

PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

SOCIOHISTORICAL PSYCHOLOGY: DATA ANALYSIS BY MEANS OF THE MEANING CORE

Rachel de Moraes Borges Perobelli*
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira**

Resumo

Este artigo relata dados de uma pesquisa feita com professores de teologia das faculdades teológicas vinculadas a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil– IECLB, sobre seus saberes docentes. Teve-se como problema de pesquisa, que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia e quais os saberes que inferem na formação dos professores de teologia? Diante disso, a pesquisa se propôs a identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores desta área de conhecimento, com o propósito de contribuir com a reflexão sobre seus aspectos pedagógicos. Para tanto definiu-se alguns objetivos específicos: identificar com os professores que saberes eles trazem da sua formação que os ajudam na docência e verificar como os egressos percebem a atuação dos professores. A relevância desta investigação reside na necessidade de entender a constituição da docência nos cursos de teologia, uma vez que seus professores não recebem formação docente específica. Discutiu-se sobre a formação e identidade dos professores, tendo os saberes como seu eixo central. Devido à natureza do estudo e dos objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica por meio do estudo de caso. Este estudo demonstrou que a formação do professor de teologia tem muitas variantes e na docência são mobilizados saberes provenientes da formação pessoal e experiência profissional, fundamentados na sua leitura teológica.

Palavras-chave: formação de professor, saberes docentes, ensino superior, teologia.

Abstract

This article reports data from a survey of college teachers of theology theological disputes linked to Lutheran faith Evangelical Church in Brazil– IECLB, about knowledges teachers. Had as search problem, that knowledge of theology professors of higher education institutions of the Lutheran confession brings its own training and professional experience and use in teaching theology and the knowledge that we can make in the training of teachers of theology? That said, the research proposed to identify the knowledge of teachers, constructed in their training, which infer teaching theology and in the training of future teachers in this area of knowledge, to contribute to the reflection on their pedagogical aspects. For both have some specific objectives: identify the teachers that knowledge they bring its training that help in teaching and check how the egressos see the performance of teachers. The importance of this research is the need to understand the formation of the teaching of theology courses, since their teachers do not receive specific training teaching staff. Discussed on the teachers ' training and identity, having the knowledge as its central axis. Due to the nature of the proposed study and objectives, is a qualitative research. phenomenological reality approach through case study. This study has shown that the formation of the Professor of theology has many variants and teaching are mobilised knowledges from personal training and professional experience, in his theological reading.

Keywords: teacher training, knowledge teachers, higher education, theology

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

* * Doutor em Educação. Professor orientador desta dissertação de mestrado - PPGE/PUCPR.

INTRODUÇÃO

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

Foi com este olhar que realizei uma pesquisa de mestrado com professores de teologia, para identificar que saberes docentes eles julgam essenciais e que inferem 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 os 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 semi-estruturadas 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 completaram-se dez anos em 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. Esta situação é comum aos demais cursos onde 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 homem.

Este artigo pretende mostrar o percurso da pesquisa, no que se refere à coleta e análise dos dados, para que se possa contribuir com o debate sobre a formação docente e os saberes que lhe são inerentes.

A FORMAÇÃO DOCENTE

Discutir a formação do professor do ensino superior, no Brasil, data de 20 anos para cá. Segundo Masetto (2003, p. 18), pessoas relacionadas ao ensino superior, especialmente os professores, iniciaram uma autocritica 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.

Fernandes (2003) afirma que o tema da formação do professor universitário é complexo e pouco discutido no interior das universidades e que o próprio critério de ingresso revela que não há preocupação com a formação pedagógica desse professor. Segundo ela, a exigência legal para a docência se restringe à formação no nível de graduação e pós-graduação na área específica de atuação profissional e que o encaminhamento para o magistério tem sido circunstancial.

Embora a discussão sobre o magistério superior seja de certa forma recente, o tema da formação de professores, do professor de carreira, não é novo. Ele coincide com a preocupação tanto do estado como da sociedade acadêmica e da sociedade como um todo. Segundo Marcelo Garcia (1999), a institucionalização da formação de professores coincide com o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação no século XIX e especialmente no século XX. Claro que no decorrer da história e de acordo com cada momento político, social e econômico este tema assume matizes distintos.

