

SABERES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE OS PROFESSORES QUE ATUAM NO BACHARELADO EM TEOLOGIA¹

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira²
Rachel de Moraes Borges Perobelli³

Resumo: Este artigo relata os dados de uma pesquisa feita com professores de teologia das faculdades teológicas vinculadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, sobre seus saberes docentes. A relevância dessa investigação reside na necessidade de entender a constituição da docência nos cursos de teologia, uma vez que seus professores não recebem formação específica para tal. Assim, perguntou-se que saberes os professores de teologia dessas instituições teológicas trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência e quais os saberes que interferem na sua própria formação? Inserida no quadro maior de debate sobre a formação e identidade docente e tendo os saberes como seu eixo central, essa pesquisa demonstrou que os professores mobilizam os saberes da formação inicial aos saberes provenientes da formação pessoal e experiência profissional.

Palavras-chave: Formação de professor. Saberes docentes. Ensino superior. Teologia.

*Lecturers' knowledge: a view on the faculty members
that act in the baccalaureate in theology*

Abstract: This essay presents the data of a research done with the lecturers of theology of the theological colleges linked to the Evangelical Church of Lutheran Confession in Brazil-IECLB, concerning their knowledge about lecturing. The relevance of this investigation lies in the need to understand the shape of the teaching in the theological courses, once their lecturers don't receive specific education for it. Therefore it was asked what kind of knowledge the lecturers of theology of these theological institutions bring from their own education and professional experience and use in teaching, and which acquirements interfere with their own education. Inserted in the larger frame of the debate about the education and the identity of the lecturers, and having the knowledge as its central axis, this research has shown that the lecturers mobilize the knowledge from their initial education together with the acquirements from their personal education and professional experience.

Keywords: Lecturer's education. Educational acquirements. Higher education. Theology.

¹ Este artigo foi recebido em 22 de fevereiro de 2009 e aprovado por parecerista *ad hoc* mediante parecer datado de 7 abril de 2009.

² Doutor em Educação, orientador do mestrado da primeira autora, professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba/PR. srjunq@gmail.com

³ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba/PR, e coordenadora pedagógica da Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV, Curitiba/PR. rachelperobelli@gmail.com

Introdução

Um dos temas que circundam a formação de professores é o dos seus saberes. Ao olhar para o ensino superior, agrega-se a esse tema a formação do professor bacharel que atua nos vários cursos de formação profissional em nível superior.

Foi com esse olhar que realizei uma pesquisa de mestrado com professores de teologia, para identificar que saberes docentes eles julgam essenciais e quais são utilizados no ensino. A coleta de dados foi realizada no ano de 2007, com 11 professores dos cursos de teologia de três faculdades: Escola Superior de Teologia – EST (São Leopoldo/RS), Faculdade Luterana de Teologia – FLT (São Bento do Sul/SC) e Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV (Curitiba/PR). Pela natureza do objeto de estudo e dos objetivos que se pretendia alcançar, optei por uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica por meio do estudo de caso. Para a coleta de dados usei entrevistas semiestruturadas e análise de documentos como o projeto pedagógico e outras fontes históricas sobre o surgimento de cada instituição. Para agilizar e otimizar a análise, usei como recurso tecnológico o programa de análise de conteúdo Atlas-Ti. Este programa possibilitou fazer uma análise não-linear, propiciando várias maneiras de olhar os dados.

O reconhecimento dos cursos de teologia é bastante recente. Em 2008 completou dez anos que o MEC possibilitou a essas faculdades participarem dos processos de credenciamento e reconhecimento. A nova realidade inseriu as instituições de teologia nas mesmas discussões inerentes ao meio educacional, como a formação de seus professores e temas relacionados com o ensino superior e suas demandas.

