2019) buscou descrever e interpretar o fenômeno construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um curso de Licenciatura em Letras, a fim de compreender sua essência. Os resultados mostram que a leitura interpretativa da construção de saberes dos professores corresponde a uma tessitura complexa, produzida com base nas relações antagônicas e complementares que são construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional, de modo a ligar e religar os sujeitos à ecologia local e global.

Na tese *(Auto)formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e a da educação*, Coelho Junior (2018) pretendeu mapear os fatores motivacionais que conduziram o profissional da Administração a ingressar e permanecer na carreira docente e identificar quais experiências considera significativas para constituir o professor administrador, como ele se relaciona com os saberes da docência e como incrementa seu desenvolvimento profissional na articulação entre os saberes específicos da administração e os saberes da docência. Os resultados mostram que os professores acreditam que os saberes das ciências administrativas e as ciências da educação se interligam na contextualização da teoria. Admitem a necessidade de uma pedagogia específica, a fim de apropriarem-se dos saberes da docência. O conhecimento de como se constitui a docência na área específica das Ciências Administrativas, amplia o conhecimento científico da área de formação e prospecta novas pesquisas de campo. Também provoca o desenvolvimento de uma rede profissional docente para acolher os professores ingressantes em ações de assessoramento e de produzir, na base da docência, uma pedagogia específica da área.

Valéria do Carmo de Oliveira (2019), em sua tese, pesquisou sobre *Sentidos da docência universitária nas Licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente*, para identificar os sentidos da docência universitária nas Licenciaturas presenciais e a distância e suas relações com a identidade e a profissionalidade docentes. Os resultados revelaram que os sentidos da docência universitária estão impactados pelas mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas, demandando novos referenciais de formação que contemplem a dimensão humana e os processos de inovação na constituição da identidade e da profissionalidade docente no contexto da universidade. Os resultados apontaram, ainda, a necessidade de processos de formação que estejam além dos saberes específicos das áreas de conhecimento, e que tenham fundamentos na dimensão humana e nos

aspectos relacionais das interações. A constituição identitária docente e a profissionalidade transitam entre as dimensões pessoal, profissional, pedagógica e afetiva-moral.

Na sequência passamos à análise do Quadro 6.

Quadro 6 – Artigos que tratam de Saberes Docentes + Formação Pessoal e Profissional –
SCIELO

Título	Revista	Autor	Saberes Docentes	Formação Pessoal	Formação Profissional
Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação	Educação e Pesquisa São Paulo, 2007	Patrícia Cristina Albieri de Almeida; Jefferson Biajone	Saberes docentes	Ações formativas que envolvem dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente	Formação inicial de professores
Histórias de vida e saberes docentes das educadoras da zona Urbana e Rural	Educação e Realidade Porto Alegre, 2015	Daniel Bezerra de Brito	Saberes docentes	Relações entre vida pessoal e profissional	Formação e prática pedagógica
Formação docente em processos de mudança: análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de Licenciatura	Revista Portuguesa de Educação, 2018	Elize Keller Franco; Marcos Tarciso Masetto	Saberes docentes	_____	Formação inicial Formação docente
Leituras de si: saberes docentes e história de vida de formadores de professores	Educar em Revista Curitiba/P R, 2019	Leandro Passarinho Reis Júnior	Saberes docentes	Dimensão pessoal e profissional	Prática formadora Trajetória formativa
Saberes necessários para la gestión del trabajo matemático en la elaboración de simuladores con <i>GeoGebra</i>	Bolema, Rio Claro (SP), 2019	Juan Luis Prieto G.; José Ortiz Buitrago	Saberes necessários para la gestión del trabajo matemático	_____	_____
Trajetórias de formação de professores de matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas	Educação em Revista Belo Horizonte, 2019	Diva Souza Silva; Jussara de Loiola Araújo	Saberes docentes	_____	Formação de professores Constituição docente

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

Durante a análise do Quadro 6 foi constatado que Franco e Masetto (2018), Prieto e Buitrago (2019) e Silva e Araújo (2019) não fazem referência à formação pessoal, referindo-se apenas à formação profissional dos docentes durante o processo de formação. Almeida e Biajone (2007), Brito (2015) e Reis Júnior (2019), abordam ações formativas que envolvem a dimensão pessoal, profissional e das relações entre ambas no processo de formação docente.

Prieto e Buitrago (2019) não se referem a aspectos da formação pessoal e profissional, contudo acenam para a construção de saberes docentes no percurso da constituição da docência. Todos os autores elencados no Quadro 6 mencionam saberes docentes.

Almeida e Biajone (2007), em artigo que trata sobre *Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação*, buscaram discutir as implicações e repercussões das pesquisas acerca do *Knowledge*, base para a formação inicial de professores. O estudo revela que a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como referência os saberes profissionais dos professores, mobiliza e é utilizado em diversos contextos do trabalho cotidiano, permitindo a introdução de dispositivos de formação para habituar os futuros educadores à prática profissional.

Brito (2015), ao pesquisar sobre *Histórias de vida e saberes docentes das educadoras da Zona Urbana e Rural*, buscou discutir o perfil e as narrativas de histórias de vida de 40 educadoras municipais da Educação Infantil da zona urbana e rural do RN. Os resultados trazem que as relações entre vida pessoal e profissional foram retomadas pela perspectiva sociológica, como história individual e social. A subjetividade das relações contidas nas narrativas foi compreendida como informação intencional, porém oculta as retóricas dirigidas pelas educadoras aos grupos de pertença, como família, escola e a profissão.

Franco e Masetto (2018), no artigo *Formação docente em processos de mudança: análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de Licenciatura*, objetivaram investigar em que medida a proposta que vem sendo introduzida nesses cursos traz referentes para a inovação curricular na formação inicial de professores. Os resultados indicam que a inovação curricular em andamento se manifesta com movimentos de mudança em um conjunto de elementos centrais e relevantes, tais como concepção e organização curricular, saberes docentes, modelos de formação, atividades práticas-estágio e metodologia de ensino-aprendizagem.

Em seu artigo intitulado *Leituras de si: saberes docentes e história de vida de formadores de professores*, Reis Júnior (2019) objetivou analisar como constituem-se os formadores de professores e como engendram e percebem a natureza e a mobilização de seus saberes docentes na prática formadora. Os resultados mostram que os saberes docentes fecundam e se desenvolvem na trajetória formativa do professor, abrangendo a dimensão pessoal e profissional de sua vida, compondo sua história numa leitura crítica de si mesmo.

Prieto e Buitrago (2019), em artigo sobre *Saberes necesarios para la gestión del trabajo matemático en la elaboración de simuladores con GeoGebra*, objetivaram identificar o saber necessário para gestionar os processos de modelação pelos quais transitam os alunos do Clube GeoGebra (CG) quando elaboram simuladores. Os resultados sugerem que estes saberes se

encontram enraizados na experiência prática dos promotores do CG. O reconhecimento de tais saberes não tem somente seu lado subjetivo, mas também um lado cultural.

Em pesquisa sobre *Trajetórias de formação de professores de matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas*, Silva e Araújo (2019) objetivaram narrar e analisar, numa perspectiva crítica, a experiência da constituição docente em matemática de alunos e professores em um curso a distância, quando os saberes relativos à prática docente e à formação superior se encontravam. Os resultados revelam que os sentidos conferiram à sua formação elementos tratados no ensino, como a própria certificação na formação, tensões e desencontros.

Passamos, nesse momento, a apresentar os Quadros e análises sobre a terceira palavra-chave, Saberes Docentes + Princípios Franciscanos.

Quadro 7 – Artigos e Dissertações que tratam de Saberes Docentes + Princípios Franciscanos

– Google Acadêmico

Título	Autor	Universidade	Programa	Saberes Docentes	Princípios Franciscanos
Artigo: La paideia franciscana: una mirada a la expansión humana	Carlos Mario Cardona Ramírez <i>et al.</i> , 2006	AGO.USB Universidade de San Boaventura	Medellín Colômbia	Formación de personas profesionales	Filosofia franciscana; Pensamento franciscano; Paideia Franciscana
Dissertação: Missionários de letras e virtudes: a pedagogia moral dos Franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX	Mônica Costa Santos, 2007	Universidade Federal de Alagoas	PPGE	Traços pedagógicos; Atividades educativas dos franciscanos	Fundamentos e princípios franciscanos
Artigo: La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy	Willian Arley Patño Morales, 2015	AGO.USB	Medellin Colômbia	_____	Identidade franciscana Princípios franciscanos
Dissertação: Da educação em escritos dos freis Agostinho Piccolo e Orlando Bernardi: leituras e apropriações das Fontes Franciscanas	Fabiano Batista Rodrigues, 2019	UFSC	PPGE	Ação educativa; Proposta pedagógica; Pedagogia franciscana	Princípios vivenciados por Francisco de Assis

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na análise do Quadro 7 sobre Saberes docentes e Princípios Franciscanos, é possível destacar as palavras filosofia franciscana, pensamento franciscano e Paideia franciscana no texto de Ramírez *et al.* (2006) e fundamentos e princípios franciscanos em Santos (2007). No texto de Veronica Moreno e Sánchez (2011), encontramos Paideia Franciscana e Educação Superior Franciscana; em Moralez (2015) localizamos Identidade franciscana e Princípios franciscanos; em Rodrigues (2019) emergem princípios vivenciados por Francisco de Assis. Não foi localizada a expressão *saberes docentes*, porém Santos (2007) menciona traços pedagógicos e atividades educativas dos franciscanos. Por sua vez, Rodrigues (2019) aborda a ação educativa, proposta pedagógica e pedagogia franciscana.

Ao analisar o artigo *La paideia franciscana: una mirada a la expansión humana*, de Ramírez *et al.* (2006), notamos que os autores buscaram estabelecer um novo diálogo com a história, os princípios, a filosofia institucional e o compromisso social na formação de pessoas profissionais, competentes e idôneas que, a partir do campo disciplinar, compreendam a complexidade do ser humano e contribuam de maneira corresponsável com a construção de uma nova sociedade. Os resultados mostram que o discurso franciscano, a partir de sua dimensão educativa e formativa, ocupa um lugar dentro do campo conceitual da Pedagogia ao inscrever-se na dinâmica de ter discursos que a constituem e práticas que sustentem ou detenham o discurso educativo franciscano. A paideia franciscana converte-se em uma proposta pedagógica ao inserir-se na dinâmica de pensar a formação e a educação de um sujeito em um momento histórico e em um contexto sociocultural determinado.

Santos (2007), em sua pesquisa de Mestrado sobre *Missionários de letras e virtudes: a pedagogia moral dos franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX*, propôs-se a reconstituir a ação educativa desenvolvida pelos missionários franciscanos no Nordeste brasileiro, nos séculos XVIII e XIX, por meio das missões itinerantes e dos conventos da Ordem distribuídos pela região. Os resultados mostram que a pedagogia moral, prescrita pelos franciscanos, estava de acordo com os fundamentos e princípios franciscanos e com o projeto português de evangelização e civilização da população brasileira da época.

Morales (2015), em seu artigo sobre *La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy*, objetivou refletir em torno dos componentes constitutivos da identidade franciscana, desde o lugar onde são feitos os discursos pedagógicos, como uma proposta de formação de formadores a partir da apropriação de valores e princípios franciscanos como uma proposta de vida em meio a um mundo imerso em uma profunda crise de sentido. Os resultados asseveram que o humanismo franciscano não é simplesmente um conceito teórico e metodológico, mas é o suporte pedagógico formativo que permite entender

o processo pelo qual se pode pensar o homem integral que é capaz de construir e construir-se como pessoa apesar de consistir em um ser concreto localizado na terra, cuja finalidade é estabelecer tecidos humanos a partir de relações dialógico-fraternas e salvaguardando os princípios e valores que privilegiam o ser humano em sua dignidade.

Em sua pesquisa de Mestrado, *Da educação em escritos dos freis Agostinho Piccolo e Orlando Bernardi: leituras e apropriações das fontes franciscanas*, Rodrigues (2019) buscou identificar referências aos ideários de Francisco de Assis e a apropriação de leituras das fontes franciscanas em obras contemporâneas produzidas por membros da Ordem dos Frades Menores (OFM). O autor buscou, ainda, compreender como uma produção canônica da Ordem, atribuída a Francisco de Assis e seus primeiros companheiros no século 13, é ressignificada pelos Freis Agostinho e Orlandi em prol da educação do século 21. Os resultados mostram que o processo de apropriação resultou numa proposta pedagógica centrada em princípios vivenciados por Francisco de Assis, denominada de pedagogia humanista franciscana.

Passamos, agora, à análise do Quadro 8.

Quadro 8 – Tese e Dissertações que tratam de Saberes Docentes + Princípios Franciscanos –
Capes

Título	Autor	Univ./ Revista	Saberes Docentes	Princípios Franciscanos
Dissertação: O cuidado segundo a vocação evangélica de São Francisco de Assis: contribuições dos estudos franciscanos à reflexão sobre o cuidado e suas implicações éticas	Luiz Evandro Hinrichsen, 2016	PUCRS PPG Teologia	_____	Estudos franciscanos; Estudo dos princípios éticos
Dissertação: A formação dos frades menores no Convento de São Francisco da Bahia: franciscanismo, filosofia e teologia – memória e permanência dos valores pedagógico dos restauradores alemães 1890-1970	Paula Ruas Ferreira, 2016	Univ. Est. Sud. Bahia – UESB PPG em Memória Linguagem e Sociedade	Valores pedagógicos; Pedagogia Franciscana	São Francisco de Assis; Concepção de educação do fundador, Francisco de Assis;
				Formação franciscana
Tese: Livros de leitura da escola gratuita São José: a presença dos franciscanos na educação brasileira e na instrução primária em Petrópolis – RJ (1896-1925)	Claudino Gilz, 2018	Univ. São Francisco PPG	Temáticas disseminadas pelos franciscanos	Presença dos franciscanos na educação brasileira; Franciscanos

Fonte: Resultados da pesquisa realizada pela autora (2021).

Na análise do Quadro 8, resultante da busca pela palavra Franciscanos na plataforma Capes, percebemos que é possível encontrar palavras como estudos franciscanos e estudo dos princípios éticos em Hinrichsen (2016), concepção de educação do fundador Francisco de Assis e formação franciscana em Ferreira (2016), e presença dos franciscanos na educação brasileira em Gilz (2018). Ao analisar os trabalhos, entendemos que nenhum dos termos corresponde à palavra-chave Saberes Docentes + Princípios Franciscanos.

Ao proceder a análise dos trabalhos do Quadro 8 notamos que Hinrichsen (2016), em sua Dissertação, pesquisou sobre *O cuidado segundo a vocação evangélica de São Francisco de Assis: contribuições dos estudos franciscanos à reflexão sobre o cuidado e suas implicações éticas*, com o objetivo de investigar os gestos de cuidado de São Francisco de Assis nos textos do primeiro século franciscano, considerando a Regra Bulada de 1223, o Testamento, O Cântico do Irmão Sol e a Perfeita Alegria. Os resultados destacam que a compreensão do cuidado supõe a superação da visão analítica de matriz cartesiano-newtoniana na direção de um pensar e agir sistêmicos e integrativos. A reflexão sobre o cuidado e seus princípios éticos permite sinalizações que poderão contribuir com as reflexões sobre os desafios propostos à Igreja nas suas diferentes inserções e áreas de atuação.

Ferreira (2016), em sua dissertação de Mestrado, pesquisou sobre *A formação dos frades menores no Convento de São Francisco da Bahia: franciscanismo, filosofia e teologia – memória e permanência dos valores pedagógicos dos restauradores alemães 1890-1970*, tendo como objetivo compreender como se desenvolveu a formação dos frades menores, no Convento de São Francisco da Bahia, no que diz respeito aos aspectos relacionados à memória e permanência dos valores pedagógicos dos restauradores alemães de 1890-1970. Os resultados induzem a crer na existência de uma íntima interação entre os frades brasileiros e os alemães nesse processo de permanência de uma formação para a Ordem e para a vida em comum a partir da concepção de educação do fundador Francisco de Assis, perpetuada na memória dos franciscanos e nos documentos normativos da Ordem, os quais regulam a vida da comunidade franciscana.

Em sua tese sobre *Livros de leitura da Escola Gratuita São José: a presença dos franciscanos na educação brasileira e na instrução primária em Petrópolis – RJ (1896-1925)*, Gilz (2018) objetivou identificar os elementos relacionados às temáticas valorizadas e disseminadas pelos franciscanos por meio dos livros de leitura na conexão com o contexto sociocultural da época, e analisar se as temáticas privilegiadas nos livros estavam tensionadas em relação às demandas educacionais dos liberais, positivistas e republicanos defensores de uma educação laica. Os resultados apresentam que a materialidade desses livros expôs a

presença dos franciscanos na instituição primária no país, atravessada por silêncios, lutas, resistências e embates em relação ao regime republicano, propositor de um ensino laico, cujos rastros acenam para uma influência na cultura brasileira alinhada às prerrogativas da Igreja Católica.

Ao concluirmos a realização do estado do conhecimento percebemos que se confirma a relevância da temática *formação continuada e saberes docentes*, e por isso consideramos importante continuar aprofundando os estudos sobre a relação que existe entre a formação continuada e os saberes docentes, desde a perspectiva da inferência que se estabelece na transformação da prática pedagógica, em todos os níveis de ensino, e, principalmente, em pesquisas com professores de Educação Básica, nosso foco de estudo.

Em relação a Saberes docentes e Formação Pessoal e Profissional, observamos a ênfase no aspecto da formação profissional. Observou-se que existe um número significativo de trabalhos cuja temática enfoca a formação profissional sem mencionar o aspecto da formação pessoal. Dessa forma, entendemos que um dos aspectos da relevância da nossa investigação está no aprofundamento da busca da relação que existe entre a formação profissional e a formação pessoal, o que, para nós, se constitui essencial num processo de formação continuada docente. A partir das buscas realizadas, porém, foi possível compreender que a originalidade do nosso estudo reside na relação dos saberes docentes com os princípios franciscanos, considerando que, durante a análise das pesquisas, encontramos dificuldade em conectar os poucos achados sobre os princípios franciscanos com os saberes dos professores, viés essencial desta investigação.

O próximo capítulo vai discorrer sobre os teóricos que embasam o presente estudo no que se refere aos princípios franciscanos e à formação de professores. O capítulo inicia com uma breve biografia de Francisco de Assis, cujo objetivo é situar o leitor sobre este Santo medieval que, pela sua radicalidade pacífica na vivência do Evangelho, conquistou o mundo e já atravessou mais de oito séculos, sendo seu legado considerado atemporal.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente tese, no que se refere ao referencial teórico, baseia-se em autores primários, secundários e terciários¹¹. O teórico Merino (1999, 2000, 2007) consistiu no autor principal, no qual ancoramos a pesquisa e o fundamento dos princípios franciscanos. Como autores secundários o estudo fundamentou-se, principalmente, em Nóvoa (2007), Saviani (2009), Zavalloni (1999) e Bernardi (2003), sobre formação continuada e pedagogia franciscana. Os autores terciários foram aqueles mapeados por ocasião da construção do estado do conhecimento.

4.1 Francisco de Assis: um peregrino universal

Francisco Bernardone nasceu em Assis por volta do ano 1181-1182 – a data é incerta –, “[...] filho de Pedro Bernardone e Dona Joana, conhecida pelo cognome de Pica [...]” (Teixeira, 2004, p. 83). Ele viveu uma vida de folguedos até o ano de 1205, quando, enfim, começa a se questionar sobre o sentido que deveria dar à sua vida. Como todo jovem burguês, teve uma vida de festas e diversões, sem muito compromisso com os problemas da sociedade do seu tempo. Segundo Teixeira (2004), no ano de 1202, Francisco, ao participar da guerra entre Perugia e Assis, “[...] foi capturado com outros cidadãos e encarcerado em Perugia. [...]. Terminado o ano e restabelecida a paz entre as mencionadas cidades, Francisco voltou a Assis com seus companheiros de prisão” (Legenda dos Três Companheiros, 2004, p. 792). Sua liberdade não lhe devolveu os antigos hábitos. Ele havia mudado e se questionava sobre o objetivo de sua vida. Conforme Teixeira (2004), quando Francisco ouve sobre a possibilidade de ir à Apúlia com outros cavaleiros, prepara-se novamente para buscar a honra e a glória mundanas.

Certa noite, porém, durante a viagem, sente-se visitado pelo Senhor através de uma visão: “[...] enquanto dormia, apareceu-lhe alguém que o chamava pelo nome e o conduzia a um belo palácio de formosa esposa, cheio de armas militares [...]” (Legenda dos Três Companheiros, 2004, p. 793). Francisco, com grande regozijo, admirava tudo em silêncio. Depois desse episódio ele tem a certeza de que a viagem à Apúlia seria de grande prosperidade e que ele seria constituído cavaleiro, como era seu grande desejo. Na noite seguinte, no entanto, “[...] ao entregar-se a um sono profundo, ouviu, meio dormindo, alguém que o interrogava para onde

¹¹ Os termos “primário, secundário e terciário” de forma nenhuma referem-se à categoria de importância conferida aos autores citados. Relacionam-se apenas à profundidade com a qual cada pesquisador aborda os temas de estudo desta tese.

desejava dirigir-se [...]” (Legenda dos Três Companheiros, 2004, p. 793). “Francisco quem pode dar-te mais o Senhor ou o servo? Ele responde que é o Senhor. Então porque deixas o Senhor pelo servo e o Príncipe pelo vassalo?” (Legenda dos Três Companheiros, 2004, p. 795). A partir daquele momento Francisco toma a decisão de deixar o grupo e, na manhã seguinte, volta para Assis.

De acordo com Merino (2007, p. 41), a crise espiritual em que estava mergulhado deixa-o alheio a tudo o que antes ambicionava. Sente que, aos poucos, seu quadro de valores vai se modificando, “[...] e do desejo de chegar a ser príncipe passa ao desejo de servir o grande Senhor. [...] Todos os seus sonhos de grandeza e de fama entraram em crise e foram-se orientando noutro sentido”. A partir daí passa os dias à espera da vontade e do conselho do Senhor, disposto a iniciar um caminho de conversão.

Entre reflexões, dúvidas e intransigências paternas, Francisco toma a decisão de deixar a vida abastada. Devolve ao seu pai o dinheiro que havia lucrado com a venda de tecidos levados da loja paterna e o cavalo, na feira de Foligno¹², para, a partir de então, viver uma vida de penitente. Devolveu ao pai, inclusive, seu próprio sobrenome e passou a chamar-se somente Francisco de Assis. Decidido a encontrar o caminho do Senhor, segundo Teixeira (2004), um dia, enquanto rezava, obteve a resposta que desejava. Ele deveria desprezar tudo o que amava antes; o que lhe parecia suave e doce se tornaria amargo e o que antes era amargo se tornaria doçura. Com estas palavras, andou errante pelos bosques do vale de Espoleto, próximo da cidade de Assis, quando encontrou um leproso. Vencendo sua repulsa, pois tinha horror a leprosos, Francisco abraça-o e o beija. Para ele, esse é o momento decisivo de sua mudança de vida, pois não poderia mais voltar à vida anterior. No final de sua vida, ao recordar o fato do encontro com o leproso, Francisco escreve em seu Testamento¹³: “[...] o que antes me parecia amargo, se me converteu em doçura de alma e de corpo; e depois demorei só um pouco e saí do mundo.” (São Francisco de Assis, 2004d, p. 188). Para Teixeira (2004), ele torna-se tão familiar e amigo dos leprosos que passa a visitá-los com frequência e a viver no meio deles.

Cabe destacar que o processo de mudança de Francisco de Assis foi se concretizando lentamente até que a imagem do crucificado de São Damião, diante do qual rezou inúmeras vezes, aponta-lhe o caminho a seguir: *Francisco vai e restaura minha Igreja que está em ruínas*. Imediatamente põe-se a restaurar a pequena igreja de pedra, depois restaura outra e ainda outra,

¹² Cidade da região da Úmbria (Itália) no tempo de Francisco de Assis.

¹³ O Testamento é um dos documentos mais importantes escrito ou ditado por Francisco de Assis poucos dias antes de sua morte, no qual enumera os fatos mais marcantes de sua conversão. Por recomendação do próprio Francisco, ele deve ser lido sempre junto com a Regra Bulada, aprovada em 1223. Esta é a Regra e Vida dos Frades Menores.

até que, finalmente, entende que deve restaurar a “Igreja povo”, que está em ruínas. Queria levar uma vida de penitência e viver o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo. Em pouco tempo, porém, “[...] chegou ao conhecimento de muitos a verdade tanto da doutrina como da vida do bem-aventurado Francisco e após dois anos de sua conversão, alguns homens começaram a ser animados [...]” (Legenda dos Três Companheiros, 2004, p. 809) pelo seu exemplo de penitência. Eles aderiam ao projeto de Francisco para viver da mesma forma que ele. O primeiro foi Bernardo de Quintavalle, homem de santa memória, e o segundo Pedro Cattani. Logo, Francisco percebe que precisam procurar no Evangelho a forma como devem viver. Foi na Igreja de São Nicolau, na praça da cidade de Assis, que, juntos, descobriram no Evangelho o que estavam buscando. “Se queres ser perfeito, vai vende tudo o que possuis e dá aos pobres e terás um tesouro no céu” (Bíblia Sagrada, 1990, Mt, 19, 21) e, mais ainda, “nada leveis pelo caminho [...] quem quiser vir após mim renuncie a si mesmo, tome sua cruz e me siga” (Bíblia Sagrada, 1990, Lc, 9, 23). Imediatamente Francisco diz aos seus companheiros: “Irmãos, esta é a nossa vida e regra e a de todos os que quiserem unir-se à nossa companhia. Ide, portanto, e cumpri o que ouvistes [...]” (Legenda dos Três Companheiros, 2004, p. 810). Conforme esses autores, eles passaram a viver numa cabana que construíram bem próximo à Igrejinha de Santa Maria da Porciúncula¹⁴, nas proximidades de Assis. Passado pouco tempo, vieram Silvestre, Egídio, Sabatino, Mórico e João de Capella, entre outros. Ao perceberem que o Senhor aumentava seus irmãos em número e mérito, pois já eram 12, Francisco vai ao Papa Inocêncio III com o propósito de pedir licença para viver a pobreza e pregar a todos a penitência. O pontífice, inicialmente, dificulta-lhe a permissão, mas, após vários dias de insistência, recebe-os e concede o pedido, alertando, Porém, sobre a dureza dessa vida, principalmente aos que mais tarde os seguirão.

Dessa forma, eles voltam a Assis e passam a viver em fraternidade, pregando a penitência em todos os lugares. Quando se encontravam nas cabanas ao redor da Igrejinha Santa Maria da Porciúncula, partilhavam as maravilhas que o Senhor operava por meio deles. Avaliavam a forma de vida e, se preciso fosse, modificavam a regra, sem nunca afastarem-se do Evangelho, seguindo as orientações de Francisco. A cada dia o número de adeptos aumentava.

Consoante Teixeira (2004), Francisco escreve a chamada Regra não Bulada (RnB), isto é, que não possui a bula papal de aprovação, na qual constam muitos trechos do Evangelho de

¹⁴ Santa Maria da Porciúncula, ou Santa Maria dos Anjos, é uma pequena igrejinha construída no século IV, segundo a tradição, por eremitas provenientes da Palestina. Em 576 foi assumida por São Bento e seus monges. A Porciúncula foi a terceira igreja restaurada por São Francisco depois de ele ter tido um sonho no qual ouviu o chamado de Deus para reconstruir a sua igreja que estava em ruínas. Francisco passa a morar nesse lugar a partir do ano de 1205.

Jesus, pois, segundo ele, essa deve ser a forma de vida dos irmãos menores. Ali estão as orientações que a fraternidade dos irmãos deve seguir. Francisco certifica-se de que todos sejam formados na escola de Jesus: o Evangelho. Essa regra contém o espírito original do ideal de vida pensado por Francisco. Apesar, porém, de ser a regra desejada de forma ardorosa por Francisco, não obtém o documento de aprovação sancionado pelas autoridades da Igreja por ser considerada muito dura e de difícil vivência pelos frades ao longo dos anos. Dessa forma, Francisco é obrigado a escrever outra versão da Regra, com orientações da autoridade eclesial. Ele a escreve em Fonte Colombo,¹⁵ em 1223, a qual é denominada de Regra Bulada, o que significa que possui a bula papal de aprovação da Igreja. Esta é a regra que os irmãos menores devem seguir e observar. A ordem dos Frades Menores espalhou-se rapidamente enquanto Francisco vivia, assim como muitos problemas também. Para Francisco, no entanto, a inspiração da primeira hora nunca deve ser esquecida. Por isso ele escreve o Testamento, um documento que, segundo o próprio Francisco, deve ser lido e observado junto com a Regra, a fim de que não se perca o que o Senhor lhe mostrou sobre o que deveria ser feito e como os frades da Ordem dos Frades Menores deveriam viver.

No final de sua vida, no inverno de 1225, Francisco recebe, em seu corpo, os estigmas, no Monte Alverne. Assim, Francisco estava crucificado com o Senhor. Já doente, quase cego, vai a São Damião, onde vive Clara de Assis com suas irmãs. Lá ele escreve o Cântico das Criaturas, ou Cântico do Irmão Sol¹⁶, um poema que resume o espírito de um homem totalmente reconciliado e irmanado com tudo e com todos. Morreu em 3 de outubro de 1226 na cabana onde viveu em Santa Maria da Porciúncula. De acordo com a *Legenda dos Três Companheiros* (2004), dois anos depois de sua morte, em 1228, foi canonizado pelo papa Gregório IX. Seu legado perpetuou-se pelos séculos, inspirando pessoas e povos de todas as idades, raças e

¹⁵ Fonte Colombo é um eremitério onde Francisco ficou em oração por um tempo e redigiu a Regra dos Frades Menores em 1223. Esta é chamada Regra Bulada, isto é, possui a bula de aprovação papal.