O olhar sobre a formação do professor de teologia precisa estar focado no quadro geral da formação docente, mesmo que este professor não percorra os caminhos de profissionalização como

os que decidem ir pelo percurso do magistério. Mas os dilemas são equivalentes. A teologia é uma ciência humana e conseqüentemente tanto influencia como sofre influência das demais ciências que se ocupam das questões e do desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, é importante citar alguns aspectos sobre a formação discutida nos meios acadêmicos e escolares.

No que tange o aspecto legal sobre a formação de professores a nova LDB 9.394/96 no Artigo 61 (SOUZA e SILVA, 2002, p. 97) diz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Os artigos seguintes, 62 a 64, tratam dos aspectos que definem a formação dos profissionais da educação em seu diversos níveis. No artigo 66, a lei define que a formação para o magistério superior se dará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A palavra **prioritariamente** demonstra uma certa flexibilidade em relação à titulação, inclusive no **Parágrafo Único**, se dá a possibilidade de suprir a exigência de titulação com a realização do notório saber reconhecido por uma universidade com doutorado na área afim.

Segundo Gatti (1997), nesse novo texto se evidencia a preocupação com a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente para a educação básica. Também, segundo ela, privilegia a prática de ensino como eixo de formação, o que daria condições para tal. Quanto à carreira, Gatti diz que a lei propõe no seu artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos professores enquanto profissionais com estatutos e planos de carreira definidos. Segundo a autora, o texto prevê condições para um exercício profissional digno; como isso se concretiza é outra coisa.

Para Lucíola Santos (2002) os estudos no campo da formação docente têm sofrido uma mudança de enfoque. Ela afirma, a partir de trabalhos de outros autores, que até a década de

1960 estes 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.

Lucíola Santos (2002) entende que 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. Para ela, essa mudança de orientação no campo da educação está relacionada com as mudanças políticas, sociais e culturais que as sociedades têm sofrido nas últimas décadas. Isso trouxe outras indagações às ciências sociais, reconfigurando velhas tradições.

Neste sentido, atualmente a escola passou a ser vista como 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. Essa orientação também tenta compreender como a trajetória de vida se cruza com a trajetória profissional, modelando seu comportamento e 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. Desta forma, segundo a autora, este é um cenário onde os estudos sobre a subjetividade, identidade, carreira, formação e saberes docentes se multiplicam.

Therrien (2002) delimita o que para ele é central na formação docente, quatro categorias principais sobre o professor: seu trabalho, seu saber, sua cultura e sua racionalidade. O autor caracteriza o trabalho docente como uma prática de um trabalhador interativo, situada na confluência entre mundo sistêmico e vivido em contexto de complexidade. Em relação ao saber docente, o autor atribui aos saberes da

experiência um espaço privilegiado no trabalho docente por serem construídos no cotidiano da profissão. Conclui, portanto, que o professor deve ser abordado na sua tripla relação com o saber, ou seja, o sujeito que domina saberes, os transforma em saberes e ao mesmo tempo mantém sua dimensão ética.

Por cultura docente, Therrien (2002) entende que é a pluralidade de saberes ou repertório de conhecimentos, disponíveis e mobilizados pelo docente na condução de sua ação pedagógica em sala de aula, o que chama de cultura em ação. E com base neles é que o professor produz constantemente novas articulações de saberes que fundamentam suas decisões de ação entre os discentes na sua práxis pedagógica. Uma concepção de saber fundada na práxis, segundo ele, destaca a essência reflexiva do sujeito da ação e da racionalidade prática que o conduz. Assim, o trabalho ou a prática docente implicam numa decisão de ação.

A partir de suas pesquisas, Therrien (2002) aponta que o professor revela uma razão argumentativa nas suas respostas, quando perguntado sobre o porquê de suas decisões de ação e que justificam seu agir mostrando que elas estão apoiadas em saberes plurais.

Assim, baseado na articulação destas quatro categorias, Therrien (2002) identifica alguns elementos que constituem a identidade profissional docente. Afirma que o trabalho docente pode ser abordado como uma prática de saberes, que refletem uma determinada cultura ou identidade profissional, resultado de uma racionalidade prática. Isso coloca a formação, mediada pelo exercício da reflexão crítica, onde o professor é formado para ser um permanente pesquisador de sua prática.

