

AS CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E AS RELAÇÕES COM AS SUAS PRÁTICAS DOCENTE

Rita Martins da Silva¹
Francisco Peixoto^{2,12}

RESUMO

No âmbito educativo, as crenças são consideradas como um dos principais condicionantes que atuam na dinâmica da sala de aula. Nesse contexto, os professores são os principais agentes influenciados pelas suas crenças, são o reflexo dos seus valores pessoais, das interações construídas no meio em que vivem e das suas próprias experiências de aprendizagem e das imagens que eles têm dos seus formadores, que servem como modelo para a sua prática docente. O estudo objetiva perceber se as práticas docentes sofrem impactos a partir das crenças dos professores sobre as práticas no processo de formação inicial, buscando compreender como estas práticas se relacionam entre si. A metodologia do estudo se direciona para uma pesquisa bibliográfica, tipo exploratória e com abordagem qualitativa. Verificou-se que existe contradição sobre a natureza modificável das crenças dos professores e que elas se transformam a partir da formação inicial e que esta mudança poderá ser atribuída aos fatores como a intensidade do curso, a relação existente entre a professora-sujeito e os formadores e a novidade do conhecimento. É importante a reflexão do professor sobre sua prática, tanto estudantil quando docente, na tentativa de enxergar e reconhecer as suas crenças. Inclui-se a essa reflexão a experiência do professor enquanto aluno, à formação do professor e à própria experiência pessoal do professor.

Palavras-chave: Crenças dos professores, práticas docentes, processo de aprendizagem inicial.

INTRODUÇÃO

O conhecimento e o entendimento das crenças são fundamentais para que o professor não se torne um mero repetidor de modelos, mas sim, um conhecedor de caminhos diversos, consciente para fazer escolhas entre eles. No âmbito educativo, as crenças são consideradas como um dos principais condicionantes que atuam na dinâmica da sala de aula. Os principais agentes influenciados pelas suas crenças, são o reflexo dos seus valores pessoais, das interações construídas no meio em que vivem e das suas próprias experiências de aprendizagem e das imagens que eles têm dos seus formadores, que servem como modelo para a sua prática docente. Assim, procura-se abordar as crenças dos professores sobre as práticas no seu processo de formação inicial e as relações com as suas práticas docente e

¹ Doutoranda no Curso de Ciência da Educação da Universidade Nova de Lisboa, FSCH, ritasms@hotmail.com;

² Professor orientador: titulação, Instituto Superior de Psicologia - ISPA, fpeixoto@ispa.pt

possibilitar ao professor uma reflexão sobre suas práticas, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem (Luz, 2006).

Fernandes (2005); Silva (2011); Santos & Lima (2011), entre vários outros autores, lembram que os professores trazem para a sala de aula suas crenças adquiridas ao longo da vida, mesmo que inconscientemente, entremeando saberes experienciais, vivenciados quando ainda aprendizes ou pela própria profissão, com saberes eruditos, aprendidos e compartilhados na sua formação inicial.

Os saberes advindos de experiências vividas e acadêmicas desenvolvem o que se cognomina sistema de crenças, que, como destaca Silva (2011) “aglomerado de crenças”. Pirovano (2006, p. 14) relata que a norma de crenças “é constituída de objetivos, valores e crenças que os professores têm sobre o procedimento de ensino e aprendizagem. É, dessa forma, construído ao longo do tempo, servindo como alicerce para muitas decisões dos professores e suas fontes se dividem em vários caracteres”. Assim, a influência da norma de crenças no proceder docente, confia-se que as crenças podem ser trabalhadas na formação inicial e continuada do professor, tendo em vista o aditamento do caráter reflexivo do professor, fundamental para uma boa prática em qualquer cenário de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva; Rego (2009) docentes no início de carreira, apesar de trazerem consigo os saberes acadêmicos após a formação inicial, possuem a tendência de repetir modelos tradicionais em sala de aula no seu ensino. Essas divergências entre teoria e prática, é talvez tendo em vista que “ao ingressarem no campo de trabalho, os professores em formação se envolvem em conflitos e tensões, no fervor de orientar a prática pedagógica por teorias ainda não bem articuladas à sala de aula” (p. 176-177).

