

CRENÇAS EDUCACIONAIS: UMA CATEGORIA ÚTIL DE ANÁLISE

Francisco Mário Carneiro da Silva ¹

RESUMO

Crenças, sociais e/ou religiosas, são comuns a todas as pessoas. Desde que o ser humano pensa, ele/a crer em algo – seja em seres místicos e espirituais ou em ideias e concepções sobre a realidade. Assim, crenças são tão velhas quanto se pode averiguar. Ortega y Gasset (2018) advoga que crenças não são ideias que temos, mas ideias que somos; assim, indica crenças como algo que constitui nossa identidade. A partir dessa concepção, pensando especificamente sobre crenças educacionais, vale refletir quais são as crenças que constituem a identidade profissional do pedagogo. Nessa empreitada, no entanto, é necessário averiguar se esse é um assunto investigado em pesquisas educacionais no Brasil. Assim sendo, objetivo averiguar a ocorrência de pesquisas brasileiras sobre crenças na área da educação. Para tanto, proponho uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2019), de natureza exploratória (GIL, 2002). Utilizei o método Pesquisa Bibliográfica para mapear, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a incidência de estudos sobre crenças em Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. Utilizei os descritores “crenças”, “pedagogia” e “educação”, com a delimitação temporal de 2016-2021 e escolha da opção “Programas de Pós-Graduação em Educação”. Encontrei 16 trabalhos: 9 dissertações e 7 teses. Dos 16, apenas 5 tratavam o conceito de crenças como categoria de análise, sendo utilizado como conceito teórico-metodológico na investigação. Os resultados parciais do presente estudo indicam pouca aderência do conceito de crenças como categoria de pesquisa em investigações brasileiras na área da educação.

Palavras-chave: Crenças educacionais; Identidade do pedagogo; Pesquisa educacional.

INTRODUÇÃO

“Quando são claramente conceituadas, quando suas principais suposições são examinadas, quando significados precisos são consistentemente compreendidos e seguidos, e quando construções de crenças específicas são adequadamente avaliadas e investigadas, as crenças podem ser, como Fenstermacher (1979) previu, a construção mais importante na pesquisa educacional” (PAJARES, 1992, p. 329).

Em sua investigação sobre crenças de professores, Pajares (1992), a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, realiza uma “limpeza de uma construção bagunçada”, como indica no subtítulo de seu artigo. M. Frank Pajares é, sem dúvidas, uma das grandes referências internacionais no estudo sobre crenças. Em seu trabalho *“Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct”* (Crenças dos professores e pesquisas educacionais:

¹ Professor-pesquisador formado na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrando em Linguística na Universidade Federal de Pernambuco – mario.carneiro@ufpe.br. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

limpeza de uma construção bagunçada), o autor desvela o delineamento conceitual de crenças em trabalhos de proeminentes pesquisadores da área da educação, fazendo uma distinção entre crença e conhecimento, além de propor uma síntese das descobertas sobre a natureza das crenças.

A epígrafe escolhida para abrir a presente seção é o resumo das considerações finais sobre a discussão proposta por Pajares (1992). Nela, o autor destaca a relevância da conceitualização, investigação e avaliação do conceito de crenças como uma importante categoria de análise em pesquisas educacionais. Destaco que minha proposta de investigação se ampara nesta proposição.

Nas aventuras teóricas e labutas intelectuais e investigativas, tenho pensado sobre como crenças constituem a identidade do pedagogo. O presente estudo possui um caráter preliminar, vez que se situa em um quadro de pesquisa mais amplo e, diga-se de passagem, mais abrangente.

Em minha pesquisa de mestrado, investigo a representação das crenças da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil. Dentro desse quadro geral, adoto um enfoque linguístico, pensando em termos de representação de crenças e discursivização da identidade. Parto de uma perspectiva teórica que concebe a língua como capaz de construir nossa experiência no mundo.

Ao me inserir nessa área do conhecimento, descobri que, nos estudos em Linguística Aplicada, “crença” se configura como uma categoria de análise operacionalizável em investigações linguísticas desde os anos 1980, no exterior, e 1990, no Brasil. Barcelos (2001) advoga que o conceito de crenças é utilizado e discutido em diversas áreas do conhecimento, tais como Antropologia, Psicologia, Sociologia e Educação.