A relação dos professores e dos saberes específicos da docência é uma reflexão que remete à própria história do desenvolvimento da sua profissionalização. Nóvoa (1995) contribui para essa reflexão em seus textos. Traçou brevemente 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. Afirma que desde meados dos anos 80 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 professores.

Delimita, depois, três pólos da formação de professores: o metodológico, que privilegia as técnicas e os instrumentos de ação; o disciplinar, centrado no conhecimento específico de uma área do saber; o científico, que tem como referência as ciências da educação de forma autônoma ou dentro de outras ciências sociais e humanas. Segundo ele, estes pólos tendem a reproduzir dicotomias várias, nas quais inclusive a epistemologia das ciências da educação tem estado encerrada, como “conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos”, e outros (NÓVOA, 1995a, p.28). Em outro momento, o autor diz que a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental onde os esforços de racionalização do ensino focam na imposição de novos saberes considerados científicos, e não na valorização dos saberes que os professores têm.

Para ele, 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 pessoal. 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 construção ocorre na e a partir da identidade pessoal e não pode ser isolada. Para Nóvoa (1995), o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Assim, o desenvolvimento de uma nova cultura profissional passa pela produção de saberes e de valores que vão dar corpo a um exercício autônomo da profissão docente. É por isso, segundo o autor, que práticas de formação contínua em função de professores individuais podem ajudar na aquisição de conhecimentos e técnicas, mas reforçam o isolamento e uma imagem de um professor como um transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ao passo que as práticas de formação que consideram as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes e seus valores.

OS SABERES DOCENTES

O saber docente do professor de teologia, foco desta pesquisa, se desenvolve num contexto específico, mas isso não o retira da discussão mais ampla sobre o saber docente que acontece nos meios acadêmicos e educacionais. É importante ressaltar que quando me refiro a saber docente, não me restrinjo a saber pedagógico. Este está inserido no conjunto maior dos saberes do professor, inerentes ou não à prática docente. Para Tardif (2006), os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação do professor precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. Assim, define saber como sendo um

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2006, p.54).

Tardif (2006) afirma que esse saber plural é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo que os saberes da formação profissional são os que compõem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são aqueles que provêm dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares são os saberes sociais definidos e apresentados pela instituição escolar como cultura erudita e se apresentam como programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Por último, os saberes experienciais são os que brotam da experiência e por ela são validados, sendo incorporados sob forma de *habitus* e de habilidades (saber-ser e saber-fazer). Por isso o autor afirma que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa,

além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2006, p. 39).

Diante da variedade de definições e classificações dos saberes docentes, que Tardif (2006, p. 62) chama de pluralismo epistemológico, entendo que o modelo tipológico que ele apresenta para identificar e classificar os saberes dos professores é o que melhor se aplicaria a esta pesquisa. Mesmo que a pesquisa de Tardif seja voltada à formação de professores, como já mencionei anteriormente, que focaliza os futuros docentes dos ensinos fundamental e médio, é aplicável também para a situação dos bacharéis que se deparam com a carreira docente mesmo sem ter feito essa formação específica. Essa tipologia é ampla e relaciona o saber com seu lugar de origem, sua fonte de aquisição e nos modos de integração no trabalho docente, como no Quadro 1.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Elaborado por Tardif (2006).

Quadro 1. Os saberes dos professores

É certo que há variações. O professor universitário não lida com livros didáticos, por exemplo, e nem todos passam por uma formação específica para o magistério. A formação pedagógica, ou para o magistério, ocorre por uma decisão pessoal de buscar um curso na área. Fora isso, o que os professores têm é o contato com as disciplinas presentes nos programas de pós-graduação, que o auxiliam, ou pelo menos deveriam auxiliar, em relação à inserção ao exercício da docência. Mas como é abrangente, essa tipologia apresentada por Tardif ajuda a delimitar e entender os saberes que os professores utilizam. Inclusive, eu a usarei como indicadores para esta pesquisa, como se verá mais adiante.