A realização da presente pesquisa apresenta sua pertinência no sentido de poder considerar as crenças que professores em formação, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, têm acerca da profissão que já exercem ou exercerão. Instiga-se que essa experiência possibilite a (re) construção de crenças, seja para reafirmar as ações e ou escolhas já feitas ou para modificá-las.

O estudo objetiva perceber se as práticas docentes sofrem impactos a partir das crenças dos professores sobre as práticas no processo de formação inicial, buscando compreender como estas se relacionam entre si.

METODOLOGIA

O campo de pesquisa escolhido para o estudo foram as escolas do sistema público do Brasil e de Portugal. Para tal, foram feitas várias visitas a algumas instituições, tanto brasileiras quanto portuguesas, nas quais se apresentou o projeto e expôs o objetivo da entrevista. Para as escolas que aceitaram participar deste estudo, foi elaborado um calendário com dia e horário, respeitando a disponibilidade de cada professor.

As entrevistas foram individuais, em uma sala reservada e com registro de áudio. Em seguida, as respostas obtidas foram transcritas. Em Portugal, as entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, que acontece nos meses de abril, maio e junho do ano letivo. No Brasil, as entrevistas ocorreram nos meses de outubro, novembro e dezembro do mesmo ano, os quais correspondem, igualmente, ao final do ano letivo.

A pesquisa contou com a participação de 50 professores, 25 residentes no Brasil e 25 em Portugal. Os 25 professores portugueses, oriundos da região de Lisboa, foram 19 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Os professores entrevistados lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Inglês. Dos 25 professores brasileiros, 20 foram do sexo feminino e 5 do masculino, todos ligados às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Língua Estrangeira.

O instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi um roteiro para entrevista composto de questões abertas, formuladas de acordo com as orientações e discussões presentes nos trabalhos de Lima (1995).

DESENVOLVIMENTO

A formação docente compõe um dos momentos que amparam a construção identitária profissional. Nessa etapa, aos professores são apresentados os pressupostos teóricos e práticas educacionais que possibilitam aquisição de habilidades e de conhecimentos fundamentais para a sua formação. Conforme diz Bandeira (2006) a formação não se dá por meramente por acumulação de conhecimentos, mas constitui-se numa conquista vinculada a livros, mestres, aulas, conversas entre professores, *internet*, dentre outros. No entanto, o autor acrescenta que a formação depende sempre de um trabalho que envolve o interesse pessoal do indivíduo. Portanto, acredita-se que a formação é concebida a partir das experiências vividas, seja no âmbito da educação ou de outras vivências, tanto de alunos quanto de alunos-professores.

Bandeira (2006) acredita que a formação pode ser compreendida mediante três aspectos:

1. Formação como função social; 2. Formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa; 3. Formação como instituição.

Esses aspectos fazem referência aos conceitos, procedimentos e atitudes adotados enquanto professor/a através da prática docente, bem como à construção identitária docente, e por fim, às contribuições advindas da instituição formadora, respectivamente.

Para além deste conhecimento construído ao longo da formação acadêmica, além das experiências pessoalmente vividas enquanto alunos, o conhecimento prático adquirido e a antecipação das futuras práticas em sala de aula desenvolvem e modelam as crenças dos professores sobre a aprendizagem e a motivação (Mansfield & Volet, 2010).

A prática pedagógica do professor em sala de aula pode ser fundamentada e orientada com base nas crenças adquiridas por ele ao longo das suas experiências com a práxis em sala de aula, ainda na sua condição de estudante ou mesmo quando do curso inicial de formação de docentes. Para Johnson (1999) a grande maioria das crenças dos professores na formação inicial pode manifestar-se resistente a mudanças, podendo funcionar como espelhos através dos quais os alunos podem interpretar as novas informações recebidas durante a sua formação, direcionando os seus posicionamentos e metodologias perante o ensino.

Nesse cenário, considera-se a postura do professor indispensável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, através da condução de uma aula significativa para os alunos. De acordo com Cavalcanti (1999) a postura do professor na sala de aula, a partir da gestão das suas metodologias e conteúdos a serem ensinados, constitui-se como “ponto de partida para a solução de problemas em sala de aula, tanto no sentido disciplinar (comportamento do aluno) quanto no índice de rendimento de conteúdos que serão aproveitados pelos estudantes” (*ibidem*). Assim, está na figura do professor a responsabilidade de dar um significado da escola para o estudante, através de práticas que possuam significados e que estejam de acordo com os interesses sociais dos estudantes. Uma prática significativa dá à estudante motivação para aprender porque ele terá interiorizado a sua importância para o seu futuro como pessoa e como profissional.