Os professores de teologia, ainda que não recebam habilitação formal na graduação para a docência, têm que exercê-la. Bem ou mal, são obrigados a lidar com as questões que envolvem o ensino e a superar as dificuldades e os desafios que isso lhes impõe. Essa situação é comum aos demais cursos nos quais seus professores são bacharéis e cuja formação pedagógica decorre da pós-graduação unida às experiências construídas no exercício da profissão. Comumente chegam na sala de aula como bons profissionais, mas com pouca ou nenhuma experiência docente. Por isso, torna-se importante identificar que saberes são mobilizados pelos professores na docência em teologia e de onde provêm. Esses saberes, que fundamentam sua prática, talvez sejam construídos ou adquiridos na sua formação inicial e prática profissional e também se relacionam com sua leitura teológica do mundo e do ser humano.

Este artigo aborda as questões da formação do professor e seus saberes, trazendo os dados da pesquisa que realizei com professores de teologia, para contribuir com a reflexão sobre essa formação e os saberes que lhe são inerentes.

1. Formação e saberes docentes

O tema da formação do professor e seus saberes tem sido frequente nos meios acadêmicos. Segundo Masetto⁴, pessoas relacionadas ao ensino superior, especialmente os professores, iniciaram uma autocrítica sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Em função disso, foi necessário perguntar também pelos saberes docentes e esse debate se integrou ao da formação.

Para Lucíola Santos⁵, os estudos no campo da formação docente têm sofrido uma mudança de enfoque. Na década de 1960, os estudos estavam voltados para a relação entre os processos de ensino e os produtos de aprendizagem, buscando assim as melhores maneiras de ensinar e de preparar os professores para utilizar essas melhores formas de ensino. A partir de 1970, os estudos pedagógicos chamados de críticos realçaram o papel político da atividade docente em mostrar as relações entre Estado e ideologia, classes sociais e a educação. Segundo a autora, os trabalhos baseados nessa orientação buscavam identificar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e a desqualificação do trabalho do professor como consequência deles.

Para ela⁶, uma visão mais determinística sobre a educação cedeu lugar às interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento de compreensão dos fenômenos sociais. Isso trouxe outras indagações às ciências sociais, reconfigurando velhas tradições e trazendo novas abordagens para a pesquisa. Nesse sentido, segundo a autora, atualmente a escola passou a ser vista como uma organização complexa onde os problemas são redesenhados por suas rotinas, rituais e tradições. Isso faz com que, no campo da formação, se busque conhecer como o professor é formado na e pelas instituições escolares, seja na formação inicial ou na prática profissional. Também tenta compreender como a trajetória de vida se cruza com a trajetória profissional, modelando seu comportamento e sua perspectiva profissional, sua visão e concepções sobre a educação, e ainda o processo de ensino, a organização do trabalho na escola e as políticas que, de alguma maneira, interferem em sua prática pedagógica. O que, segundo a autora, é um cenário onde os estudos sobre a subjetividade, identidade, carreira, formação e saberes docentes se multiplicam.

A relação dos professores e seus saberes é um debate que remete à própria história do desenvolvimento de sua profissionalização. Nóvoa⁷ traçou brevemente

⁴ MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 18.

⁵ SANTOS, Lucíola L. C. P. **Formação de professores e saberes docentes**. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 90.

⁶ SANTOS, 2002, p. 91.

⁷ NÓVOA. António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 15ss.

uma trajetória a partir do que aconteceu em Portugal desde a segunda metade do século XVIII, quando ocorre a transição da docência como vocação para profissão. Ele afirma que, desde meados dos anos 1980, começa a delinear-se um novo tipo de saber identitário da profissão docente, que parte de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores⁸.

Segundo o autor, a formação não se constrói por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, e sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal⁹. Por isso é tão importante dar um estatuto ao saber da experiência. Para ele, não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Uma formação construída na inter-relação entre o saber e o conhecimento, estando ambos situados na identidade pessoal.

Essa “reflexividade” tem tomado muitas formas e pode caracterizar uma concepção de ação refletida e também uma tendência na formação preconizada por Donald Schön¹⁰, sobre o professor reflexivo. Não me cabe aqui abordar essas concepções e tendências. Contudo, não é possível prosseguir sem mencionar a questão do professor reflexivo e professor pesquisador como tendências presentes tanto nos debates como nos cursos de formação docente.