Tardif (2006) destaca que os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados pelo que denomina de sincretismo. O autor entende que o professor não tem uma única concepção de sua prática, mas várias. Segundo ele, se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, ela não é teórica nem conceitual e sim pragmática e biográfica. Em segundo lugar, Tardif explica que a relação entre saberes e trabalho docente é sincrética porque não pode ser pensada segundo o modelo da racionalidade técnica, onde 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.

Contudo, as afirmações acima podem nos levar a entender que os saberes que embasam o ensino são desprovidos de teoria. A relação teoria e prática traz aspectos variados sobre quando, onde e como ela se dá. Para Romanowski, Wachowicz e Martins (2005), o debate sobre os saberes docentes tem assumido múltiplas perspectivas, tais como o saber docente durante seu processo de escolarização, o saber docente resultante do processo vivenciado durante a formação inicial e continuada, o saber adquirido na prática profissional, os saberes oriundos das pesquisas que examinam a prática pedagógica e os que são forjados na luta de classe.

Para as autoras, o trabalho do professor e sua prática profissional se configuram como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino ou organizações sociais. Por isso, os

saberes docentes que são gerados e desenvolvidos na prática se configuram sócio, histórica e politicamente, caracterizando a profissão do professor como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa e organizada para além do desempenho técnico.

Para Tardif (2006), o limite dessa tipologia é que ela negligencia as dimensões temporais do saber profissional, a forma como são inseridas na história de vida do professor e construídas ao longo de sua carreira. Para ele, esse fator é importante para entender a genealogia dos saberes docentes, uma vez que as experiências formadoras acontecem antes mesmo que se tenham condições cognitivas para nomear e indicar o que se retém delas. Por isso, segundo ele, os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são marcados por referenciais de ordem temporal. Assim, afirma que o saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.

A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A decisão pelo Estudo de Caso¹ se deu em função da especificidade da formação teológica, como já foi mencionado anteriormente. A pesquisa envolveu participantes das três faculdades de Teologia da IECLB, a saber, a EST, a FLT e a FATEV. Em duas delas, foram selecionados quatro professores, um de cada área do saber teológico (Bíblica, Histórico-sistemática, Prática e Pastoral/Missiológica). Em outra foram selecionados três professores em função da subdivisão das áreas em Bíblica, Histórico-sistemática e Prática. 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 as perguntas.

Além dos professores entrevistei alguns egressos para ter uma visão pelo outro lado do processo formativo e também porque, em sua

¹ Na denominação de Stake, este 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 (2005a, p. 20).

maioria, os egressos se envolvem com a docência, seja em espaço formal ou informal. A seleção dos egressos obedeceu ao critério da participação como professor em algum destes espaços.

Restringi a coleta de dados à entrevista semi-estruturada e à análise documental por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Nestes 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 conteúdos 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 entrevista aberta orientada segundo fatos de suas vidas.

Quanto aos egressos, a previsão era de seis (6) participantes, mas o fator distância limitou a realização das entrevistas. Assim, aproveitando a presença ocasional de alguns em Curitiba, houve apenas quatro (4) participações.

Como os professores foram os principais sujeitos da pesquisa, me concentrei mais nos dados que vieram do contato com eles, cujo perfil está expresso no Quadro 2 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 ²	1	5	7	2	3	3	5

Fonte: Baseado nos dados fornecidos pelas entrevistas.

Quadro 2. Perfil dos professores

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 semi-estruturada, mesmo durante sua realização pude redirecionar o diálogo ou explicar algo que o entrevistado não tivesse compreendido. As três primeiras perguntas se referiam 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 idéia de buscar informações em relatos dessa natureza surgiu na leitura de Tardif (2006) em função da origem dos saberes.

A quarta questão se referia 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 se recusou 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.

As entrevistas foram gravadas em mp3 e depois a transcritas na íntegra. Ainda que houvesse sugestão de me entregar as repostas por escrito, não aceitei porque a fala é mais fluente e dá mais elementos do que daria um texto escrito, onde o pensamento pode ser sistematizado antecipadamente.