Cavalcanti (1999) de igual modo, defende a necessidade de se criar uma prática reflexiva universitária nos cursos de formação inicial, destacando que “o olhar reflexivo sobre a prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa engajar em sua formação continuada” (p. 181). A necessidade de se educarem professores mais crítico-reflexivos surgiu, segundo Coradim (2014), devido às várias investigações acadêmicas que têm mostrado que muitos professores começam a lecionar nas

salas de aula com reduzidas “experiências didático-pedagógicas”, e também com crenças cuja influência não desenvolve a competência profissional/intelectual dos seus alunos.

Além disso, as autoras ressaltam que nos programas de educação inicial não devem existir apenas momentos de reflexão, mas é de suma importância que os “educadores de professores reconheçam as suas próprias crenças e as crenças dos seus alunos, para que consigam formar profissionais mais críticos, reflexivos e questionadores” (p. 4).

Para Coradim (2014, p. 212), ao tecer considerações a respeito da importância da prática reflexiva do professor na tentativa de enxergar e reconhecer as suas crenças, advoga que “ao nos tornarmos reflexivos, somos forçados a adotar uma atitude crítica de nós mesmos como professores, desafiando nossas visões pessoais sobre o ensino”. Ao ter em consideração algumas pesquisas que revelam a existência de lacunas e problemas entre a teoria e a prática nos cursos superiores, especialmente pela ausência de currículos que deem oportunidade aos futuros professores e vivências da prática docente desde o início da sua graduação, além de espaços que promovam reflexões críticas, convém repensar as estruturas dos cursos de formação inicial de professores para que se possam encontrar alternativas e formas de estreitar o diálogo entre a complexa relação teoria/prática.

A ideia de pesquisar sobre as crenças dos professores no processo de formação inicial de docentes constitui uma forma de se compreender melhor as suas ações. Um estudo realizado por Mansfield e Valet (2013) mostrou que as crenças iniciais dos professores sobre a sala de aula, poderá ser expandida através do engajamento nas atividades de aprendizagem colaborativa. Dessa forma, corroboramos a ideia de Barcelos (2004) quando a autora enfatiza a importância de os alunos terem oportunidades de analisar o processo de ensino, o que eles consideram prejudicial e negativo no seu processo de formação inicial de docência, bem como questionar não só as suas crenças, mas as crenças de um modo geral sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para Richards & Lockhart (1994) as crenças que os indivíduos trazem para o curso de formação de professores e para o início da vida docente são muito fortes e dificilmente modificáveis, tendo em vista a característica de que algumas delas são difíceis de se transformar.

Borg (1999) sugere que as crenças dos professores possuem uma natureza modificável, isto é, elas se transformam a partir da formação inicial.

No seu estudo sobre o processo pedagógico dos professores, Borg (1999) identificou que a professora analisada era profundamente influenciada pela sua primeira formação docente. Assim, pode-se concluir que o curso de formação em que a professora participou

teve grande impacto na sua prática docente. Foi tão intenso que as antigas crenças sobre o valor do ensino explícito da professora se desestabilizaram. O autor atribui este resultado a fatores como a intensidade do curso e a relação existente entre a professora-sujeito e os formadores e a novidade do conhecimento.

Assim, no processo de formação do professor, ciente das suas crenças, valores e ideologias, estes possuem uma maior liberdade e conhecimento teórico/prático para trabalhar com os seus alunos de forma crítica e participativa. Esta postura, desenvolvida nas universidades, é fundamental para que o estudante realize a sua prática com maior segurança e eficiência. Isso recai na própria postura dos alunos enquanto seres influenciados pelas atitudes e comportamentos do professor. Um docente que saiba, com segurança, ministrar os seus conteúdos de forma crítico-reflexiva tem a possibilidade de *construir* nos seus alunos o pensamento criativo, a técnica para a resolução de problemas, desenvolver melhor a humanidade, além de desenvolver competências fundamentais para que o aluno possa compreender o mundo que o rodeia e de criar ferramentas para a sua inter-relação com as pessoas à sua volta.