¹⁶ Altíssimo, onipotente, bom Senhor, teus são o louvor, a glória e a honra e toda bênção (cf. Ap 4,9.11). Somente a ti, ó Altíssimo, eles convêm, e homem algum é digno de mencionar-te. Louvado sejas, meu Senhor, com todas as tuas criaturas (cf. Tb 8,7), especialmente o senhor irmão sol, o qual é dia, e por ele nos iluminas. E ele é belo e radiante com grande esplendor. De ti, Altíssimo, traz o significado. Louvado sejas, meu Senhor, pela irmã lua e pelas estrelas (cf. Sl 148,3), no céu as formaste claras e preciosas e belas. Louvado sejas, meu Senhor, pelo irmão vento e pelo ar e pelas nuvens e pelo sereno e por todo tempo, pelo qual às tuas criaturas dás sustento. Louvado sejas, meu Senhor, pela irmã água (cf. Sl 148, 4-5), que é muito útil e humilde e preciosa e casta. Louvado sejas, meu Senhor, pelo irmão fogo (cf. Dn 3,66), pelo qual iluminas a noite (cf. Sl 77,14), e ele é belo e agradável e robusto e forte. Louvado sejas, meu Senhor, pela irmã nossa, a mãe terra (cf. Dn 3,74), que nos sustenta e governa e produz diversos frutos com coloridas flores e ervas (cf. Sl 103,13.14). Louvado sejas, meu Senhor, por aqueles que perdoam (cf. Mt 6,12) pelo teu amor, e suportam enfermidade e tribulação. Bem-aventurados aqueles que as suportam em paz porque por ti, Altíssimo, serão coroados. Louvado sejas, meu Senhor, pela irmã nossa, a morte corporal, da qual nenhum homem vivente pode escapar. Ai daqueles que morrerem em pecado mortal: bem-aventurados os que ela encontrar na tua santíssima vontade, porque a morte segunda (cf. Ap 2,11;20,6) não lhes fará mal. Louvai e bendizei ao meu Senhor (cf. Dn 3,85), e rendei-lhe graças e servi-o com grande humildade (São Francisco de Assis, 2004b).

credos, tornando-o um santo universal. Isso com certeza deve-se à proposta de uma vida de radical adesão e vivência do Evangelho de Jesus Cristo, uma proposta sempre atual.

A seguir passaremos a discorrer sobre os princípios franciscanos.

4.2 Princípios educacionais franciscanos

Princípios são fundamentos orientadores e reveladores da ação de conduta individual ou de indivíduos integrantes de grupos que seguem uma determinada filosofia, espiritualidade ou ideologia, conforme Moro *et al.* (2018). “Princípios são aquelas normas que estabelecem fundamentos para que determinado mandamento seja encontrado [...]” (Ávila, 2005, p. 27). Para o referido autor, os princípios indicam a direção onde se situa a regra que orienta e direciona uma ação. No caso desta investigação, estamos tratando dos princípios franciscanos, os quais norteiam a proposta filosófico-pedagógica das instituições filiadas à Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte – Scalifra-ZN. “De acordo com o pensamento franciscano e a epistemologia de educação que a entidade adota, a ação educativa pauta-se nos seguintes princípios” (Moro *et al.*, 2018, p. 13-14): a) fraternidade; b) cultura de paz; c) busca da verdade; d) justiça, e) conduta ética; f) cultura de solidariedade; g) desenvolvimento sustentável; h) visão de solidariedade; i) confiança em Deus, dentre outros.

Considerando um cenário mundial de intolerância e grandes polarizações, o que muitas vezes leva ao cultivo do ódio e não da paz e da fraternidade entre os humanos, decidimos por selecionar princípios franciscanos como **fraternidade; cultura de paz; justiça e cultura de solidariedade**. Entendemos que a reflexão e o aprofundamento de tais princípios farão emergir um compromisso com a construção de uma sociedade melhor. Diante de uma sociedade fragmentada, descuidada de um contexto cósmico global, selecionamos os princípios de **visão de integralidade; conduta ética e desenvolvimento sustentável**. Tais princípios emergem da proposta de formação para a primeira Fraternidade dos frades menores, fundada por Francisco de Assis, no início do século 13, quando ele estabeleceu como norma de vida o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo. O desenvolvimento sustentável, apesar de ser um conceito advindo de uma visão econômica da contemporaneidade, aparece na proposta franciscana a partir da reverência de Francisco para com toda a criação. Para ele, devemos cuidar e reverenciar porque tudo é obra do Criador, não porque os bens poderão se esgotar, pois na visão da escola franciscana o princípio do Desenvolvimento Sustentável é bem mais do que uma visão utilitarista. Trata-se de uma sustentabilidade que ultrapassa o perigo do esgotamento dos bens terrenos. É reverenciar e honrar o Senhor da Criação gratuitamente. A opção pelo princípio da

confiança em Deus deve-se ao Carisma da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. O princípio da confiança em Deus tornou-se fortemente saliente na vida de Madre Madalena Damen, fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, no século 19, quando criou a primeira escola em 1825, em Heythuysen – Holanda. Ela fundamentou sua proposta educativa nos princípios franciscanos que aprendeu na Terceira Ordem Franciscana Secular da qual era membro desde 1817, quando conheceu os frades Franciscanos Capuchinhos em Maaseik na Bélgica. Quando fundou sua primeira escola, ainda em 1825, antes mesmo de fundar a Congregação, além de assumir os princípios franciscanos já internalizados durante sua vida em Maaseik, ela deu especial destaque ao princípio da confiança em Deus que vinha impresso em seu lema de vida: Deus Proverá! Esse é o diferencial fundante e sustentação de toda a sua obra educacional e de vida religiosa, consagrada desde 1835, conforme Cools e Winpersee (1966), e que perdura na história da Congregação até nossos dias, inclusive na Rede Franciscana de Educação.

Embora Francisco de Assis nunca tenha estabelecido princípios específicos para a educação formal, pelo fato de não ter fundado nenhuma instituição escolar, sua proposta de formação para a vida dos frades em fraternidade tem inspirado inúmeras propostas educacionais desde muito cedo. A pregação teológica de frei Antônio de Pádua demonstra que o ideal franciscano fundamenta um modelo singular de ensinar, o qual inspirou e continua inspirando a proposta de educação dos que seguem os ideais franciscanos. Para Francisco de Assis, os frades e todos os que querem seguir a vida franciscana têm como regra de vida o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo. Teixeira (2004), na carta endereçada a Santo Antônio sobre o estudo da Teologia, assevera que Francisco assim se expressa: “[...] aprez-me que ensines a sagrada Teologia aos irmãos, contanto que, neste estudo, não extingas o espírito de oração e devoção, como está contido na Regra [...]” (São Francisco de Assis, 2004c, p. 107). Esse conselho de Francisco é válido para quem ensina nos dias atuais.

Segundo Zavalloni (1999), é possível encontrar a pedagogia de Francisco em seus escritos, nos quais emergem o senso de fraternidade e o serviço da autoridade exercida com intuição, experiência e iluminação da fé. Para o autor, a análise das fontes franciscanas “[...] permite colocar em relevo como o seu pensamento e a sua ação educativa encontram adequada correspondência com os dados da pedagogia moderna [...]” (Zavalloni, 1999, p. 85). Assim, conforme as fontes relativas a São Francisco, nas palavras de Celano¹⁷ (2004), “[...] é necessário antes fazer e depois ensinar, ou melhor, fazer e ensinar ao mesmo tempo [...]” (p. 369). Dessa

¹⁷ Primeiro biógrafo de Francisco de Assis. Ele escreveu a Primeira Vida encomendada oficialmente pelo Papa por ocasião da canonização de Francisco em 1228/9.

forma, é possível entender que a proposta de educação franciscana emana dos princípios franciscanos, os quais estão expressos nos escritos de Francisco de Assis.

De acordo com Merino e Fresneda (2005, p. 15), observa-se “[...] um modo próprio e original de focar os grandes temas de Deus, do homem, do mundo. Possuem um acentuado sentido prático do estudo, pensam a reflexão a partir do cotidiano e da própria vida em toda a sua problemática humana, social, ética e política.” Para esses autores, o pensamento dos mestres franciscanos abre-se aos acontecimentos da vida cotidiana, a partir da escuta e da acolhida atentas.

Na perspectiva de promover o conhecimento científico em favor da vida, consoante Cools e Winpersee (1966), Madre Madalena Damen assume um estilo de educação que se fortalece e espalha-se rapidamente na Holanda e Alemanha e, dali, para a Polônia, ainda nos primeiros anos de fundação. Nas últimas décadas do século 19 a Congregação se estabelece no Continente Asiático – Indonésia – e nas Américas do Sul e do Norte – Brasil e Estados Unidos. Mais tarde, no século 20 suas seguidoras partem para a África – Líbia e Tanzânia –, América Central – México e Guatemala –, Timor Leste e Filipinas. No início do século 21 seguem para a Argentina, na América do Sul.

No entendimento de Cools e Winpersee (1966), na proposta educativa de Madre Madalena evidencia-se, desde o começo, um estilo próprio de educação, cujos princípios norteadores primam pela qualidade das relações fraternas, pelo cuidado reverente com a pessoa humana e as outras formas de vida e pela confiança inabalável em Deus, que, segundo o Carisma da Fundadora Madre Madalena, é sempre bom e providente. “Catarina¹⁸ tinha tato, era amável, simples, maternal. [...] reconhecia sua incapacidade, mas confiava firmemente no auxílio de Deus. Ela não era dotada de formação científica, mas as crianças não sentiram essa falta. Os pais mostravam-se mais que satisfeitos” (Cools; Winpersee, 1966, p. 36). Infere-se, em virtude disso, que a relação amorosa que Madre Madalena estabelecia com os alunos e a confiança em Deus supriam qualquer lacuna científica que pudesse haver. A aprendizagem surge pelo trato afetivo e reverente entre quem ensina e quem aprende.

Na sequência passamos a descrever, reflexivamente, cada um dos princípios educacionais franciscanos propostos para as escolas da Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN, e que foram elencados especialmente para esta investigação. Os princípios têm sua fundamentação primária em textos originais de Francisco de Assis, oriundos das Fontes Franciscanas. O oitavo

¹⁸ Catarina era o nome de batismo da Fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã que, mais tarde, mudou seu nome e passou a se chamar Irmã Madalena. É conhecida como Madre Madalena pelas irmãs da Congregação.

princípio tem sua fundamentação, também, no pensamento e no fazer da fundadora da Congregação, Madre Madalena Damen, por isso nos apoiaremos, teoricamente, em Cools e Winpersee (1966), especificamente na sua obra *Madre Madalena e sua Congregação*.

4.2.1 *Fraternidade*

A fraternidade, como princípio, fundamenta-se no Evangelho, cuja proposta foi acolhida com esmero por Francisco de Assis desde o momento em que ele começou a receber irmãos que queriam seguir o seu modo de vida. A alegria e a humildade, o aspecto relacional, a prática dos valores da simplicidade, do acolhimento e da hospitalidade, expressos na proximidade ao outro, os traços de generosidade com os pobres, o cuidado com os leprosos, o serviço alegre e humilde para com toda a criação, demonstram a atitude de filialidade divina, irmanando a todos sob uma mesma paternidade criadora, o Deus da Criação. Dessa forma, pode-se inferir que “[...] o homem franciscano é essencialmente comunitário e não pode realizar-se plenamente fora da fraternidade, que é o horizonte privilegiado para o seu desenvolvimento pessoal [...]” (Merino, 1999, p. 196). Sendo assim, para esse autor, a interpretação franciscana do homem se dá na perspectiva do amor incondicional para com o outro que é irmão.

Francisco de Assis reconhece a gratuidade de Deus quando, no final de sua vida, afirma em seu Testamento: “[...] depois que o Senhor me deu irmãos, ninguém me mostrou o que deveria fazer, mas o Altíssimo mesmo me revelou que eu deveria viver segundo a forma do santo Evangelho [...]” (São Francisco de Assis, 2004d, p. 189). Assim, a fraternidade nasce da bondade e da gratuidade de Deus que lhe dá irmãos para compartilhar a forma de vida. Isso lhe possibilitou traçar juntos o percurso de conversão inspirado a Francisco pelo Deus Altíssimo. Dessa maneira, Deus mesmo vai mostrando como é possível viver a fraternidade universal. Conforme Cayota (1992), Francisco, ao mostrar um Deus que é Pai, promove uma reviravolta nas relações do mundo feudal da Idade Média e propõe a possibilidade de que o homem possa manter relações filiais com esse mesmo Pai e, conseqüentemente, a fraternidade dos irmãos entre si. Para esse autor,

Se Deus é Pai e os homens são seus filhos, eles são irmãos entre si. A fraternidade, elemento-chave do projeto franciscano, está, solidamente, assentada nessa verdade teológica que Francisco conhece através de uma experiência de vida. Os textos em que Francisco se dirige aos seus companheiros tratando-os como irmãos são tão numerosos que é impossível transcrevê-los. O termo usado não é um mero título piedoso aplicado ao próximo, mas implica a organização da comunidade na base dessa irmandade (p. 182-183).

Dessa forma, o princípio franciscano da Fraternidade somente tem sentido se entendido como originário da filiação divina, isto é, se temos um Deus que é Pai de todos. Não há outra forma de entender as relações a não ser a partir de uma relação humana de irmãos uns dos outros, filhos do mesmo Deus. Assim, na escola franciscana, o princípio da fraternidade fundamenta o ensinar e o aprender numa relação de mão dupla entre professores e estudantes, pois o ensinar e o aprender se dão à medida da relação fraterna entre ambos.

O sentido do homem franciscano que, segundo Merino (1999), é considerado um peregrino que constantemente está se desfazendo daquilo que não lhe serve mais para, então, acolher e agregar elementos que o tornam mais humano, serve para entender o princípio da fraternidade como algo em permanente construção. Assim, o sentido da fraternidade, na visão franciscana, expressa-se no movimento cotidiano da vida daqueles que seguem a regra do amor proposta no Evangelho de Jesus, entrelaçando-a com a realidade nas relações entre os que formam a comunidade educativa franciscana. O princípio da fraternidade aponta, portanto, para a criação de uma nova dimensão de constituição das relações sociais: a irmandade.

O sonho de um mundo fraterno continua sendo perseguido pela sociedade do século 17 e 18. O movimento cultural europeu, denominado iluminismo, buscava mudanças políticas, econômicas e sociais e, ao mesmo tempo, acreditava na disseminação do conhecimento enaltecendo a razão em detrimento do pensamento religioso. Com a valorização do pensamento racional, os iluministas criticavam regimes absolutistas e autoritários. Criticavam, também, o conhecimento científico que estava sob o controle da Igreja Católica, mesmo não sendo contrários à crença em Deus. A Revolução Francesa abraça os conceitos de igualdade, liberdade e fraternidade. Ao discorrer sobre o Direito Fraterno, Resta (2020) afirma que destaque importante sobre os ideais da Revolução Francesa foi dado aos conceitos de igualdade e liberdade. A fraternidade ficou entendida como algo distante, isto é, a fraternidade acena para “[...] uma vaga solidariedade entre as nações. Ligava separando, incluía excluindo: o sentimento de fraternidade ia na direção de outras nações, de povo de uma nação a povo de outras nações” (Resta, 2020, p. 11). Desta forma, vemos mais uma vez a sociedade afastando-se do propósito de construir uma fraternidade solidária. Assim, na busca por fraternidade, a formação de docentes da educação básica, a partir do princípio franciscano da fraternidade, justifica-se, nesta investigação, pelo enraizamento no Evangelho de Jesus Cristo, desde a filiação divina de um Deus que é Trinitário, Pai, Filho e Espírito Santo. Isso significa que não é qualquer fraternidade.

4.2.2 *Cultura de paz*

O princípio da construção de uma cultura de paz nasce do coração do homem, que é um ser em permanente construção. A paz pode ser aprendida e, portanto, deve ser ensinada no contexto cotidiano das relações humanas. Sobre a paz, Francisco de Assis busca, nas bem-aventuranças evangélicas, pregadas por Jesus no Sermão da Montanha: Bem-aventurados os pacíficos, porque serão chamados filhos de Deus (Bíblia Sagrada, 1990, Mt 5, 9), a sua primeira inspiração sobre promover uma cultura de paz. Na XV Admoestação¹⁹ Francisco menciona que “[...] são verdadeiramente pacíficos aqueles que, por tudo o que sofrem neste mundo, conservam a paz na alma e no corpo por amor de Nosso Senhor Jesus Cristo” (São Francisco de Assis, 2004a, p. 101). A busca para promover uma cultura de paz revela o desejo intrínseco da natureza humana de enraizar-se na experiência divina e harmoniosa do criador do Cosmo. Segundo Moro *et al.* (2018), tanto a filosofia quanto a espiritualidade franciscana transbordam de ensinamentos e vivências de paz.

Francisco opõe-se às dinâmicas de violência da sociedade dos séculos 12 e 13, “[...] ao oferecer as bases de uma cultura de paz: paz com a criação, paz com as categorias e classes sociais, paz com vários estratos da sociedade, paz entre os cristãos separados, paz entre a cristandade e os muçulmanos [...]” (Merino, 2007, p. 17). Dessa forma, ele rompe, sem armas, com um esquema de conflitos nos vários setores da sociedade medieval. Deparamo-nos, porém, com um paradoxo quando vemos que Francisco “[...] foi um profeta da paz, [...] propôs a grande fraternidade e os seus causaram enormes lacerações internas [...]” (Merino, 2007, p. 12), as quais provocaram, em seu nome e no seio de sua própria ordem, inúmeras divisões e lutas internas ainda enquanto ele vivia. Tais lutas e discordâncias deram origem aos diversos grupos de franciscanos, inclusive no primeiro século da Ordem Franciscana.

Quando tratamos do princípio da cultura de paz no que se refere às religiões, vemos Francisco, em 1219, em seu memorável encontro com o Sultão Melek el Kamel durante a quinta Cruzada, em Damietta, no Egito. “A presença de Francisco entre os soldados não era bem vista pelos comandantes dos cruzados. Na opinião do bispo de São João d’Acre, Jacques de Vitry, a presença de Francisco, se não foi perturbadora, foi certamente um estorvo” (Crocoli, 2006, p. 130). Pode-se afirmar que sua presença é, no mínimo, constrangedora, pois Francisco vai em nome da Paz e não quer contendias com os muçulmanos, como era o objetivo da Cruzada. Consoante Jeusset (1995), mesmo sem autorização do chefe dos cristãos, Francisco, na

¹⁹ Admoestações: coleção de 28 textos curtos escritos ou falados por Francisco de Assis nos capítulos gerais dos frades menores sobre diversos temas considerados importantes aos seus irmãos.

companhia de frei Iluminado, avança em direção ao território inimigo causando espanto aos soldados do Sultão. Seriam esses homens enviados para negociar a paz? Na dúvida, os soldados levam-os ao sultão. “Malik Al Kamil recebe Francisco com toda a cortesia. O rei muçulmano escuta com interesse esse monge bizarro e estranho [...]” (Jeusset, 1995, p. 84). Os dois frades estão tão malvestidos que ele conclui que, certamente, não são representantes de Pelágio Galvani, cardeal encarregado do exército cristão, homem petulante “[...] que teria recusado várias ofertas de paz do sultão” (Crocoli, 2006, p. 130). Também não portavam credenciais e não tinham escolta. Então não pareciam ter sido enviados para negociar uma paz duradoura. Sua curiosidade não tarda a ser satisfeita, pois Francisco explica que fora enviado para além dos mares, não por qualquer homem, mas pelo Deus Altíssimo. Dessa forma, o desejo de paz na alma de Francisco e a cortesia na acolhida do sultão e de sua gente, confirmam que a cultura de paz é uma construção que exige desprendimento, coragem e diálogo.

A paz nasce do diálogo reverente e, quando havia contendas no círculo onde ele vivia, Francisco se importava e interferia em favor da paz, como quando compôs a décima estrofe do Cântico das Criaturas. Queria promover a paz entre o bispo e o Podestá de Assis. Ele enviou seus irmãos para ter com os dois homens com esta mensagem: “Louvado sejas meu Senhor, por aqueles que perdoam pelo teu amor, e suportam enfermidades e tribulações. Bem-aventurados aqueles que suportam em paz porque por ti, Altíssimo, serão coroados” (São Francisco de Assis, 2004b, p. 105). Desta forma, no projeto de vida franciscano, além de falar e pregar sobre a paz, importa agir e promovê-la pelas ações no cotidiano.

4.2.3 *Justiça*

O princípio educacional franciscano da Justiça propõe a elevação cultural e moral de cada indivíduo no sentido da elevação da dignidade humana e da sociedade como um todo. A justiça caminha de mãos dadas com a conduta ética e promove a prática do bem, forma o espírito crítico, eleva a consciência e impulsiona a responsabilidade compartilhada, desenvolve a sensibilidade do senso humanitário de solidariedade e compromete-se com a prática do bem em vista da dignidade da vida humana e de todas as outras formas de vida.

O princípio da justiça tem seu fundamento na atitude de compaixão de Francisco de Assis pelos marginalizados da sociedade medieval; são os pobres e os leprosos, os quais eram descartados para viver fora dos muros da cidade de Assis por serem considerados um estorvo ao desenvolvimento econômico emergente. Francisco descobre exatamente nesse lugar de marginalidade o espaço propício para colocar em prática “[...] a utopia evangélica da grande

paternidade divina [...]” (Merino, 1999, p. 90), o projeto revelado a ele pelo próprio Deus. Dessa forma, mesmo sem ter sido nem antropólogo tampouco jurista, ele “[...] ultrapassou e superou todas as teorias referentes ao homem e aos seus direitos, ensinando uma verdade evidente, mas muito pouco traduzida na prática: que todo homem é verdadeiro irmão, e como tal deve ser considerado e tratado” (Merino, 1999, p. 90). Nessa perspectiva, a justiça torna-se um dos principais caminhos que o franciscano deve seguir para a construção de uma sociedade cuja fraternidade universal se torne uma realidade concreta no cotidiano da vida em sociedade.

Na visão franciscana somente aqueles que se revestem de sentimentos de justiça, cuja acolhida e ternura são colocadas em primeiro plano nas relações com os seres humanos, seus irmãos, terão a possibilidade de descobrir o rosto do outro pela prática de gestos humanizados e humanizadores. Do contrário, o outro será sempre alguém de confronto, e, por vezes, poderá se tornar desprezível e descartável, colocado à margem. Isso porque “[...] o egoísmo humano é hábil em descobrir justificativas e aplicar recursos para evitar encontrar-se com aquilo que no homem é negativo [...]” (Merino, 1999, p. 90). Importa ter sempre em mente que o homem é fruto do amor de um Deus Pai de todos, que os torna irmãos uns dos outros. Da mesma forma, Francisco de Assis pode inspirar as pessoas à escolha de viver a conciliação também com a natureza, e isso se torna um caminho para a justiça.

Pelo princípio da justiça Francisco ensina-nos que a igualdade e a responsabilidade com os mais necessitados devem reinar, pois somos todos irmãos. Pelo exemplo, Francisco convoca-nos a sermos pessoas justas, que respeitam os bens dos demais, que ajudam os mais necessitados.

4.2.4 *Visão de integralidade*

O princípio da visão de integralidade transcende a linearidade do pensamento e orienta para a compreensão da integração da vida como um todo. Esse princípio remete ao conceito de interconectividade das coisas criadas e da percepção de interligação dos saberes e da própria vivência franciscana no cotidiano. Traz, também, a compreensão de interligação com o transcender a si próprio e da transcendência no sentido próprio da palavra transcender, isto é, a transcendência, o encontro com o Transcendente, Deus.

O princípio da Integralidade “[...] requer um processo reflexivo com embasamento teórico sistêmico para a percepção do mundo e do saber [...]” (Moro *et al.*, 2014, p. 16), com o propósito de situar e integrar o próprio ser humano no contexto em que vive. A Integralidade “[...] poderá ser uma fonte de vitalidade ao gerar a interação, associar conhecimento e cidadania, desenvolver

o horizonte da percepção ligado à transcendência, de compreensão de mundo e do saber pela qual a sociedade [...]” (Moro *et al.*, 2014, p. 16). Dessa forma, a integralidade tende a evoluir para estágios nem sempre compreensíveis e previsíveis pelo próprio homem.

A visão de integralidade evoca um Francisco completamente integrado à vida humana, à vida cósmica e ao Absoluto. Sua sintonia com todas as criaturas, a ponto de irmanar-se com todas elas, mostra um homem totalmente espiritualizado com a criatura humana e totalmente encarnado com a natureza, criatura de Deus. O Cântico do Irmão Sol nasce dessa alma totalmente integrada e restaurada da ruptura da desobediência do primeiro homem (Adão) no Jardim do Éden. Em Francisco, o conceito de fronteiras desaparece totalmente para dar lugar ao amor evangélico, um amor incapaz de estabelecer exclusões e demarcações geográficas. Todos são irmãos, por isso torna-se inconcebível qualquer forma de desintegração.

A visão de integralidade acena para a reverência humana a um Ser superior e a tudo o que emana Dele. Dessa forma, o princípio da integralidade na escola franciscana propõe que todo franciscano deve viver extasiado diante da gratuidade de Deus, que o sustenta em todo o seu esplendor, dando-lhe a vida a cada dia.

4.2.5 Conduta Ética

O princípio da conduta ética predispõe-nos à coerência da razão com o discernimento da própria conduta pessoal. “Educar para a ética, face ao predomínio do individualismo e do sucesso individual sobre os valores que compõem a integralidade do ser humano é uma tarefa que pede engajamento individual e coletivo.” Para Moro *et al.* (2018, p. 14), é algo que prevê a consciência de que a ética é um valor imprescindível na constituição de uma sociedade comprometida com o outro. Na óptica de Merino e Fresneda (2006),

[...] a ética franciscana, mesmo remetendo-se à Palavra de Deus, configura-se dentro de um horizonte no qual a vontade de Deus e a liberdade do homem entram em diálogo no próprio coração da cidade e no contexto da vida quotidiana, para superar as contradições evidentes, à luz do primado da justiça. A proposta de partilhar a fadiga da vida quotidiana aberta a Deus e aos irmãos, na linha do caráter popular do franciscanismo, leva a elaborar uma ética que dispõe os instrumentos de compreensão não somente da vida individual, mas também dos traços novos da existência política e econômica (p. 264).

Dessa forma, diante da complexidade da vivência do princípio da conduta ética, há que se buscar uma forma de ver o homem, um indivíduo capaz de protagonizar a bondade em suas relações com o seu semelhante. Assim, ele deverá promover a justiça e, na sua relação com a sociedade, será responsável pela promoção do bem-estar coletivo.

Para Merino e Fresneda (2006), os seguidores de Francisco de Assis da primeira hora tentam seguir a onda do impulso criador de Deus no intuito de controlar as contradições de uma sociedade profundamente marcada pela divisão de classes. Eles propõem um marco de harmonização a partir dos valores cristãos emergentes do Evangelho. Com base na profundidade e na força sedutora da ética bíblica, a ética franciscana, movida pela gratuidade, acentuou o outro enquanto outro. Assim, recorreu à expressão da justiça oriunda da doutrina dos Padres da Igreja²⁰, a qual deve ser buscada sempre de novo. Assim, a contribuição da ética na escola franciscana faz-se importante no que diz respeito ao modo de viver e ao tempo de habitar o espaço, “[...] considerando o primado da vontade sobre o entendimento do bem sobre a verdade” (Merino; Fresneda, 2006, p. 262). A conduta ética movimenta-se de forma permanente e continuada, construindo-se no dia a dia da história pessoal e coletiva dos que habitam o universo franciscano.

A dimensão ética, que nasce no interior do modelo de vida franciscana, floresce de uma forma nova na Igreja da Idade Média no intuito de promover a pacificação e o bem-estar na vida social. A ética franciscana, portanto, entendida como ciência que ensina, representa um capítulo novo com traços inéditos para a época. Segundo Merino e Fresneda (2006), existem dois pontos importantes a serem considerados na ética franciscana: a) a consciência de que nosso ser histórico é transitório, assim como as próprias instituições são marcadas pela transitoriedade; b) a consciência do caráter absoluto de que a honra é devida somente a Deus. Ninguém deve a tomar para si, “[...] pois somente a honra devida a Deus é um imperativo categórico, medida suprema da ação ética. O resto é expressão criativa de nossa criatividade responsável” (Merino; Fresneda, 2006, p. 266). Nesse sentido, o franciscano deve, lentamente, fazer o processo de desapego, isto é, do uso desapropriado de tudo. Para Francisco, a pobreza radical não é simplesmente não possuir bens, mas fazer a experiência da não apropriação. Isso significa fazer a experiência do desapego de tudo o que impede a pessoa humana de seguir as pegadas de Nosso Senhor Jesus Cristo. Dessa forma,

O domínio sobre as coisas e o binômio de poder e propriedade são frutos da indústria de cada um, cuja atividade aquisitiva traça o espaço social que cada um se assinala, legitimando o direito de dispor livremente dos bens adquiridos, segundo a estrita conexão entre propriedade e domínio social. É o sulco da tradição franciscana que se move ao longo dos percursos: por um lado pensando as implicações da pobreza radical, faz entrever ao longe o *status innocentiae*, que volta a propor a lógica seguindo a experiência de Cristo e dos apóstolos e das primeiras comunidades cristãs (Merino; Fresneda, 2006, p. 267).

²⁰ Padres da Igreja (Patrística) são aqueles grandes homens da Igreja, aproximadamente do século II ao VII, que, para o Oriente e Ocidente, foram Pais da Igreja, no sentido de terem firmado os conceitos da nossa fé, enfrentando muitas heresias e, de certa forma, tendo sido responsáveis pelo que chamamos, hoje, de Tradição da Igreja. Sem dúvida, eles são a sua fonte mais rica (Aquino, 2023).

Um dos pilares da ética franciscana é a consciência da historicidade das normas e instituições, da autoridade e de seu exercício. Essa consciência deve acompanhar a valorização da mesma nas decisões e nas ações sociais e políticas. Desse modo, “[...] o primado do sujeito, livre e criativo, e consciência da historicidade das coisas humanas, todas precárias e, ao mesmo tempo, preciosas, são pilares da ética ou também a alma secreta da ética franciscana” (Merino; Fresneda, 2006, p. 270). Para esses autores, é importante que o sujeito histórico seja levado em conta no processo de estabelecer uma conduta ética, pois tal conduta não foge ao espaço temporal e social de cada época.