Segundo Pimenta, Schön contribuiu com reformas curriculares na área de formação profissional baseado em seus estudos sobre John Dewey¹¹. Propôs que a formação já não fosse nos moldes de um currículo normativo nos quais a teoria precede a prática, porque esses profissionais não conseguem dar respostas a situações que emergem do cotidiano do exercício profissional. Nesse sentido, Schön, valorizando a experiência e a reflexão na experiência conforme os pressupostos de Dewey e o conhecimento tácito com base em Luria e Polanyi, propôs uma formação que valoriza a prática como espaço de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática com intuito de reconhecer o conhecimento tácito que emerge das soluções encontradas nessa ação, a epistemologia da prática.

Para a autora, esse movimento de reflexão proposto por Schön abre as portas para a valorização da pesquisa na ação docente e põe as bases para o que se chama de professor pesquisador de sua prática¹². Para ela, isso promove uma forte valorização de uma prática, que não é qualquer prática, mas uma prática refletida que possibilita o profissional a lidar com questões variadas, situações novas e singulares. Nesse sentido, os currículos de formação profissional deveriam propor-

⁸ NÓVOA, 1995, p. 28.

⁹ NÓVOA, 1995, p. 25.

¹⁰ SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

¹¹ PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 19.

¹² PIMENTA, 2002, p. 20.

cionar o desenvolvimento da aptidão de refletir, e isso durante todo o período de formação e não só nos estágios.

Na discussão sobre os saberes docentes, a contribuição veio de Tardiff (2006) e Gauthier (1998). Tardiff diz que os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados pelo que denomina de sincretismo¹³. O autor entende que o professor não tem uma única concepção de sua prática, mas várias. Segundo ele, se os saberes dos professores possuem certa coerência, ela não é teórica nem conceitual, e sim pragmática e biográfica. Em segundo lugar, Tardiff explica que a relação entre saberes e trabalho docente é sincrética, porque não pode ser pensada segundo o modelo da racionalidade técnica no qual os saberes antecedem a prática. Em terceiro lugar, o autor entende que o ensino exige do trabalhador a capacidade de usar um vasto leque de saberes, vários tipos de juízos práticos que orientam sua atividade profissional.

Gauthier também traz aspectos importantes sobre os saberes e a profissão docente¹⁴. Ele afirma que o ensino é um ofício universal, com uma longa história e que tem um papel fundamental nas sociedades contemporâneas. Apesar de tudo isso, ainda é um ofício do qual se sabe pouco a respeito dos seus fenômenos e cujas relações, como a do educador e educando, apenas se está começando a conhecer.

Segundo esse autor, uma das condições essenciais para toda profissão é a formalização dos saberes necessários para a realização das tarefas que lhes são próprias e, neste sentido, o *corpus* de saberes inerentes ao ensino fica, muitas vezes, confinado à sala de aula¹⁵. E ainda que seja um ofício antigo, é difícil definir o que lhe é específico por causa da ignorância sobre si mesmo. Para reforçar o que diz, apresenta algumas ideias preconcebidas, que, em suas palavras, mantêm o ensino numa cegueira conceitual.

A meu ver, Gauthier dá um passo além do que postula Tardiff sobre o saber experiencial quando concorda que o saber experiencial é importante, mas não pode representar a totalidade do saber docente. O professor precisa possuir também um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la¹⁶. Isso refuta a concepção de um saber experiencial desprovido de teoria.

Segundo o autor, assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueiam a constituição de um saber pedagógico, a versão universitária científica e reducionista nega a complexidade real do ensino e impede o surgimento de um saber profissional¹⁷. Por isso propõe que é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório onde o professor se abastece para responder às situações concretas do ensino. Para

¹³ TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 64ss.

¹⁴ GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 17.

¹⁵ GAUTHIER, 1998, p. 20.

¹⁶ GAUTHIER, 1998, p. 24.