Kudiess (2005) destaca aspetos importantes que se colocam em destaque na formação de crenças no professor, tais como sua experiência enquanto aluno, na sua formação inicial. As experiências vivenciadas formam um complexo conjunto de sensações e sentimentos que são responsáveis pela formação das suas crenças. Na sua formação, entrando em contacto com saberes mais específicos, também o vai moldando e transformando as suas crenças antigas em crenças mais atualizadas ou reformuladas. Ainda, há o aspeto que se refere à sua própria experiência pessoal, que durante toda a sua vida, interage com as pessoas e com o mundo. Interage socialmente, acumulando, renovando, transformando e substituindo ideias, opiniões, crenças, valores e pensamentos, à medida que vai conhecendo novas pessoas, visitando novos lugares.

No âmbito educativo, as crenças são consideradas como um dos principais condicionantes que atuam na dinâmica da sala de aula. Nesse contexto, os professores são um dos principais agentes influenciados pelas suas crenças que, por sua vez, são o reflexo dos seus valores pessoais, concepções essas construídas ao longo do tempo através das interações que mantêm com o meio em que vivem.

De acordo com Souza; Gouveia & Damaso (2009, p. 5), os professores têm tendência para “recuperar suas experiências da época na qual eram alunos e construir seus conhecimentos e sua prática de ensino com base nessas lembranças”. A mesma opinião é partilhada por Johnson (1994) quando este afirma que as crenças dos professores advêm das

imagens que eles possuem das suas próprias experiências de aprendizagem, das imagens que eles têm como professores e dos seus formadores, que servem como modelo para a sua prática institucional. Logo, consideram-se as crenças como uma razão importante para a reflexão, tendo como foco a melhoria da prática dos professores e a preparação de programas curriculares mais contextualizados e que possam construir um sujeito ativo e crítico diante do seu tempo, construindo e modificando as questões histórico-sociais à sua volta.

O aluno é visto como um ser integral, isto é, com infinitas competências que, por sua vez, abarcam todas as dimensões: comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, políticas, etc. Por outras palavras, ele é tido como um sujeito humano, com valores, ideias e crenças, capaz de pensar sobre o mundo que o rodeia, de criar novas formas e estratégias de o apreender e de encetar tarefas que exigem conhecimentos complexos. Lima & Gomes (2006) relata que "o professor exerce um papel ativo em sala de aula, e somente ele tem a contribuir de forma unidirecional para o desenvolvimento do aluno" (p. 27).

Lima (2005) diz que as crenças e as expectativas dos alunos podem ser prejudicadas caso o professor não as leve em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, é indispensável que o professor conheça as crenças, valores e expectativas dos seus alunos antes de realizar o seu trabalho, de modo que, na posse desse conhecimento, ele possa estar a fazer um trabalho mais significativo. Trata-se, portanto, de um trabalho pedagógico que leve em consideração os anseios dos alunos. Ao fazê-lo, tem mais possibilidades de acertar, tendo em vista que o processo de interação ocorrido na sala entre docente e discente acontece de modo mais íntimo, diminuindo as barreiras da desconfiança e da descredibilidade.

Nascimento & Almeida (2007) considera que as crenças não admitem juízos de valor porque elas representam a verdade para aqueles que as possuem. Nesse aspeto, reforça-se a importância de o professor reconhecer e respeitar como legítimas as crenças dos seus alunos. Desse modo, o mais importante não é que os professores direcionem as crenças dos aprendizes para que as oportunidades de sucesso no processo de aprendizagem sejam maiores, mas que eles "estejam cientes de que suas crenças podem ser diferentes, e até mesmo inúteis para os aprendizes" (*ibidem*).

Tanto os discentes quanto os professores trazem para a sala de aula crenças que resultam das suas experiências pessoais. Mas é justamente a possibilidade de divergências existentes entre as crenças dos professores e alunos nos contextos das salas de aula que confere oportunidade ao professor e aos aprendizes de questionarem as suas próprias crenças e as dos demais, promovendo uma reflexão em todos os sujeitos sobre quais são facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem. Por meio da existência de várias crenças encontradas na sala

de aula, o grupo pode discernir quais as que possuem alguma fundamentação real e quais as que podem (ou devem) ser modificadas. É nesse espaço que o professor ganha relevância no reconhecimento das crenças dos seus alunos e no trabalho com elas para uma (re)interpretação a partir da ação reflexiva provocada por essa análise.