António Merino (2002), ao propor a substituição do consumismo exagerado por uma ética da frugalidade, afirma que “[...] o desejo desordenado de consumir e devorar inutilmente deve ser substituído por uma ética da frugalidade. Essa moral da moderação pode corrigir a deformação espiritual da exigência do supérfluo como direito de existir [...]” (p. 273 tradução nossa²¹). Dessa forma, a frugalidade e a moderação no uso e consumo das coisas pode mudar a forma abusiva de consumir, o que favorece a construção do ser e do compartilhamento solidário. Para tanto, o ser humano deve descobrir os valores “[...] da liberdade, do autodomínio, da alegria e da celebração da vida como grande sacramento gratuito e como horizonte das melhores possibilidades para o homem” (Merino, 2002, p. 276, tradução nossa²²). Diante da premissa franciscana da celebração da vida, torna-se viável uma vida que entrelaça a harmonia dos homens entre si e com toda a criação.

4.2.6 *Cultura de solidariedade*

O princípio da solidariedade mostra o espírito de extraordinária sensibilidade humana de fina têmpera espiritual de Francisco. Conforme assevera Tomás de Celano, o primeiro biógrafo de Francisco, “[...] de trato muito humano, hábil e em extremo afável [...] tanto antes como depois da conversão, foi extremamente generoso e mostrava-se manso com todos os homens, acomodando-se com acerto ao feitio de todos [...]” (Merino, 2007, p. 94). Segundo Merino (2007, p. 91), seu jeito de ser “[...] denunciava um conjunto de virtudes humanas de grande sentido social, como por exemplo: respeito, generosidade, liberalidade, magnanimidade, elegância, finura e amabilidade, que fazem de quem as possui uma pessoa equilibrada, atraente,

²¹ *Il Desiderio disordinato di consumare e trangugiare inutilmente dovrebbe venir sostituito da un'etica della frugalità. Questa morale della moderazione può correggere la deformazione spirituale dell'esigenza del superfluo come diritto di esistere.*

²² *Della libertà, dell'auto dominio, della gioia e della celebrazione della vita come grande sacramento gratuito e come orizzonte delle migliori possibilità dell'uomo.*

próxima e familiar”. Francisco potencializa sua cortesia, amabilidade e generosidade ao viver uma experiência de fé na perspectiva do Mestre Jesus. Toda forma de vida que ele e seus irmãos devem seguir está claramente delineada no Evangelho que o Mestre viveu e ensinou. Não se faz necessário escrever ou procurar outra regra, pois a única regra a seguir é o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo.

Na visão franciscana, a cultura de solidariedade nasce da experiência do mistério da solidão numa profunda relação com Deus. De acordo com Merino (2007), Francisco foi um grande solitário, por isso compreendeu profundamente o dom da fraternidade. Na solidão nasce a possibilidade do verdadeiro encontro consigo mesmo e, a partir dessa descoberta, nasce a capacidade da relação com o outro, o que leva à cultura da solidariedade porque o outro importa. Ele é irmão.

A cultura da solidariedade abraça, também, o comprometimento e o cuidado com a criação, obra de Deus e, portanto, é merecedora de reverência e admiração por parte do homem. O homem está a serviço do seu Senhor, por isso servo, na visão franciscana, é aquele que serve e reverencia, é cortês, amável e generoso e irmão de forma incondicional, formando a fraternidade universal, conforme Merino (2007).

A solidariedade é um princípio cuja característica primordial nasce de um ser livre e autônomo, alguém que, em sua liberdade consciente, encontra-se a si mesmo, pois a *soledade e a solidariedade*²³ pertencem à estrutura interna do ser humano. Nesse aspecto, “[...] o ser humano tem primeiro de concentrar-se em si mesmo para depois projetar-se em direção ao outro” (Merino, 1999, p. 86). Para o autor, a pessoa humana assemelha-se a um pêndulo que oscila, movimentando-se de forma alternada para si mesmo, buscando reforçar sua integração e, em um segundo momento, volta-se para os outros para se integrar no mesmo projeto comunitário. Dessa forma, no franciscanismo a soledade, ou as profundezas da soledade, é o encontro de alguém consigo mesmo, mas um encontro em profundidade. Consoante Merino (1999), o eu é sempre solidário com um tu, com um nós, isto é, uma solidão plena de significado.

Somente quando o homem atingir sua essência existencial ele será capaz de descobrir-se solidário, um ser em relação, um ser com abertura e comunicação com o outro. Assim, ele descobre sua capacidade para a solidariedade, sendo, ao mesmo tempo, alguém que pertence a si mesmo, em sua individualidade, singularidade e dignidade, e alguém que se descobre como um ser sentenciado a estabelecer relações recíprocas. “O ‘eu’, o ‘tu’ e o ‘nós’ são entidades entrelaçadas dialeticamente num processo indefinido, em que todas se enriquecem e

²³ Grifos do autor.

configuram” (Merino, 1999, p. 89). Por fim, entende-se a cultura da solidariedade como um comprometimento responsável do ser humano no pleno uso de sua liberdade interior na construção de um mundo cada vez mais solidário.

4.2.7 *Desenvolvimento sustentável*

Educar para o desenvolvimento sustentável requer da pessoa humana um processo de construção de habilidades pessoais. Destacamos, aqui, a habilidade de lidar com a complexidade da vida cotidiana e com o desafio das mudanças e das incertezas de um cenário social conflitante, e, ainda, a capacidade de permanente adaptação e ressignificação das ações, só para citar algumas. Nessa dinâmica de complexidades e desafios, exige-se dos educadores franciscanos a capacidade de compreender o movimento e a evolução do mundo. Isso revela um tipo de compreensão e posicionamento diante da vida, além de possibilitar a cooperação responsável na proteção e preservação da vida. Francisco de Assis, “[...] ao contemplar o poder, a sabedoria e a bondade do Criador [...] nos elementos da natureza e nas suas operações e belezas, atribuía tudo a este único Princípio e chamava a cada coisa com o nome de irmão e, em seus constantes louvores” (Juliano de Espira, 2004, p. 532), convidava todas as coisas a louvar o único Criador: Deus.

Destarte, “[...] educar para o desenvolvimento sustentável tem como pressuposto o conhecimento para acompanhar a evolução das ciências [...]” (Moro *et al.*, 2014, p. 16) e tudo o que a ela esteja relacionado. O princípio do Desenvolvimento Sustentável aponta para a capacidade de desenvolver a pesquisa e o avanço da ciência na perspectiva da valorização e do respeito à vida. Para tanto, há que se buscar uma nova forma de ensinar sobre o desenvolvimento, o que exige mudança na proposta curricular e na formação docente, priorizando um ensino e uma aprendizagem conectada com a preservação da vida. Assim, “[...] o processo de aprendizagem do desenvolvimento sustentável é uma incumbência comum e integrativa [...]” (Moro *et al.*, 2018, p. 15) que possibilita o engajamento de toda a comunidade educativa.

O estudo, o aprofundamento e a aplicabilidade desse princípio transformar-se-ão em agentes de mudança para uma educação para a vida, à medida que promovem pesquisas científicas que ofereçam uma vida digna e sustentável para toda a sociedade. Este processo, segundo o Papa Francisco (Francisco, 2015, p. 118), pressupõe a integração da história de um povo “[...] salvaguardando a sua identidade original, [...] a ecologia que envolve também o cuidado das riquezas culturais da humanidade”.

O Papa Francisco (2015), ao tratar sobre a ecologia integral no capítulo IV da encíclica *Laudato Si*, chama a atenção para a realidade da interdependência entre todo o universo criado. No documento ele destaca que esta interconexão da vida também está intimamente relacionada à questão dos problemas mundiais. Isso exige das pessoas “[...] um olhar que tenha em conta todos os aspectos da crise mundial” (Francisco, 2015, p. 113), a fim de refletir e comprometer-se com uma ecologia integral capaz de abarcar as dimensões humanas e sociais. Conforme o pontífice (Francisco, 2015) e o próprio São Francisco de Assis (2004b), a questão da relação do homem com o mundo criado (natureza) é a essência sagrada de um mundo em harmonia com um Deus que tudo criou e, ao contemplar sua obra, “viu que tudo era muito bom” (Bíblia Sagrada, 1990, Gn, 1, 31). Dessa forma, na visão franciscana, confirmada pela encíclica *Laudato Si*, há que se reverenciar a criação para além de sua utilidade. “Assim como cada organismo é bom e admirável, em si mesmo, pelo fato de ser uma criatura de Deus, o mesmo pode se dizer do conjunto harmônico de organismos num determinado espaço, funcionando como um sistema” (Francisco, 2015, p. 115), e, como tal, deve ser cuidadosamente respeitado e reverenciado a fim de manter-se íntegro. Desse modo, entende-se que a reverência e o cuidado para com a criação evocam o reconhecimento de um Deus que é pura gratuidade e merece todo o nosso louvor e gratidão. Assim, o desenvolvimento sustentável, na percepção franciscana, abarca uma visão de mundo para além do aspecto da sobrevivência humana, e pressupõe o respeito à vida, por que esta não pertence ao homem; é oriunda de um processo divino; é sagrada por ser pura gratuidade de Deus Criador de todas as coisas.

4.2.8 *Confiança em Deus*

Francisco de Assis experimentou uma forma de vida da qual a ilimitada confiança em Deus tornou-se um princípio alicerçado no Evangelho. Madre Madalena, fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, inspirou-se na fonte franciscana e nela concretizou sua proposta de vida e missão, e viveu intensamente a confiança em Deus pelo lema: Deus Proverá. O legado da experiência da confiança em Deus, deixado por Francisco de Assis e Madre Madalena, fundamenta a missão das escolas da Rede Franciscana de Educação de forma a desenvolver na comunidade educativa habilidades que propiciem a capacidade de inferir na resolução dos desafios e conflitos que permeiam o cotidiano da vida humana.

A confiança em Deus, no projeto de vida de Francisco de Assis, pode ser encontrada em vários textos das fontes Franciscanas. Francisco de Assis costumava sempre consultar o Senhor para ver se Deus lhe confirmava o que ele queria decidir ou fazer. No Anônimo Perusino²⁴ conta-se que Bernardo de Quintavalle e Pedro Cattani, amigos de Francisco, “[...] inspirados pela visita da graça divina vieram ter com ele e lhe disseram com simplicidade: doravante queremos estar contigo e fazer o que tu fazes. Dize-nos, portanto, o que devemos fazer de nossos bens [...]” (Anônimo Perusino, 2004, p. 766). Francisco responde, cheio de exultação, que eles deveriam pedir conselhos ao Senhor. Dirigindo-se à igreja de São Nicolau, pediram em oração ao Senhor que lhes mostrasse, na Palavra do Evangelho, o que deveriam fazer. Quando o sacerdote abriu o livro de Mt. 19,21 encontraram a passagem: *se queres ser perfeito, vai e vende tudo o que tens e dá aos pobres, e terás um tesouro nos céus*. Folheando uma segunda vez, depararam-se com a passagem de Mt 16,24: *Quem quiser vir após mim tome sua cruz e me siga*. E novamente, pela terceira vez, em Lc 9,3 localizaram a passagem: *Nada leveis pelo caminho*. Alegraram-se com a resposta e disseram: “Eis o que desejávamos, eis o que procurávamos. E Francisco disse: esta será a nossa Regra” (Anônimo Perusino, 2004, p. 766). A atitude de confiança em Deus leva Francisco e seus dois amigos a deixarem tudo, começando uma vida de penitência, confiando plenamente nos cuidados de Deus. Para Francisco, viver na confiança em Deus é viver a obediência e assumir um modo de vida que permanece sempre à escuta do Senhor. O importante, para ele, é sempre agir segundo Deus; jamais decidir qualquer coisa por si próprio, sem consultar o Senhor.

Quando preparado para buscar honrarias e glórias na Apúlia, em sonho, recebe do Senhor a ordem de desistir do empreendimento. Francisco obedeceu a voz, que o fez voltar para casa (Assis) e esperar que o Senhor lhe falasse. De acordo com Anônimo Perusino (2004), ele não agia a partir de si; sempre consultava o Senhor. Em outra ocasião, Francisco estava indeciso se deveria viver a vida eremítica ou uma vida apostólica. Assim, busca no Senhor a resposta e pede que Clara consulte o Senhor sobre isso, solicitando a Frei Silvestre a mesma coisa. Sente-se em paz quando, depois de alguns dias, ambos trazem a mesma resposta vinda do próprio Deus. Ele deveria viver tempos de eremitério e tempos de pregação apostólica. Sua vida surgia na Igreja como um novo advento.

²⁴ Anônimo Perusino é um opúsculo de provável autoria de Frei João de Perúgia, companheiro de Frei Egídio e de Frei Bernardo, dos quais ele veio a saber muitas coisas sobre Francisco. O texto encontrava-se na Igreja de San Francesco al Prato, em Perúgia, até 1860 (Anônimo Perusino, 2004, p. 36).

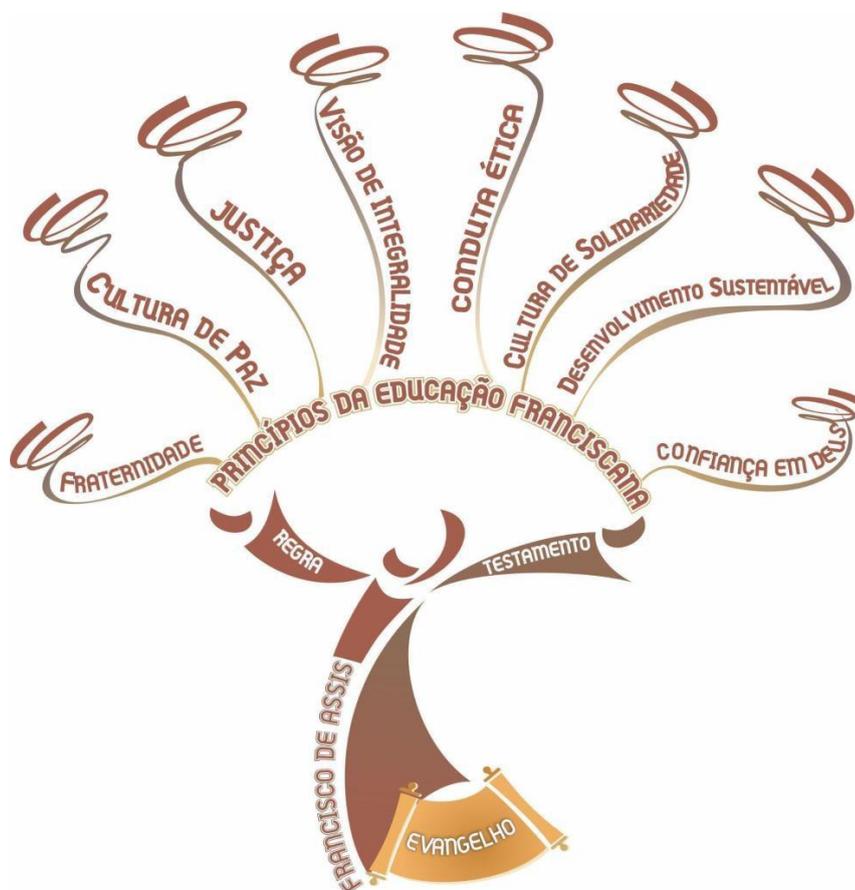
O princípio da confiança em Deus faz de Catarina Damen²⁵ uma mulher com características singulares, dando um tom diferenciado ao trabalho educacional desde o início da sua proposta educativa, ainda em 1825, quando iniciou sua pequena escola em Heythuysen. A fundadora, que seguiu os passos de Francisco de Assis, também deixou-se guiar pelo Senhor. São várias as ocasiões em que ela se refere a Deus como Bom e Providente.

Dessa forma, passaremos a relatar algumas dessas ocasiões em que Catarina Damen expressa sua confiança em Deus. Segundo Cools e Winpersee (1966), quando Catarina se dirige pela primeira vez a Liége para falar com o bispo, monsenhor Van Bommel, sobre seu projeto de fundar uma Congregação, ele não autoriza, e fala ao seu Vigário Geral: “[...] não se pode falar com ela, [...] Catarina não tinha outra resposta às dificuldades apontadas pelo bispo a não ser dizer com calma, modéstia e confiança: Deus Proverá!” (Cools; Winpersee, 1966, p. 59). Essa atitude deixa o bispo desconcertado. Ao retornar da viagem sem obter a aprovação, ela declara às suas irmãs: “Volto sem ter alcançado coisa alguma. Mas continuemos a confiar em Deus. Ele Proverá!” (Cools; Winpersee, 1966, p. 60). Em outra ocasião, referindo-se às irmãs que, incrédulas, pensavam em desanimar, ela afirma: “se a obra fosse minha, eu não teria coragem, mas como é obra de Deus, não posso fazer outra coisa, senão dizer cheia de confiança: Deus Proverá!” (Hoster, 2001, p. 36).

A atitude de confiança em Deus coloca a comunidade das escolas da Rede Franciscana de Educação na perspectiva da entrega à vontade de Deus, numa atitude de total dependência Dele. Ao mesmo tempo, porém, convoca a assumir a responsabilidade de fazer tudo o que deve ser feito, pois, de acordo com a fundadora, nós precisamos fazer muito pouco, Deus faz a maior parte.

²⁵ Nome de Batismo de Madre Madalena Damen, fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã.

Figura 10 – Princípios Educacionais Franciscanos



Fonte: Autoria própria (2022).

A Figura 10 mostra que Francisco de Assis enraíza-se no Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo e nisso fundamenta toda sua proposta de vida. A partir da revelação da Palavra de Jesus nasce a regra de vida que inspira e conduz o ser e o fazer da Ordem Franciscana. A partir dessa proposta, aberta ao mundo, originam-se muitos projetos que fazem a diferença na sociedade. Os Princípios Franciscanos resultam do Evangelho e são parte essencial do movimento inspirado por Francisco de Assis.

O Evangelho perpassa todo o ser de Francisco, que irradia para o mundo uma filosofia e uma espiritualidade que não concebem fronteiras de raça, cor, credo ou condição social, constituindo-se numa proposta universal. A Regra e o Testamento são dois pilares que sustentam e orientam a vida dos irmãos e das irmãs que bebem da fonte franciscana para, depois, espalhar os princípios em todas as direções, a fim de alcançar o mundo em sua humanidade cósmica. Obedecendo a ideia de universalidade, a espiral revela o movimento permanente de construção de cada um dos princípios por todos aqueles que se sentirem chamados a ingressar na proposta de vida preconizada por Francisco de Assis. A partir dos princípios nascem os valores que se expressam em atitudes no cotidiano da vida. A Figura 10 também exprime a ideia

do entrelaçamento e da interdependência dos princípios entre si, o que leva a entender que quem vive um princípio automaticamente vive os demais, e, se desconsiderar um deles na construção diária da vida, o prejuízo será de todos eles.

Na sequência passamos a discorrer sobre a formação de professores, progressos e entraves das políticas de formação docente ao longo de dois séculos de história. Daremos especial atenção à formação de professores da Educação Básica, especialmente no contexto brasileiro, a partir do século 19.

4.3 Formação de professores

Falar sobre a formação de professores é aventurar-se a trilhar um caminho nem sempre fácil, considerados os entraves sociopolíticos e econômicos, os quais têm determinado os rumos da formação de professores em âmbito internacional, mas, especialmente, no Brasil, desde o seu início. No entendimento de Saviani (2009, p. 143), “[...] a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius²⁶, no século 17, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Remis”. Conforme o mesmo autor, porém, foi somente no século 19, após a Revolução Francesa, que o assunto da formação exigiu uma resposta mais organizada para responder ao problema da instrução popular. Dessa forma, tem início o processo de criação das instituições denominadas Escolas Normais, com a responsabilidade de preparar professores. A primeira delas surgiu em Paris, em 1795 e, ao longo do século 19, as Escolas Normais foram sendo criadas em outros países da Europa e da América. Havia duas modalidades: a Escola Normal Superior, que preparava professores para o secundário, e a Escola Normal Primária, que preparava professores para trabalhar com as crianças no ensino primário. Mais tarde, em 1802, na Itália, Napoleão criou a “Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Superior de Paris” (Saviani, 2009, p. 143), mas que, na prática, não se preocupou com a questão didático-pedagógica, considerada importante na formação de professores.

A história da formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009), inicia após a independência do Brasil, que sofreu com as atitudes intermitentes dos governantes e com a Lei das Escolas de Primeiras Letras a partir de 1827. Foi aí que a preocupação com a formação de professores aparece pela primeira vez explicitada no artigo 4º da citada Lei, referindo que os professores deverão ser treinados para aplicar o método mútuo “[...] às próprias custas, nas

²⁶ Filósofo de origem tcheca nascido no século XVII (1592-1670). Bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna (Aguiar; Pereira, 2018).

capitais e nas províncias”. Tal decisão traz consequências nefastas à educação brasileira, pois, ao colocar a responsabilidade de arcar com as próprias custas dessa formação nas províncias, inicia-se um processo de descuido do governo central com a qualidade da educação do país. Nesse momento, porém, nem todas as províncias dispunham de recursos para investir na formação docente. Isso gerou um processo de atraso formativo para os docentes ao mesmo tempo em que consagrou um processo de descaso histórico dos governantes do Brasil para com a formação docente, especialmente na educação básica. Assim, a formação docente carece, já em seu embrião, de políticas efetivas que possam, de fato, responder às demandas educativas de um país continental e com desigualdades sociais nas diversas regiões brasileiras.

Destaca-se, ainda, que, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, o Brasil “[...] colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, que tendem a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais [...]” (Saviani, 2009, p. 144). Por consequência, criou-se a primeira Escola Normal Brasileira, em 1835, em Niterói-RJ. A ela seguem-se outras criações pelas províncias, ainda no século 19, mas nenhuma delas considerava o preparo didático-pedagógico dos professores. Destarte, persiste um dos problemas cruciais da formação de professores. Esse período das Escolas normais sofreu com a intermitência, isto é, as escolas eram fechadas e abertas periodicamente pelas autoridades responsáveis pelas províncias. Somente em 1870 tais escolas conseguiram certa estabilidade. A partir de 1890, com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, que determinou o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, estabeleceu-se, no Brasil, uma forma de assegurar, de maneira sistemática, por meio da “[...] organização curricular, a preparação pedagógico-didática [...]” (Saviani, 2009, p. 145) da formação de professores, pois, além do enriquecimento dos conteúdos curriculares, deu-se ênfase aos exercícios práticos de ensino.

Nessa trajetória de mudanças na educação brasileira, a partir de 1932, já em pleno século 20, destaca-se Anísio Teixeira²⁷, considerado o principal idealizador das mudanças significativas que marcaram a educação brasileira no século 20. Como teórico da educação, Anísio inspirou-se em John Dewey²⁸, um pensador americano que defendia a corrente filosófica conhecida como pragmatismo, isto é, a educação como uma constante reconstrução da

²⁷ Anísio Teixeira (1900-1971) foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova York, Estados Unidos, em 1928. Foi ali que ele conheceu as ideias do educador norte-americano, as quais exerceram sobre ele grande influência intelectual.

²⁸ John Dewey (1859-1952) propõe a aproximação da vida cotidiana com a escola, possibilitando às crianças uma educação com sentido, assegurando uma educação integral. “O que pretendemos é que a criança venha para a escola com todo o seu corpo e toda a sua mente e que deixe a escola com um corpo saudável e uma mente mais completa” (Dewey, 2002, p. 72).

experiência. Para Dewey (2002), os alunos aprendem mais e melhor por meio de tarefas práticas associadas aos conteúdos ensinados. A partir desse processo de mudança, na forma de propor o trabalho na escola com crianças pequenas, Dewey entende que as crianças, além da prática, aprendem ao observar as outras pessoas, vendo o que fazem, como fazem, com o que se ocupam, como se comportam. Assim, “[...] o problema pedagógico consiste em direcionar a capacidade de observação da criança, de forma a alimentar o interesse harmonioso em traços característicos do mundo em que vive” (Dewey, 2002, p. 122). Isto posto, na visão do referido autor há que se pensar na formação do professor para que se possa desenvolver uma proposta adequada ao formato de uma escola pautada no desenvolvimento das potencialidades, aproximando-a da vida cotidiana da criança.

Ao narrar a experiência prática de sua proposta desenvolvida pelos professores, Dewey (2002) afirma que

[...] a conduta educacional da escola, bem como a administração, a seleção dos conteúdos e a implementação do programa de estudos, assim como a instrução das crianças têm estado quase inteiramente nas mãos dos professores da escola; e que tem havido um desenvolvimento gradual dos princípios e métodos educacionais desenvolvidos e não uma utilização predeterminada. Os professores começaram com questões e não com regras fixas, e se foram alcançadas algumas respostas foram os professores na escola que as deram (p. 143).

Desse modo, a formação dos professores, na proposta de Dewey (2002), assume um papel de prioridade no processo de mudança da ação pedagógica. Isso significa que a mudança pedagógica passa, em primeira mão, pela transformação da prática do professor, e isso só é possível pela formação dos professores; uma formação com ênfase na reflexão sobre a ação.

Anísio Teixeira (2004), após concluir os estudos na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, retorna para o Brasil, em 1931, imbuído das ideias de mudança que ele conheceu na Europa. Com John Dewey, nos Estados Unidos, decidiu trabalhar pela sua introdução nas escolas da Bahia, porém encontrou obstáculos políticos. Com a influência de Dewey juntou-se a outros educadores e fundou a Associação Brasileira de Educação, a Educação Nova, com o objetivo de defender um sistema educacional para favorecer a construção de uma sociedade cuja cidadania fosse de acesso de todos.

Desde o início do século 20, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, discutiam-se reformas no sistema de ensino. Os novos intelectuais questionavam a educação tradicional e queriam novas formas de fazer educação; questionavam, em suma, o posicionamento da escola na sociedade. Anísio Teixeira comungava desses ideais, porém, no Brasil, foi somente após a Revolução de 1930 que a educação brasileira entrou na pauta das discussões sobre as novidades educacionais vindas do exterior, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931,

pelo presidente Getúlio Vargas, o qual nomeou Gustavo Capanema como ministro, que se assessorou de pensadores intelectuais e, com isso, contribuiu para instalar um período de inovação na educação brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, assinado por vários intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, defendia uma educação pública, laica e gratuita. O Manifesto da Escola Nova traz a ideia de uma escola nova, pois “[...] o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente por diferenciação econômica [...]” (Azevedo, 1984, p. 421). Desta maneira, o Manifesto propõe a unidade de formação de professores e a unidade de espírito, com o objetivo de preparar todos os professores, desde a escola infantil, ensino primário, secundário e superior. A ideia é de uma formação sobre a base de uma educação geral comum, o que resultaria na passagem de uma “[...] escola antiga fechada em seu exclusivismo, dando lugar à escola moderna, aparelhada de todos os recursos para entender e fecundar a sua ação na solidariedade como o meio social [...]” (Azevedo, 1984, p. 423), tornando a educação capaz de irradiar criatividade e transformação. Assim, a proposta é de uma educação integral e humana, que visa à democratização do acesso à escola, objetivando ensinar aos alunos habilidades que possam ser úteis no seu cotidiano.

Segundo o Manifesto, ponto nevrálgico da questão educacional no Brasil, exige uma “[...] reforma integral da organização dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico [...]” (Azevedo, 1984, p. 418), fazendo um apelo para a mudança desde os jardins de infância até a Universidade, para o desenvolvimento da atividade criadora do aluno. Além disso, os pioneiros constatam que não existe cuidado com a formação dos professores, posto que a grande maioria deles “[...] é recrutada [...] sem qualquer preparação profissional.” (Azevedo, 1984, p. 421). Isso demonstra o tamanho das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira a menos de cem anos atrás, as quais mobilizaram a escrita do Manifesto em vista da Educação Nova. Para Saviani (2009), com o advento dos Institutos de Educação uma nova fase abriu-se para a educação brasileira, pois tais Institutos foram concebidos como espaços de cultivo da educação, e, dessa forma, além de serem objeto do ensino, seriam também objetos de pesquisa. Nesse sentido, o autor ressalta que

[...] as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. Com a reforma instituída pelo decreto 3.819, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores (Saviani, 2009, p. 145).

No entendimento de Saviani (2009), vislumbrava-se a possibilidade de incorporar as exigências da pedagogia no sentido de dar caráter científico ao conhecimento, consolidando um modelo pedagógico-didático de formação docente, suprindo as deficiências das Escolas Normais. A sequência do processo de formação de professores acontece quando os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram “[...] elevados ao nível universitário tornando-se base dos estudos superiores de educação [...]” (Saviani, 2009, p. 146), para a organização dos “[...] cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizadas para todo o país, a partir do Decreto-lei Nº 1.190, em 1939, [...]” (Saviani, 2009, p. 146-47). Esse modelo de formação de professores em nível superior, todavia, carecia do suporte das escolas experimentais, as quais poderiam fornecer uma base para a pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos. No período de 1939 a 1971, conforme Saviani (2009), o Brasil viveu a organização e estabelecimento dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais, porém o aspecto pedagógico-didático continuou sendo relegado a um segundo plano.

Em 1971, entretanto, a Lei n. 5.692 (Brasil, 1971) instituiu a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, vindo à tona a formação de professores em nível superior nos cursos de Licenciatura, além do curso específico de Pedagogia. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), surgiu o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Na visão de Saviani (2009), essa política educacional desencadeou “[...] um nivelamento por baixo [...]” (p. 148), uma vez que tais instituições promoviam uma formação rápida, barata e de curta duração, sendo considerada uma formação de segunda categoria. Dessa forma,

[...] ao longo dos dois últimos séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas ainda não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (Saviani, 2009, p. 148).

Diante de um cenário de dois séculos de pouco investimento no processo de formação docente, é possível compreender os problemas enfrentados pela educação brasileira, fruto de lacunas na proposição de políticas públicas no que diz respeito à formação de professores. A precariedade das políticas formativas dos docentes revela a fragilidade das mudanças propostas e mostra que tais políticas não conseguiram estabelecer um padrão de formação docente capaz de responder aos desafios e aos “[...] problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2009, p. 148). Foi discutido, então, sobre que

[...] a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e o delineamento de um sistema nacional de educação são elementos importantes das políticas federais que impactam diretamente sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país (Gatti; Barretto; André, 2011, p. 12).