Não encontrei uma literatura específica que proponha uma linha do tempo dos estudos sobre crenças na área da educação. Fazendo-me questionar se há pesquisas sobre crenças na área em questão. Assim, minha principal motivação e justificativa para realizar a presente investigação está pautada nisso. Diante do exposto, proponho investigar a usabilidade do conceito de crenças como uma categoria de análise em pesquisas educacionais. Pensando, principalmente, em termos de crenças educacionais e qual a relevância delas na constituição da identidade do pedagogo.

Na presente seção, delineei meus interesses, que consubstanciam minhas justificativas, e objetivos para o presente estudo. Na próxima seção, exponho o procedimento metodológico adotado nesta investigação. Na seção “referencial teórico”, discuto o quadro teórico preliminar que embasa o presente estudo, sobretudo no que diz respeito aos seguintes temas: crenças e identidade profissional do pedagogo. Na penúltima seção, “resultados e discussões, aponto e

reflito sobre os achados do estudo. Nas considerações finais, destaco, como é de praxe, a síntese dos resultados e algumas lacunas de um trabalho que não se pretende exaustivo.

METODOLOGIA

O quadro metodológico da presente pesquisa está organizado de modo a responder a seguinte questão: o conceito de crenças é utilizado como categoria de análise em trabalhos de pós-graduação na área da educação? Assim, metodologicamente, a investigação se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Como método de investigação, utilizo a Pesquisa Bibliográfica. A análise dos dados é de natureza qualitativa, embora eu utilize, em alguns momentos, de dados numéricos – opção que não altera a predominância de uma análise qualitativa dos dados, pelo contrário, a enriquece.

Pesquisas educacionais, em sua maioria, são estudos de abordagem qualitativa, pois se preocupam com fenômenos que envolvem os significados, motivações, aspirações, valores e, como é o meu caso, crenças (MINAYO, 2019). A parte da realidade social que me interessa neste momento está relacionada não ao que os sujeitos fazem, mas o que pensam e, principalmente, no que creem. Assim, sendo qualitativa, é, também, de natureza exploratória. Interessa-me ter maior familiaridade com o problema elencado, a fim de torná-lo mais explícito e, futuramente, elaborar hipóteses que possam ser utilizadas em pesquisas posteriores (GIL, 2002). A escolha por uma análise qualitativa, justifica-se por uma opção neste quadro de pesquisa, isto é, por analisar a usabilidade do conceito de crenças e aplicabilidade do mesmo como categoria de análise.

Para a seleção do material, acessei o site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: “crenças”, “pedagogia” e “educação” na ferramenta de busca, optando pela delimitação temporal de trabalhos publicados entre 2016 e 2021, isto é, os últimos cinco anos. Além disso, utilizei a ferramenta “filtro” na busca, selecionando a categoria de trabalhos de Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil.

A partir disso, obtive o quantitativo de 16 trabalhos: nove dissertações e sete teses. As produções foram coletadas com o intuito de analisar a usabilidade do conceito de crenças como categoria de análise. A priori, dado o quantitativo de trabalhos encontrados, não foi estabelecido nenhum critério de inclusão e/ou exclusão. Mas, a partir da leitura prévia do material, selecionei para análise os trabalhos que apresentaram o termo crenças no título, resumo, objetivos e/ou hipóteses; e os trabalhos que apresentavam capítulo ou seção específica com a devida delimitação conceitual de crenças. Em contrapartida, excluí, isto é, descartei do processo de

análise, os trabalhos que, mesmo apresentando o termo em alguma seção, não delimitavam conceitualmente, não explorando o conceito de crenças em algum capítulo e/ou seção específica.

Dos 16, 11 (sete dissertações e quatro teses) apresentavam o termo “crenças” no corpo do texto de forma solta, sem tratamento teórico-metodológico com relação ao termo; enquanto que cinco trabalhos (três teses e duas dissertações) apresentavam o termo crenças no título, resumo, objetivos, hipóteses e, em sua maior parte, um capítulo ou seção específica com a devida delimitação conceitual. Algo que nos saltou aos olhos foi que, dos 16 trabalhos, quatro eram do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); quatro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba; três do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA); dois do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); dois do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e um do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Tomando esse quantitativo como representativo, é possível dizer que os trabalhos sobre crenças na educação são mais incidentes no norte do país (5 trabalhos, entre UFPA e UFOPA).