¹⁷ GAUTHIER, 1998, p. 27ss.

ele, é necessário clarear o que de fato é saber¹⁸. Afirma que o saber foi definido a partir de três concepções diferentes e cada uma dessas concepções se refere a um lugar ou *topos* particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

A teologia lida com a vocação, um aspecto de subjetividade que influencia diretamente as concepções de ensino e as práticas dos docentes. Pensar a formação do professor de teologia e os saberes que legitimam sua prática é delicado, mas necessário. Nesse aspecto, esse debate se diferencia do debate sobre a formação do professor licenciado. O *locus* de formação do professor de teologia é outro. Ele integra a formação inicial, que não é de formação docente, o exercício profissional e a própria inserção na docência. Embora tenham a mesma finalidade, são caminhos inversos. O primeiro parte da escola e do ensino; o segundo encaminha para o ensino. Isso é importante para entender os limites da reflexão sobre os saberes e a formação docente no caso específico da teologia.

2. Os dados da pesquisa

Foi feito um estudo de caso¹⁹ em função da especificidade da formação teológica, como já foi mencionado anteriormente. A pesquisa envolveu participantes das três faculdades de Teologia da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB): a EST, a FLT e a FATEV. Os professores foram selecionados segundo as áreas do saber teológico (bíblica, histórico-sistemática, prática e pastoral/missiológica). Isso promoveu uma maior representatividade. A participação foi voluntária, para não configurar nenhum tipo de imposição e para que o entrevistado, uma vez que decidiu contribuir, se sentisse à vontade para responder às perguntas.

Além dos professores, entrevistei quatro (4) egressos, para ter uma visão pelo outro lado do processo formativo e também porque, em sua maioria, os egressos envolvem-se com a docência, seja em espaço formal ou informal. A seleção dos egressos obedeceu ao critério da participação como professor em algum desses espaços.

Restringi a coleta de dados à entrevista semiestruturada e à análise documental por meio dos projetos pedagógicos dos cursos. Nesses documentos estão descritos o perfil profissiográfico do egresso e a filosofia do curso, dentre outros aspectos que ajudaram a fazer uma interpretação mais ampla dos processos educacionais das instituições. Mas, de todos os dados, os que forneceram mais conteú-

¹⁸ GAUTHIER, 1998, p. 333.

¹⁹ Na denominação de Stake, esse é um estudo de caso coletivo, pois envolve mais de uma unidade e vários professores, mas que têm em comum a denominação eclesial com um perfil profissiográfico comum, ainda que com habilitações distintas. Para maiores detalhes sobre esse tipo de estudo de caso, consultar ANDRÉ, Marli Eliza D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005. p. 20.

dos significativos foram as entrevistas com os professores, e por isso aí estão concentrados os esforços de análise.

Ao todo participaram onze (11) professores. Não havia planejado inserir professores aposentados na pesquisa. Mas, no decorrer do processo, tive a oportunidade de encontrar dois (2) deles que contribuíram com dados de experiência e concepção de ensino. Com eles foi realizada uma entrevista aberta, orientada segundo fatos de suas vidas.

Como os professores foram os principais sujeitos da pesquisa, concentrei-me mais nos dados que vieram do contato com eles, cujo perfil está expresso no Quadro 1 a seguir.

Perfil dos Professores							
	Formação			Tempo de Magistério			
	Especialista	Mestre	Doutor	Não menciona	0 a 5 anos	6 a 15 anos	Mais de 20 anos
Professor ²⁰	1	5	7	2	3	3	5

Quadro 1 – Perfil dos professores

Fonte: Baseado nos dados fornecidos pelas entrevistas.

A coleta de dados foi feita durante o ano de 2007. A entrevista foi elaborada e testada com voluntários para perceber se as perguntas estavam claras. Como é semiestruturada, mesmo durante sua realização pude redirecionar o diálogo ou explicar algo que o entrevistado não tivesse compreendido. As três primeiras perguntas referiam-se à formação escolar, inicial e ingresso na docência. Essas questões foram elaboradas com o intuito de estimular e identificar informações sobre a trajetória de vida dos professores. A ideia de buscar informações em relatos dessa natureza surgiu na leitura de Tardif (2006), em função da origem dos saberes.