Destaca-se, ainda, nessa discussão, um elemento-chave: a carreira e a remuneração dos docentes da Educação Básica, bem como a luta pelo reconhecimento social da profissão do professor, tendo em vista que “[...] nas sociedades contemporâneas o indivíduo é elemento considerado como essencial para a organização sociopolítica” (Gatti; Barretto; André, 2011, p. 23). Logo, tanto a luta pelo reconhecimento da profissão docente quanto a ênfase ao direito às diferenças impactam na formação dos professores, pois ambos são forças sociais que despontam como um senso de busca pela justiça social. Mesmo que a questão da justiça social e as questões culturais e de renda coloquem a economia como a única solução para os problemas da realidade social, sabe-se que existem outros problemas de ordem individual, na perspectiva da subjetividade, que devem ser considerados quando a formação dos professores está em pauta.

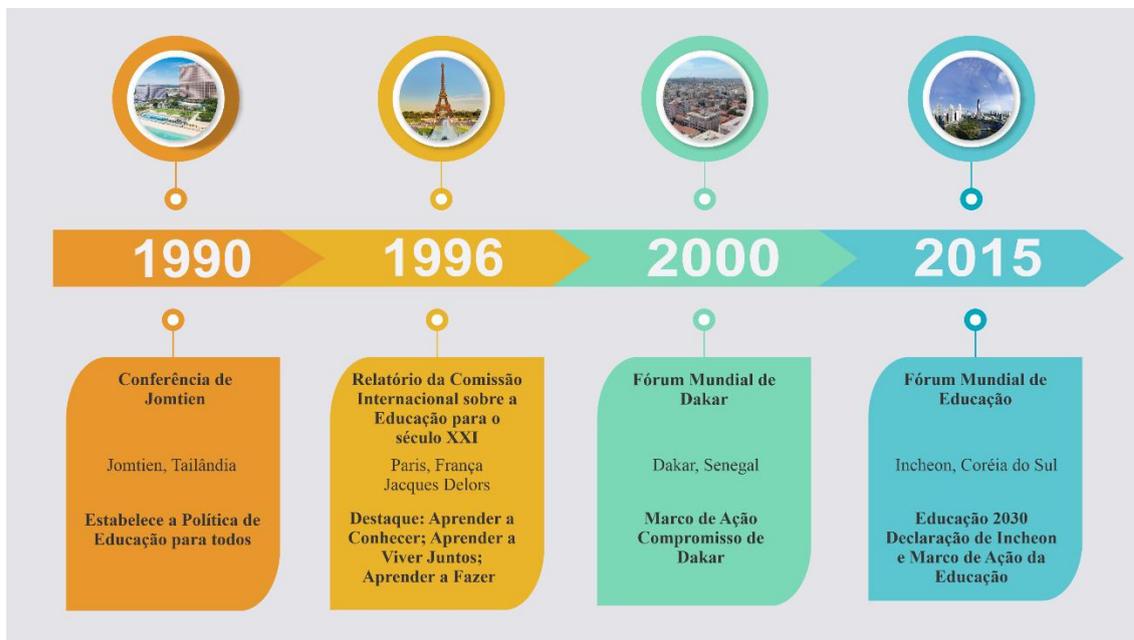
Na tentativa de superar os problemas da educação básica, como também a questão da formação de professores, “[...] aliando-se às iniciativas internacionais da Unesco na busca para proporcionar educação para todos [...]”²⁹ (Gatti; Barretto; André, 2011, p. 27), nas duas últimas décadas o governo brasileiro passou a adotar políticas que pudessem melhorar a educação básica. Dessa forma, investir na ampliação do Ensino Superior com vistas a formar docentes de educação básica de nível médio para uma formação de nível superior e investir na formação continuada de professores, são algumas das ações propostas no sentido de responder ao compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Jomtien, em 1990, como também da Educação para Todos, no compromisso de Dakar, Senegal, no ano 2000.

Os compromissos assumidos com uma educação que propõe a inclusão de todos e o desenvolvimento de sujeitos com autonomia, capazes de construir sua própria identidade, colocam os professores da educação básica ante a novas responsabilidades. Também instituem a necessidade de novas políticas em relação à sua formação, tanto na formação inicial quanto na continuada. Em maio de 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação, convocado pela Unesco, com o objetivo de renovar os compromissos assumidos em Jomtien (1990), em Dakar (2000), e reafirmar o movimento global de Educação para Todos. Na oportunidade estabeleceu-se a “Educação 2030, Declaração de Incheon e o

²⁹ Conferência de Jomtien, Tailândia, Educação para todos, 1990; Marco de Ação de Dakar. Educação Para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Brasília (Unesco, 2000). Educação 2030, Declaração de Incheon Marco de Ação da Educação. Brasília (Unesco, 2015).

Marco de Ação da Educação, Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (Unesco, 2016, p. 3).

Figura 11 – Conferências e Relatórios Internacionais da Unesco



Fonte: Autoria própria (2022).

A partir dos compromissos assumidos pelo Brasil nessas Conferências Internacionais organizadas pela Unesco, a preocupação com a qualidade do trabalho dos professores da Educação Básica torna-se mais premente, consideradas as exigências advindas das necessidades que emergem no cenário educacional nacional. A formação inicial dos professores tem implicações diretas para as escolas, o que vai exigir mudanças curriculares nas universidades formadoras desses professores. Outro aspecto importante, a ser destacado, são as implicações na formação continuada dos docentes. A atividade profissional merece cuidados e formação específicos, considerada a diversidade das realidades sociais que emergem de um cenário em constante mudança. A adequação e a capacidade de responder aos desafios emergentes de realidades sociais distintas, cada vez mais complexas, exigem adaptação contínua, algo que a formação inicial não consegue dar conta. Entra aí a necessidade de uma política pública consistente para a formação continuada dos professores de Educação Básica, algo que nem sempre tem correspondido às demandas na atual conjuntura educacional brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 61, trata especificamente da formação dos profissionais da educação, algo que atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, cujos fundamentos remetem à: “[...]”

associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação dos professores em serviço [...]” (Brasil, 1996). Ainda podemos conferir, nos artigos 62 e 63 da referida Lei, que

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Como podemos observar, a LDB previa formação em nível superior para todos os professores de Educação Básica, mas não foi o que aconteceu. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), nas metas 15, 16, 17 e 19, trata da formação de professores, responsabilizando cada uma das esferas da nação brasileira no intuito de melhorar a qualidade da educação como um todo. Destaca-se aqui a meta 16 do PNE, no artigo 7º: a atuação de parceria dos entes “União, Estados, Distrito Federal e Municípios na formação, em nível de Pós-graduação: 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE, [...] garantindo a todos(as) os(as) professores a formação continuada em sua área de atuação [...]” (Brasil, 2014).

De acordo com o *site* de Monitoramento do PNE (Brasil, 2022), com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no painel de monitoramento, Meta 15³⁰, os resultados dos indicadores que tratam da adequação da formação superior à área de conhecimento em que lecionam na Educação Infantil, cuja meta para 2024 é 100%, podemos verificar o seguinte: o indicador 15A apresenta um resultado de 58,6% de professores que estão adequados à área em que atuam. Quanto à formação dos professores dos Anos Iniciais, indicador 15B, os resultados mostram um total de 69,6% de adequação à área em que lecionam. Os resultados do indicador 15C sobre a formação dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental totalizam 56,7%. No que se refere ao indicador 15D, que trata da formação adequada dos professores do Ensino Médio, o resultado é de 65,2%. Desse modo, percebe-se que a formação dos professores de Educação Básica avançou acima de 50% em todos os grupos de professores, conforme dados até 2020. Os avanços podem ser considerados

³⁰ Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III, do *caput* do art. 61, da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2022).

razoáveis, pois há, ainda, muito a avançar para atingir a meta de 100% prevista no PNE até 2024. Ainda no mesmo cenário, a publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), de 16 de fevereiro de 2017, estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a Educação Básica. O referido documento antecede a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e, de certa forma, desestabiliza os professores, forçando-os a buscar formação adequada para atender à demanda de um cenário já em curso devido à efetivação da BNCC em 2020. De acordo com a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), há um prazo de dois anos após sua homologação para que seja realizada a adequação curricular da formação docente. Segundo as Resoluções do CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018, o artigo 5º, § 1º, estabelece que a BNCC deve contribuir na articulação e coordenação das políticas e ações em relação à formação de professores. Dessa forma, a Resolução do CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a formação continuada de professores da Educação Básica como uma maneira de desenvolver nos professores competências profissionais. Isso dar-se-á por intermédio de um sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, como prevê o artigo 3º do Parecer. Tais competências estão em consonância com as Competências Gerais previstas na Resolução do CNE/CP Nº 2/2019 – BNC-Formação Inicial.

Quando se trata da política da formação continuada de professores da Educação Básica, a Resolução do CNE/CP nº 1/2020 mostra uma grande preocupação com a formação dos professores por competências, considerando a preparação para a prática pedagógica do docente. Como exemplo desta preparação prática, podemos citar programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (Brasil, 2022)³¹, a Residência Pedagógica³² e o Programa de Educação Tutorial – PET³³ (Brasil, 2021).

³¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Tem como base legal a Lei Nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. A finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de Licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando a aprimorar a formação de docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica (D.O.U. 2010).

³² O Programa Residência Pedagógica foi criado pela Capes, em 2011, e implantado em 2012. Amparado pelo Decreto Nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, a Capes, considerando a Política Nacional de Formação de Professores, emite a Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, resolve, em seu art. 1º, instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica (SEI/Capes, 2006).

³³ O Programa de Educação Tutorial – PET– foi criado em 1979, pela Capes, com o nome de Programa Especial de Treinamento. Em 2004 foi denominado Programa de Educação Tutorial. Foi regulamentado pela Lei Nº 11.180/2005 e pelas Portarias do MEC nº 3.385/2005 e nº 632/2006. O PET tem o objetivo de apoiar grupos de alunos que demonstram potencial, interesse e habilidades em cursos de Graduação das Instituições de Ensino

Embora a legislação que trata da política de formação dos docentes de Educação Básica, no âmbito da Formação Inicial ou da Formação Continuada, tenha sido pensada pelos legisladores com uma certa coerência, sua aplicabilidade, contudo, abre espaço para muitas lacunas entre a Lei e a viabilidade de colocá-la em prática, uma vez que, em muitos momentos, não existe a percepção concreta da vida real, do dia a dia da escola, da vida do professor e dos gestores, por parte dos próprios legisladores.

Assim sendo, deparamo-nos, por vezes, com uma normativa contrariando a outra, como no caso da BNCC, que antecede a BNC-Formação, ou, ainda, quando algumas normativas nem chegam a se efetivar de fato por serem demasiadas ousadas para um período de tempo, como é o caso das metas do PNE 2014-2024. Conforme o *site* do Inep, no Plano de Monitoramento do PNE constatamos que os resultados mostram um percentual menor do que 60% em todos os níveis de ensino em 2020, isto é, a quatro anos para o final da década, cujas metas previam um avanço de 100% até 2024. Tais constatações são, no mínimo, frustrantes, pelo fato de mostrarem as dificuldades encontradas num país continental, como o Brasil, para alcançar com sucesso as metas propostas.

No próximo subtítulo trataremos sobre a proposta de formação continuada da Rede Franciscana de Educação e a constituição docente. Serão apresentados o Itinerário de formação da Rede 2021-2022, um esquema sobre o atual Referencial Educativo da Scalifra-ZN, bem como dados sobre o Plano de Médio Prazo 2021-2024 da mantenedora, em vigor para os próximos quatro anos.

4.4 Formação continuada na Rede Franciscana de Educação e a constituição docente

Vivemos tempos de mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, as quais afetam a vida humana em suas múltiplas dimensões, sejam elas física, afetiva, intelectual, socioemocional ou espiritual. Dessa maneira, a pessoa é desafiada a avançar no conhecimento e no aprofundamento de tais dimensões. Na escola Franciscana da Rede Scalifra-ZN, de modo especial, é aprofundada a dimensão espiritual, a fim de manter-se o equilíbrio do próprio ser.

A formação continuada da Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN considera o ser humano alguém em constante fazer-se, sempre em processo no percurso de sua vida. Essa visão de inacabamento leva-nos a compreender a necessidade da formação continuada como algo

Superior – IES. O apoio pode ser concedido ao estudante bolsista e ao professor tutor (MEC, 2006).

essencial na construção das pessoas que fazem parte das instituições da rede. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Rede 2014-2017, o processo de formação continuada é vital para a Rede Scalifra-ZN, pois é por meio desse processo que professores e técnicos administrativos “[...] se capacitam no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à sua área de atuação [...]” (Moro *et al.*, 2014, p. 51).

Não basta, no entanto, apenas capacitação para o desenvolvimento das competências e habilidades, porque a experiência em si mesma não é formadora. Há que se entender que a formação dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação, tem seu sentido pleno quando tal formação se torna objeto de reflexão sobre a experiência vivida no cotidiano da vida. À vista disso, é possível afirmar que o processo formativo em uma instituição franciscana propõe ao professor adquirir condições de repensar e redimensionar seu fazer, transformando as teorias em práticas coerentes de ensino. Ainda, o processo de formação instiga o professor a buscar o aprofundamento de sua essência pessoal, uma vez que “[...] a formação para a espiritualidade constitui elemento essencial da filosofia e proposta franciscana, que permeia o ser e o fazer do educador” (Moro *et al.*, 2014, p. 52). Destarte, a proposta de formação incide no processo de construção pessoal para além da profissão.

A complexidade da vida em sociedade, os avanços tecnológicos e os movimentos de proporções globais, como as migrações voluntárias ou forçadas por todo tipo de conflitos, e as polarizações políticas, são algumas das realidades que obrigam os seres humanos, incluindo os professores, a investirem na sua própria formação. A docência reflete tal complexidade e se sente forçada a avançar na reconstrução de saberes, a fim de administrar com maior capacidade esse emaranhado de relações interpessoais e da configuração social, que muda com muita velocidade.

O processo de formação continuada é de vital importância para a Rede Franciscana de Educação, considerando que é por meio desse processo de formação que “[...] os professores se capacitam no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à sua área de atuação [...]” (Moro *et al.*, 2018, p. 53). Tal processo de formação considera aprender para se construir em um processo harmônico, singular e de socialização. Isso ocorre de forma integral, considerando a pessoa um todo integrado e interligado com toda a criação, porque, na visão franciscana, todos somos criaturas de Deus, que é Pai, e, por isso, somos todos irmãos.

A escola franciscana concebe a formação integral em vista da integralidade do ser. Para tanto, a proposta pedagógica é concebida e desenvolvida de modo integral, o que significa que no processo de formação são consideradas todas as dimensões constitutivas da pessoa: física,

intelectual, espiritual, psicossocial e cultural. Dessa maneira, a educação integral, proposta pela Rede Franciscana de Educação, acontece no viés de um novo humanismo. Segundo Bernardi (2003), diante de um contexto cultural, marcado pelas leis do mercado, o qual acentua as diferenças entre os indivíduos e empobrece o ser humano em sua alma, reduzindo-o ao descartável, “[...] o franciscanismo tem algo de novo a oferecer. A novidade e a originalidade do enfoque se colocam nisso. Ao iniciar sua caminhada de homem renovado, Francisco deu início, em si mesmo, a uma reforma radical pela vivência do Evangelho” (Bernardi, 2003, p. 69). Dessa forma, ele descobriu o rosto e a imagem de Deus no abraço ao leproso, experiência que projetou uma nova luz para as relações na sua vida cotidiana. Assim, a formação integral, à que a Rede se propõe, une e integra a pessoa em si mesma e com Deus, ao mesmo tempo em que promove um movimento de integração com todo o universo criado. A pessoa que faz parte do processo de uma formação integral, portanto, vai, aos poucos, harmonizando-se em seu próprio ser e desenvolve a capacidade de irmanar-se com tudo e com todos. Francisco mostra essa possibilidade quando escreve o Cântico do Irmão Sol, um poema que mostra um homem totalmente irmanado com as pessoas e com o universo.

Ao considerar a proposta de uma formação integral, a Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN – entende que tal proposta requer de todos os membros da comunidade educativa adesão e comprometimento com a filosofia e a espiritualidade franciscanas; isso tudo em vista da transformação de parâmetros paradigmáticos para responder aos desafios que se impõem pela contemporaneidade. Diante desse cenário de instabilidade e de rápidas mudanças, há que se propor itinerários formativos que possam subsidiar professores e funcionários técnico administrativos, alunos e lideranças, no âmbito da espiritualidade franciscana, a partir das Fontes Franciscanas. O Plano de Médio Prazo³⁴ 2021-2024 (PMP) da Rede Franciscana de Educação estabelece, no Plano de Ação, estratégia 1, sobre o Referencial Educativo, as seguintes ações: a) Desenvolver a formação dos colaboradores (gestores, professores, técnicos administrativos) em espiritualidade franciscana; b) Realizar formação pedagógica conforme o Referencial Educativo; Dinamizar atividades formativas sobre a concepção de educação, consoante o Referencial Educativo PMP 2021-2024 (Scalifra-ZN, 2021, p. 50-51). Com referência à formação proposta aos colaboradores, prevista no documento, ela fundamenta os projetos oferecidos aos alunos, principalmente o Projeto de Vida, não somente do Novo Ensino Médio, mas o projeto de vida desenvolvido com todos os alunos nos diversos níveis de ensino da educação básica.

³⁴ Documento que orienta as ações e projetos da Rede Franciscana de Educação, Scalifra-ZN, reformulado a cada quatro anos.

Um olhar retrospectivo sobre a formação continuada proposta pela Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN – aos professores, aos técnicos administrativos e aos estudantes, permite-nos inferir que as políticas que tratam de formação franciscana na instituição estão presentes desde o final do segundo milênio e se intensificam nas duas primeiras décadas do século 21. O projeto de formação franciscana até 2018, reelaborado a cada três anos por um grupo nomeado pela diretoria da mantenedora, em parceria com as escolas de Educação Básica da rede, traçava, em linhas gerais, as temáticas a serem aprofundadas em cada filial e estava aos cuidados das direções de cada instituição. Os estudos elencados a partir do projeto da mantenedora tiveram seu ápice no Congresso Nacional das Escolas Franciscanas da Scalifra-ZN, realizado a cada três anos.

A partir do ano de 2019 a diretoria da mantenedora reorganizou o processo de formação, propondo uma nova dinâmica formativa. O trabalho de reelaboração conjunta do Referencial Educativo da mantenedora teve a contribuição das lideranças das instituições e de professores das diferentes áreas do conhecimento. Esse trabalho resultou, em 2021, nos volumes impressos e *on-line* que contêm o Referencial Educativo e os referenciais de cada uma das cinco áreas do conhecimento. Compete a cada uma das direções das escolas de Educação Básica efetivar o Referencial Educativo junto a comunidade educativa, por meio de encontros de estudos e aprofundamento do documento.

A Figura 12 apresenta o esquema do documento que contém o Referencial Educativo da Rede Franciscana de Educação – Scalifra/ZN.

Figura 12 – Esquema Referencial Educativo – Scalifra-ZN

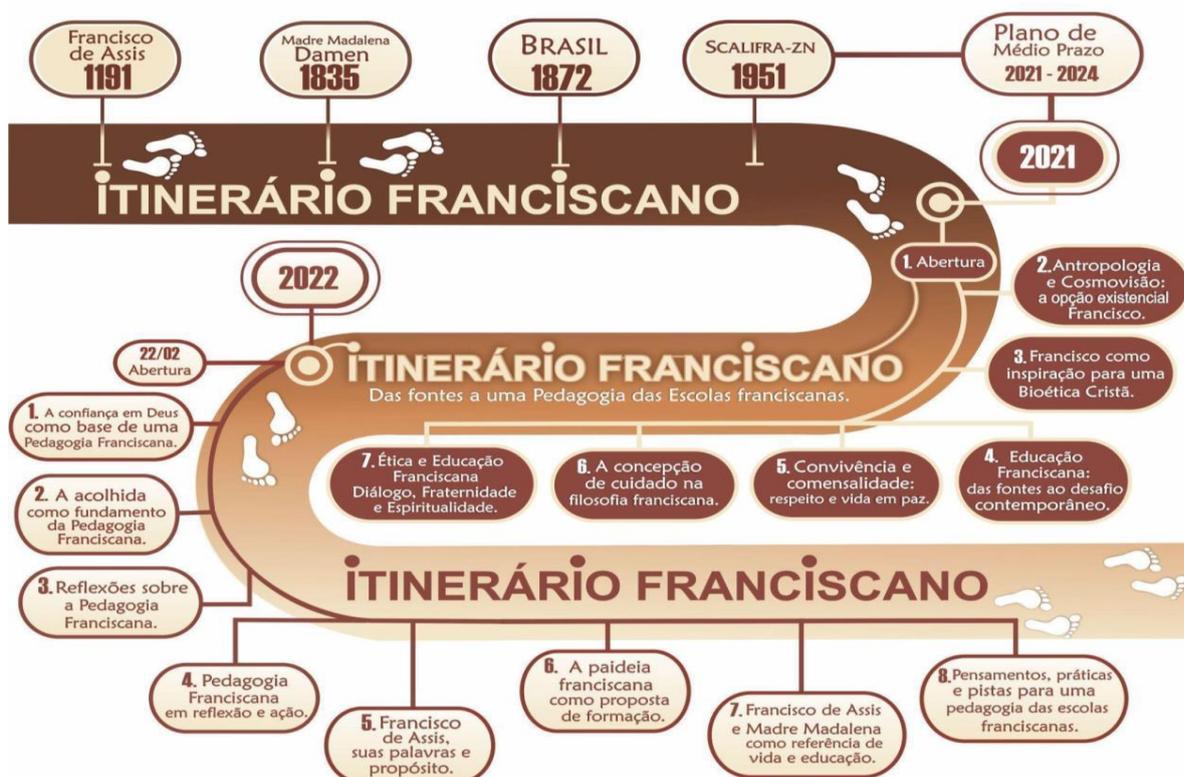


Fonte: Autoria própria (2022).

Ainda em 2021, a fim de atender o objetivo de nº 1 da estratégia que trata sobre a formação de colaboradores na espiritualidade franciscana, que consta no Plano de Médio Prazo da Scalifra-ZN – 2021-2024 (Scalifra-ZN, 2021), em seis encontros a mantenedora objetivou desenvolver a formação de professores e técnicos administrativos em espiritualidade franciscana por meio da proposta denominada: Programa do Itinerário de Formação Franciscana. Dessa forma, visou a continuar no aprofundamento de conteúdos de formação sobre as temáticas da filosofia e identidade franciscanas, estudos em andamento há duas décadas. Um itinerário com esse propósito procura desenvolver a formação na espiritualidade franciscana, mas também busca formar o perfil do aluno, do professor, dos técnicos administrativo, do gestor e do líder, que estão na condução do projeto educativo da Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN.

Nesse sentido, a Figura 13 apresenta, em forma de esquema, o cronograma da proposta de formação franciscana da Rede, sinalizando o início do Itinerário com o ano de nascimento de Francisco de Assis no século 12; Madre Madalena no século 19, ao fundar a Congregação das Irmãs Franciscanas; a chegada das Franciscanas ao Brasil, no final do século 19; a fundação da Scalifra-ZN como entidade civil no século 20; e, na continuidade, o Itinerário de Formação Franciscana 2021 e 2022 com as temáticas de cada um dos encontros de formação.

Figura 13 – Itinerário Franciscano da Rede Franciscana de Educação – Scalifra/ZN



Fonte: Autoria própria (2022).

O percurso formativo proposto no Itinerário/2022 objetiva conhecer as Fontes Franciscanas visando o aprofundamento da espiritualidade vivenciada e apreendida por Francisco de Assis como referência na elaboração de uma Pedagogia das escolas da Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN. Naturalmente, nesse propósito, dar-se-á continuidade ao que já faz parte da identidade da instituição desde a sua fundação. Trabalhar, aprofundar, conhecer melhor, compartilhar, propor novas leituras, ajudar na compreensão dos movimentos atuais de pensamento, de atividades e do próprio cotidiano da atividade escolar, para que tudo isso colabore e seja reflexo, na prática, dos princípios, dos valores e das atitudes daquilo que faz parte da identidade franciscana na educação. Mesmo conscientes de que esse objetivo não é novo, mas observando que há brechas para sempre fazer melhor, com mais empenho, de forma nova, a experiência educativa, na perspectiva franciscana, é o que nos motiva a realizar o Itinerário.

Entende-se por Itinerário algo como um percurso, um programa, um propósito, um caminho, um processo de formação. Esse itinerário também pode ser compreendido como um conjunto de percursos, de atividades e de descobertas que permitem aprofundar o conhecimento na área em que nos propomos, inclusive na área de conhecimento específica de atuação de cada um. Ao aprofundar a formação dos docentes, dos técnicos administrativos ou de estudantes franciscanos, pode-se dar novos enfoques para aquilo que habitualmente se faz, ou seja, trazer uma motivação com sentido novo para o que já estamos habituados a fazer.

O teólogo Franciscano Boaventura de Bagnoregio (1588), ao escrever o tratado *Itinerário da Mente para Deus*, não separa mente, espírito e pensamento, mas sugere um itinerário da pessoa para dar um melhor sentido à vida. O *Itinerário da Mente para Deus* tem um propósito teológico, mas também chama a atitudes, competências, habilidades, compreensões, ideias, posturas e posicionamentos novos diante da realidade. “Começo por invocar o primeiro princípio, isto é, o eterno pai das luzes, fonte de todo conhecimento, toda dádiva boa, do dom perfeito” (De Boni, 1983, p. 3). Ele expõe isso como um caminho que se deve seguir para chegar ao primeiro princípio, a fonte de todo conhecimento, e para seguir o caminho da paz, cujo espelho primeiro é Jesus Cristo. Ele é a referência, o mediador, o salvador, o redentor, aquele que veio trazer luz, palavras, ensinamentos de encontro do sentido da vida humana para Deus; o sentido enquanto existência.

Tendo em vista o contexto exposto, a formação prevista no Itinerário objetiva conhecer e analisar as Fontes Franciscanas³⁵ com vista à elaboração de uma Pedagogia das Escolas

³⁵ Obra que contém os escritos de Francisco de Assis, as primeiras biografias sobre o santo, as legendas escritas pelos primeiros companheiros e textos escritos no primeiro século da ordem tanto sobre Francisco quanto sobre

Franciscanas da Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN. Na continuidade da concretização do objetivo proposto pelo Plano de Médio Prazo 2021-2024 da mantenedora, organizou-se o Itinerário Franciscano/2022 com o seguinte tema: “Das Fontes a uma Pedagogia das Escolas Franciscanas”. O formato metodológico dos nove encontros propôs conhecer e aprofundar as Fontes Franciscanas com diversas temáticas franciscanas, conforme referido na Figura 13. A dinâmica utilizada nos encontros do Itinerário Franciscano/2022 é qualitativa de análise temática, fundamentada em textos das Fontes Franciscanas.

O formato de cada encontro foi uma *live* hospedada no Canal *Youtube* da Scalifra-ZN e teve a duração de uma hora. A temática refletida em cada encontro de formação esteve associada à práxis educacional franciscana a partir de textos dos Escritos Franciscanos. A dinamização foi feita por dois interlocutores durante a reflexão em formato de **Conversa Franciscana**³⁶, com uma abordagem dinâmica e dialogal com duração de 45 minutos para os dois interlocutores e 15 minutos para a interação com os participantes, a partir de comentários postados no *chat* do *YouTube* no momento da transmissão.

O Itinerário Franciscano foi ofertado em duas modalidades e corresponde a uma formação certificada. Os participantes optaram por uma das duas modalidades oferecidas, a saber: a) Participantes das *lives* não inscritos para as atividades complementares receberam uma Certificação com total de 15 horas; b) Participantes das *lives* inscritos para as atividades complementares receberam certificado de 60 horas. Os participantes inscritos para a certificação de 60 horas foram hospedados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA –, e tiveram acesso às leituras complementares, vídeos ilustrativos sobre os temas e atividades a serem cumpridas. As atividades foram postadas obedecendo o prazo prescrito pela equipe de organização, e foram submetidas à correção por professores designados pela equipe organizadora. O trabalho final ou artigo a ser entregue seguiu as normas da ABNT, e, ao mesmo tempo, contribuiu no processo de construção da síntese de uma Pedagogia das Escolas da Rede Franciscana de Educação. Foram aceitos artigos com até três autores, observado prazo estabelecido pela equipe organizadora. Após avaliação os textos foram submetidos a Thaumazein – Revista *on-line* de Filosofia da Universidade Franciscana de Santa Maria, RS.

A continuidade do processo de formação franciscana para 2023 e 2024, conforme prevê o Plano de Médio prazo da Rede Franciscana de Educação, foi instituída a partir da avaliação realizada no final do Itinerário Franciscano/2022 pelo grupo organizador do projeto franciscano

Santa Clara de Assis.

³⁶ Conversa Franciscana é uma reflexão compartilhada entre os dois interlocutores responsáveis pela explanação da temática de cada encontro do Itinerário.

de formação da Rede. Para o Itinerário do ano de 2023 desenvolveu-se a temática sobre a Pedagogia Franciscana à luz da filosofia franciscana, por meio de encontros de formação *on-line* e estudos franciscanos em cada uma das unidades da Rede. Todo esse processo culminou em seminários regionais também de forma *on-line*.

