

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Departamento de Letras Modernas

Cristiane de Lima

**Crenças e Atitudes de Professores de Língua Espanhola em Início de  
Carreira no PSS**

Ponta Grossa  
2011

Cristiane de Lima

**Crenças e Atitudes de Professores de Língua Espanhola em Início de  
Carreira no PSS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciatura  
em Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de atuação  
Português/Espanhol

Ponta Grossa \_\_\_ de novembro de 2011

---

Prof.<sup>a</sup> Dt. Valeska Gracioso Carlos – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Lucimar Araújo Braga

---

Prof.<sup>a</sup> Dt. Ligia Paula Couto

Dedico esta pesquisa às pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para que este estudo se fundamentasse. Em especial aos participantes que responderam as questões propostas para análise dos dados. Dedico aos pesquisadores que por ventura possam usufruir e desfrutar dos conhecimentos aqui expostos.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela força, por aliviar o cansaço e angústia nas horas de trabalho.

À Professora e Orientadora Valeska Gracioso Carlos por acreditar na capacidade de execução deste trabalho. Pelos materiais fornecidos para a pesquisa teórica e pelo incentivo de concluir a graduação.

Aos meus colegas de classe graduandos e graduados que me ensinaram o valor da palavra **amizade**.

Aos professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa que em algum momento contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Aos participantes que forneceram os dados para análise, pois sem objeto não há Pesquisa.

À minha família, meus filhos e tantas outras pessoas que fazem parte da minha vida.

“O conhecimento instrui, e não há civilização sem ele; mas é sobretudo a crença que faz agir. Se cumprisse esperar conhecer, antes de agir, seria longa a inação”.

(Gustave Le Bon)

## **Resumo**

O objetivo desta investigação, de base qualitativa, foi fazer um estudo analítico e reflexivo sobre as crenças e atitudes de três professores de Língua Espanhola em início de carreira que atuam na rede estadual de ensino, em regime de PSS (Processo Seletivo Simplificado). Para desenvolver tal estudo e procedermos à análise do processo de construção de crenças dos professores observados, adotamos e consideramos a perspectiva, segundo os autores de que a crença é um ato de fé, elaborado no inconsciente, e não exige nenhuma prova (LE BON, 1931), porém, não é somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (Barcelos, 2004). Nesse sentido buscamos averiguar qual a crença desses professores em relação à Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 que tornou obrigatória a oferta de ensino de espanhol nos currículos plenos do Ensino Médio e suas atitudes dentro da área de atuação, ou seja, o ensino de espanhol no PSS. Na análise dos dados observamos que os professores sabem pouco sobre os documentos oficiais que regem o ensino de Espanhol no Brasil, porém acreditam que se fosse cumprida conforme escrito melhoraria o ensino nesta disciplina e ampliaria a oferta de vagas na área. Confirmamos nossa hipótese de que os professores recém formados vêm o PSS como um caminho para iniciar suas atividades profissionais. E com base em suas crenças pré-concebidas por experiência passadas ou atuais tomam atitudes, buscam recursos a fim de melhorar sua prática docente, mesmo que o conhecimento acerca de uma possível verdade seja uma simples proposição.

Palavras-chave: Crenças, Atitudes, PSS.

## Sumário

<b>Capítulo 1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>08</b>
1.1	Considerações iniciais e interesse pela investigação.....	08
1.2	Objetivos.....	10
1.2.1	Geral.....	10
1.2.2	Objetivo específico.....	10
<b>Capítulo 2</b>	<b>Fundamentação Teórica.....</b>	<b>12</b>
2.1	Crenças.....	13
2.2	Atitudes.....	16
2.3	Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.....	18
2.4	O PSS (Processo Seletivo Simplificado).....	19
<b>Capítulo 3</b>	<b>Fundamentação Metodológica.....</b>	<b>22</b>
3.1	Pesquisa qualitativa.....	22
3.2	Perfil dos professores participantes.....	23
3.3	Crenças e atitudes: Análise dos dados.....	24
3.4	Crenças e atitudes dos participantes (período pré exercício da profissão).....	25
3.5	Crenças e atitudes dos participantes (período pós exercício da profissão).....	30
<b>4.</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>38</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>40</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>42</b>

## Capítulo 1

### Introdução

#### 1.1 Considerações iniciais e interesse pela investigação

Nos últimos anos ouvimos falar sobre a implantação do ensino de espanhol no Brasil e, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394 determinou a oferta obrigatória de pelo menos uma Língua Estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento (Art.26, § 5º).

Para o Ensino Médio, a Lei determinou que fosse incluída uma Língua Estrangeira Moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art.36, Inciso III), (DCEs, p.24).

Tendo em vista as propostas sugeridas pela LDB, e a importância de uma real aprendizagem das competências básicas de uma Língua Estrangeira (leitura, escrita, compreensão oral e auditiva), para atender as demandas relativas à formação pessoal, acadêmica e profissional de alunos e professores, para que tivessem possibilidades de se incluir no contexto acima, surgiram novos estudos e documentos acerca do tema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio, ou seja, os PCNs. Tais estudos e pesquisas têm orientado as propostas mais recentes para o ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro (DCEs, p. 25).