A quarta questão referia-se ao que os professores identificam como saberes existentes ou necessários à docência na teologia. Em alguns casos, o entrevistado pediu esclarecimento sobre o que seriam os saberes e se eram os pedagógicos. Em outro caso, o professor iniciou a entrevista informando que não entendia de pedagogia e que tinha dúvida se suas respostas seriam úteis. Em outra situação, o professor recusou-se a responder justificando que não se julgava apto para a entrevista, uma vez que tinha apenas dois anos de docência. Ainda que eu argumentasse que isso não o desqualificava a participar, não aceitou. Sugeriu outro professor, que se dispôs prontamente.

²⁰ É importante lembrar que dois dos professores já são aposentados, porém contribuíram com a pesquisa, e sua colaboração foi muito enriquecedora.

Para a análise dos dados usei o Atlas-Ti, um *software* de análise de conteúdo, que facilitou o tratamento e a própria análise, uma vez que tinha um grande volume de texto oriundo das entrevistas.²¹

3. Os saberes docentes identificados na pesquisa

O objetivo geral definido no projeto era identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que interferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores de teologia. O propósito é contribuir com a reflexão sobre os aspectos pedagógicos do ensino da teologia.

Os saberes foram codificados pelos indicadores provenientes do referencial teórico e pela ocorrência nas entrevistas. Ao todo, onze (11) professores apontaram como saber necessário à docência na teologia os saberes pessoais. Ainda apareceram nas falas os saberes oriundos da formação profissional (8) e os saberes da experiência profissional (5). É preciso ressaltar que os saberes pessoais se sobressaem aos saberes da formação profissional e aos da experiência. Os demais saberes, que constam na tipologia de Tardif (2006), os saberes da formação escolar anterior e os saberes provenientes dos programas e livros didáticos não foram mencionados.

Embora o saber da formação escolar anterior não tenha sido citado como um saber necessário, a formação escolar que coincide com a trajetória de vida sugere influência na escolha da profissão, como expressa a fala do Professor 02:

Depois, nós mudamos para Cidade 01 e eu fiz a Instituição 01, que era um ginásio clássico, de perfil alemão. Quarenta horas de aulas semanais e pelo menos vinte horas de tarefa. Aí, no primeiro ano, eu passei por uma terrível crise de adaptação porque eram mundos completamente diferentes [...] Porque na Instituição 01 era assim, na quinta série alemão, na sexta série latim, na sétima série inglês e na oitava série grego. Depois essas cinco línguas, com português, continuaram até [...] um bocado das aulas eram aulas de línguas. De lá eu fui para a faculdade.

A trajetória desse professor conduziu-o a escolher teologia e a se especializar nas línguas originais dos textos sagrados, necessárias à tradução e interpretação da Bíblia, em função dessa formação anterior e da aptidão na aprendizagem e manuseio do grego e hebraico.

Já sobre os saberes que fui definindo no decorrer da codificação, nove (9) professores apontaram o saber específico da teologia como pressuposto básico da docência. Quatro (4) apontaram também o saber contextual, três (3) indicaram o saber pedagógico, dois (2) apontaram o saber interdisciplinar e dois (2), a sensibilidade com o processo dos alunos como algo indispensável. Tanto que uma das falas é

²¹ Esse programa possibilita criar as categorias de análise e cruzar dados para uma análise mais profunda e não-linear. Ele dá plasticidade à pesquisa e agilidade ao processo de análise.

expressiva quanto a essa preocupação. O Professor 12 afirma que “ele precisa também ter certa sensibilidade para as perguntas dos alunos, para a capacidade de assimilação, de aprendizagem dos alunos, tem que ajudar a ir, tem que adequar ao nível”.

Quanto aos saberes que influenciam na docência, as respostas foram bem diversificadas. Quatro (4) professores responderam que é a trajetória de vida que os ajuda na docência. Dois (2) responderam que são os modelos de formação, e três (3), que é a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem. Dois (2) apontaram a formação pedagógica; dois (2) apontaram a experiência profissional e um (1), a interdisciplinaridade, ilustrados no Gráfico 3. No caso das falas sobre a trajetória de vida, aparecem afirmações como a herança familiar em gostar de ler, por exemplo. Aparece também a influência familiar na opção pela docência, como na fala do Professor 10: “A minha mãe era professora, meu tio é professor de uma universidade hoje. Então a gente sempre viveu com isso”. Outra fala sinaliza a própria vivência.