É importante observar que na transcrição é necessário reproduzir toda a fala do entrevistado, especialmente se na análise vão ser relevantes aspectos como a entonação da voz, risadas, ou qualquer outra expressão. É possível fazer uma limpeza no sentido de facilitar o processo de transcrição, mas sem prejuízo do conteúdo. Tirar repetições ou expressões como é..., ah..., ou outras que não interferem no conteúdo do texto. No caso de alguma expressão ou risada que me chamasse a atenção, ia registrando entre parênteses. Assim, fiquei com texto mais fluente e

² É importante lembrar que dois dos professores já são aposentados, porém contribuíram com a pesquisa e sua colaboração foi muito enriquecedora.

com seu conteúdo preservado. Há arquivo digital de todas as entrevistas e com isso é possível ouvir, caso seja necessário retomar alguma fala.

O uso de tecnologia auxilia, mas pode trazer problemas. Em uma das entrevistas a bateria acabou e não percebi, assim mais de 15 minutos de fala não foram gravados; portanto, tive que repetir. Na segunda tentativa o entrevistado retomou os pontos anteriores e apresentou o pensamento mais sistematizado do que da primeira vez, até porque já sabia da pergunta. Mas eu tinha anotado minhas impressões e os tópicos da conversa e com isso pude pedir que relatasse aspectos que não mencionou na segunda vez e que julguei relevante retomar. Em outra entrevista o equipamento não funcionou e também perdi os dados. Esta entrevista não pude refazer, por isso os dados se limitaram às minhas anotações. Neste sentido, é prudente usar mais de um aparelho e fazer anotações durante ou imediatamente após a entrevista.

O texto da transcrição variou de 4 a 15 páginas e esse volume de dados me surpreendeu, dificultando o tratamento. Com isso o AtlasTi contribuiu porque, ao organizar os documentos para inserir no programa, o tratamento ganhou esse suporte de organização, o que deu muito mais mobilidade depois para a análise. O AtlasTi é um *software* de análise de conteúdo usado em pesquisas qualitativas que precisam lidar com grande número de documentos ou com documentos extensos, como era o caso dos documentos desta pesquisa.

Uma vez tratados, os documentos foram associados ao AtlasTi e passei então a inserir os códigos, que são os indicadores da análise. Segundo Bardin (1994), a codificação é uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o que lista acerca das características do texto e que podem servir de índices. É o processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que vão permitir uma descrição exata das características relevantes do conteúdo.

Os primeiros indicadores foram extraídos do referencial teórico, baseado na tipologia de Tardiff (2006). Os demais foram surgindo à medida que transcorria a análise.

Para serem associados, os documentos foram convertidos como arquivo de texto (txt). Isso

facilita o trabalho de codificação porque se o documento é associado como *Word*, não é possível fazer qualquer inserção nele de novo. Já como txt, isso é possível. Como as entrevistas incluíam uma pergunta com dados biográficos, muitos nomes de pessoas, cidades e instituições apareciam no decorrer do documento. Isso geraria uma infinidade de códigos identificadores. Usando esse formato txt, fui codificando apenas os trechos que seriam utilizados e se por algum motivo algum fosse esquecido ou precisasse ser incluído depois, ainda poderia ser codificado.

A organização e análise dos dados foi gradativa. Em um primeiro momento usei os códigos que saíram do referencial teórico, ou seja, os saberes docentes identificados por Tardif (2006) a partir de sua origem de aquisição: Saberes pessoais, Saberes da formação escolar anterior, Saberes da formação profissional, Saberes dos programas e livros didáticos e Saberes da experiência profissional.

Depois disso fui criando códigos livremente, conforme surgiam na fala dos professores, por exemplo, quando o Professor 01 identificou como saber necessário ao professor o amor ao aluno. Alguns desses códigos coincidiam com os oriundos do referencial teórico; outros, não. Observei que alguns desses códigos podiam ser agrupados e criei famílias, que é uma das possibilidades do AtlasTi, como por exemplo os indicadores levantados pelos sujeitos como fatores que ajudam na docência. Para facilitar a visualização inseri esses dados no Quadro 3 que traz os códigos e as famílias.