A seguir, no Quadro 1, apresento a disposição dos trabalhos encontrados na busca por ordem decrescente de publicação, com marcação em negrito dos trabalhos que serão analisados na seção de resultados e discussões.

Quadro 1 - Trabalhos coletados

WEBER, 2020	Condições percebidas sobre a organização do trabalho docente e crenças de autoeficácia de professores do ensino médio	UFSM
REIS, 2019	A formação continuada dos professores dos anos iniciais da escola bosque: limites e possibilidades	UFPA
SILVA, 2019	Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais	UFOPA
FERREIRA, 2018	Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do PARFOR	UFPA
CAVALCANTE, 2018	Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais	UFPB
WEBER, 2018	Unidocência e educação musical: crenças de autoeficácia do professor de referência	UFSM
SANTOS, 2018	Brincando na roda dos saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico	UFPB

RIBEIRO, 2017	A professora da nação: as festas cívicas e as escolas na Paraíba	UFPB
SILVA, 2017	O DISCURSO DE MULHERES EDUCADORAS NA IMPRENSA PARAIBANA: TESSITURAS DO PROCESSO HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PARAÍBA (1930 – 1939)	UFPB
SALGADO, 2017	Crenças e práticas docentes quanto à promoção e prevenção em saúde na educação infantil em Santarém-Pará	UFOPA
TONI, 2017	Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção	UFSM
PIRES, 2017	Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de pedagogia/PARFOR - polo de Iguarape-Miri	UFPA
FUENTES, 2017	Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM: uma análise dialética	UFSM
ROCHA, 2016	Releitura do processo de aprendizagem de estudantes repetentes de cálculo I	UFES
MILANEZI, 2016	Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos	UFES
SOARES, 2016	Pelos narradores da solidão: marcas do integralismo nas memórias sobre a educadora Aurélia de Souza Braga (Belford Roxo, 1930-1945)	UERJ

Fonte: autoria pessoal.

REFERENCIAL TEÓRICO

“O homem, no fundo, é crédulo; ou, o que é dizer o mesmo, o estrato mais profundo de nossa vida, o que sustenta e carrega todos os outros, é formado por crenças. Elas são, pois, a terra firme sobre a qual labutamos” (ORTEGA Y GASSET, 2017, p. 28).

Ortega y Gasset (2018) defende que os seres humanos possuem crenças. E, enquanto “terra firme sobre a qual labutamos”, as crenças possuem um lugar de relevância em nossas vidas. Nesta acepção, defendo que o conceito de crenças surge como uma categoria importante na análise de fenômenos de natureza sócio-educacional.

Ortega y Gasset (2018) advoga que existem “ideias que temos” e “ideias que somos”. As “ideias que temos” indicam a noção de “ideia” em sua acepção corriqueira²; enquanto que “ideias que somos” indicam a noção de crenças defendida pelo autor. Estas compõem o estrato mais básico de nossa vida. Gasset (2018) advoga que entender o ser humano e um determinado período histórico é, antes de tudo, entender determinadas crenças.

² O primeiro verbete do Dicionário Michaelis para a palavra “ideia” é “Objeto imediato do pensamento, conceito ou noção que temos sobre algo, que pode ser concreto ou abstrato: você tem ideia do que é felicidade?”. A partir da leitura do texto de Ortega y Gasset (2018), infere-se que esta é a acepção de ideia adotada pelo autor. Ou seja, compreensão corriqueira.

Em *Ideias e Crenças*, Ortega y Gasset (2018) propõe uma análise dos aspectos do que ele considera “ideia-ocorrência” e “ideia-crença” dos seres humanos, com propósito em compreender a história do ser humano e das ideias. O autor destaca que “quando se quer entender um homem, a vida de um homem, devemos antes de tudo averiguar quais são suas ideias” (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 13).