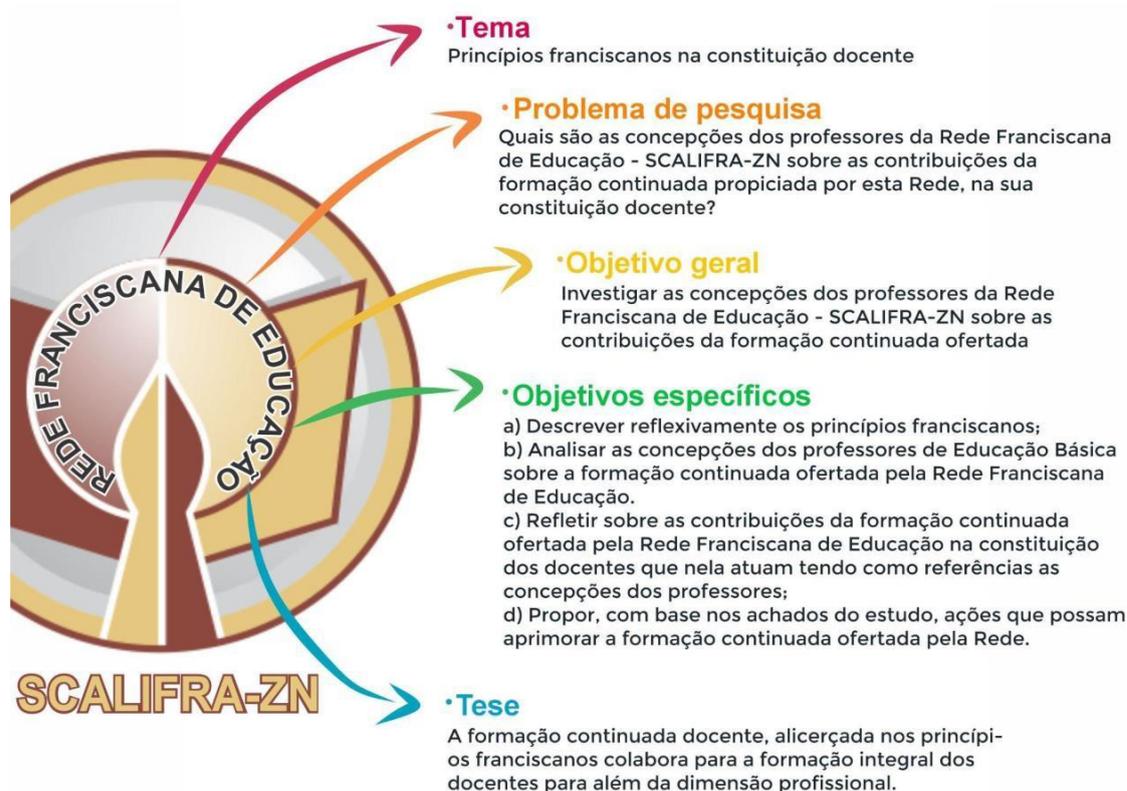
No ano de 2024 a proposta do Itinerário Franciscano, fruto de uma pesquisa sobre a vivência dos Princípios Franciscanos em cada escola, propôs eleger dois ou três princípios que a própria escola considerou necessário aprofundar em encontros de estudos com o corpo docente.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados, com sugestões para aprimorar os próximos passos da proposta de formação continuada docente a partir dos resultados encontrados na pesquisa realizada com os docentes das escolas de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade La Salle.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Um intenso movimento é retratado neste capítulo. Nele mostra-se a análise e a interpretação dos dados. A partir da inspiração criativa da pesquisa, apresenta-se o trabalho no seu desenvolvimento real, dinâmico e prospectivo. A seguir trataremos dos procedimentos da análise dos dados, os quais foram organizados a partir de informações empíricas características do *corpus* coletadas durante a pesquisa. Apresentamos, na sequência, a Figura 14 com o tema da referida tese, o problema de pesquisa, os objetivos e a tese. Logo após será exposto o processo de construção da compreensão de novos entendimentos dos dados obtidos.

Figura 14 – Esquema da Investigação realizada



Fonte: Autoria própria (2024).

Os passos do processo de análise seguem as orientações de Bardin (2016), ao referir-se à análise de conteúdo. Segundo essa autora, a análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilitam, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem. Em relação ao processo de análise, iniciaremos com a pré-análise, na sequência a exploração dos dados e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise foi realizada a leitura flutuante, isto é, o primeiro contato com o material coletado, que, neste caso, resultou da transcrição do grupo focal. Essa etapa teve como objetivo conhecer os dados empíricos para análise. Após a leitura foram elaboradas nuvens de palavras, uma nuvem para cada um dos cinco tópicos de discussão. O resultado encontrado foi registrado em cinco nuvens, das quais emergiram palavras que nortearam a sequência do processo de análise em categorias (eixos). Essa organização do material tornou-o operacional, sistematizado em suas ideias iniciais.

A seguir passamos para a fase de exploração e categorização a partir das nuvens de palavras. A primeira nuvem surgiu baseada na questão norteadora discutida pelo grupo focal, e tratou de como descrever os princípios franciscanos e de como se refletem na prática do professor. Dessa forma, emergiram palavras como alunos³⁷, escola, estudo franciscano, vivência, professores, legado, acolhimento, dentre outras. Esse processo levou-nos a definir eixos temáticos, pois trata-se da “aplicação sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 2016, p. 131) desde o que emergiu da pesquisa de campo. O objetivo principal dessa fase foi a codificação, a classificação e a categorização em eixos temáticos. Os eixos temáticos foram estabelecidos a partir dos resultados emergentes da fase exploratória do material. Para cada eixo temático foram estabelecidos subeixos temáticos.

5.1 Eixo 1 – Humanização na escola franciscana

A identificação do Eixo 1 – Humanização na escola franciscana – deu-se em vista da ênfase nas vivências relacionais dos princípios franciscanos entre os pares e entre docentes e estudantes no cotidiano da escola, registradas pelos docentes ao discorrerem sobre como os princípios se refletem em suas práticas. A Figura 15 resulta em uma nuvem de palavras formada a partir das reflexões dos docentes sobre os princípios franciscanos na prática do cotidiano escolar na educação básica da Rede Franciscana de Educação.

³⁷ Os participantes do grupo focal utilizaram a palavra alunos ao referir-se aos estudantes. Embora saibamos das diferenças epistemológicas contidas nos termos “estudante” e “aluno”, para fins desta análise vamos tratá-los como sinônimos.

um método crítico do que é e do que deve ser, o qual emprega mais tempo na ação e construção [...]” (Merino, 1999, p. 323) de ações práticas do que na crítica e na destruição do que não ajuda a construir a humanização da sociedade. Nesse sentido, é significativa a consciência dos docentes que participaram do grupo focal. Uma das professoras afirma que “*[...] em se tratando dos princípios franciscanos, vejo-os sendo colocados em prática no convívio diário com os colegas, na relação com os alunos. Estamos sempre buscando inseri-los nos projetos pedagógicos, pelo acolhimento, pela escuta, pela conduta na relação com estudantes e colegas. Buscamos trazer, permanentemente, os princípios concretamente na prática*” (P2)³⁸. Essa afirmação remete-nos a Merino (1999), quando ressalta que estamos sempre em processo de aprender. Somos alguém nunca acabado; estamos em um permanente processo de vir a ser. “O homem, como ser está sempre a caminho, sente-se em um estado permanente de provisoriedade que o faz colocar-se em atitude de desarraigamento e de despedida de tudo o que o rodeia, porque não pode perder o sentido de estar orientado para um futuro ainda não conseguido [...]” (Merino, 1999, p. 331). Entendemos que este movimento de provisoriedade coloca a pessoa do professor em permanente estado de vigilância em relação à vivência dos princípios franciscanos no cotidiano escolar, bem como na própria vida pessoal e profissional.

Na visão franciscana, “[...] o humanismo é mais que um sistema, uma doutrina, uma política ou uma filosofia. É um estilo de vida, um comportamento e um modo de tratar o mundo, os outros e a vida e se fundamenta numa prévia cosmovisão [...]” (Merino, 1999, p. 27). Corroboramos o pensamento desse autor uma das professoras, quando afirma que “*os princípios e os valores franciscanos transparecem nos projetos desenvolvidos no trabalho pedagógico, no convívio diário com estudantes e colegas, enfim no cotidiano da vida escolar [...]*” (P2). Destarte, é possível inferir que o estilo de vida vivido por Francisco de Assis foi capaz de criar um marco específico para um humanismo real e concreto, enraizado nas relações interpessoais do homem para com o seu semelhante e também para com todos os seus pontos fundamentais de referência. Assim, pela concretização dos princípios nas ações cotidianas, a educação torna-se humanizada e humanizadora. O mesmo autor afirma que, ao falar do humanismo franciscano, é preciso fazê-lo desde a perspectiva da vida vivida a exemplo de Francisco, considerando “as diversas relações vividas com o outro, com a comunidade, com a natureza e com Deus” (Merino, 1999, p. 27). Os princípios franciscanos, na visão dos docentes que participaram do grupo focal, é algo muito palpável e se expressa “*[...] no jeito de cuidar do outro, de olhar para*

³⁸ As falas dos docentes que participaram do Grupo Focal são registradas entre aspas e estão em itálico. Os seis docentes que participaram da pesquisa foram identificados pela letra “P” seguida dos números 1 a 6, em uma numeração subsequencial, mas aleatória.

o outro, de se importar com o outro. Todas essas formas de viver fortalecem as relações e deixam uma marca e um legado nos estudantes e nos colegas” (P4). Desta forma, a partir da hermenêutica franciscana, infere-se que o humanismo franciscano leva em conta, prioritariamente, a experiência da vivência relacional de um ser humano integral. Em Francisco de Assis encontra-se uma proposta de humanismo que não despreza a teoria, porém a ênfase primeira está no vivido para, depois, mais tarde, se tornar uma teoria escrita. Talvez seja esta a reviravolta mais significativa de uma proposta educativa humanista franciscana, parte essencial da escola franciscana de educação básica.

Neste primeiro eixo temático estabelecemos um subeixo denominado *Caminhos de humanização na escola franciscana*, o qual passaremos a discorrer na sequência.

5.1.1 Subeixo 1 – Caminhos de humanização na escola franciscana

Os caminhos de humanização na escola franciscana percorrem diversos processos, os quais perpassam desde o projeto de Francisco de Assis e seus primeiros irmãos, ainda no início do século 3º, com raízes no evangelho, até se estruturar ao longo dos demais séculos. No entendimento de Merino (1999), na continuidade e sua estruturação pelos primeiros pensadores franciscanos, tais como Boaventura de Bagnoregio (1217-1274), João Duns Scoto (1266-1308), Roger Bacon (1220-1292) e Guilherme de Ockham (1280-1347), só para citar os mais importantes, podemos perceber que a mesma não mudou sua essência. Estes primeiros pensadores franciscanos “[...] são considerados claros expoentes de orientações intelectuais diversas, mas todos se entroncam curiosamente no código genético e explicativo daquele modo de ser que chamamos de franciscanismo” (Merino, 1999, p. 39). Fica claro que os mestres franciscanos se distinguem dos outros intelectuais da época, em relação ao humanismo, pela sua índole vital, pois o que os caracteriza é a intuição e a sensibilidade, dando origem a uma visão e interpretação do homem muito particular. Para este autor, a filosofia franciscana ultrapassa a filosofia das coisas e das ideias, e, mesmo servindo-se delas, a filosofia franciscana é uma filosofia do homem. Isso gera uma característica singular no modo de relacionar-se com o outro e de como colocar-se diante da vida.

Ao considerar que o pensamento franciscano supera a objetividade e o domínio da razão e do intelecto para se centrar no homem, vemos em Boaventura de Bagnoregio (1217-1274) e Roger Bacon (1220-1292) o homem franciscano no grande espetáculo do universo, indo ao encontro das maravilhas do próprio universo, porém nada comparável ao homem. Segundo Merino (1999), o homem franciscano é um ser privilegiado e pode ser considerado como se

fosse a síntese da criação. Ele é existencial, pois nele encaixam-se “o humano, o mundano, o religioso, o estético, a natureza e a história” (Merino, 1999, p. 41). Já na visão de Scoto (1266-1308), o homem aparece como a síntese de elementos dialéticos, como um caminho tecido de vontades e de otimismo na direção do princípio de todos os seres, o próprio Criador. Bacon (1220-1292) dirige seus pensamentos e seu modo de ser orientando-os para um olhar científico e de amor franciscano. Como cientista, Bacon acredita que todas as ciências devem encaminhar o ser humano à ciência da Sagrada Escritura, garantindo que toda experimentação científica esteja a serviço do homem.

Posto isto, ainda que de forma breve, surgiu um sistema antropológico humanista com uma alma franciscana, pelo fato de que Francisco de Assis, o fundador da ordem a qual pertenciam os mestres franciscanos, já tinha vivido e encarnado a síntese de sistema humanista. Neste sentido,

O humanismo franciscano, apesar de partir de uma profunda experiência religiosa, procura descobrir qual é o valor ôntico do homem, o seu significado no mundo, as suas relações com os outros, com a natureza, com Deus, com a história e com a cultura; procura descobrir como é necessário entender a vida na sua tarefa trabalhosa e na sua expressão lúdica, como é necessário saber viver e como é necessário saber morrer (Merino, 1999, p. 47).

A reflexão e o posicionamento das participantes do grupo focal confirmam a visão do autor ao afirmarem que “*a vivência dos princípios franciscanos está presente no cotidiano, nas falas, nas atitudes e nas reuniões de formação continuada com os professores. Os princípios se manifestam no acolhimento com alunos e colegas. É possível sentir a força do Kerigma de Francisco de Assis, que está sempre presente, que é inspiração em todos os momentos de estudo e de planejamento*” (P1). Dessa forma, torna-se evidente que os caminhos de humanização na escola franciscana só se tornam possíveis quando passam pela prática concreta dos princípios franciscanos. É imprescindível a vida vivida, experimentada no dia a dia das relações interpessoais bem como no processo de construção do conhecimento técnico científico de estudantes e professores da educação franciscana. Por isso, ao tratar do percurso de humanização no processo educativo da escola franciscana, há que se colocar a pessoa humana como centro de todo o processo. Quando falamos em pessoa humana englobamos toda a comunidade educativa franciscana, estudantes, docentes, técnicos administrativos e famílias. Assim, consideramos de suma importância o envolvimento de todos os que constituem a população-alvo do projeto educativo pedagógico da escola de educação básica da Rede Franciscana de Educação da Rede Scalifra-ZN, visando a alcançar a transformação da sociedade.

Estes caminhos de humanização na escola franciscana passam pela vivência diária dos princípios franciscanos, os quais traduzem-se em ações concretas de maneira especial por intermédio das relações interpessoais. Além de suas atitudes concretas com estilo próprio e tonalidade afetiva, Francisco de Assis soube como transmitir esse modelo de vida aos seus seguidores. Assim sendo, podemos falar de um “[...] modo de ser franciscano, característico desta família, tanto de um comportamento vivido dos seus membros quanto do chamado pensamento franciscano, criado e elaborado pelos pensadores franciscanos no interior da comunidade” (Merino, 1999, p. 39). Reflete esse processo referido pelo autor uma das participantes da pesquisa, ao afirmar que “[...] nas escolas franciscanas da rede é muito forte a questão do acolhimento aos estudantes, aos colegas e às famílias. Essa atitude pode ser considerada importante tanto dentro da instituição como fora dela, porque depois de muito tempo atuando na escola franciscana tal atitude se torna inerente na vida do professor. Esta forma de ser e de viver deixa marcas e quem passa pela escola não esquece” (P2). Assim, infere-se que o jeito franciscano de educar passa por um caminho concreto, diário e se fortalece em ações recorrentes nas práticas relacionais e pedagógicas. A unanimidade das falas durante a reflexão do grupo focal sobre a prática concreta dos princípios franciscanos, faz-nos entender o quão significativa é a realidade histórico-geográfica da comunidade educativa onde se situa a escola. A vida é concreta, as pessoas são reais e os princípios efetivam-se historicamente na vida de cada membro da comunidade escolar a partir de ações concretas e do jeito de viver dos franciscanos. Os princípios são muito mais do que uma teoria sobre a qual se pode falar, discorrer ou, mesmo, refletir. Os princípios tornam-se vida pelo movimento humano nas relações entre as pessoas, no agir de cada um quanto ao outro (irmão), ao universo em que habitam e na relação com Deus.

O processo de humanização encontra respaldo ao falarmos da utopia de ser irmão, algo que pode ser descrito como o sentimento que vincula os irmãos, “[...] algo que vai além da amizade até transformar-se em sentimento materno, segundo a imagem que o próprio Francisco emprega. Por isso, tem como programa ser amáveis, acolhedores, serviçais e ativos” (Merino, 1999, p. 320). Os resultados desse processo de humanização na escola franciscana expressam-se nas reflexões dos participantes quando, em suas falas, por vezes, descreveram os princípios franciscanos de forma explícita, nominando-os. Outras vezes os princípios aparecem nas falas de forma implícita ao se referirem aos resultados visíveis da vivência dos princípios no cotidiano. Durante a reflexão os docentes mencionam valores e atitudes vividas em seus percursos docentes. Afirmam que “[...] a vivência diária dos princípios coloca o professor em contato com os estudantes [...] e o jeito com que o professor faz as coisas na escola franciscana,

a forma como vive os princípios, cria relações diferenciadas. Nós temos uma forma diferente de conduzir as coisas (P4). Somos e vivemos a presença que Francisco de Assis tanto nos pede, nos exorta e nos convida a ser alegria, a ter cuidado e a ter cortesia (P5).

Considerando a análise hermenêutica franciscana, podemos inferir que a forma mais eficaz de expressar os princípios franciscanos na escola se dá pela prática da proposta pedagógica no cotidiano. Isso significa que o que mais impacta a vivência dos princípios passa pelas relações entre as pessoas. Ainda, segundo os participantes da pesquisa, [...] *os alunos vão se apaixonando com o viver do professor e de todos os que estão em contato com eles. Assim, todo o colégio passa a saborear e a degustar a proposta de estudo sobre o franciscanismo (P5).* Desta forma, evidencia-se um caminho bem concreto da vivência dos princípios franciscanos nas relações interpessoais bem como em todo o percurso metodológico da construção do conhecimento técnico científico no processo pedagógico. A vivência dos princípios franciscanos é geradora de um sistema de conhecimento construído sempre em favor da vida humana e planetária. Isso cria, de certa maneira, uma sociedade mais solidária, a qual se importa com o outro que será sempre irmão. Não se pode conceber no franciscanismo um conhecimento construído que, porventura, pela sua aplicação, venha em detrimento da vida. Para a escola franciscana a premissa do cuidado com a vida, seja a vida humana ou qualquer outro tipo de vida, é algo sempre presente e está na raiz de qualquer descoberta científica. Nada justifica o uso do conhecimento técnico-científico em prol da destruição da vida humana e planetária, pois a vida pertence ao Criador de todas as coisas.

Quando falamos em princípios nos referimos a algo que fundamenta e dá suporte às ações de uma pessoa ou de um grupo que segue determinada filosofia ou espiritualidade, conforme já referimos no capítulo 4 desta tese. De acordo com Ávila (2005), os princípios indicam a direção onde se situa a regra orientadora da ação. Lage (2018), ao discorrer sobre o papel da experiência estética na formação de professores da Educação Infantil, afirma que as dimensões pessoal e profissional constituem-se a partir de processos formativos que mobilizam os professores para uma formação integral.

Embora as participantes da pesquisa tenham falado mais expressamente sobre a vivência dos princípios e seus resultados no cotidiano baseadas no jeito de ser e de viver franciscanos, elas nomearam alguns princípios, colocando-os no contexto da reflexão. Para as participantes do grupo focal, o que importa não é somente falar da teoria, mas *“é a prática que move as pessoas a se encantarem com o franciscanismo. As relações humanas devem gerar acolhimento e desejo de Paz na saudação que é dada um ao outro. Essa é uma forma de construir a cultura da Paz” (P5).* É importante pensar, porém, que, segundo as participantes da pesquisa, o jeito

franciscano de ser não está presente somente nas relações humanas; o jeito franciscano de ser está em todos os aspectos da escola, por exemplo, nas decisões que as pessoas vão tomar em relação aos projetos e outras áreas. Para uma das professoras, além da dimensão das relações, que é extremamente importante, existe a necessidade de em cada decisão olhar a “*dimensão da Conduta ética no que concerne à aprovação de projetos pedagógicos e em relação à gestão da escola*” (P4). É importante considerar as implicações éticas das decisões tomadas por qualquer pessoa que faz parte da escola franciscana. “*A dimensão da solidariedade também é bem importante de ser trabalhada e vivida no contexto escolar. Esse olhar para o outro e ser solidário faz parte da vivência dos princípios franciscanos. O estudante precisa de projetos que o estimulem a viver a dimensão concreta da solidariedade*” (P4). Inference-se a partir desse contexto dos princípios da Cultura de Paz, da Ética e da Solidariedade, que existe um agir consciente por parte dos docentes sobre o compromisso com a vivência de tais princípios; uma vivência engajada e comprometida com a construção de uma sociedade mais solidária desde uma nova ética fundamentada no valor e no cuidado com a vida planetária. Pela construção de uma Cultura de Paz torna-se possível reverenciar e cuidar da vida pela acolhida e pelo diálogo com os diversos povos e culturas, assim como era o desejo de Francisco de Assis. Com base na conduta Ética surge a possibilidade de viver a justiça e protagonizar a bondade na relação entre as pessoas. A atitude de solidariedade emerge de um coração misericordioso e compassivo, o qual busca em Jesus Cristo a forma de vida delineada no Evangelho.

Tendo presente o exposto, considera-se relevante investir na formação continuada dos docentes como também de todos aqueles que compõem a comunidade franciscana. Isso justifica-se pela necessidade de aprofundar e conhecer a filosofia e a pedagogia franciscanas, seus princípios e valores. Também requer debruçar-se sobre os escritos do próprio Francisco de Assis, do início do século 13, e dos biógrafos dos primeiros tempos, bem como dos primeiros pensadores franciscanos. É relevante, ainda, a reflexão sobre a prática pedagógica e a proposição de ações possíveis de serem concretizadas no espaço escolar e fora dos muros da escola, isto é, na vida de cada pessoa que faz parte desse processo educativo. Por tudo isso, no próximo item apresentamos o Eixo 2, que trata da formação continuada do educador franciscano.

5.2 Eixo 2 – A formação continuada do educador franciscano

O eixo 2 emergiu da segunda nuvem, cujo tópico de discussão foram as concepções de formação continuada dos professores sobre a sua participação no Itinerário Franciscano 2021-2022. A Figura 16 é o resultado das discussões e posicionamentos dos docentes durante a

as dimensões que o constitui. Na visão de P1, “*a formação continuada franciscana é muito valorosa, aproxima o professor do jeito franciscano de ser educador*. A mesma professora afirma: *Já fui aluna franciscana e agora sou professora da escola franciscana. Considero a formação do itinerário franciscano um reavivar, uma retomada do que aprendi e vivi como aluna. A marca desse jeito franciscano de ser ficou em minha vida*”. A inferência que fazemos, a partir dessa fala, é de que a evidência do legado franciscano na vida das pessoas que passam pela escola franciscana, sejam estudantes, docentes, colaboradores ou famílias, é muito forte. É impossível passar por esse processo pedagógico de estudo, reflexão, construção de conhecimento, aprendizagem e vivência dos princípios e valores, sem ser tocado por Francisco de Assis de forma bem significativa.

O empenho pela formação docente continuada, na Rede Franciscana de Educação, pode ser percebido desde o início da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência Caridade Cristã. Segundo Cools e Winpersee (1966), a fundadora, apesar de não ser tão versada em conhecimentos científicos, tinha preocupação com a qualificação das irmãs bem como de oferecer uma educação de qualidade. Por volta de 1840, “[...] as irmãs começaram a receber formação científica” (Cools; Winpersee, 1966, p. 97), o que ajudou muito nos trabalhos da escola. Além disso, havia assessoria de leigos com formação científica para ajudar a qualificar as irmãs e os serviços prestados na escola fundada por Madre Madalena Damen, em Heythuysen, Holanda, no século 19. Desse modo, o ensino franciscano da sua Congregação foi tomando forma e qualificando-se ao longo dos anos. Esse legado de preocupação com a formação continuada docente nas escolas franciscanas da Rede persiste até o presente. Nessa direção, a partir do segundo eixo temático foi possível estabelecer o subeixo que trata do *sentido da formação do educador franciscano*, a ser abordado na sequência.

5.2.1 Subeixo *O sentido da formação do educador franciscano*

Quando se trata da formação do educador franciscano, num primeiro momento nosso olhar volta-se para uma formação integral ao longo da vida. Ao considerar que, na visão franciscana, o homem ainda não é, ele está em contínuo processo de fazer-se até o final da vida, buscamos em Merino (1999) a ideia de estar sempre a caminho num processo inconcluso e sempre novo. Na visão desse mesmo autor, “Il dinamismo del francescanesimo rimane incompiuto, non essendo uno stato ma un proceso. Nella sua vita è racchiuso un non vissuto e nell sua scuola è presente un impensato, che stimolano e invitano a nuove espressioni

esistenziali, sociali e culturali”³⁹ (Merino, 2007, p. 8-9). Destarte, para os participantes do grupo focal a formação franciscana ofertada pela Rede é um movimento de parada. É uma oportunidade de voltar aos escritos de Francisco de Assis e mergulhar novamente naquele espírito do início da Ordem Franciscana. Segundo P4, “*a oportunidade de participar da formação pelo itinerário possibilitou ao professor tempo para parar e olhar a sua prática. Isso faz a diferença tanto na vida profissional como na vida pessoal. Assim, a partir desse confronto da proposta franciscana com a prática, torna-se possível ao professor ressignificar e retomar aquilo que se distanciou do jeito franciscano de educar*”. Infere-se que os docentes estão conscientes desse processo incompleto de tornar-se pessoa profissional. Evidencia-se o conhecimento desses profissionais de que há sempre algo que ainda não foi realizado; há sempre um aspecto da vida e da profissão que precisa ser renovado e aprofundado; existe sempre um viés que desafia os docentes como seres em permanente construção, que precisa ser assumido e praticado, pois ninguém já é aquilo que deveria ser em sua plenitude.

É importante destacar, também, a consciência de que a formação continuada, em seus projetos, requer um olhar para o contexto histórico de cada época, a fim de contemplar as demandas reais dos docentes e da sociedade. Conforme Santos (2020), há algumas décadas a sociedade vive uma crise permanente, o que tem gerado uma situação anômala. Isso por conta de que não há intenção de resolver a crise. O que se pretende com essa situação é legitimar situações de concentração de riquezas de alguns grupos em detrimento e miséria de outros grupos. Para esse autor, a crise normalmente não dura muito; é passageira e constitui-se uma oportunidade para fazer emergir um melhor estado das coisas. Caso a crise permaneça de forma prolongada, ela se transforma na causa. Na visão desse autor, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (Santos, 2020, p. 2). Assim, a pandemia da Covid-19, apesar de ser um fenômeno global, não afetou todos os grupos humanos da mesma forma. Aqueles que vivem em condições sociais mais privilegiadas sofreram de forma diferente. Os pobres, os desprotegidos e desassistidos pelo poder público, os que vivem nas zonas de invisibilidade, porém, foram os mais afetados durante e depois da pandemia. Na visão desse autor, o medo generalizado e a morte sem fronteiras, oriundos de um inimigo invisível, “o vírus nos corpos; deus, nos templos; os mercados, nas bolsas de valores, são as formulações do último reino, o mais invisível e imprevisível, o reino da glória celestial ou da perdição infernal” (Santos, 2020, p. 7). Dessa forma, pode-se afirmar que as zonas de

³⁹ O dinamismo do franciscanismo permanece incompleto, não sendo um estado, mas um processo. Na sua vida está implícito um não ainda vivido e na sua escola está presente um impensado, que nos estimula e nos convida a novas expressões existenciais e culturais (tradução nossa).

invisibilidade agravaram-se e multiplicaram-se mundo afora depois que a pandemia da Covid-19 passou a ser considerada uma doença endêmica e não mais uma pandemia. Para além disso tudo, emergiram outras pandemias, como a fome, o aumento do analfabetismo, o desemprego, a depressão infantil e juvenil, a intolerância, as inúmeras guerras e tantos outros.

Foram afetados de forma avassaladora as escolas, os professores e o mundo estudantil em países onde a situação da educação já estava fragilizada por falta de políticas públicas adequadas para atender às populações mais pobres. Alargou-se a distância entre ricos e pobres, inclusive na educação, por conta do abandono do estado no cuidado com a educação pública durante a pandemia. Os estudantes de escolas particulares, porém, perderam mais na questão da socialização e na consciência de retomar sua vida com o objetivo de se comprometerem em favor das causas planetárias. Neste sentido, alguns participantes desta pesquisa ressaltam que o tempo da Pandemia da Covid-19 trouxe desafios, os quais impactaram de maneira significativa a vida das escolas, dos professores, diretores e estudantes. Os docentes foram afetados pelo isolamento e pelo excesso de demanda que a brusca mudança de ensino presencial para ensino remoto causou em seu trabalho. Também houve significativo impacto em todos aqueles que fazem parte do mundo da educação. Uma professora relata: *“a formação pelo itinerário 2021-2022 veio no momento oportuno, pois, devido ao cenário pandêmico, muitos professores acabaram se fechando em seu próprio mundo, esquecendo o entorno. Esse processo formativo on-line possibilitou aos educadores um olhar mais atento para a própria prática docente e os fez tomarem consciência de que precisam rever e revisar a forma de ser e de agir”* (P4). Tais afirmações remetem-nos a pensar sobre a importância da leitura de cenário e das tendências sociais e pedagógicas ao elaborar um projeto de formação continuada docente. Essa questão leva-nos, ainda, a olhar as crises humanitárias para além do entorno e comprometer-nos com as causas humanitárias, agravadas pela crise climática, pelas guerras, pelos grandes movimentos migratórios, só para citar algumas. O compromisso com a busca por uma vida mais sóbria, trabalhar pela construção da cultura de paz, como fez Francisco de Assis, entre tantos outros desafios que se apresentam neste tempo pós-pandêmico, é um apelo latente em nosso tempo.