Após a codificação, foi possível criar teias ou *networks*, como se identifica no AtlasTi, cruzando dados para uma análise não linear dos resultados. Essa é uma das possibilidades do programa, que permite associar vários documentos, inclusive do mesmo sujeito, e fazer relação entre eles. As teias podem ser configuradas de várias maneiras. É possível importar códigos variados e montar o perfil do sujeito, por exemplo. Também podem ser feitas por categorias ou famílias (ex: Formação: especialização, mestrado, doutorado), traçando uma relação entre cada aspecto da família. A partir daí é possível observar aspectos que vinculem um código ao outro, podendo levar a generalizações. Com as teias prontas, pude visualizar o perfil de cada sujeito da pesquisa e todos os códigos que foram associados e a partir daí fazer as comparações e aprofundar a análise.

Famílias	Códigos
Saberes (referencial teórico)	Saberes pessoais
	Saberes da formação escolar
	Saberes da formação Profissional
	Saberes dos programas e livros didáticos
	Saberes da experiência
Saberes (provenientes dos entrevistados)	Sensibilidade com o processo dos alunos
	Saber contextual
	Saber específico da teologia
	Saber interdisciplinar
	Saber pedagógico
Ajuda na docência	Experiência profissional
	Formação pedagógica
	Modelos de formação
	Trajetória de vida
	Visão ampliada e/ou interdisciplinar
	Visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem
Formação	Formação escolar
	Formação inicial
	Lato Sensu e ou Extensão
	Mestrado
	Doutorado
Concepção de Pesquisa	Pesquisa articulada à realidade
	Pesquisa articulada ensino/extensão
	Pesquisa como algo fundamental
	Pesquisa como atualização
	Pesquisa como disciplina pessoal
	Pesquisa como produção de novas fontes teóricas

Fonte: Código oriundos do referencial teórico e das entrevistas.

Quadro 3. Famílias e seus códigos

Utilizar o AtlasTi foi de grande utilidade. Ele fornece muitas possibilidades de manipulação e organização dos dados, o que manualmente seria muito trabalhoso e em alguns casos, impossível. Neste sentido ele dá plasticidade à pesquisa e agilidade no processo de análise. Claro que ele é apenas um programa. Não exige o pesquisador do exercício contínuo de voltar aos dados, refazer caminhos, buscar outras alternativas, enfim, de tomar decisões que são inerentes ao processo investigativo.

OS SABERES DOCENTES IDENTIFICADOS NA PESQUISA

O objetivo geral definido no Projeto era identificar os saberes dos professores, construídos

na sua formação, que inferem 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, como demonstra o Quadro2. 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.

Mas, 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 bocadinho das aulas eram aulas de línguas. De lá eu fui para a faculdade.

A trajetória deste professor o conduziu 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.

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 expressiva quanto a essa preocupação. O professor 12 afirma que

[...] ele precisa também ter uma 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 inferem 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 que diz: “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 vinculado ao saber “sensibilidade com os processos dos alunos”. É percebido tanto como necessidade, quanto como uma característica importante na atuação docente. Este 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 no 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, é a própria docência fonte de saber para a docência, ou seja, o saber da prática. No caso dos teólogos, é o exercício ministerial essa fonte de saber. É o lidar com pessoas, estruturar o

trabalho da igreja, ensinar a doutrina e todos os aspectos que fazem parte deste ofício. Isto 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. Isto se explica porque o professor que listou o saber pedagógico como essencial a docência não o colocou como algo que o ajude na docência. Este professor o define como importante e como lacuna na sua própria formação.

Quanto aos “modelos de formação”, ambos os 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 o situa 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 se constroem 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