Para Barcelos (1999) com aprendizes no contexto da sala de aula, descobriu-se que quando os aprendizes afirmam que o ideal para sua aprendizagem eficiente não está de acordo com as crenças do professor, eles acabam por concluir que o professor não possui uma boa metodologia e, portanto, não é um bom professor. Quando a situação contrária acontece, isto é, quando as crenças do professor estão em sintonia com as do aluno, ele crê que finalmente encontrou o professor ideal. Com efeito, muitos alunos possuem o comportamento de culpar os professores, a metodologia do professor ou os materiais didáticos pelo seu insucesso na aprendizagem. Na verdade, por outro lado, muitos dos problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem têm origem nas crenças dos próprios aprendizes.

Barcelos (2006) afirma que caso tais crenças não sejam esclarecidas a tempo, é provável que a aprendizagem do aluno seja insatisfatória. Além disso, algumas das crenças dos alunos sobre si mesmos podem influenciar as oportunidades de aprendizagem que surgem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A observação feita através das entrevistas realizadas com os professores permite compreender como acontece o processo de crenças dos professores sobre as práticas no seu processo de formação inicial e as relações com as suas práticas docente. Os professores de Língua portuguesa e de Matemática acreditam e reconhecem que suas crenças garantem uma melhor percepção do fazer pedagógico.

Esse processo acontece dentro da própria escola através das formações *in loco* juntamente com colegas já profissionais; sendo que ali existe uma troca satisfatória de informações e, mesmo inconscientemente, de valores e crenças. Já o terceiro processo, o da *escolarização*, diz respeito às experiências em instituições de ensino que fornecem aos professores os conhecimentos teóricos, didáticos e pedagógicos sobre o ensino. É nesse terceiro momento que se faz presente o papel das instituições de formação de professores.

Na primeira pergunta “**O que leva o aluno a aprender?**” Os professores justificam que é importante entender que as relações existentes entre as crenças e o conhecimento do

professor estão inteiramente ligadas à sua prática reflexiva, cujo conhecimento parte das suas perspectivas sobre o que é a Educação, o que é ensinar, o que é aprender. Disseram ainda que compreender como as crenças têm efeito no comportamento do professor na sala de aula é fundamental para que se procurem alternativas viáveis e eficientes para um fazer pedagógico mais crítico e mais transformador para o ensino.

Singh & Richards (2006) relatam que o comportamento do professor, influenciado inconscientemente pelas suas crenças e valores, influencia, inconscientemente, as crenças e os valores dos alunos, criando uma rede de relações que vão fundamentar e sustentar a práxis pedagógica. As crenças são muito mais abordadas do ponto de vista do professor. As crenças, valores e concepções dos alunos podem ser influenciadas pelo contexto social que, por sua vez, afetam o posicionamento do aprendiz em relação a várias questões associadas à aprendizagem. Essa influência que os alunos recebem é capaz de modificar a sua motivação para aprender, as suas expectativas sobre aprendizagem, as suas opiniões sobre o professor e sobre o sistema da escola.

A importância das experiências de formação dos professores é destacada por Peterson, Schreiber e Moss (2011) como fundamental para que suas crenças em início da carreira sejam influenciadas por conceitos como autoeficácia, autodeterminação, orientação de metas adquiridas no decorrer do curso. Segundo Nascimento & Almeida (2007) o aluno também é um indivíduo carregado de crenças, pensamentos esses que muitas vezes não são levados em conta pelo professor como forma de repensar a sua prática pedagógica. Destaca-se o caráter crítico que os alunos possuem sobre o que seja um ensino eficaz ou não; essa característica pode possibilitar aos docentes muitas informações a respeito das crenças dos alunos sobre as perspectivas relativamente a uma aula considerada satisfatória, que procure desenvolver (ou não) as competências específicas dos alunos.

Segundo Van Fleet (1979 cit. por Oliveira, 2004) os professores adquirem conhecimentos e crenças sobre o ensino com base em três processos: a aculturação, a educação e a escolarização. O processo de *aculturação* está relacionado com a aprendizagem que ocorre quando o sujeito ainda é estudante e aqui pode ser observado o grande número de professores que transmitem, às vezes, de forma inconsciente, as suas ideias e crenças sobre como se deve ensinar. Nesse sentido, o aluno vai absorvendo ou excluindo atitudes e crenças com as quais está em contacto mediante a sua própria seleção daquilo que considera adequado ou não. Já o processo de *educação* refere-se à aprendizagem que se obtém por meio da interação com outros profissionais de ensino dentro do próprio processo de ensinar e aprender.