O sentido da formação continuada do educador franciscano está na essência da constituição docente como um ser integral e que intenciona educar para a integralidade. Para Merino (1999, p. 64), tanto em “[...] Francisco de Assis como na experiência franciscana, tem máxima importância a presença do tu, seja divino, seja humano, ao qual existencialmente se sentem referidos e que tratam de integrar na vida pessoal através de uma convivência e de uma receptividade envolvente”. Referindo-se à formação proposta pela rede, P4 afirma que não somente o Itinerário 2021-2022 contribuiu para o crescimento integral, mas *“todas as*

*formações que, desde muitos anos, vêm sendo ofertadas pela rede, constituem-se em etapas muito importantes na vida de um professor, e, no caso da formação franciscana, faz o professor transcender quem ele é no ambiente de trabalho” (P4). Isso mostra que a formação franciscana continuada faz a diferença na vida dos professores ao considerar aspectos imprescindíveis do franciscanismo. Trata-se do olhar, da presença, da escuta, do cuidado, da reverência e da cortesia entre tantos outros ensinamentos pregados por Francisco de Assis. Merino (1999, p. 63) enfatiza que “[...] o próprio da fraternidade franciscana, de sua forma de viver e de ser é a dimensão existencial franciscana, uma vivência transformada em com-vivência [...]”. Na reflexão do grupo focal a formação aparece como “*uma grande riqueza, um horizonte que mostra caminho, que orienta e direciona o fazer do professor. Muitas vezes, apesar de já conhecermos o franciscanismo, com o passar do tempo vai ficando no esquecimento*” (P5). Na visão de outra professora, a formação continuada “[...] *é algo importantíssimo e precisa fazer parte da caminhada docente, porém tendo sempre em mente esse movimento de confrontar o estudo com a prática docente*” (P4). Assim, um docente na escola franciscana precisa estar consciente desse jeito de ser, mas não somente como pensamento pensante e, sim, na vivência do dia a dia. A consciência deve levar à ação a partir da formação, a qual conduz o professor a confrontar sua prática com a pedagogia franciscana, e ressignificá-la, se for o caso, torna-se essencial no processo da formação continuada docente.*

O sentido da formação franciscana, por fim, é um processo histórico-social, espiritual e cultural. Isso implica despojamento pessoal continuado, abertura permanente ao diálogo e aos desafios de cada tempo e cultura. A capacidade de deixar-se envolver e mergulhar nos processos de construir-se a cada dia na relação *com*, a exemplo de Francisco de Assis, consiste em um prolongado trabalho pessoal e coletivo ao longo de uma vida. A seguir trataremos do subeixo *A ressignificação do sentido da formação docente*.

5.2.2 Subeixo *A ressignificação do sentido da formação docente*

A ressignificação do sentido da formação docente emerge do movimento da própria sociedade humana, a qual requer mudanças contínuas por conta do próprio processo evolutivo dos seres humanos. Inexiste a possibilidade de permanências e estabilidades quando se trata de pessoas, pois as mesmas estão sempre em processo de fazer-se ao longo de sua vida. Esse processo individual de construir-se reflete no coletivo dos pequenos grupos e, por consequência, impacta nas sociedades de forma a ressignificar o coletivo. Segundo Freire (2011), é pela reflexão sobre si mesmos e também sobre o mundo em que habitam que as pessoas conseguem

ampliar seu campo de visão. Dessa forma, conseguem perceber o que está para além daquilo que se vê num olhar mais superficial. A partir da reflexão e da problematização sobre o mundo, “a tendência do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (Freire, 2011, p. 100). Na visão dos participantes do grupo focal, a formação continuada da Rede pode ser definida como uma “*proposta de renovação que permite um olhar de ampliação. Sentar em círculo para estudar, aprofundar, dialogar, conversar e partilhar; isso tudo é uma renovação*” (P4). Considerando a visão de Freire (2011) e a afirmação de P4, inferimos que, para que haja verdadeira reflexão, faz-se necessário que aconteça a ação, pois, assim, torna-se possível uma interação solidária visando a suprimir dicotomias entre pensamento e ação e entre palavra e ação. Assim, ação-reflexão-ação constituem, simultaneamente, trabalho – práxis e reflexão –, diálogo interior e coletivo. Entende-se que ressignificar o sentido da formação docente passa pelo caminho de reavivar e ressignificar a formação em todas as dimensões da pessoa humana. Na afirmação de P4, “*a formação da pessoa por inteiro deve ser entendida como a formação da pessoa em si, do ambiente de trabalho e da profissão. A formação franciscana é integral, transcende quem somos no ambiente de trabalho*”. Ressignificação do sentido da formação docente então, é dar novo significado às coisas que fazemos; é olhar por um novo ângulo, é dar novo sentido à própria vida, ao trabalho e ao estudo. Desse modo, o sentido da formação docente tem relação com o contexto histórico-social, o qual sofre profundas transformações cada vez mais rápidas. Ressignificar o sentido da formação docente franciscana conecta-se com o ideal de vida preconizado por Francisco de Assis em seu tempo. Ressignificar exige leitura de cenário, escolhas inteligentes e tomadas de decisão visando à pró-atividade.

Ainda, ao longo de um processo formativo nasce a necessidade de revisar o percurso, e isso só pode ser feito com um movimento interno individual, promovido pela autorreflexão sobre o fazer pedagógico de cada um. A incidência desse movimento pessoal individual, no entanto, reflete-se e modifica o coletivo conforme referimos anteriormente. Tal movimento gera o apelo pela ressignificação do sentido daquilo que fazemos individualmente e que se reflete no coletivo por intermédio do diálogo verdadeiro. Nada permanece igual após um encontro formativo em que ocorre um processo de fala e escuta (diálogo) entre docentes. Isso pressupõe abertura para um diálogo franco, cujos objetivos favoreçam cada uma das partes envolvidas. Sendo o diálogo uma exigência existencial, de acordo com Freire (2011): “[...] é dizendo a palavra com que pronunciam o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 109). Dessa maneira,

quando os participantes do grupo focal expressam a importância de “*fazer uma parada para refletir, reviver, relembrar questões práticas do fazer docente no dia a dia*” (P2), estão referindo-se ao processo de ressignificar o sentido da formação continuada pela prática do diálogo e da reflexão.

Na visão de P6, o processo formativo franciscano “*é imprescindível tanto para os professores com mais tempo de casa, os quais precisam retomar seus conhecimentos, como para aqueles que estão chegando na escola e necessitam conhecer a filosofia e a pedagogia franciscanas. E isso tudo terá mais sentido quando bem-conduzido na prática do cotidiano escolar*”. Retomar para ressignificar foi um termo recorrente nas falas dos participantes da pesquisa. Isso leva-nos a pensar num percurso formativo que é sempre renovado e inconcluso, assim como é inconclusa a pessoa humana. Então, percebe-se a importância e o valor de ofertar tempo e espaço para os docentes refletirem e dialogarem sobre suas próprias práticas. Isso tudo deve ser feito a partir de propostas de formação continuada que possuam sentido e vínculo com a realidade histórico-social do mundo em que os docentes vivem. Para que tais propostas alcancem o objetivo de uma formação integral, porém, é imprescindível estarem enraizadas na filosofia e na pedagogia da rede à qual estão vinculadas, no caso da rede em estudo – o franciscanismo. Na sequência passaremos a discorrer sobre o eixo 3, que trata da *constituição pessoal e profissional do educador franciscano*.

5.3 Eixo 3 – Constituição pessoal e profissional do educador franciscano

O eixo 3 origina-se da nuvem de palavras da Figura 17, cujo tópico de discussão tratou da possibilidade de os docentes registrarem contribuições em sua constituição pessoal e profissional a partir da formação continuada ofertada pela Rede Franciscana de Educação e como isso se expressa na prática docente. A Figura 17 apresenta o resultado dos posicionamentos dos docentes durante a reflexão no grupo focal. O resultado que emerge da nuvem aponta para a escolha do eixo 3: *Constituição pessoal e profissional do educador franciscano*.

Estudos e propostas de formação continuada são considerados pelos participantes da pesquisa como divisores de águas na vida de um docente da escola franciscana. Durante as falas no grupo focal destaca-se a preocupação da Rede em investir na formação integral de seus profissionais para que estes façam um processo consciente de tornarem-se pessoas/profissionais integrais. Isso pode ser conferido na fala de uma das professoras que acredita que muito do que ela é, hoje, deve-se à vivência da formação franciscana que experimentou dentro da escola: *“Trago meus valores de família, mas os encontros de formação continuada que a rede e a escola oferecem transformam e constituem a profissional que sou hoje. Essa transformação se manifesta nas habilidades e competências que vamos adquirindo e desenvolvendo ao longo do tempo”* (P4). Ainda, segundo os participantes do grupo focal, não existe a possibilidade de dicotomia entre pessoal e profissional, pois *“[...] somos uma única pessoa. Nós não estamos apenas no colégio franciscano, mas pertencemos a esse colégio como educadores franciscanos e carregamos esse ser integral e isso é uma grande responsabilidade”* (P5). Infere-se, então, que o processo de constituir-se pessoa de forma integral é visualizado pelos docentes de modo real e consciente. As mudanças que ocorrem a partir da formação vão transformando paulatinamente aqueles que se deixam imbuir pelo processo de constituir-se seres de integralidade. Talvez o segredo da proposta franciscana resida no coração e na alma daqueles que se dispõem à aventura de se embrenhar pelo caminho, às vezes desconhecido, e deixar-se moldar pela utopia de construir-se a cada dia, porque o homem ainda não é, ele é um permanente vir a ser.

O universo que sustenta o projeto formativo franciscano revela-se por meio dos princípios franciscanos. Para Leclerc (2019), Francisco de Assis é um homem totalmente fraternizado com a vida, e acolhe todo o universo como parte de si mesmo. Seus ensinamentos dão-se pelo exemplo, por isso revelam o segredo de um homem universal, capaz de cantar o canto da paz e do perdão. Se Francisco é capaz de cantar a reconciliação entre todos os elementos da natureza e com o próprio homem por intermédio do Cântico das Criaturas, isso mostra que o homem é capaz de viver a integração de si próprio. Nesse sentido, fica o desafio aos docentes das escolas franciscanas de viver a construção pessoal e profissional de maneira integrada. Também existe o desafio e a coragem de buscar a reconciliação e a paz nesse tempo de tantas guerras, quando há massacre de inocentes. Sabemos que durante o processo de conversão o mundo de Francisco transforma-se e torna-se totalmente outro pois,

O que impressionou e seduziu Francisco no evangelho da missão dos discípulos foi, antes de tudo, uma forma de vida, segundo sua própria expressão: a forma de vida dos discípulos enviados ao mundo pelo Mestre. Esta forma de vida itinerante, pobre e missionária, lhe pareceu a expressão perfeita da *sequela Christi*. Seguir a Cristo é adotar esta forma de vida, marcada pela missão, inspirada na missão. A missão define a vida evangélica, tal como Francisco quer vivê-la (Leclerc, 2019, p. 92)⁴⁰ (Tradução nossa).

Confirma a ideia desse autor a fala dos docentes, ao referirem a impossibilidade de sermos duas pessoas diferentes, isto é, termos posturas distintas na escola, na sociedade, na Igreja ou em qualquer outro lugar. Para P5, “*somos convidados a viver uma vida integrada, sermos uma única pessoa em qualquer momento de nossas vidas. Sendo educadores franciscanos, carregamos a integralidade pessoal profissional dentro de nós. Somos a soma de nossas escolhas e a vida não é feita de fragmentos. Considera-se que o equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal é o que nos dá a capacidade de viver a vida na sua integralidade*” (P1). A partir desse contínuo movimento de construção pessoal profissional, infere-se o quanto a consciência do princípio da integralidade está implícita na vida franciscana e é reconhecida pelos docentes da Rede. Quem beber da fonte franciscana, preconizada por Francisco de Assis, e nela mergulhar sua própria alma e seu corpo, emerge embebido desse ser franciscano, fraternizado, harmonizado com toda a criação. Depois de tal experiência não há mais como voltar à uma vida fragmentada.

O ambiente da família escolar franciscana educa e marca os seres humanos pelos gestos de acolhimento, diálogo, reverência e minoridade. Numa sociedade marcada pela sede de poder e domínio sobre os outros, o caminho da integração é algo a ser almejado pelos docentes, visando a viver o verdadeiro espírito fraterno. Encontramos em Francisco de Assis um ponto de convergência entre as ânsias de poder da sociedade em que ele viveu e a sociedade moderna. Para ele, a melhor forma de mostrar que as relações de poder de uns sobre os outros não estão no projeto de Deus, foi aventurar-se a viver um projeto com raízes no Evangelho de Jesus. Sua forma de vida significou quebra do paradigma feudal e inauguração de um novo paradigma: o paradigma da fraternidade evangélica, tanto na Igreja quanto em outros setores da sociedade de então. Nesse sentido,

⁴⁰ Lo que impresionó y sedujo a Francisco en el evangelio de la misión de los discípulos fue, ante todo, una forma de vida, según su propia expresión: la forma de vida de los discípulos enviados al mundo por el Maestro. Esa forma de vida itinerante, pobre y misionera, le pareció la expresión perfecta de la *sequela Christi*. Seguir a Cristo es adoptar esta forma de vida, marcada por la misión, inseparable de la misión. La misión define la vida evangélica, tal como Francisco quiere vivir la (Leclerc, 2019, p. 92).

O suporte mais sólido do pensamento franciscano é o evangelho, a verdade iluminante e vivida como mensagem de salvação. Outro suporte importante é a vida em fraternidade, o estilo de convivência na família religiosa, a psicologia da Regra professada e a visão peculiar do mundo, do homem, de Deus e da vida (Merino, 2000, p. 34-35).

Pela formação no Itinerário Franciscano, na visão das participantes da pesquisa, o docente da Rede Franciscana de Educação é o resultado de suas experiências de formação continuada e de trabalho dentro da escola de educação básica da rede. Ao afirmar “*sou fruto do ambiente dessa instituição que me abraçou, que me acolheu, que me formou e assim me tornei a pessoa que sou hoje*”, P4 confere sentido e veracidade ao processo formativo a partir dos fundamentos franciscanos. A afirmação reflete o legado que a família franciscana deixa aos docentes que estão abertos a construir-se no diálogo, no estudo, na reflexão e na reconciliação de sua própria história. Intuímos, pelo exposto, que o estudo e a reflexão de textos franciscanos e o olhar dos docentes sobre suas próprias experiências com a proposta pedagógica franciscana, é capaz de interferir, de forma significativa, na vida e na profissão do professor. Fica claro que é a partir da tomada de consciência de que a transformação e a construção de si próprio vem pela formação continuada, que o docente passa a perceber que o processo se dá, simultaneamente, na vida pessoal e profissional.

A seguir passamos a discorrer sobre a contribuição dos princípios franciscanos no processo formativo docente.

5.3.1 Subeixo A contribuição dos princípios franciscanos na formação dos docentes da escola franciscana

Os princípios franciscanos fundamentam e dão aporte a todo o processo educativo de uma escola franciscana de educação básica da rede. Da mesma forma, eles são o principal pano de fundo na formação dos docentes que atuam nessa escola. Assim, o estudo e o aprofundamento de tais princípios fazem emergir, aos poucos, a consciência da necessidade de se constituírem seres integrais, ao mesmo tempo inacabados e em processo de se tornarem aquilo que ainda não são. Nessa perspectiva, a busca incessante pela formação continuada é um caminho que tem sentido se for percorrido em coletividade, mas que exige uma decisão individual. Quando falamos em coletividade, todavia, falamos em fraternidade, um grupo que tem o rosto da reverência, do diálogo e da acolhida incondicional ao outro.

Cada um dos princípios franciscanos com seu fundamento específico e todos eles em conjunto, contribuem para a formação do docente da escola franciscana. A capacidade de

confraternizar com tudo e com todos, homens e criaturas, a exemplo de Francisco de Assis, “[...] é optar à luz da Reconciliação, por uma visão de mundo na qual prevalece a conciliação sobre a divisão; é abrir-se acima de todas as separações e solidões, a um universo de diálogo e comunhão num imenso sopro de perdão e reconciliação” (Leclerc, 2019, p. 101). Assim, a formação, o estudo e o aprofundamento dos princípios “*é um caminho percorrido em conjunto; é um abraço de pessoas que se tornam uma família, cujo carinho e acolhida proporcionam tempo para que possamos nos refazer cada dia*” (P4). Compreender esse movimento, como fruto da reflexão sobre os princípios franciscanos, impulsiona a pessoa a dar-se conta de que a opção pela vida franciscana requer uma postura renovada, à luz do Deus de Francisco de Assis. Para ele, Deus é alguém que vem a nós por caminhos de humanidade (a Encarnação), e isso suscita um novo olhar e uma nova concepção sobre Deus, o que leva a uma outra visão de mundo.

Diferente das seitas da época, que também queriam viver o evangelho contrapondo-se ao poder da Igreja Católica na Idade Média, o projeto de Francisco de Assis tem como fundamento a paz e nada de agressividade. Ao contrário, nos passos desse primeiro grupo ao redor do evangelho nasce uma vida humilde e transparente. Eles preferem o canto à polêmica, porque, na verdade, vivem uma experiência humana fraterna que os fascina por completo. O Deus de Francisco é humano, e revela o seu verdadeiro rosto no lugar onde nasce a fraternidade humana, cujas relações estão isentas de dominação de uns sobre os outros. A humanidade de Deus encantava Francisco de tal modo que a mesma “[...] inspirava todo o seu comportamento, todas as suas relações; era acolhida como um novo princípio de sociedade”⁴¹ (Leclerc, 2019, p. 80 – tradução nossa). Dessa forma, o movimento que nasceu com Francisco e seus irmãos tornou-se uma contestação pacífica pelo modo como eles viviam. O princípio da cultura de paz e da fraternidade tem raízes no modo de vida do Mestre Jesus. À medida, portanto, que tomamos consciência da força da fraternidade, na qual se fortalecem os laços entre os irmãos menores, cresce o desafio para a escola franciscana de hoje, ou seja, construir tais relações fraternas entre os docentes das escolas franciscanas da própria rede. A busca pela construção da fraternidade e a cultura de paz conecta-se com o princípio da visão de integralidade, que promove a compreensão da integração de todas as formas de vida planetária. Desse modo, esse processo desperta no docente a necessidade de reflexão consciente sobre a construção de sua própria integralidade.

⁴¹ [...] inspiraba todo su comportamiento, todas sus relaciones; era acogida como un nuevo principio de sociedad.

Acreditar na força da formação docente como um elemento capaz de transformar e estabelecer a profissionalização docente, é um dos imperativos desses tempos de mudança global da sociedade em que vivemos. Há que se pensar, porém, como afirma Nóvoa (2023, p. 68), que “a transformação da formação de professores implica mudanças de fundo na organização das escolas e do trabalho docente”. Segundo esse autor, passar de uma identidade individual a uma constituição coletiva constitui-se essencial para que o conhecimento profissional docente possa emergir. Destarte, os diálogos e os encontros profissionais, os quais impulsionam a colaboração e a cooperação, a reflexão e a partilha a partir dos próprios docentes, permitem um processo valioso de mudança na visão da profissão docente bem como na constituição para a integralidade. Na concepção dos participantes da pesquisa, os princípios contribuem na constituição docente ao longo de um processo de participação desse mesmo docente na formação ofertada pela Rede. Isso se dá de forma diária, pois “*a cada dia aprendemos uma coisa nova, e tudo contribui para o crescimento pessoal e profissional*” (P2). “*Estamos sempre nos fazendo. Existe sempre algo que podemos aprender para melhorar a nós mesmos*” (P1). Diante disso, é possível intuir que a contribuição dos princípios franciscanos na constituição docente passa pela capacidade reflexiva e pela tomada de decisão de cada docente que faz parte do processo formativo, e, ainda, que a força fraterna, que permeia as relações de solidariedade entre os docentes, é capaz de mover para a mudança necessária em cada tempo.

Uma caminhada consciente e contínua de formação transforma o processo pedagógico e traz contribuições importantes para o ensino e a aprendizagem. Dessa maneira, estudantes e docentes passam a construir conhecimentos científicos que venham em favor da vida. Com isso, pode-se vislumbrar a construção de uma sociedade planetária capaz de contemplar e responder aos anseios humanos de líderes mundiais, como o Papa Francisco, que busca a construção de uma solidariedade universal.

Na sequência, passaremos a discorrer sobre o Eixo 4, que aborda a formação continuada docente como futuro no horizonte e a cultura do encontro como estratégia.

5.4 Eixo 4 – Formação continuada docente como futuro no horizonte: a cultura do encontro como estratégia

O eixo 4 reflete a nuvem de palavras da Figura 18, a qual foi construída a partir das reflexões do grupo focal sobre proposições para avançar na proposta de formação da Rede Franciscana de Educação. A formação continuada docente como futuro no horizonte: a cultura

humanidade “a tomar consciência da necessidade de mudanças de estilo de vida, de produção e de consumo” (Francisco, 2015, p. 21) em favor da criatura humana e de toda a diversidade planetária. Entende-se que a educação tem papel fundamental nesse processo de tomada de consciência sobre os problemas da deterioração da vida humana e a degradação da sociedade e da própria diversidade da biosfera. Confirma essa visão Merino (1999), quando trata do viés da relação humana. Para esse autor, “o franciscanismo, como realidade vivida e tematizada pode contribuir com novos elementos sumamente valiosos [...] sendo considerado essencialmente comunitário e não pode realizar-se plenamente fora da fraternidade” (p. 196). Ao experimentar a harmonia da criação o homem é chamado a contribuir para o equilíbrio e não para a destruição. A presença humana no curso natural da vida deve ser enquadrada numa relação de presença de encantamento com tudo o que foi criado. Na visão dos participantes da pesquisa, a ideia do encontro presencial com o outro é imprescindível para conhecer e fortalecer os laços fraternos entre os docentes. A pandemia da Covid-19 possibilitou a comunicação *on-line*, permitindo-nos a continuidade da formação franciscana em rede. Agora, porém, já se faz sentir “[...] a *necessidade de resgatar o encontro formativo na presencialidade, pois a partilha, o abraço, o olhar, isso tudo é muito valioso*” (P3). Intui-se, dessa forma, que a relação humana no olhar franciscano é elemento essencial para fortalecer projetos de formação continuada docente. No franciscanismo a relação com o outro é experimentada de forma vívida e real na presença de um e de outro. Evidencia-se que, apesar do avanço da tecnologia, da possibilidade dos contatos mediante as redes sociais e as mídias comunicativas, o anseio principal do ser humano ainda é o olhar, a presença, a palavra e a partilha de vida, que faz a diferença.

O papel da formação continuada é um caminho que propõe uma visão para além, para o horizonte. “A vida é um vasto horizonte cheio de presenças [...] e este sentido da presença gratuita em Francisco, confere ao franciscanismo um modo peculiar de ver, de sentir, de participar e de celebrar a vida” (Merino, 2000, p. 35). Nessa jornada formativa docente, em busca de ampliação da visão, há que se pensar em quebra de paradigmas. Torna-se inevitável rupturas de rotas já conhecidas para que a visão ultrapasse a lente que utilizamos no cotidiano. A ousadia é um dos pressupostos para se deslocar de um paradigma a outro. Desta forma, “da experiência da presença brota o ser e o estar relacionado. Francisco sentia-se em permanente relação com todos os seres, não só com Deus, como com todas as pessoas que encontrava na vida [...] Era uma relação sentida, vivida e partilhada” (Merino, 2007, p. 110). Ao propor a retomada das vivências nos encontros de formação presenciais para a rede, os docentes reforçam a ideia do autor e o fazem na certeza de que “*a experiência presencial concreta como escola, como comunidade, como família franciscana, fortalece os docentes no caminhar em*

rede” (P3). É possível inferir, a partir das afirmações, que na formação continuada da escola franciscana o verdadeiro franciscanismo busca no encontro o sentido da formação de seus profissionais. O encontro consigo, com o outro, com as diversas realidades e o encontro com o totalmente Outro, Deus, pode ser considerado essencial para o fortalecimento das inter-relações. A responsabilidade com a profundidade da relação humana em uma escola franciscana de educação básica com a própria vida e a vida da comunidade, está nas mãos do processo de formação para o encontro.

A seguir trataremos sobre a contribuição da pedagogia do encontro na formação dos docentes de educação básica.

5.4.1 Subeixo A contribuição da Pedagogia do encontro na formação docente

A Pedagogia do encontro faz-se cada vez mais necessária numa sociedade individualista e cansada pelo uso excessivo dos meios digitais. Vivemos em um tempo em que as relações humanas são efêmeras e se esvaem com a mesma velocidade em que se estabelecem. Esse é um processo frustrante, cujos resultados apresentam números cada vez maiores de pessoas vivendo em profunda solidão, longe da esperança de serem amadas e encontradas por seus semelhantes. Na busca por um sentido de vida, redes de educação e escolas de educação básica empenham-se em proporcionar uma formação continuada docente a partir da pedagogia do encontro, a fim de contribuir com a educação integral.

Para a Rede Franciscana de Educação, a qual prioriza a formação continuada docente no viés da filosofia e pedagogia franciscanas, o desafio é ainda mais forte, tendo em vista o compromisso histórico com o legado de Francisco de Assis, o Santo do encontro. Ao referir-se às contribuições da educação para a formação de comunidades autênticas, Martin Buber (2012) afirma que entende “comunidade como algo que abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela” (p. 85). Para este autor, com tal visão extingue-se a ideia de comunidade como um grupo que se reúne em torno de um objetivo comum, pois a mesma ultrapassa e vai muito além de interesses comuns. O verdadeiro e autêntico conceito de comunidade “é estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades, de modo que exista total relação entre todos os membros” (Buber, 2012, p. 87). Assim sendo, para o autor nada pode reprimir as relações entre as pessoas, porque todos se encontram mutuamente comprometidos na ação sem que algo pessoal ou objetivo se interponha entre eles. Uma comunidade assim não requer interesses comuns e individuais, sendo primordial a totalidade da relação para os que dela fazem parte.

Nesse sentido, o encontro do Eu com o Tu ocorre com todas as suas qualidades, habilidades e potencialidades. É uma participação com a totalidade do ser. Isso exclui a possibilidade de que o outro seja um meio para conseguir objetivos pessoais em detrimento do encontro autêntico e verdadeiro entre o Eu e o Tu. Na visão de Buber (2012), a presença do outro e, nesta pesquisa, o educador, no processo da ação educativa, é fundamental para selecionar o tipo de experiência que se deseja. A reciprocidade na relação educativa encaminha e dá segurança a ambos, estudante e docente, pois eles estão juntos no centro do processo educativo. Assim, “a educação é educação para a comunidade” (Pena, 2019, p. 511). Com isso, é possível asseverar que “o encontro é, no âmbito antropológico, ético e pedagógico, um espaço de convergência na relação do ser humano com o outro, para gerar o Nós” (Martins, 2021, p. 31). Dessa forma, o verdadeiro encontro se dá à medida da capacidade do despojamento de interesses que possam prejudicar a construção da comunidade fraterna.

A pedagogia do encontro baseia-se, também, no pensamento do filósofo espanhol Alfonso López Quintás-ALQ (1928). “A pedagogia do encontro decorre de um longo processo de criação filosófica de ALQ, entre cujos mestres e mentores podemos mencionar principalmente Romano Guardini, Ferdinand Ebner, Martin Buber e Gabriel Marcel” (Perissé, 2017 p. 72). Segundo o filósofo e professor espanhol López Quintás (2005), “para compreendermos a fundo o que é o encontro, suas condições, seus frutos, precisamos substituir a atitude egoísta de posse e domínio para uma atitude generosa de acolhimento e colaboração” (p. 7). Para o mesmo autor, os dilemas e desafios específicos da sala de aula contemporânea, somados aos conflitos entre as linhas pedagógicas, muitas vezes ambiciosas e utópicas, e a falta de preparo dos professores, constituíam um dos problemas a ser superado. Isso tornar-se-ia possível se realizado por meio de uma dinâmica que envolvesse formação em quantidade e qualidade aos professores, para que se tornassem, “formadores de excelência” (Perissé, 2017, p. 72). A necessidade do encontro faz parte da essência do ser humano que, na visão de Quintás (2005), pode ser definido como um ser do encontro, capaz de potencializar suas capacidades e sua própria existência pela relação com o outro. Ao considerar o isolamento social durante a pandemia da Covid-19, vivemos, hoje, as consequências desse isolamento. A necessidade de resgatar a experiência do verdadeiro encontro impele-nos a buscar e a restabelecer entre as pessoas o elo perdido com o isolamento social durante a pandemia. Desta forma, ao adotar uma nova atitude a pessoa descobre o valor relacional pela linguagem e pelo silêncio, os quais se tornam veículos do encontro.

A descoberta fundamental é a do encontro visto rigorosamente como entrelaçamento de dois âmbitos de vida que se unem para se enriquecer mutuamente. Cumprindo as exigências do encontro, generosidade, veracidade, fidelidade, cordialidade... – descobrem-se os valores e as virtudes. Quando uma pessoa vive o encontro em plenitude e experimenta seus frutos, energia interior, alegria, entusiasmo, felicidade, júbilo festivo... – faz a descoberta decisiva: toma consciência de que o valor mais elevado da existência é a criação de formas relevantes de unidade, ou seja, o encontro. E descobre assim, o ideal autêntico de vida (Quintás, 2005, p. 7).

Desse modo, quando alguém experimenta o valor do verdadeiro encontro com o outro descobre o sentido de sua existência. Dessa descoberta nasce a capacidade de viver com júbilo cada momento da vida.

Francisco de Assis, já no século 13, apresenta a pessoa humana como um ser de encontro. Sendo considerado o santo do encontro, Francisco “encontra-se com a solidão, onde descobre a sua própria solidariedade, que o põe permanentemente a caminho da construção de uma nova sociedade” (Merino, 2007, p. 111-112). A experiência fundamental de conversão do Santo de Assis deu-se a partir dos vários encontros que teve durante sua vida. O encontro mais marcante foi com o leproso junto ao bosque nos arredores de Assis. Teve o encontro com o Cristo da Igrejinha de São Damião, o qual lhe dá a missão de restaurar a Igreja feita de pessoas. Encontra-se, ainda, com Clara, complemento de sua alma, e com a fraternidade junto aos leprosos e quando o Senhor lhe dá irmãos. Encontra-se, também, com uma “[...]sociedade violenta e opressiva, a que procura levar a justiça, a paz e a harmonia. Encontra-se com a natureza e com os seres animados e inanimados, com quem fraterniza e celebra o dom da criação” (Merino, 2007, p. 112), compondo o Cântico das Criaturas. O último encontro de Francisco foi com a morte, a quem ele chama de irmã, pois ela o levou ao encontro definitivo com o grande Outro que é Deus. Os participantes da pesquisa confirmam o verdadeiro valor do encontro, “*um encontro de almas*” (P3), cujas vidas transformam-se a partir do ser presença, que faz a diferença. Reconhecem o valor da tecnologia que facilitou a vida dos docentes por meio da formação *on-line* durante a pandemia da Covid-19. Sentem, porém, que o encontro presencial traz uma magia e uma beleza que não tem preço. Ao afirmar que “*Uma das coisas que importa na educação franciscana é a vivência pela presença e pelo encontro*”, P3 confirma o valor inestimável do encontro entre os docentes. Para esta docente, “*no encontro há a vivência e a partilha de experiências e de vida. Como família franciscana temos necessidade de retomar os encontros de formação presencial, pois isso é fundamental no franciscanismo*” (P3). Intuímos, a partir disso, que a pedagogia do encontro é um dos caminhos que responde à ânsia dos docentes de educação básica por verdadeiros encontros por intermédio de um processo formativo e relacional priorizando encontros presenciais. Fica visível o inestimável valor atribuído ao encontro tanto por Francisco de Assis quanto por autores contemporâneos, como

Alfonso López Quintás e Gabriel Perissé, dentre outros, a fim de contribuir com uma formação mais humanizada.