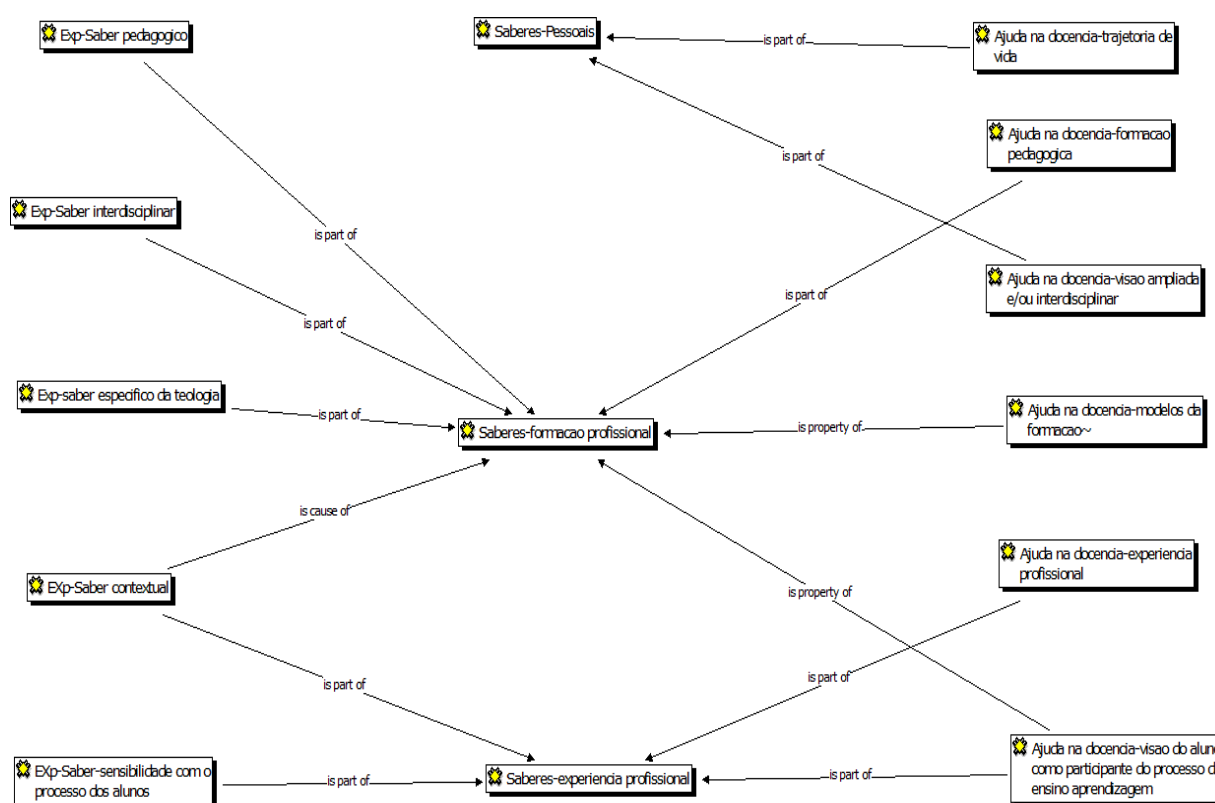
seja proveniente de uma concepção já existente. Todos estes aspectos são componentes da identidade pessoal, inserida num determinado contexto histórico e social, que desencadeia e é desencadeada pela própria experiência profissional.

Após analisar cada aspecto das entrevistas segundo os indicadores, decidi reunir os códigos para ver se poderia integrá-los nos saberes definidos por Tardif (2006). 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 fizeram também 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”.



Fonte: Produção nossa

Figura 1. Saberes e suas relações

Mas observe que em relação aos saberes essenciais, a maioria dos códigos (três dos cinco listados) se vincula à formação profissional. Já os

saberes que ajudam na docência, ou que são mobilizados no ensino, se vinculam 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 pólos como dicotômicos ou fragmentados, onde 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 formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia? Quais os saberes que inferem 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 inferem na formação dos professores se relacionam com este 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 conseqüentemente 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 hermético de racionalidade.

A pesquisa, para o professor de teologia 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 terem claro o que querem ensinar. O conteúdo não se desvincula do cuidado com a pessoa do aluno. Esta 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 desta 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, como a bíblica, prática, sistemática ou missiológica. O ingresso na docência, em sua maioria, decorre da pós-graduação onde 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 só a entrevista não quebra 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 inconsciente e muito natural, com um projeto de pesquisa cuja adesão é circunstancial. Com um único contato não é possível construir uma relação de confiança. 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 uma 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 Livro, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Porto: Porto, 1999.
- MASETTO, Marcos. (Org). **Docência na universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. **Profissão professor**. (org). 2 ed. Porto: Porto, 1995a.
- SANTOS, Luciola 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.
- SOUZA, Paulo N.P; SILVA, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- THERRIEN, Jacques. **O saber do trabalho docente e a formação do professor**. In: SHIGUNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102.

Recebido: 20/10/2008

Aceito: 01/02/2009

Endereço para correspondência: Rachel de Moraes Borges Perobelli. E-mail: rachelperobelli@gmail.com