Outra questão “**Como o aluno aprende?**” Os professores envolvidos nesta entrevista identificaram o factor “Estratégias de Ensino” como sendo uma das principais causas para o aluno aprender em sala de aula. Alguns exemplos retirados das entrevistas permitem ilustrar o conteúdo, como por exemplo:

1. Ter atenção, conversar sempre e se mostrar solidário;
2. Dominar os conteúdos de sua aula;
3. De acordo com o ritmo e a forma de ensinar, transmitir os conhecimentos;
4. Usar jogos, as novas tecnologias para chamar a atenção;
5. Respeitar o aluno e ser exemplo;
6. Relacionar o ensinado ao dia a dia do aluno e explicar bem o conteúdo;
7. Utilizar estratégias de acordo com a necessidade da turma;
8. Mostrar sempre o lado positivo do ato de estudar e atrair a atenção deles para o ensinado;
9. Criar pactos de vivências para um objetivo comum em sala, enfim, criar ambientes favorável e saudável à educação.

Um factor citado e considerado importante para a motivação em aprender dos alunos em sala de aula pelos professores brasileiros e portugueses no decorrer das entrevistas remeteu para as experiências e vivências dos alunos. Tal factor apareceu nos discursos a seguir:

1. Os alunos que vem para a sala de aula com outras vontades;
2. A dificuldade de ultrapassar os conteúdos;
3. Os problemas pessoais;
4. Relação que tem com os colegas;
5. A interpretação do lhe é ensinado causa desmotivação;
6. A matéria que não é do seu interesse;
7. As preocupações com as situações de fora da sala;
8. A instabilidade emocional;
9. Por não ver para que aprender;
10. Pela visão que tem de si no futuro;
11. A maneira como o professor conduz a sala e até a forma como é tratado em sala de aula.

Ainda em suas respostas, os professores identificaram ser muitas as lutas diárias para superar a complexidade existente entre o que se deseja ensinar, o que precisa ensinar e o como ensinar. A maioria dos professores entrevistados relataram que esta complexidade gera ansiedade por querer entender e adquirir uma metodologia favorável para ensinar os alunos e despertar sua atuação em sala de aula, levando ao aprendizado.

Segundo Peacock (2001) algumas crenças não podem ser modificadas, principalmente quando elas estão relacionadas com a formação inicial do docente. Ao contrário do que se espera, as crenças “inadequadas” de professores foram pouco modificadas. Fica claro que nem todas as crenças dos professores são modificáveis, porque boa parte delas são criadas/reformuladas na sua formação inicial, perpetuando-se na sua prática e influenciando o seu comportamento e as atitudes de seus alunos.

O ambiente tem que ser propício para o desenvolvimento como aluno, permitindo ao mesmo, encontrar motivação/razão para aprender, para querer neste ambiente permanecer de acordo com Hugo (2007).

A escola é tida hoje como um espaço necessário para o desenvolvimento integral do indivíduo, seja do ponto de vista intelectual, como cultural e social. No entanto, esse desenvolvimento só é possível se a escola utilizar ferramentas que possam despertar o interesse e a motivação do aluno para aprender e desenvolver-se como sujeito atuante na sociedade. Assim sendo, é tarefa obrigatória do professor que ele faça da sua prática pedagógica um momento constante de reflexão, não só das aprendizagens dos alunos, mas da sua prática como profissional, com vista a melhorias nos processos do ensinar e do aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização do presente estudo, observou-se que os objetivos almejados foram atingidos. Ao perceber se as práticas docentes sofrem impactos a partir das crenças dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática sobre as práticas no processo de formação inicial, compreendeu-se como estas práticas se relacionam entre si. Verificou-se que existe contradição sobre a natureza modificável das crenças dos professores e que elas se transformam a partir da formação inicial e que esta mudança pode ser atribuída a fatores como a intensidade do curso, a relação existente entre a professora-aluno e os formadores e a novidade do conhecimento, além de experiências tanto pessoais quanto profissionais.