Isso demonstra que tanto a decisão pela docência como algumas atitudes dentro da sala de aula são fruto de um processo de vida, experiências colhidas na trajetória percorrida até chegar a ser professor.

A “visão do aluno como participante do processo de aprendizagem” está vinculada ao saber “sensibilidade com os processos dos alunos”. É percebido tanto como necessidade, quanto como uma característica importante na atuação docente. Esse indicador também tem relação com os modelos de formação, como aparece na fala do Professor 03: “Acho que um outro aspecto, assim, pedagogicamente falando, a Faculdade B me ajudou um pouco a quebrar esse modelo do mestre (deu ênfase à palavra)... e alunos com cabeça vazia”.

A experiência profissional implica o fato do pastorado ser um aporte para o ensino. É importante lembrar que, em relação aos teólogos, essa experiência é no ministério pastoral e não em sala de aula, como seria no caso dos professores de carreira. No último caso, a fonte de saber para a docência é a própria docência, ou seja, o saber da prática. No caso dos teólogos, essa fonte de saber é o exercício ministerial. É o lidar com pessoas, estruturar o trabalho da igreja, ensinar a doutrina e todos os aspectos que fazem parte desse ofício. Isso se expressa claramente na fala do Professor 09: “Para mim, é uma grande ajuda em meu exercício da docência os 12 anos de ministério em comunidades, que exerci antes de assumir a docência”.

Em relação à formação pedagógica, as duas falas que aparecem são de professores com formação em pedagogia. Note que na lista dos saberes aparecem três (3) professores. Isso se explica porque o professor que listou o saber pedagógico como essencial à docência não o colocou como algo que o ajude na docência. Esse professor o define como importante e como lacuna em sua própria formação.

Quanto aos “modelos de formação”, dois (2) professores afirmaram que seus professores e a forma como davam aulas se tornaram referencial para a prática. Veja como isso se ilustra na fala do Professor 04:

Então, na minha formação em teologia, essa questão, por exemplo, de não ter apenas aquelas aulas expositivas, mas trabalho em grupo e os seminários, hoje ajudam a gente a pensar como é importante isso no decorrer do ensino. Creio que isso é importante na minha formação e que ajuda hoje na tarefa.

Ainda falta mencionar a “interdisciplinaridade e/ou visão ampliada de mundo”. Apenas um professor expressou que isso o ajuda na docência. Outro professor fala sobre isso ao listar os saberes docentes, o que foi codificado como “saberes pessoais”. Ao mencionar o aspecto da interdisciplinaridade, o professor situa-o tanto na trajetória de vida quanto como marca que leva para sala de aula, como expressa sua fala: “Eu creio que isto para mim [...] foi uma colheita valiosa para minha formação pessoal. E penso que também na própria formação acadêmica hoje, essa visão mais ampliada, esse aspecto mais abrangente, isso é muito bom” (Professor 01).

As experiências constroem-se como respostas às situações que vão sendo processadas pelos professores diante do imediato, das questões objetivas e das características pessoais. E isso não é linear. Por isso não se pode afirmar que determinadas concepções são oriundas da formação, ou o contrário, que a opção por determinado curso seja proveniente de uma concepção já existente. Todos esses aspectos são componentes da identidade pessoal, inserida num determinado contexto histórico e social, que desencadeia e é desencadeada pela própria experiência profissional.

Após analisar cada aspecto das entrevistas segundo os indicadores, decidi reunir os códigos para ver se poderia integrá-los nos saberes definidos por Tardif. Isso me daria uma boa síntese. Por isso criei uma teia no Atlas-Ti colocando em três colunas os códigos: saberes definidos pelos professores, saberes definidos pelo autor e os saberes que ajudam na docência. Feito isso, busquei relações entre eles, como demonstra a Figura 1.