O autor pressupõe que as ideias de uma pessoa, bem como as ideias de seu tempo, influenciam a existência de si. Essa noção de “ideias de um homem³”, para Ortega y Gasset (2018), pode se referir a coisas muito diferentes, tais como pensamentos que nos ocorrem sobre esta ou aquela coisa; ou pensamentos que ocorrem ao outro, os quais nós repetimos ou adotamos. Para o autor, essas ideias surgem nos seres humanos, sendo originais ou inflamadas por outros (sendo, portanto, uma reprodução). Entendo que as ideias estão encadeadas em uma rede histórica. Deste modo, considero que as ideias são muito mais autorias que propriamente originais. Neste sentido, considero que a adoção do termo “original”, pelo autor, não leva em consideração esta compreensão.

As ideias-crenças são consideradas pelo autor como básicas, enquanto que as ideias-ocorrências são secundárias. Em síntese, as ideias-ocorrências, que possuem caráter secundário, são as que “[...] brotam, de um modo ou de outro, dentro de uma vida que lhe era preexistente” (2018, p.14). Essa vida preexistente é a própria ideia-crença, que, para o autor, é especificamente um pressuposto básico de nossas vidas. Gasset (2018) declara que “[...] não há vida humana que não seja desde logo constituída por certas crenças básicas e esteja, por assim dizer, montada sobre elas” (2018, p.14).

Como é possível perceber, para o autor, “ideias” são subtipos de “crenças”. As primeiras possuem um sentido mais cognoscível, enquanto que a segunda é o estrato mais profundo do ser humano. As ideias são pensamentos que nos ocorrem, por isso são denominadas “ideias-ocorrências”, isto é, são aquelas que “[...] produzimos, que as sustentamos, discutimos, propagamos, combatemos a seu favor e somos capazes de até morrer por elas” (p.15).

As crenças, diferentemente, não surgem a qualquer momento em nossas vidas, não chegamos a elas por meio de um ato particular de pensamento, não são simplesmente pensamentos que temos, não são raciocínios. As crenças, enquanto “continente de nossa vida”, são semelhantes à realidade, “são nosso mundo e nosso ser” (ORTEGA Y GASSET, 2018, p.

³ Na leitura de Ortega y Gasset (2018) é evidente a concepção de “homem” como gênero universal. Em determinados momentos, quando não faço citações diretas do autor, troco “homem” por “seres humanos” reconhecendo, assim, que “homem” não é um termo genérico e/ou universal. Agradeço a Davison Souza, amigo querido, que, ao ler a primeira versão desta escritura, chamou minha atenção.

15). Elas são, principalmente, as ideias em que nós nos encontramos, que parecem estar presentes mesmo antes de pensarmos sobre elas. Pode-se dizer que são ideias básicas que toda pessoa tem. Elas constituem o continente de nossa vida, “[...] não são ideias que temos, são ideias que somos” (2018, p. 15).

A principal distinção que o autor estabelece entre “ideias-ocorrências” e “ideias-crenças” é que as ideias-ocorrências são o resultado de nossa ocupação mental, enquanto que as “ideias-crenças” são aquilo que operam em nós, que mesmo sem nenhum esforço de entendimento, elas são o pressuposto básico quando pensamos sobre algo. Essa noção de pressuposto básico se dá pelo fato de que as crenças compõem decisivamente nosso comportamento.

Gasset (2018) diz que as crenças estão em nós não de forma consciente, mas como implicação latente de nossa consciência ou pensamento, de modo que não pensamos sobre elas. Ainda assim, essas implicações latentes, isto é, as crenças, garantem a máxima eficácia de nosso comportamento, pois é aquilo com que contamos (ORTEGA Y GASSET, 2018). Destaca ainda que, mesmo quando herdadas, as ideias-crenças competem a uma espécie de simbologia primeira, com um caráter natural, isto é, próprio do sujeito (ORTEGA Y GASSET, 2018). Esse traço essencialista me permite julgar que não há como se desvencilhar das crenças. O autor considera que essas crenças são ideias de quem somos, que não costumamos pensar sobre elas. Essa falta de reflexão sugere a dificuldade de abandonar tais crenças. Ela parece ser imutável, vez que esse estrato primário de nosso ser surge como algo intrínseco à identidade. Já as ideias-ocorrências são ocasionais, de modo que podem ser facilmente alteradas. Sendo assim, as crenças não podem ser alteradas, só há espaço para revisão e mudança nas ideias que nos ocorrem.