O papel do contexto na relação das crenças é crucial, visto que as crenças se relacionam, de maneira complexa não apenas entre si, mas também com o contexto, resultando ora na coerência ora na dissonância entre crenças e ação do professor. Este estudo, portanto, mostra que crenças e contexto ocupam um papel central na prática pedagógica. É importante a reflexão do professor sobre sua prática, tanto estudantil quando docente, na tentativa de enxergar e reconhecer as suas crenças. Inclui-se a essa reflexão a experiência do professor enquanto aluno, à formação do professor e à própria experiência pessoal do professor.

As crenças são consideradas como um dos principais condicionantes que atuam na dinâmica da sala de aula. Nesse contexto, os professores são os principais agentes influenciados pelas suas crenças, são o reflexo dos seus valores pessoais, das interações construídas no meio em que vivem e das suas próprias experiências de aprendizagem e das

imagens que eles têm dos seus formadores, que servem como modelo para a sua prática docente.

Foi identificado, assim, que as crenças educacionais de professores podem facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos. Apesar de haver crenças favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos e à atuação docente, a concretização dessas crenças nem sempre se traduz em prática efetiva no cotidiano de sala de aula. Conhecer tais crenças, refletir sobre elas e identificar padrões presentes no cotidiano da escola, representam um esforço nessa direção e constituem importantes subsídios para se repensar a formação acadêmica e continuada do professor, com vistas a melhorar a qualidade da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- Cavalcanti, M.C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. D.E.L.T.A., 15, Número especial.
- Coradim, Josimayre Novelli. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita, In: Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica. Educação e linguagem. Vol. 7. Campinas SP, 2014.
- Bandeira, Hilda Maria Martins. Formação de Professores e prática reflexiva. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF. Acesso em: 13 de agosto de 2019.
- Barcelos, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- Barcelos, A. M. F. Narrativas, crença e experiência de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9,n.2 .p.145-175, 2006a.
- Barcelos, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- Barcelos, A. M. F., Batista, F. S. & Andrade, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes. 2004.

- Borg, S. The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics* v. 20, p. 95–126. 1999.
- Fernandes, V. As crenças e as práticas de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.
- Hugo, M. (2007). Livochlärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärare serfarenheter i en litengrupppå gymnasieskolans individuella program [Life and learning in upper secondary school. A study about pupils and teachers experiences in a remedial group in a secondary upper school individual program]. School of Education and Communication Jönköping University. Diss. Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Johnson, K. E. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, v.24, n.1, 1994: 83-108.
- Kudiess, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- Lima, M. S. L. & Gomes, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez: 2006, p.163-186.
- Lima, Solange Silva. Crenças e Expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.
- Luz, Tadeu Alves da. Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira. 2006. 143f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. UEL. Londrina, 2006.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1404–1415.
- Nascimento, P. R.B. Do; Almeida, L. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 91-110, set/dez 2007.
- Oliveira, J. P. G. *A profissionalização docente na ótica do discurso oficial*. (Tese de Doutorado em Educação). Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, RN, Brasil, 2004.
- Peacock, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, v. 29, n. 2, p. 177-195, 2001.

- Peterson, S., Schreiber, J. B., & Moss, C. M. (2011). Changing preservice teachers' beliefs about motivating students. *Teaching Educational Psychology*, 7 (1).
- Pirovano, M. V. S. Professores de língua inglesa da rede pública estadual e suas crenças sobre o evento-aula. In.: FONTANA, N. M.; LIMA, M S. (Orgs.). *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 13 – 68.
- Richards, J. C. & Lockhart C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Santos, K. M.; Lima, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação pedagógica. *Signum: estudos linguísticos*. Londrina, n 14/1, p. 551-568, jun. 2011.
- Silva, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In.: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos e linguagem: volume 2*. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- Silva, W. A.; RÊGO, N. S; Apropriação de saberes sobre pratica de escrita por professores de língua materna em formação inidical. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009. cap. 1., p. 174-205.
- Singh, G. & Richards, J.C. Teaching and Learning in the Language Teacher Education Course Room: a critical sociocultural perspective. *RELC Journal*. v. 37, n.2, p. 149-175, 2006.
- Souza, A. R.; Gouveia, A. B.; Damaso, A. F. O trabalhador docente da educação básica no Brasil: panorama a partir de fontes secundárias. *Relatório de meta da Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- Van Fleet, A. Learning to teach: the cultural transmission analogy. *Journal of Thought* n.14,