Para relacionar um código a outro, usei como critério as citações retiradas das entrevistas, buscando encontrar sua relação com os saberes definidos no referencial teórico. Desta forma, o “saber pedagógico”, o “saber interdisciplinar” e os “saberes específicos da teologia” estão contidos nos saberes da formação profissional. O “saber contextual” pertence aos “saberes da experiência profissional” e, como consequência, também da “formação profissional”. A “sensibilidade com o processo dos alunos” tem vínculo também com o “saber da experiência profissional”. Em relação aos “saberes mobilizados na docência”, a “trajetória de vida” e a “visão ampliada e/ou interdisciplinar” decorrem dos “saberes pessoais”. Os saberes “visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem” e “modelos de formação” se relacionam com a “experiência profissional”, considerando que são próprios da leitura teológica, adquirida de forma sistematizada no curso de teologia. A “formação pedagógica” foi vinculada à “formação profissional” porque alguns professores também cursaram pedagogia, além da teologia.

Assim, o conjunto de saberes indicados pelos professores abrange os “saberes pessoais”, os “saberes da formação profissional”, no caso a teologia, e os “saberes da experiência profissional”.

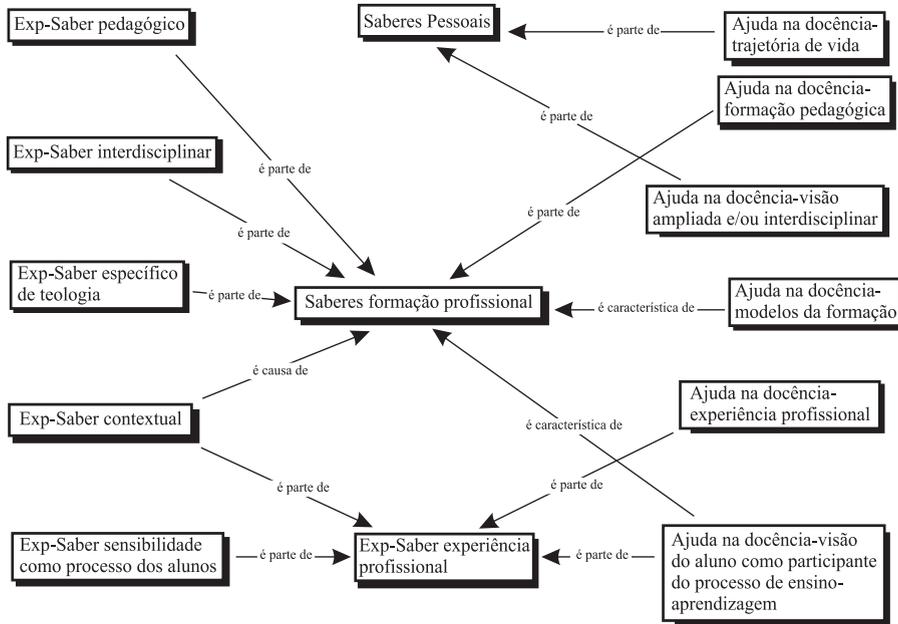


Figura 1 – Saberes e suas relações

Fonte: Produção nossa

Mas observe que, em relação aos saberes essenciais, a maioria dos códigos (3 dos 5 listados) vincula-se à formação profissional. Já os saberes que ajudam na docência, ou que são mobilizados no ensino, vinculam-se aos saberes pessoais e aos saberes da experiência profissional. Ou seja, o que se refere ao que o professor deve conhecer, dominar, provém da formação teológica. São os conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir dessa formação. Ao lidar com o ensino, contam mais os saberes pessoais, as experiências de vida, sejam elas familiares, escolares, a própria vivência da fé, dentre outras. E também os saberes provenientes do exercício da profissão pastoral, ministerial. Não entendo esses polos como dicotômicos ou fragmentados, em que, por um lado, está o saber, e do outro, o fazer docente. Eles estão relacionados e são mobilizados de maneiras e tempos distintos. A forma como cada professor faz essas relações em sala de aula e em que nível demandaria outra pesquisa. Mas seria importante verificar como o professor faz a transposição didática entre o conhecimento específico da área e seu ensino.

Considerações finais

A pesquisa tinha como pergunta: que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria forma-

ção e experiência profissional e utilizam na docência da teologia? Quais os saberes que influenciam na formação dos professores de teologia?