Ao buscar referências que possam contribuir na constituição docente, a escola franciscana encontra, na profunda experiência humana de Francisco de Assis, a ampliação gradativa de seus diversos encontros, com a abertura para novos horizontes em busca do que almeja e sente, mesmo que ainda não tenha alcançado. Tal atitude de busca contínua imprime à biografia de Francisco

[...] grande dinamismo e surpresa desconcertante, que faz com que sua vida se apresente cheia de beleza, poesia, cortesia, delicadeza e plenitude. Francisco ensina ao homem atual que precisa se despojar de muitas máscaras e resistências para se revestir de bom humor e sã ironia, ao mesmo tempo que deve ser capaz de encontros fecundos e criadores com todas as pessoas do seu ambiente e com os seres e coisas da vida cotidiana, a fim de descobrir a riqueza latente do mundo virtual (Merino, 2007, p. 112).

Nessa direção, ao se referirem à importância da dinâmica do encontro, os docentes afirmam que *“o intercâmbio entre docentes ou entre alunos das escolas da Rede, seja de atividades, seja de ideias, gera uma expectativa positiva nos docentes e alunos (P2)*. Outra professora considera essencial o encontro presencial: *“Sentir o acolhimento, falar e ouvir, partilhar a vida e as experiências pedagógicas, viver e experimentar, tudo é muito importante. Viver o encontro, estar em encontro é algo que marca nossa vida e não esquecemos mais. Esse mundo digital tira das pessoas a beleza do encontro e, por vezes, as tira da essência e da raiz relacional” (P5)*. Dessa maneira, infere-se que existe uma necessidade intrínseca no ser humano pela relação pessoa a pessoa por meio do encontro. A aproximação física faz a diferença na relação humana. Embora os meios digitais encurtem distâncias geográficas e possibilitem a globalização das informações de forma instantânea, a sede humana pelo encontro com o outro continua a ser uma das mais importantes demandas do século 21. Dessa forma, na visão dos professores, voltar e resgatar algumas práticas que possam enriquecer o encontro formativo presencial pode ser um ponto a ser repensado pela Rede Franciscana de Educação. Os docentes ressaltam o registro impresso de Experiências Pedagógicas Significativas – SCALIFRA-ZN –, o qual, por alguns anos, configurou-se uma prática de compartilhamento na rede. Falam da Revista Franciscana de Educação e de encontros de formação continuada da Rede de forma presencial. Trazem a lembrança da Agenda Franciscana impressa, a qual dava a possibilidade de trabalhar com mais facilidade os Princípios e Valores Franciscanos no âmbito escolar, entre outros. Isso, segundo os professores, é uma forma de resgate de práticas que já existiam na rede antes da pandemia da Covid-19, e que deveriam ser retomadas, pois podem conviver tranquilamente com as facilidades da era digital, sem nenhum prejuízo no processo formativo docente.

A Pedagogia do encontro contribui, também, com a formação docente, visando à formação de pessoas capazes de estabelecer a interlocução com um universo social desigual e violento. Pode contribuir, ainda, na construção de uma humanidade mais solidária e fraterna. Tal pedagogia torna-se capaz de desenvolver a integralidade do ser humano para que esse possa se sentir conectado ao universo, como parte do próprio Cosmos. Ao desenvolver a consciência de que os seres humanos são parte da mãe terra, como ensinava Francisco de Assis, acessa-se a possibilidade de mudar o estilo de vida respeitando os limites das riquezas da Casa Comum, como alerta-nos o Papa Francisco (2015). A opção por um estilo de vida mais sóbrio aproxima o ser humano das fragilidades da vida e coloca-o em contato com o outro que, na visão da filosofia e da pedagogia franciscanas, é sempre irmão. Numa sociedade cansada pelos excessos em todos os sentidos, a sobriedade torna-se algo imprescindível para que se possa iniciar um processo de retomada das relações do homem consigo mesmo, com o outro, com as coisas e com Deus.

Nesse viés da construção de pessoas conscientes da interconexão com o mundo criado, é possível inferir que, no século 21, o estudo e aprofundamento do princípio do desenvolvimento sustentável torna-se imprescindível em projetos de formação continuada docente. A catástrofe climática e ambiental que assolou o Sul do Brasil em 2024, em parte, é fruto dos excessos praticados pelo homem, cuja sede desenfreada pelo lucro em favor de uma minoria estimula práticas nocivas ao meio ambiente, as quais impossibilitam a sustentabilidade da vida planetária.

O caminho da construção do princípio da cultura da solidariedade emerge a partir da compaixão de um irmão diante do sofrimento do outro irmão. A corrente de solidariedade que se formou em prol da ajuda humanitária aos assolados pela destruição de quase todos os municípios do Estado do Rio Grande do Sul, aponta para uma nova pedagogia do encontro, isto é, uma pedagogia capaz de mostrar o melhor do ser humano. Dessa forma, entende-se que educar para a cultura da solidariedade e para a sustentabilidade é algo que deve ser primordial na elaboração de projetos de formação docente. O compromisso com a formação das novas gerações é responsabilidade inerente das gerações mais velhas, e isso inclui famílias, escolas e a própria sociedade. A solidariedade e a sustentabilidade podem ser consideradas passaporte para a construção de uma sociedade capaz de viver em profundidade uma nova pedagogia do encontro; uma pedagogia que leva em conta a interconexão e a interdependência de toda a criação como algo sagrado e que deve ser protegido pelo homem por ser patrimônio universal. Sabe-se que a Pedagogia do encontro pressupõe a aproximação, o diálogo, a escuta atenta, mesmo daquilo que não fica expresso em palavras. Para tanto, faz-se necessário desarmar-se de

todo e qualquer preconceito em relação ao outro. Cultivar uma atitude de abertura e acolhimento em qualquer situação de encontro predispõe o docente à percepção de possibilidades no processo de formação continuada em vista da construção da verdadeira fraternidade, fruto da Pedagogia do Encontro.

Na sequência passamos a discorrer sobre as perspectivas para a formação continuada na Educação Básica brasileira.

5.5 Eixo 5 – Perspectivas para a formação continuada na Educação Básica brasileira

O eixo 5 resulta da nuvem de palavras expressa na Figura 19. Reflete as proposições e silêncios das participantes da pesquisa quando indagadas sobre aspectos imprescindíveis em projetos de formação continuada para os docentes da educação básica brasileira. Se considerarmos as proposições elencadas pelas participantes do grupo focal, a sua reflexão apresenta limitações no conhecimento do contexto das realidades do cenário do imenso território brasileiro. Por outro lado, aparecem três elementos significativos que, na visão das professoras, não devem ser negligenciados quando da elaboração de projetos de formação continuada de docentes da educação básica brasileira. São eles: educação básica brasileira: a formação para qualificar as emoções e as relações interpessoais, a formação para a espiritualidade e a formação para atender alunos de inclusão.

Figura 19 – Nuvem de palavras com base no 5º tópico de discussão do Grupo Focal



Fonte: Elaborada pela autora utilizando a webpage <https://www.wordclouds.com/>, 2023.

Quando se trata de pensar a formação docente brasileira, seja a inicial ou a continuada, nos deparamos com um cenário desafiador onde emergem questões que nos deixam desconfortáveis. Historicamente, no Brasil, a formação docente não ocupa o lugar das prioridades das políticas públicas. A formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009, p. 143), “emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. A partir daí, conforme esse autor, sabe-se que no período colonial, com os colégios jesuítas, depois no período das reformas pombalinas, com os cursos superiores, com a vinda de D. João VI, em 1808, a história mostra que não há preocupação explícita com a formação de professores. Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, surge essa preocupação pela primeira vez. A referida Lei, em seu artigo 4º (Saviani (2009), traz que os professores deverão ser treinados no método mútuo, nas capitais das respectivas províncias, às próprias custas. Nesse momento aparece a exigência de preparo didático dos docentes. A partir do Ato Adicional de 1834 a instrução primária passa a ser responsabilidade das províncias, criando as Escolas Normais, a exemplo dos países europeus. Para Saviani (2009), são dois séculos em que as políticas formativas docentes ainda não alcançaram o padrão necessário para o enfrentamento dos problemas da educação brasileira.

Ao estabelecer políticas públicas para a formação docente, o estado brasileiro não consegue ocultar o lugar secundário relegado à educação. As fragilidades emergem de forma constante quando se trata das questões de investimento econômico financeiro, qualidade dos cursos de Licenciaturas e projetos de formação continuada de professores. Ainda, a falta de reconhecimento e prestígio da sociedade pela profissão docente, associada aos baixos salários, e a jornada de trabalho exaustiva, o que impede ao docente se dedicar ao seu próprio aprimoramento profissional, são alguns dos agravantes que refletem a falta de prioridade para com a formação docente. Uma das formas de amenizar a situação seria “[...] eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis” (Saviani, 2009, p. 153). Enquanto a formação docente não for tratada como uma necessidade básica visando ao desenvolvimento nacional, seremos obrigados a olhar para um cenário cujas lacunas na formação docente se fazem sentir, principalmente, com docentes das regiões mais vulneráveis do país. Desta forma, apesar de reconhecer que existem projetos de formação docente que vêm dando certo, temos ciência de que ainda há um longo caminho a percorrer.

Ao discorrer sobre as perspectivas para a formação continuada na Educação Básica brasileira, os participantes do grupo focal referem basicamente três pontos que consideram importantes: a formação para qualificar as emoções e as relações interpessoais, a formação para

a espiritualidade e a formação para atender alunos de inclusão. Trataremos, a seguir, sobre cada um desses pontos.

Sobre a necessidade de fortalecer as relações interpessoais, P1 refere que é preciso “*olhar com mais cuidado para as emoções dos docentes, investir no fortalecimento emocional por conta das fragilidades decorrentes de uma vida de muitas demandas na profissão. Promover a escuta atenta e o acolhimento ao professor faz a diferença*”. O processo de ensino e aprendizagem passa também pela qualidade das relações entre os pares e com os alunos. Segundo P3, “*Um ponto que considero importante nos projetos de formação docente é a formação voltada para as relações. Quando retornamos do isolamento social depois da pandemia, todos nós, alunos e professores, sentimos necessidade de falar, do olhar, do estar junto*”. Na sociedade o homem constitui-se oscilando entre o individualismo e o coletivismo. Entende-se, porém, que com um processo formativo integral é possível minimizar o individualismo e fortalecer o coletivismo. Esse processo de fortalecimento do coletivo faz nascer a possibilidade de uma sociedade mais comprometida com a solidariedade planetária. “O ser humano forja-se em solidão e aperfeiçoa-se em comunhão. Independência e entrega, autonomia e heteronomia, solidão e convivência, são momentos dialéticos da pessoa humana, que incessantemente solicitam o homem para sínteses nunca realizadas” (Merino, 2000, p. 293).

Nesse sentido, podemos afirmar que existe uma necessidade intrínseca ao ser humano de convivência, apesar de sua condição de viver uma radical solidão.

A espiritualidade é uma dimensão inerente ao ser humano. A sugestão de inserir o viés da espiritualidade como uma questão importante nos projetos de formação continuada docente, sugere que os professores consideram “*a questão da espiritualidade como algo imprescindível na vida de um professor, porém uma espiritualidade que é vida, que venha somar com a proposta da formação de um ser humano integral*” (P3). Assim, a formação para a espiritualidade conecta a pessoa com sua essência, como ser que reconhece que tudo está interligado no universo em que vive.

Os desafios presentes na sala de aula por conta da inclusão de pessoas com deficiência, tornam-se cada vez mais frequentes na vida dos docentes de educação básica. O paradigma da inclusão, todavia, como “*identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração*” (Camargo, 2017, p. 1). O conceito de inclusão exige, portanto, entendimento mais amplo pelo fato de se tratar de uma prática social, como define o próprio autor. Quando se fala na inclusão de pessoas com deficiência, há que se pensar em um deslocamento de paradigma do conceito de gestão de sala de aula, para o qual, muitas vezes, nem o professor, a escola, os colegas,

tampouco a família, estão prontos para assumir. Os participantes da pesquisa lembram da importância de buscar e aprofundar a formação sobre a inclusão. Na visão deles, o estudo e a reflexão sobre esse tema, com certeza, deixarão o professor muito mais seguro em sua prática. Os docentes entendem que “[...] a formação para atender a inclusão é algo que o professor tem que assumir como compromisso pessoal. Não se pode pensar que a inclusão é um assunto somente do professor do AEE. A busca dessa formação tem que partir também do próprio professor” (P3). Nesse sentido, P4 destaca que “nas propostas de formação continuada deve haver um espaço para que o professor possa refletir sobre sua própria prática. Essa é uma dimensão superimportante e que contribui efetivamente para o seu próprio crescimento”. Diante disso, inferimos que os docentes que participaram da pesquisa limitam a educação inclusiva somente aos alunos que necessitam do apoio do AEE. As falas indicam uma certa insegurança para trabalhar com esses alunos. Segundo Camargo (2017), no entanto, percebe-se a necessidade de ampliar o entendimento dos docentes quanto à inclusão de todos os estudantes no processo pedagógico. Assim, é possível compreender que o foco da educação inclusiva não é somente o estudante com deficiência. A temática da inclusão e do atendimento educacional especializado, portanto, deve fazer parte dos projetos de formação continuada dos docentes de educação básica no intuito de empoderar o professor sobre o tema.

O silenciamento dos professores sobre questões consideradas relevantes para as propostas de formação dos docentes da educação básica, chamou nossa atenção. Questões como a falta de encantamento dos jovens candidatos à universidade por cursos de Licenciaturas, o número expressivo de pessoas, cuja primeira Graduação é feita em faculdades EaD, por vezes, com baixa qualidade acadêmica, colocando nas escolas de educação básica profissionais com formação precária, o descuido do poder público em relação às políticas de formação docente, etc., são alguns pontos que não foram mencionados pelos professores. No subeixo que segue trataremos do silenciamento dos docentes sobre esse cenário.

5.5.1 Subeixo Os silenciamentos dos docentes sobre o cenário da Educação Básica brasileira

Em tempos de globalização, o mundo modernizou-se alcançando uma evolução tecnológica digital sem precedentes em bem pouco tempo. As pesquisas científicas em áreas como saúde, negócios, inovações e modernizações digitais, só para citar algumas, mostram avanços e inovações incríveis. Esse processo de avanços, porém, também é um fenômeno excludente, porque tem deixado imensas massas humanas fora do alcance dos benefícios que os mesmos trazem. No que diz respeito à educação, principalmente nos países que fazem parte

da Unesco, existe um grande esforço para trazer a reflexão dessa realidade, traçando metas ousadas em cada Conferência Mundial em que o órgão se reúne em busca de construir uma sociedade mais humanizada por meio da educação.

Historicamente, em muitos países, inclusive no Brasil, devido a uma questão cultural de não participação ativa por décadas, os professores não têm manifestado sua voz quando se trata de legislar, propor metas, definir investimentos para a formação docente, especialmente a formação continuada, etc., em vista de melhorar a educação das novas gerações. Então, não fica difícil entender o silenciamento dos participantes da pesquisa sobre lacunas importantes nos projetos de formação continuada de professores da educação básica. Quando motivados a falar sobre quais aspectos consideravam ser imprescindíveis num projeto de formação continuada para docentes da educação básica brasileira, limitaram-se a alguns aspectos também importantes, no entanto não adentraram às questões cruciais pelas quais passa o cenário da Educação Básica brasileira. Mencionaram as exigências com a inclusão de pessoas com deficiência, o viés da espiritualidade e o estudo sobre as emoções. Entendemos a importância do que foi mencionado, mas é preciso um olhar mais amplo para o cenário educacional nacional e internacional.

O cenário educacional brasileiro requer um olhar mais cuidadoso em aspectos como a criação de políticas públicas consistentes capazes de resgatar a educação básica como prioridade de estado em vista da promoção humana. Constata-se, com facilidade, a precariedade da educação básica brasileira quando temos acesso aos resultados do Pisa⁴², em que os índices de aprendizagem dos alunos brasileiros em Matemática, Português e Ciências estão abaixo da média de países similares ao Brasil. Ao considerar tais resultados, inferimos que isso tem relação direta com a formação inicial docente bem como com a formação continuada. Ao qualificar a formação dos professores os resultados do ensino e da aprendizagem poderão sofrer mudanças positivas e elevar os índices do conhecimento. Sabemos que a formação docente é um dos aspectos que interferem diretamente nos resultados dos alunos brasileiros em avaliações internacionais, assim como uma remuneração justa, a viabilização de condições de trabalho docente dignas e igualitárias em todo o território nacional, a valorização social da profissão docente, dentre outros.

Em um cenário educacional marcado por constantes rupturas e discontinuidades nas políticas educacionais de governos, a educação básica brasileira vive à deriva. O mais recente retrocesso que podemos ressaltar é em relação ao Novo Ensino Médio. O despreparo dos

⁴² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>.

docentes e a falta de uma política consistente de formação continuada dos professores do Ensino Médio e das escolas, são fatores que inviabilizaram a introdução e execução do projeto em tempo hábil. Num jogo projetivo de encontrar culpados pelo fracasso desse projeto, o poder público brasileiro optou por prejudicar estudantes, docentes e escolas ao propor um novo projeto em regime de urgência no final de 2023. Na continuidade do jogo foi retirado o regime de urgência, fragilizando, mais uma vez, a segurança de alunos e escolas pelo limbo em que se encontra o Novo Ensino Médio brasileiro. Esse é apenas um dos exemplos das rupturas e descontinuidades que produzem o crescente analfabetismo brasileiro e o alto índice de evasão escolar.

Poderíamos, ainda, continuar enumerando os problemas e desafios da educação básica que consideramos importantes e que não foram mencionados pelos participantes da pesquisa, porém nos limitamos apenas a citar alguns por não ser este o foco principal do nosso trabalho.

Na sequência passamos às considerações finais da tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão da escrita desta tese temos consciência de que esse não é o final do percurso a que nos propomos. Pelo contrário, entendemos que é o início de outros percursos científicos que ainda podemos trilhar, instigados pelo que emergiu desta pesquisa. Retomamos o questionamento motivador do estudo, de descobrir quais são as concepções dos professores de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte – Scalifra-ZN –, sobre as contribuições da formação continuada propiciada pela Rede na sua constituição docente.

Para atender o objetivo geral de investigar as concepções dos professores de educação básica da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN – e as contribuições da formação continuada propiciada pela mesma rede na sua constituição docente, empregamos a metodologia qualitativa com a técnica estudo de caso. Na coleta de dados empíricos utilizamos o grupo focal. Percebemos o entrelaçamento na tessitura da vida pessoal dos docentes com sua própria profissão. Nesse percurso reflexivo emerge um rosto docente integrado, que se delinea a partir de um olhar integrativo da dimensão pessoal e profissional, ambas em permanente construção e reconstrução.

Em atenção ao primeiro objetivo específico de descrever reflexivamente os princípios educacionais franciscanos, a pesquisa mostrou que a internalização dos mesmos se revela em ações concretas no cotidiano das relações interpessoais dos docentes da escola franciscana de educação básica. Os princípios franciscanos passam a ter sentido quando se expressam no modo de agir cotidiano do docente franciscano. Caso contrário, serão meras palavras jogadas ao vento, não fazendo nenhum sentido para a proposta pedagógica franciscana. Também foi possível constatar que os princípios franciscanos tornam-se parte do ser e do fazer docente à medida que o projeto de formação continuada vai sendo desenvolvido na Rede e, por consequência, vai sendo instituído no cotidiano da escola.

A partir da análise dos dados emerge o primeiro eixo, que trata da Humanização Franciscana. Diante dessa descoberta, confirma-se que a humanização na escola franciscana de educação básica é uma das vivências relacionais expressivas dos princípios franciscanos. Essa relação se dá entre os pares e entre docentes e estudantes no cotidiano da escola. Os princípios franciscanos, na prática do cotidiano escolar, na educação básica da Rede Franciscana de Educação, mostram-se quando os docentes se colocam como alguém que aprende no processo de ensinar. Para os docentes, o desenvolvimento acontece à medida que colocam a pessoa humana no centro do processo educativo humanizado. No franciscanismo, quando falamos em

pessoa humana, isso significa o envolvimento de toda a comunidade educativa: docentes, estudantes, técnicos administrativos e famílias.

O envolvimento de todos os agentes do projeto educativo pedagógico da escola de educação básica da Rede Franciscana de Educação, visa à transformação da sociedade. Os agentes traduzem os princípios em ações concretas, atitudes, com estilo próprio, tonalidade afetiva, relações interpessoais e em vários outros processos e caminhos de humanização. O movimento dos princípios franciscanos se dá na prática do professor de modo singular. Assim, surge a necessidade de descobrir quais caminhos se tornam necessários para que a humanização se efetive de fato.

No percurso de análise do Eixo 1, originou-se o subeixo 1.1, que denominamos caminhos de humanização na escola franciscana. Nesse caminho de humanização destaca-se o diálogo, no qual estudantes e professores tornam-se agentes principais no processo educativo de transformação de si próprios em vista da transformação social. A formação do educador franciscano e seu itinerário formativo ao longo do processo de atuação na escola franciscana, aparece como um outro importante caminho de humanização. Nesse processo formativo encontra-se o fortalecimento da essência franciscana docente.

Quanto ao segundo objetivo específico de analisar as concepções dos professores de educação básica sobre a formação continuada propiciada pela Rede Franciscana de Educação, a ênfase aparece na importância vital do franciscanismo referida pelos docentes. Os resultados da pesquisa mostram que é impossível concretizar o projeto pedagógico franciscano se prescindimos da formação continuada docente em âmbito de rede. Desse modo, participar do Itinerário Formativo Franciscano 2021-2022 constitui-se em um diferencial que impacta, de alguma forma, a caminhada pessoal e profissional de cada docente da educação básica da Rede Franciscana de Educação. Os efeitos da formação continuada docente, porém, extrapolam o delimitador 2021-2022. A menção de todo o percurso de formação continuada ofertado pela Rede e executado pela escola de educação básica franciscana, desde o momento em que ingressam na instituição, aparece na pesquisa como um fator de relevância. Ao relembrar o próprio percurso formativo dentro da Rede desde que passaram a fazer parte dela, as professoras afirmam que a formação continuada franciscana é capaz de transformar a vida e a profissão de uma forma singular.

Na sequência do percurso de análise surge o Eixo 2, que trata da formação continuada do educador franciscano. A construção de um percurso formativo para os professores com tempo e espaço para que dialoguem sobre suas práticas emerge, na pesquisa, como algo indispensável no caminho da formação continuada. Isso requer propostas de formação continuada com sentido

e vínculo com a realidade histórico-social do contexto contemporâneo. O sentido da formação continuada do educador franciscano aparece como o subeixo 5.2.1, e está na essência da constituição docente como um ser integral e que intenciona educar para a integralidade. Este é um processo histórico-social, espiritual e cultural que implica despojamento pessoal continuado e abertura permanente ao diálogo e aos desafios de cada tempo e cultura.

O aprofundamento da análise sobre o processo formativo faz emergir o subeixo 5.2.2, o qual trata da resignificação do sentido da formação docente. A resignificação do sentido da formação se dá pela renovação, a qual permite um olhar de ampliação pelo estudo, diálogo e partilha. A verdadeira reflexão exige ação e interação solidária, impondo a supressão de dicotomias entre pensamento e ação e entre palavra e ação por meio do diálogo interior e coletivo. Resignificar o sentido da formação docente, portanto, passa pelo caminho de reavivar e resignificar a formação em todas as dimensões da pessoa humana, dando novo sentido à própria vida, ao trabalho e ao estudo.

Quanto ao terceiro objetivo específico de refletir sobre as contribuições da formação continuada propiciada pela Rede na constituição dos docentes que nela atuam, tendo como referência as concepções dos professores, o resultado mostra que tal formação é inerente ao processo de construção e reconstrução pessoal profissional ao longo da vida. Evidenciou-se, em toda a reflexão, que, como pessoa, somos uma unidade indivisa. Não é possível formar um ser humano integral sem levar em consideração todas as dimensões que o constituem. A consciência pessoal quanto ao crescimento integrado na vida profissional e na vida pessoal a partir da formação continuada da Rede, expressou-se como uma marca franciscana. As contribuições dessa formação mostram-se no processo de mudanças que ocorre na forma de pensar, de agir, nas inter-relações e, enfim, na construção de uma escola mais solidária e mais humana.

No processo de análise surge o terceiro Eixo 3 – A constituição pessoal e profissional do educador franciscano –, o qual aponta para a gênese do movimento franciscano e inspira uma formação integral enraizada no franciscanismo. A competência de envolvimento nos processos de construir-se a cada dia na relação *com*, a exemplo de Francisco de Assis, é um prolongado trabalho pessoal e coletivo ao longo de uma vida. Nesse movimento, o singular expressa-se, modifica o coletivo e resignifica o diálogo. Nada permanece igual após um encontro formativo, no qual os processos de fala e de escuta são recíprocos entre os pares, irradiando-se para outras esferas. Constituir-se docente, então, implica algo para além da profissão e envolve a subjetividade de cada ser, pois há qualquer coisa nesse processo que vai além da consciência consciente.

A partir da contribuição dos princípios franciscanos na formação dos docentes da escola franciscana, emergiu, como subeixo 5.3.1, que a formação, o estudo e o aprofundamento dos princípios constitui-se em um caminho que, percorrido em conjunto, reforça os laços de família e possibilita reconstruir-se de forma permanente. A reflexão dos princípios franciscanos leva à compreensão da opção pelo movimento em favor da vida e impulsiona a pessoa a uma postura renovada à luz do Deus de Francisco de Assis. Um Deus humano, que revela o seu verdadeiro rosto no lugar onde nasce a fraternidade humana. Daí nasce o desafio de construir relações fraternas entre os docentes das escolas franciscanas da própria rede. A construção da fraternidade e a cultura de paz reforçam a visão de integralidade e despertam a necessidade de reflexão sobre a construção da integralidade no docente. A contribuição dos princípios na constituição docente passa pela capacidade reflexiva e pela tomada de decisão de cada um. A força fraterna que permeia as relações de solidariedade entre os docentes é capaz de mover para a mudança necessária em cada tempo.

Com o intuito de aprimorar a formação continuada da Rede Franciscana de Educação, objetivo específico número quatro, a pesquisa apontou a necessidade da formação mediante encontros presenciais, algo que se perdeu por conta da pandemia da Covid-19. Mesmo reconhecendo o valor das mídias sociais, que contribuíram de forma significativa durante o período do isolamento social, os professores manifestaram um grande desejo pelos encontros presenciais. Esse clamor pelo encontro com o outro é a manifestação da alma franciscana, que possui na presença, no olhar e na partilha de vida, a essência do encontro que está para além da profissionalidade docente. O outro traz a imagem do grande Outro, Deus, e se torna constituidor de seres integrais.

Ao apontar os encontros presenciais como uma importante face da caminhada formativa dos docentes da rede, o Eixo 4 trata da Formação continuada docente como futuro no horizonte: a cultura do encontro como estratégia. Pela lente franciscana a relação humana é elemento essencial no fortalecimento de projetos de formação continuada docente. Nesse viés franciscano a relação com o outro é experimentada de forma vívida e real. Evidencia-se que, apesar do avanço da tecnologia, da disseminação das redes sociais e das mídias eletrônicas, o principal anseio do ser humano ainda é o olhar, o abraço, a presença, a palavra e a partilha de vida.

O papel da formação continuada é um caminho que propõe a visão para além, para o horizonte. Nessa jornada formativa docente em busca de ampliação da visão, a quebra de paradigmas torna-se inevitável. A ruptura de rotas já conhecidas traz o deslocamento de um paradigma a outro. A formação continuada da escola franciscana busca no encontro o sentido da formação de seus profissionais.

O subeixo 4.1 – A contribuição da Pedagogia do encontro na formação docente – constitui-se caminho necessário para se chegar ao sucesso do processo formativo de um ser humano integral. Na busca por um sentido de vida, a Rede Franciscana de Educação prioriza a formação continuada docente no viés da filosofia e da pedagogia franciscanas, compromisso histórico legado por Francisco de Assis, o Santo do encontro. O encontro é capaz de potencializar a própria existência pela relação com o outro. O isolamento social, que emergiu durante a pandemia da Covid-19, impele a pessoa a resgatar a experiência do verdadeiro encontro e a buscar e restabelecer o elo perdido. Ao experimentar o valor do verdadeiro encontro com o outro, o docente descobre o sentido de sua existência. A pesquisa confirma o verdadeiro valor do encontro, “um encontro de almas” (P3), cujas vidas transformam-se a partir do ser presença. A tecnologia facilitou a vida dos docentes pela formação *on-line* durante a pandemia, mas o encontro presencial traz uma magia e uma beleza que não tem preço. A Pedagogia do encontro é um dos caminhos que responde à ânsia dos docentes de educação básica por verdadeiros encontros por meio de um processo formativo e relacional, priorizando encontros presenciais.

Respondendo, ainda, ao quarto objetivo específico sobre temas imprescindíveis em uma proposta de formação continuada para docentes de educação básica brasileira, os resultados apontam o aprofundamento de estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, a espiritualidade e a gestão de questões socioemocionais dos docentes. Dessa forma, o Eixo 5 salienta as perspectivas para a formação continuada docente na Educação Básica brasileira. Consideramos que o silenciamento dos docentes sobre problemas cruciais dos projetos de formação continuada de docentes da educação básica, revela mais do que desconhecimento sobre o assunto. O subeixo 5.1 retoma e questiona a atitude dos docentes sobre a omissão de fala quanto aos problemas da formação docente na educação básica brasileira. Talvez possamos inferir que se trata de um comportamento histórico-social de um país em que a educação básica é relegada a um segundo plano desde o começo da história. Por outro lado, podemos pensar que o próprio processo de formação docente carece de criticidade, comprometimento e posicionamento sociopolítico, o que poderia empoderar o professor sobre seu comprometimento na qualificação dos projetos de formação docente inicial e continuada. Essa é uma questão que permanece em aberto e demanda aprofundamento e pesquisa futura.