Neste ponto, discordo e me distancio do autor, pois não consigo conceber esse caráter essencialista e natural das ideias que somos (crenças). Advogo ser necessário pensar sobre crenças como sendo “concepções da realidade” sócio-histórica e culturalmente situadas (VIEIRA, 2019; BARCELOS, 2001). Isto é, passíveis de mudanças e/ou ressignificações.

Durante muito tempo, ao pensar sobre a identidade profissional do professor pedagogo, os/as pesquisadores/as da área, preocuparam-se com os saberes que configuram a docência (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2012). Deixando de fora outras discussões que, direta ou indiretamente, tangenciam a reflexão sobre a identidade da/o pedagoga/o. Assim, diante do que fora discutido até aqui, proponho que, além do que o/a professor(a) sabe, deve-se questionar no que ele/a acredita — isto é, quais são seus pressupostos teóricos, políticos, sócio-educacionais. Por isso, questiono: até que ponto conhecer e/ou entender os “saberes

docentes” é suficiente para compreender a identidade do pedagogo? Conhecer as crenças das/os professoras/es entendendo seus pressupostos teóricos, políticos e sócio-educacionais não seria, em si, um meio mais abrangente e eficaz de entender esses saberes?

Pimenta (1999), refletindo sobre a formação inicial dos profissionais do magistério (tanto da pedagogia, quanto das especialidades), pontua que é esperado

[...] da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (IDEM, p. 18).

A partir da acepção de crenças defendida por Ortega y Gasset (2019) — parcialmente defendida por mim, como ponto anteriormente —, ao refletir sobre a identidade profissional do pedagogo, é de se levar em consideração não só os processos de produção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes em âmbito universitário, mas toda uma conjuntura sócio-histórica e cultural que está antes, durante e depois desse processo de formação inicial. Pajares (1992) advoga que professores em formação possuem crenças sobre o ensino que antecedem a formação universitária e que, durante a graduação, são bem consolidadas. E é nesse sentido que a reflexão sobre as crenças dos professores é uma importante via de investigação educacional (PAJARES, 1992).

Consoante a Vieira (2019), entendo crenças como “concepções da realidade” e, como Ortega y Gasset (2018), crenças como “ideias de quem somos”. Estas duas concepções se complementam, uma vez que as ideias de quem somos são constituídas pelas concepções que criamos da realidade. Ambas ações são social, histórica e culturalmente situadas. E são efetivamente ações, isto é, não meramente ideias. Se ideias, são, sem dúvidas, aquelas que desabrocham e se efetivam no tecido social — que, por isso, sofrem interferências e são constantemente revisadas e/ou ressignificadas. São, ademais, individualmente sociais. À medida que pertencem aos indivíduos, são frutos das relações que estabelecem com os pares.

Assim, ao tomar crenças como categoria de análise da prática docente, ao verificar o que o professor crer (e como isso interfere no que ele faz), é possível também averiguar a constituição da identidade docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do material selecionado para análise, averiguo a delimitação conceitual adotada por cada autor/a e verifico a usabilidade de “crenças” como uma categoria de análise nos trabalhos em questão. A título de comparação, amparo-me na extensa reflexão de Barcelos (1995, 2001, 2004, 2007) sobre crenças. A autora, da área da linguística, pensa o conceito como uma importante categoria de análise nos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras — averiguando as crenças de alunos e professores, refletindo como isso é decisivo no processo de ensino e aprendizagem.

Weber (2020) investiga “crenças de autoeficácia”. A autora apresenta um estudo com uma delimitação conceitual de crenças bem profícua, amparada na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (2008). A autora pontua que, a partir desta perspectiva teórica, é possível analisar o papel das crenças pessoais na cognição, motivação e no comportamento humano. Essa compreensão é realizável através do conceito de “autoeficácia”. Não é minha intenção se debruçar sobre esse conceito, mas é importante destacar que “autoeficácia” é, segundo o conceito que a autora apresenta, um tipo de crença: “[...] crença do indivíduo nas suas capacidades para organizar, reunir recursos cognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais [...]” (WEBER, 2020, p. 107).