Os professores apontaram para os saberes pessoais, da formação (teologia) e da experiência profissional (pastorado). Ao apontar que saberes são mobilizados na docência, eles indicaram a trajetória de vida, os modelos de formação e a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem, com maior peso.

Assim, os saberes que influem na formação dos professores relacionam-se com esse conjunto formado pelas experiências de vida e a trajetória percorrida por eles, aliadas à formação e ao saber experiencial. Quando o professor inclui a preocupação com a pessoa do aluno e consequentemente a forma como ele aprende, caracteriza uma opção metodológica de ensino fundada no amálgama trajetória-formação-experiência.

O professor de teologia precisa fazer o mesmo exercício dos demais docentes de outras áreas do saber: de integrar a construção do conhecimento científico ao ensino. Essa integração não é só metodológica no sentido de saber ensinar, ela é também epistemológica. A teologia precisa lidar com o senso comum e estabelecer esse diálogo entre ele e o conhecimento científico, na forma dos conhecimentos curriculares, devolvendo-o ao cotidiano. Ao lidar com questões de fé e vivência comunitária, essa tensão é permanente porque não pode pressupor um modelo herético de racionalidade.

Para o professor de teologia, a pesquisa é um suporte para a docência no sentido de atualização do conteúdo e pessoal. Ela não está voltada às práticas de ensino e suas metodologias, mas à atualização e reelaboração do conteúdo curricular.

Os professores, ainda que não vinculem o seu saber ensinar a uma ou outra teoria da educação, fazem uma opção teórico-metodológica pelo fato de ter claro o que querem ensinar. O conteúdo não se desvincula do cuidado com a pessoa do aluno. Essa opção não é oriunda de estudos na área da pedagogia, mas tem várias fontes, algumas conscientes, outras não. A formação em teologia dá ao professor referencial teórico-prático para o exercício da profissão, que não é a docente, é pastoral. Por se tratar dessa área de conhecimento, os cursos não podem menosprezar as experiências anteriores dos estudantes nas questões de fé e de sua formação como pessoa. A subjetividade do aluno deve ser considerada aqui, talvez mais do que em outras áreas. É essa formação pessoal que vai fazer com que o estudante de teologia direcione sua formação profissional, incluindo concentrar-se mais em uma área do que outra. O ingresso na docência, em sua maioria, decorre da pós-graduação, na qual os conhecimentos da formação inicial são aprofundados. Os fatores que motivam ao ingresso são variados. Incluem a história familiar, política de renovação de quadro, direcionada pela denominação, vocação, dentre outros. Dos entrevistados, todos entraram na docência após ter trabalhado na profissão.

O principal limite encontrado durante a pesquisa foi o breve contato com as instituições e os professores, onde a entrevista não sói quebrar a distância entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Algumas falas foram muito mais um discurso de defesa do curso e da instituição do que sobre o objeto da pesquisa. Isso é incons-

ciente e muito natural, com um projeto de pesquisa cuja adesão é circunstancial. Não é possível construir uma relação de confiança com um único contato. A pesquisa foi bem acolhida em todas as instituições, e todas as informações foram cedidas sem restrições. Mas para um estudo mais profundo deveria existir outra forma de adesão e a disposição de participar de um projeto de longo prazo, como na pesquisa-ação.

A docência no ensino superior tem sido estudada, mas se preocupa muito mais com a formação pedagógica ou de como ensinar do que na formação dos sujeitos, tanto professor como aluno. A impressão é que o pressuposto ainda é o conteúdo a ser transmitido e não o profissional que está em processo de formação, nem a forma como ele aprende. O processo de formação do bacharel e de seu ingresso na docência é distinto do processo de formação do professor de carreira (cursos de formação, pedagogia e licenciaturas), mas ambos têm sido tratados, até agora, como se fossem iguais. Há similaridades, é certo, mas o *locus* de formação é outro. As pesquisas precisam se concentrar nisso e verificar até onde os caminhos são similares e onde não são.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- MASETTO, Marcos (Org). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. **Formação de professores e saberes docentes**. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 89-102.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.