Registra-se, como lacunas da pesquisa, o número reduzido de docentes que se inscreveu para participar do grupo focal. Dos 98 docentes da rede que preencheram os critérios de inclusão para participar da pesquisa, somente 10 se inscreveram. Desse total, por situações adversas à sua vontade, somente 6 professores conseguiram participar do grupo focal *on-line*. Consideramos a

ausência de duas escolas da rede, das quais nenhum docente se inscreveu para participar da pesquisa, um dado que nos surpreendeu. Registramos, também, o silêncio de duas diretoras da Rede, as quais não se manifestaram sobre a solicitação de permitir a pesquisa em suas escolas. Nosso objetivo inicial foi a participação de docentes de 100% das escolas de educação básica da Rede Franciscana de Educação. Diante do pequeno número de inscritos e o silenciamento de três diretoras, levanta-se o seguinte questionamento: O tema pesquisado não desperta interesse de diretores e docentes da Rede Franciscana de Educação? Estariam os professores assumindo a cultura da omissão e do silenciamento quanto ao uso da palavra em questões que dizem respeito à educação básica nesse país? Quanto às diretoras, questionamos: Que contribuição teria a pesquisa científica na qualificação do projeto de formação continuada da Rede?

Os resultados encontrados confirmam a tese de que a formação continuada docente, alicerçada nos princípios educacionais franciscanos, colabora para a formação integral dos docentes para além da dimensão profissional. Tais resultados, porém, ultrapassam a própria tese, agregando à pesquisa um significado para além do que nos propomos nesse processo investigativo. Os resultados abrem caminhos para avançar na proposta de formação continuada de professores de educação básica não só da Rede Franciscana de Educação, mas para todos os professores de educação básica brasileira. Para além do avanço na proposta de formação continuada, o desafio que emerge é de deixar o paradigma tecnocrático para assumir o paradigma de uma formação docente que prioriza a humanização da educação.

Figura 20 – Imagem do ser humano em permanente construção e reconstrução



Fonte: Autoria própria 2024.

A Figura 20 apresenta o ser humano formado a partir das peças do Tangram⁴³, o que possibilita se construir de forma contínua desde a proposta de educação baseada nos princípios franciscanos. As formas do Tangram movimentam-se e criam um ser humano em constante transformação à medida que ele próprio vai sendo constituído a partir da formação continuada docente. A pessoa caminha em direção ao futuro, mas volta permanentemente seu olhar para a raiz fundante de sua própria missão. O TAU⁴⁴ representa os princípios franciscanos. A conexão da pessoa com os princípios franciscanos (TAU) alimenta o seu percurso em busca de fazer-se continuamente, deixando para trás aquilo que deve ser superado e, em um movimento incessante, parte à procura do novo que precisa ser agregado.

Na tessitura da vida pessoal e profissional dos docentes, os princípios franciscanos que emanam do TAU propõem um percurso enraizado na Filosofia e na Pedagogia franciscanas. O olhar, porém, permanece no horizonte em busca da utopia que propicia forjar as mudanças necessárias em cada tempo. O movimento das peças do Tangram que formam o ser humano reforçam a ideia de que a cada experiência vivida emerge um rosto docente integrado, mas sempre em movimento e num contínuo fazer-se.

Ao abastecer-se dos princípios franciscanos o ser humano franciscano (o docente) projeta-se para o mundo, dando-se, de forma integral, na sua própria constituição docente, bem como na colaboração da construção de pessoas de integralidade. Destarte, tudo o que ele toca tende a se modificar em vista de uma sociedade capaz da prática da solidariedade planetária.

Diante dos resultados e da confirmação da tese para além dela mesma, bem como as lacunas encontradas no processo de investigação, propomos incentivar os docentes a registrar e divulgar estudos e experiências sobre uma proposta educativa baseada em princípios franciscanos. Assim, entende-se que se inicia um processo de reverter a escassez de registros científicos sobre saberes docentes e princípios franciscanos nas escolas de educação básica.

⁴³ Tangram é um jogo milenar de origem chinesa, composto de sete peças: cinco triângulos – sendo dois grandes, um médio e dois pequenos – e duas figuras geométricas: um quadrado e um paralelogramo, ambos com área equivalente aos dois triângulos pequenos ou ao médio. Cabe ao jogador combinar as peças e criar figuras, cujo desafio consiste em não sobrepor as peças umas às outras. Independente da faixa etária do jogador, o Tangram contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico geométrico, pois exige reflexão, concentração, imaginação, paciência, persistência, sensibilidade, criatividade e perseverança (Macedo *et al.*, 2015).

⁴⁴ O TAU, um dos mais famosos símbolos franciscanos, hoje está presente no peito das pessoas num cordão, num broche, enfeitando paredes numa escultura expressiva de madeira, num pôster ou pintura. Que escolha de vida revela o TAU? Ele é um símbolo antigo, misterioso e vital que recorda tempo e eternidade. A grande busca do humano querendo tocar sempre o divino e este vindo expressar-se na condição humana. Horizontalidade e verticalidade. As duas linhas: Céu e Terra! Temos o símbolo do TAU riscado nas cavernas do humano primitivo. Nos objetos do Faraó Achenaton no antigo Egito e na arte da civilização Maia. Francisco de Assis o atualizou e immortalizou. Não criou o TAU, mas o herdou como um símbolo seu de busca do Divino e Salvação Universal (Mazzuco, 2024)

Além disso, esse processo poderá contribuir com uma formação humanizadora de docentes da educação básica brasileira.

Ao considerar os silenciamentos dos professores sobre questões importantes no que se refere à formação docente, propomos incentivar a construção de espaços de fala e de escuta dentro das escolas. Tal processo possibilita aos professores desenvolver a capacidade crítica de argumentar e propor políticas públicas sobre formação continuada docente que possam qualificar a educação básica brasileira. Quanto ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, propomos incluir nos projetos de formação continuada módulos teórico-práticos para que os docentes possam aprofundar a teoria sobre a temática e empoderar-se desse viés socioemocional, algo tão necessário ao trabalho dos profissionais docentes do século 21. Entendemos que o anseio dos docentes pelo aprofundamento da temática socioemocional é latente e não pode ser minimizado pelas redes de ensino, tanto privadas quanto públicas.

Dessa forma, assumimos o compromisso de colaborar com o projeto de formação continuada dos docentes de educação básica da Rede Franciscana de Educação. O aprofundamento e a vivência dos princípios franciscanos fortalecem a formação integral docente. Como estudos futuros, emerge o desafio da leitura de cenários numa sociedade globalizada pela formação continuada e a capacidade de ler e compreender os microcenários para intervir positivamente a partir de uma proposta de educação crítica, cujos resultados sejam capazes de humanizar a humanidade. Um outro tema a ser considerado em pesquisas futuras trata-se da Pedagogia do encontro como estratégia de formação no aprimoramento das relações socioemocionais.

Na finalização da escrita desta tese emerge um sentimento de gratidão pela oportunidade que tivemos de realizar esta investigação. Invade-nos a esperança de que, pela formação continuada docente, é possível construir pessoas integrais comprometidas com a solidariedade planetária. Desse modo, faz-se importante socializar os resultados desta pesquisa com as escolas da Rede. O compartilhamento dos resultados encontrados neste estudo será realizado por meio de Seminários de formação continuada com os docentes de educação básica da Rede Franciscana de Educação. Também pretendemos sugerir a realização de ações no projeto de formação continuada da rede no intuito de qualificar o processo formativo dos docentes da educação básica. Os resultados estarão disponíveis para qualquer instituição de educação básica que demonstrar interesse em utilizá-los para melhorar a formação dos docentes da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Tatiana *et al.* O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 131-141, 2015. DOI: 10.1590/1807-03102015v27n1p131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KSH9MBYczc5bSpjKL5CwXqF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- AGUIAR, T. B. de. PEREIRA, T. E. V. Comenius e o poder instrutivo dos anjos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.18, p. 42, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43142>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 281-295, 2007. DOI: 10.1590/1517-97022007000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.
- ALVES, Alessandra de Fátima. **Formação continuada em Matemática para o pedagogo atuante no interior do Estado de São Paulo: sentidos explicitados por professores da Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11784>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ALVES, Camila Moreira. **Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- ALVES, Carmen L. R. **A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052019-162057/en.php>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ANDRADE, Carla da Conceição. **Saberes docentes e tecnologias digitais a partir da plataforma Google for Education no Instituto Federal de Sergipe**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, Sergipe, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11402>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 1, n. 113, p. 51-64, 2001. DOI: 10.1590/S0100-15742001000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- ANJOS, Alexandre Gonzaga. **Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153153>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- ANÔNIMO PERUSINO. *In*: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. **Fontes franciscanas e clarianas**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004. p. 762-788.

AQUINO, Felipe. **Os Santos Padres da Igreja**. São Paulo: Editora Cléofas, 2023.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 4. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-25, 1984.

BARBIER, René. O formador de adultos como homem do futuro. *In*: SOUZA, Lúcia Pereira de. **O homem do futuro: um ser em construção**. São Paulo: Trion, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDI, Frei Orlando. **Francisco de Assis: um caminho para a educação**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco – Edusf, 2003.

BERSCH, Maria Elisabete. **Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8673>. Acesso em: 12 out. 2021.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Sagrada**: Edição pastoral. Tradução Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990.

BAGNOREGIO, Boaventura de. **O itinerário da mente para Deus**. Tradução Luis Alberto de Boni, Jerônimo Jerkovic e Saturnino Schneider. Petrópolis, Editora Vozes, 1588.

BORGES, Robson Machado. **Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/185242>. Acesso em: 12 out. 2021.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Programa de Educação Tutorial (PET).** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRITO, Daniel Bezerra de. Histórias de vida e saberes docentes das educadoras da zona urbana e rural. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 923-945, 2015. DOI: 101590/2175-623644772. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DrZfyZdR4rxqmmYWDdpxwHy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade.** Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico.** Trad. Maria Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *In: SciELO – Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CAYOTA, Mario. **Semeando entre Brumas.** Utopia Franciscana e Humanismo Renascentista: uma alternativa para a conquista. Petrópolis, RJ: Cefepal, 1992.

CELANO, Frei Tomás de. Primeira vida de São Francisco. *In: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. Fontes franciscanas e clarianas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 197-299.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. *In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 7-18, 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CHIESA, Anna Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. *In: CHIANCA, Tânia Couto Machado; ANTUNES, Maria José Moraes. A classificação*

internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. 1999. p. 306-324.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO JUNIOR, João Carlos. **(Auto)formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador:** entre as ciências administrativas e da Educação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16009>. Acesso em: 15 maio 2021.

COMPILAÇÃO DE ASSIS. *In:* TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. **Fontes franciscanas e clarianas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 841-964.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2016). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Acesso em: 16 abril 2024. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

COOLS, Angelita; WINPERSEE, Hildegard Van de. **Madre Madalena e sua Congregação.** Tradução Júlia Elvira Steffen. Rio de Janeiro: Editora Própria, 1966.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa** – escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. São Paulo: Penso, 2014.

CROCOLI, Frei Aldir. **Francisco de Assis, o ecumenismo e o diálogo inter-religioso.** Petrópolis: FFB, 2006.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da; DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Continuing training of teachers: when experience and teacher knowledge are limited to lived life. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 197, 2014. DOI: 10.1590/S0103-73072014000200011. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/1722160428?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>. Acesso em: 15 maio 2021.

DE BONI, Luis A. **São Boaventura:** obras escolhidas. Jerônimo Jerkovic e Saturnino Schneider. Porto Alegre: Editora Vozes, 1983.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade – a criança e o currículo.** Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir.** 10. ed. São Paulo: Cortez Unesco, 2006.

DIAS, Lisete Funari. **Formação continuada para professores da área de Ciências da Natureza no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio Unipampa:** “O que se mostra” da valorização pela formação? 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/187454>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DOLWITSCH, Júlia Bolssoni. **Tecendo histórias...** entrelaçando narrativas: tessituras que constroem a docência de professores bacharéis. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15672>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DORTA, Natália Maria Pavezzi. **Saberes Relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152043>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ENES, Cristina Ferreira. **Formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores de Ensino Médio das escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

FAUSTINO, Mariana Tambellini. **Mídia e educação ambiental na formação continuada de professores:** mobilizando saberes docentes e a consciência crítica. 2019. Tese (Doutorado em Ensino da Biologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-09122019-181212/en.php>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERNANDES, Carla Helena. Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: el conocimiento necesario para la diversidad. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 2, p. 161-174, 2014. DOI: 10.4067/S0718-07052014000300010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERREIRA, Paula Ruas. **A formação dos frades menores no Convento de São Francisco da Bahia:** franciscanismo, filosofia e teologia – memória e permanência dos valores pedagógicos dos restauradores alemães 1890-1970. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert.-Paula-Ruas-Ferreira.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica *Laudato Si'* sobre o cuidado da casa comum.** São Paulo, SP: Paulinas, 2015.

FRANCO, Elize Keller; MASETTO, Marcos Tarciso. Formação docente em processos de mudança: análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de Licenciatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 153-174, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14592. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14592>. Acesso em: 11 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Emília Patrícia de. **A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/34271>. Acesso em: 11 set. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais da hermenêutica filosófica.** Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011.

GILZ, Claudino. **Livros de leitura da escola gratuita São José: a presença dos franciscanos na educação brasileira e na instrução primária em Petrópolis – RJ (1896-1925).** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, Claudia Cristine Souza Appel. **Formação continuada on-line de professores e pedagogos: contribuições teóricas do pensamento complexo.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66474>. Acesso em: 11 set. 2021.

GUERRA, Tiago Cavalcante. **Os caminhos de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos de Guarulhos: o projeto autonomia do saber e a formação de professores (2014-2017).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52668>. Acesso em: 11 set. 2021.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007. Acesso em: 15 maio 2021.

HINRICHSEN, Luiz Evandro. **O cuidado segundo a vocação evangélica de São Francisco de Assis: contribuições dos estudos franciscanos à reflexão sobre o cuidado e suas implicações éticas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7047>. Acesso em: 15 maio. 2021.

HOSTER, Ir. Lina. **O jardimzinho de flores de São Francisco.** Tradução Irmã Benícia Flesh. Porto Alegre, [s.n.]. 2001.

JEUSSET, Gwenolé. **Encontro na outra margem: Francisco de Assis e os Muçulmanos.** Braga: Editorial Franciscana, 1995.

JULIANO DE ESPIRA. Biografias. *In*: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. **Fontes franciscanas e clarianas**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004. p. 503-550.

JUNG, Hildegard Susana; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Políticas de formação e trabalho docente na contemporaneidade: uma discussão a partir do conceito gramsciano de intelectual orgânico. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 4, p. 729-743, 2017. DOI: 10.14210/contrapontos. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/10196>. Acesso em: 15 maio 2021.

LAGE, Livia Larissa de Lima. **Fios que conectam docência e infância**: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018. Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35544/35544.PDF>. Acesso em: 15 maio 2021.

LAMPERT, Ernani. **Educação permanente**: limites e possibilidades no contexto da América Latina e do Caribe. Florianópolis: Faed-Udesc, 2005.

LECLERC, Eloi. **La Fraternidad en Herencia**: mi vida con Francisco de Asís. Vitória-Gasteiz, Espanha: Ediciones Franciscanas Arantzazu, 2019.

LEGENDA DOS TRÊS COMPANHEIROS. *In*: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. **Fontes franciscanas e clarianas**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004. p. 789-837.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAÇANEIRO, Marcial; BONI, Maycon Renan S. S. Diálogo e encontro para uma humanidade integral: aproximações entre Buber e Papa Francisco, a partir da *Laudato Si*. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo: PUC, ano XXX, n. 102, p. 14-35, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/58316/40638>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MACEDO, Lino de *et al.* Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram. *In*: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 1, p. 13-22, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6CgbYtzLJfV5LPRTCcMhXJv/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

MARTINS, Ernesto Candeias. A pedagogia do encontro como uma pedagogia de baixa densidade: contextos (sócio) educativos e relacionais. **Revista Lusófona de Educação**, v. 52, p. 31-45, 2021.

MAZZUCO, Frei Vitório, OFM. **O Tau franciscano**. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/carisma/simbolos/o-tau-franciscano#gsc.tab=0>. Acesso em: 10 abril 2024.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Educação Tutorial – PET**: manual de orientações básicas, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-

manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192.
Acesso em: 12 dez. 2022.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Resultados do Brasil no Pisa 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MENEZES, Glauco Gomes de. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. **Educar em Revista**, v. 1, n. 51, p. 283-299, p. 283-299, 2014. DOI: 10.1590/S0104-40602014000100017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LgJ8nfTh4DDdQ8hvF6hR3CH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

MERINO, José António. **Humanismo franciscano: franciscanismo e mundo atual**. Petrópolis, RJ: FFB, 1999.

MERINO, José António. **Filosofia da vida**. Braga: Editorial Franciscana, 2000.

MERINO, José António. **Visione Franciscana della vita quotidiana**. Seconda edizione. Assisi: Cittadella Edictrice, 2002.

MERINO, José António; FRESNEDA, Francisco Martinez (coord.). **Manual de teologia franciscana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

MERINO, José António; FRESNEDA, Francisco Martinez (coord.). **Manual de filosofia franciscana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

MERINO, José António. **Francisco de Assis e Tu**. Braga: Editorial Franciscana, 2007.

MORAIS, Vanessa Alves de. **Educação escolar Quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da escola Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Vila Bela, Mato Grosso, 2018.

MORALES, William Arley Patiño. La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy. **El Ágora USB**, v. 15, n. 2, p. 559-571, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312015000200013. Acesso em: 15 maio 2021.

MORO, Valderesa *et al.* (org.). **Projeto Político Pedagógico 2014-2017** – Scalifra-ZN. Santa Maria: Universidade Franciscana, 2014.

MORO, Valderesa *et al.* (org.). **Projeto Político Pedagógico 2018-2021** – SCALIFRA-ZN. Santa Maria: Universidade Franciscana, 2018.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NÓBREGA, Danielle Oliveira; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, p. 433-441, 2016. DOI: 10.1590/1807-03102016v28n3p433.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/CqXM8M9QSMsjN4wc5hHcVzs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

NOVAIS, Ruslane Marcelino de Mello Campos. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 18-25.

NÓVOA, António. **Professores: Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NUNWEILER, Kety Cristina. **Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-07082019-205021/en.php>. Acesso em: 15 maio 2021.

OLIVEIRA, Mírian; FREITAS, Henrique M. R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 83-91, 1998. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/35331>. Acesso em: 11 abr. 2021.

OLIVEIRA, Merval Santos de. **Formação e saberes docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos do Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33656>. Acesso em: 11 abr. 2021.

OLIVEIRA, Alison Pinhão de. **Saberes-fazer de professoras de estágio supervisionado do curso de pedagogia de uma universidade pública da Bahia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32694>. Acesso em: 11 abr. 2021.

OLIVEIRA, Valéria do Carmo de. **Sentidos da docência universitária nas Licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/35331>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PAES, Lisandra. **O trabalho com projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/21466/2/Lisandra%20Paes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PALERMO, Roberta Rossi Oliveira. **Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no Ensino Superior na modalidade a distância**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21010>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi *et al.* A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, p. 115-121, 2001. DOI: 10.1590/S0080-62342001000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/kFzCC9Dfbfv7WzPNQbJZVmF/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 15 maio 2021.

PENA, Alexandra Coelho. Toda vida atual é encontro: contribuições de Martin Buber para a Educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 503-513, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29874/19065>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PEREIRA, Alessandro. **Saberes da docência de professores/as de educação física atuantes na Educação Infantil – Itajaí, SC**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Itajaí, 2018.

PERLIN, Patrícia. **Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado, determinantes da aprendizagem da docência**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15677>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro**. 2. ed. São Paulo: Eureka, 2017.

PRIETO, Juan Luis; BUITRAGO, José Ortiz. Saberes necesarios para la gestión del trabajo matemático en la elaboración de simuladores con GeoGebra. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, p. 1.276-1.304, 2019. DOI: 10.1590/1980-4415v33n65a15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/nhzdPYkzbjYFwqnMcVj9CvP/?format=html&lang=es>. Acesso em: 15 maio 2021.

QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo. **Saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil ribeirinha de Belém/PA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/lucia_cristina_azevedo_quaresma.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

QUINTÁS, Alfonso López. **Descobrir a grandeza da vida: introdução à pedagogia do encontro**. Tradução Gabriel Perissé. São Paulo: ESDC, 2005.

RAMÍREZ, Carlos Mario Cardona *et al.* La paideia franciscana: una mirada a la expansión humana. **AGO.USB Medellín-Colombia**, v. 6, n. 2, p. 147-315, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4067>. Acesso em: 15 maio 2021.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt**. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 1, p. 1-18, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844180983. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

REIS JUNIOR, Leandro Passarinho. Leituras de si: saberes docentes e história de vida de formadores de professores. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 291-308, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.62544. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4YQb8Jq4nyVZxRymzxsxMHM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RESTA, Eligio. **O direito fraterno**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo E-book Editora, 2020.

RICOEUR, Paul. **Phenomenology and hermeneutics**. Revista Noûs, n. 9, p. 17-37, 1975.

RODRIGUES, Fabiano Batista. **Da educação em escritos dos freis Agostinho Piccolo e Orlando Bernardi: leituras e apropriações das fontes franciscanas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204478>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ROCHA, Borges Rocha. **Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do curso de Licenciatura em Geografia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/34511>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROSO, Adriane. Grupos focais em psicologia social: da teoria à prática. **Psico**, v. 28, n. 2, p. 155-169, 1997.

ROZA, Marcelo Pedroso da. **Processos de aprendizagem e auto(trans)formação docente em ambiente digital imersivo (ADI): convergência e novas coreografias no Ensino Superior**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16254>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3690>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do Pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

SANTOS, Mônica Costa. **Missionários de letras e virtudes: a pedagogia moral dos franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XX**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/289>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANTOS, Karine da Silva; *RIBEIRO, Mara Cristina*; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. **O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. 2018.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/#>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SANTOS, Rosangela P. Thomas dos. **As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores. 2018.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Sandro Tibiriçá dos. **Explorando habilidades sociais em professores de Ensino Médio: uma intervenção num projeto de Formação Continuada. 2018.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2523>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Admoestações. *In: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. Fontes franciscanas e clarianas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 95-104.

SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Cântico do Irmão Sol ou Louvores das Criaturas. *In: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. Fontes franciscanas e clarianas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p. 104-105.

SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Carta a Santo António. *In: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. Fontes franciscanas e clarianas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004c. p. 107.

SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Testamento. *In: TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. Fontes franciscanas e clarianas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004d. p. 188-191.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 455-479, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pnbTQ8f9b8FXnt67CZ4krXy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SCALIFRA-ZN. **Plano de médio prazo 2021-2024.** Santa Maria: Editora UFN, 2021.

SEI/CAPES. **Portaria nº 13, de janeiro de 2006.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, 2006.

SILVA, Diva Souza; ARAÚJO, Jussara de Loiola. Trajetórias de formação de professores de matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas. **Educação em Revista**, v. 35, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Djsxc9rTZBf4TNFVQPn6zyq/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SILVA, Letícia Fonseca da. **Formação continuada de professores de geografia e saberes construídos na prática pedagógica:** experiências apresentadas nos encontros sobre poder escolar. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, Paulo Ricardo da. **A interdisciplinaridade na formação docente:** investigando contribuições de um processo de formação continuada de professores da área de Ciências Naturais a partir do tema Nanociência e Nanotecnologia. 2019. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Suzanny Pinto. **Saberes em movimento:** a tessitura complexa emergente de práticas de professores de Ensino Superior. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

TAQUES, Marcelo José. **O fenômeno esporte na formação profissional no curso de Licenciatura em Educação Física:** saberes e dilemas para a prática pedagógica. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

TEIXEIRA, Frei Celso Márcio. **Fontes franciscanas e clarianas.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 20 out. 2022.

YIN, Robert Kin. **Estudo de caso planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAVALLONI, Roberto. **Pedagogia franciscana:** desenvolvimentos e perspectivas. Tradução Celso Márcio Teixeira. OFM. Petrópolis: Vozes, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para coleta de dados do grupo focal

TEMA: Princípios Franciscanos na Constituição Docente: um estudo de caso.

Problema de Pesquisa: Quais são as concepções dos professores da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN –, sobre as contribuições da formação continuada propiciada pela Rede Franciscana de Educação na sua constituição docente?

Tese: A formação continuada docente alicerçada nos princípios educacionais franciscanos colabora para a formação integral dos docentes para além da dimensão profissional.

Objetivo Geral: Investigar as concepções dos professores de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação Scalifra-ZN, sobre as contribuições da formação continuada propiciada pela rede na sua constituição docente.

Objetivo Específicos	Questões norteadoras
1. Descrever reflexivamente os princípios educacionais franciscanos;	1. Como podemos descrever os princípios educacionais franciscanos e como eles se refletem no cotidiano escolar dos docentes?
2. Analisar as concepções dos professores de educação básica sobre a formação continuada propiciada pela Rede Franciscana de Educação;	1. Fale sobre sua concepção de formação continuada a partir da sua participação no Itinerário Franciscano 2021-2022.
3. Refletir sobre as contribuições da formação continuada propiciada pela Rede Franciscana de Educação na constituição dos docentes que nela atuam tendo como referência as concepções dos professores;	1. É possível registrar contribuições em sua constituição pessoal e profissional a partir da formação continuada ofertada pela Rede Franciscana de Educação? Como isso se expressa na sua prática?
4. Propor, com base nos achados do estudo, ações que possam aprimorar a formação continuada ofertada pela Rede Franciscana de Educação.	1. O que você propõe como forma de avanço na proposta de Formação Continuada da Rede Franciscana de Educação? 2. Que aspectos podem ser considerados imprescindíveis em uma proposta de formação continuada de docentes da Educação Básica?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Universidade La Salle/Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado(a) professor(a)

Convidamos você a participar da pesquisa na modalidade *on-line*, denominada **PRINCÍPIOS FRANCISCANOS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO**, nas oito escolas de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte – Scalifra-ZN, coordenada pela doutoranda Valderesa Moro e orientada pela professora doutora Hildegard Susana Jung, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade La Salle). Por gentileza, leia as informações a seguir sobre a pesquisa.

O objetivo da pesquisa é investigar as concepções dos professores de Educação Básica da Rede Franciscana de Educação – Scalifra-ZN – e contribuições da formação continuada propiciada pela rede na sua constituição. Será realizado grupo focal com duração máxima de 1h30min. O grupo focal será gravado em áudio e vídeo para posterior análise por meio do aplicativo de vídeo chamado *Meet*, com o consentimento dos participantes. Sua participação é voluntária e você tem o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, independentemente do motivo. Durante todo o tempo do grupo focal os participantes deverão permanecer com a câmera aberta, bem como a pesquisadora e o observador, permitindo que todos possam ver-se. Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo digital em um *drive* pessoal restrito por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras. Após esse prazo o material será devidamente deletado.

É preciso considerar que poderá haver desconforto ou constrangimento em virtude da gravação da entrevista. Essa condição será minimizada mediante a visualização de um ambiente seguro, mantido pela pesquisadora, que será restrito aos participantes do grupo focal, à pesquisadora e ao observador, sem interrupções e presença de outras pessoas. De qualquer forma, os participantes serão esclarecidos de que os dados coletados permanecerão em sigilo, e ainda assim poderão se abster de falar sobre qualquer questão norteadora que possa promover algum tipo de desconforto ou constrangimento. Existem riscos característicos do ambiente virtual em razão das limitações das tecnologias utilizadas, por exemplo, a possibilidade de invasão da sala virtual. Para sanar este problema a pesquisadora criará *link* com solicitação de acesso para cada participante, e, caso haja alguma tentativa de outra pessoa acessar o ambiente durante a entrevista, o acesso será rejeitado. A pesquisa pode ser considerada de risco mínimo,

mas se o(a) participante desejar ou sentir algum desconforto emocional, poderá interromper a participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

Caso você aceite participar, estará ajudando para o avanço das pesquisas sobre as contribuições da formação continuada de docentes da Educação Básica na sua constituição pessoal e profissional. Os resultados serão divulgados em uma tese de Doutorado e em artigos e Congressos Científicos, e é esperado que auxiliem na qualificação e aprofundamento da formação continuada pessoal e profissional bem como da Rede Franciscana de Educação. O seu benefício direto na participação inclui: possibilitar maior compreensão sobre a importância da formação continuada docente na Educação Básica como contribuição na qualificação do processo pedagógico. Ao participar da pesquisa os professores terão a oportunidade de repensar suas próprias práticas pedagógicas, despertando para projetos de formações continuadas com maior sentido, agregando crescimento às ações docentes no seu cotidiano escolar. Os benefícios para os participantes, portanto, serão a possibilidade de refletir e pronunciar-se sobre a temática da formação continuada, inferindo na elaboração de novos formatos ao projeto da rede. O benefício indireto é: auxiliar no estabelecimento das políticas de formação continuada da Rede bem como das políticas públicas de formação continuada da Educação Básica futuras.

O presente termo de consentimento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle e será enviado por *e-mail* com igual teor e forma para os participantes do grupo focal. A concordância em participar do estudo será registrada por audiogravação, pela plataforma *Meet*.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle. Para esclarecer dúvidas ou obter outras informações você poderá entrar em contato com a pesquisadora e coordenadora da pesquisa nos contatos: doutoranda Valderesa Moro, Telefone (55) 999991815 e *e-mail* valderesa.202110362@unilasalle.edu.br, orientada pela professora doutora Hildegard Susana Jung, *e-mail* hildegard.jung@unilasalle.edu.br; ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – Unilasalle – pelo telefone (51) 3476-8452, ou *e-mail* cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Local: 3º andar, prédio 6 – Universidade La Salle.

Os horários de atendimento do Comitê de Ética em Pesquisa são: segunda-feira das 10h às 13h e das 15h30min às 19h30min; terça-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h30min; quarta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h30min; quinta-feira das 10h às 12h e das 14h30min às 19h30min; e na sexta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h30min.