Em se tratando de uma crença específica, ela não afeta todos os aspectos da vida de uma pessoa, apenas aqueles com relação à capacidades e/ou competências pessoais. Ainda assim, as crenças de autoeficácia afetam o emocional dos sujeitos, potencializando o estresse e/ou a ansiedade; ou mesmo garantindo serenidade na realização de tarefas difíceis (WEBER, 2020). Faço esse destaque para que pensemos como as crenças são poderosas em nossa relação com as pessoas e o mundo. Essas concepções da realidade influenciam não só nossa forma de pensar, mas, de igual modo, nossa forma de agir. É nesta perspectiva que a autora conclui que as crenças de autoeficácia são condições indispensáveis para se engajar e comprometer-se com a função docente no desempenho de atividades profissionais (WEBER, 2020).

Quase pela mesma via, Weber (2018), também a partir da TSC (BANDURA, 2008), analisa as crenças de autoeficácia de professores de referência em relação à Educação Musical. Ensejando o que destaquei anteriormente, Weber (2018), tomando como referência Pajarez e Olaz (2008), justifica a escolha do aporte teórico, indicando que a TSC é uma teoria do funcionamento humano que enfatiza o papel das crenças na cognição, motivação e no comportamento humano. Isto justifica, inclusive, a plausibilidade do conceito de “crenças educacionais” como uma categoria de análise.

Visto que assim como no trabalho anterior, Weber (2018) também investiga crenças de autoeficácia, não há muito o que se dizer sobre. Por último, pontuo que a partir da categoria de

crenças, foi possível averiguar como os sujeitos da pesquisa entendiam a construção da docência, racionalizando sobre o processo de aprendizagem e de constituição docente. Neste aspecto, os sujeitos investigados por Weber (2018), destacaram a importância de experiências significativas na formação, concepções sobre “ser professor de referência” e sobre as especificidades da função profissional como fatores relevantes na constituição de crenças de autoeficácia (WEBER, 2018).

Cavalcante (2018) analisa a relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais. Para tanto, ampara sua investigação na concepção de crenças a partir da Psicologia Social (MYERS, 2014). Nessa acepção teórica, crenças são vistas como “pré-concepções” que guiam o modo de perceber e interpretar informações. Cavalcante (2018) destaca que, embora possuam um caráter pessoal e individual, crenças também supõem uma relação com a cultura em que são mantidas. Acrescento que além de poderem direcionar e influenciar as práticas sociais (VIEIRA, 2019), crenças são passíveis de mudança sobretudo por sofrerem influência do ambiente sócio-histórico e cultural em que o sujeito está inserido — com a alteração do espaço-tempo, é possível que as crenças mais superficiais sejam alteradas e/ou ressignificadas (ROKEACH, 1968).

Cavalcante (2018) relaciona crenças e cultura, destacando as normas culturais que criam conjuntos de crenças, de modo que as formas de ver e interpretar o mundo condizem com as diretrizes organizadoras da cultura. Tomo essa consideração como parcialmente correta, visto que, à medida que reproduzimos as diretrizes culturais de onde estamos situados sócio-histórica e culturalmente, também ressignificamos e/ou mudamos drasticamente essas diretrizes, por vezes partindo de novas e outras concepções. Mas, de fato, as crenças da/o profissional professora e do grupo ao qual ele pertence direcionam sua prática — mesmo e também quando são ressignificadas por algum motivo.

Por fim, destaco que Cavalcante (2018), assim como as demais autoras supracitadas, encontrou em sua investigação pontos de encontro entre crença e ação. A autora percebeu que algumas concepções repercutiram diretamente no desempenho funcional dos sujeitos investigados.

Embora não seja nosso interesse pensar nos termos metodológicos adotados pelas autoras, vale destacar que, ao pensar crenças como uma categoria de análise do fazer docente, é preciso pensar numa metodologia adequada. A partir dos dados apresentados nos trabalhos supramencionados, infere-se uma investigação contextual das crenças, isto é, além da aplicação de questionários e/ou realização de entrevistas, as autoras realizaram observações, indo a campo

e investigando, de perto, as relações que eram estabelecidas. Caso contrário, não seria possível perceber a influência das crenças na ação dos sujeitos de pesquisa (BARCELOS, 2001).

Em seu estudo sobre a autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do PARFOR, Ferreira (2018) elencou uma categoria de “crenças e estratégias de ensino” para analisar seus dados. Segundo a autora, a categoria elencada diz respeito às percepções docentes sobre suas capacidades em desempenhar determinadas atividades, bem como o que os mobiliza a criar novas estratégias de ensino (FERREIRA, 2017). Embora se ampare na concepção de Bandura (2008) — como algumas autoras citadas anteriormente —, Ferreira (2018) não dissecou o conceito, ou seja, não trata “crenças” como uma categoria de análise primária — digo isso até pelo objeto de pesquisa da autora, isto é: autoeficácia e satisfação.

Numa perspectiva parecida, Rocha (2016) em sua tese de doutoramento, relaciona as expectativas de aprendizagem de alunos de uma disciplina de Cálculo I (do curso de Matemática da UFES) e os aspectos emocionais e cognitivos — dentre tantos, crenças. No capítulo de apresentação e análise dos dados, Rocha (2016) propõe uma seção para discutir as crenças sobre a aprendizagem de cálculo. Em se tratando de uma seção de análise, o autor não faz definições teórico-metodológicas, isto é, não explora o conceito de crenças.

Aproveito este trabalho para citar um dado comum a todos os outros: o conceito de crenças, nem sempre delimitado e/ou explorado nos trabalhos até aqui discutidos, também aparece solto na análise dos dados. De modo geral, as análises propostas são pautadas em processos de inferência ou, quando muito, em uma análise da semântica do discurso — num nível bastante superficial.

O delineamento de um conceito é, sem dúvidas, uma preocupação de ordem teórica-metodológica. O refinamento teórico-conceitual nos permite trabalhar com categorias metodológicas que permitem alcançar os objetivos traçados em nosso quadro de pesquisa. A análise dos dados é uma das etapas do procedimento científico, e, uma vez que objetivo analisar a usabilidade do conceito de “crenças” como uma categoria de análise, não poderia deixar de se ater às escolhas metodológicas tomadas nas produções analisadas.

A partir da leitura das seções de análise dos trabalhos analisados, infiro que as/os autoras/es partem do pressuposto de que “crenças” são significações reconhecíveis em um texto, que podem ser apreendidas em processo de inferência no ato da análise e/ou por uma compreensão dos itens lexicais presentes num dado texto. Ou seja, a ideia é, de certo modo, compreender a rede de composição semântica que permite entender tema tal ou qual. Não é que esse tipo de análise esteja errada, mas não há justificativa e/ou destrinchamento das escolhas teórico-metodológicas no processo de análise dos dados a partir da categoria de “crenças”.



Assim, pode-se dizer que, de modo geral, embora haja uma reflexão sobre crenças como um conceito útil para pesquisas educacionais, não é possível destacar que existe um tratamento teórico-metodológico rigoroso do conceito em questão nos trabalhos analisados. Esta é, sem dúvidas, uma lacuna a ser preenchida em investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo é, antes de tudo, uma proposição. Um experimento. Como tal, traço um percurso de investigação, proponho questões que devem ser refletidas — por mim ou por outros pesquisadores — num futuro próximo. Fato é que crenças educacionais podem e devem ser vistas como uma categoria de análise nas pesquisas educacionais.

Para ratificar este ponto, destaco que nas conclusões dos estudos analisados, identificou-se que (1) crenças são condições indispensáveis para o engajamento e comprometimento com o desempenho da função docente; (2) é possível averiguar, a partir da categoria de crenças, como os sujeitos entendem os processos de constituição da docência e que (3) é possível perceber como as crenças repercutem e direcionam no desempenho funcional dos sujeitos investigados.

No entanto, embora tenham tido tais conclusões, as pesquisas carecem de uma metodologia específica de investigação das crenças educacionais. Até certo ponto, há reflexão sobre crenças como um conceito útil para pesquisas educacionais, mas, em termos de tratamento teórico-metodológico rigoroso das crenças, falta maior discussão e aprofundamento. Esta é, inegavelmente, uma lacuna a ser preenchida em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.
- HOUSSAYE, J. *Une illusion pédagogique?* Cahiers Pédagogiques, 334. Paris, INRP, 1995, p. 28-31.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Ideias e crenças**. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2018.
- PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **American Educational Research Association**, Vol. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PIMENTA, S. G. **Educação, Pedagogia e Didática**. In: PIMENTA, S. G. (Org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.
- Rokeach, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- VIEIRA, C. R. **Recursos avaliativos nas crenças de professores de língua inglesa sobre aspectos de sua atuação pedagógica**. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.