Porém, o interesse desta pesquisa não se dá apenas pelos artigos já citados, mas pela implementação da Lei n. 11.161, criada em cinco de agosto de 2005, que tornou obrigatória (para a escola) e facultativa para os alunos, a oferta de Língua Espanhola nos Estabelecimentos de Ensino Médio. <sup>1</sup>Essa Lei deixou os professores de Língua Espanhola um tanto otimistas em relação ao aumento de campo de trabalho, pois o

---

<sup>1</sup> Crença da autora.



<sup>2</sup>Brasil buscava se destacar no <sup>3</sup>MERCOSUL, a fim de atender interesses político-econômicos e melhorar as relações comerciais com países de Língua Espanhola.

A finalização do prazo em 2010 para que os Estabelecimentos de Ensino implementassem a referida Lei e os anos de graduação no curso de Licenciatura Português/ Espanhol, nos trouxeram inquietações em relação às crenças dos professores, pois o contexto no qual estão inseridos constitui-se num campo amplo para reflexões acerca de suas trajetórias profissionais, bem como as teorias que envolvem o processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira.

Passado quatro anos de graduação e seis anos da publicação da Lei, já citada, vemos que não houve concurso público para compor o quadro próprio do magistério com professores de espanhol, sendo os últimos feitos no ano de 2004 e 2007 pela Secretaria de Estado e Educação (SEED). Diante dessa problemática os professores formados a partir desta data que desejam entrar para o mercado de trabalho e ministrar suas aulas nesta disciplina, têm três opções: ministrar aulas em instituições particulares, escolas de idiomas ou sob regime de PSS (Processo Seletivo Simplificado), o qual não lhes garante estabilidade empregatícia, além de enfrentarem barreiras ao adentrar nesse mercado, pois se deparam com uma realidade por vezes distante da aprendida nos institutos de ensino superior, e, ao mesmo tempo a margem de suas crenças e atitudes.

Ou seja, <sup>4</sup>o contrato de trabalho é por tempo determinado e a realidade escolar nem sempre cumpre com o papel de formar cidadão críticos, seja pela falta de material didático, pelo desinteresse dos alunos, pela gramática que deve ser ensinada ou simplesmente porque o professor deve seguir o currículo da escola onde atua, deixando de lado parte do ensino didático-pedagógico sugeridos por documentos que oficializam o ensino de espanhol.

Diante do exposto podemos estar nos perguntando, como três opções? E o CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) criado oficialmente em 1986?

Diríamos então, que as três opções são as mais citadas quando se fala em campo de trabalho para futuros profissionais de Língua Espanhola e segundo informações coletadas no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa, os professores que

---

<sup>2</sup> A lei 11.161/05 também foi criada com este intuito (diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica, p. 25).

<sup>3</sup> MERCOSUL – Mercado Comum do Sul. Embora na atualidade essa organização esteja em baixo desenvolvimento, na época em que foi criado (início da década de noventa), houve uma crescente busca pelo ensino do espanhol no Brasil, o que impulsionou a criação de licenciaturas privilegiando o estudo dessa língua.

<sup>4</sup> O parágrafo refere-e ao ponto de vista da autora.

ministram estas aulas fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) ou são contratados via PSS. Nesse caso não teríamos uma quarta opção em termos de oferta de trabalho para quem deseja iniciar a carreira como docente de espanhol.

Por esta razão é pertinente fazer um estudo das **Crenças e Atitudes de Professores de Língua Espanhola em <sup>5</sup>Início de Carreira no PSS** sobre alguns aspectos da implantação da Lei 11.161/2005, e o contexto em que se encontra esse profissional (lecionar em regime de PSS). Objetivamos apresentar um estudo segundo a abordagem qualitativa, para que os profissionais possam falar de suas experiências <sup>6</sup>“pré e pós” exercício da profissão, consideramos em parte a <sup>7</sup>sugestão do professor e pesquisador Kleber Aparecido da Silva, os estudos de Barcelos (2004), Barcelos e Abrahão (2006), Le Bon (1931, apud GARCIA, 2001 ), Gonçalves (2006), entre outros.

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Geral

Apresentar um estudo qualitativo, analítico e reflexivo sobre as crenças e atitudes dos professores de Língua Espanhola, por meio de questionário pré-elaborado, em que os participantes tecerão considerações a respeito de suas experiências e expectativas em relação à Lei 11.161/05 e a área de atuação, sendo este, o Processo Seletivo Simplificado (PSS).

### 1.2.2 Objetivo específico

- Identificar as crenças que os professores manifestam em relação ao campo de trabalho para os profissionais de Língua Estrangeira (no caso, espanhol)

---

<sup>5</sup> Chamo de início de carreira, os professores que concluíram a graduação e iniciaram sua carreira profissional pelo Processo Seletivo Simplificado.

<sup>6</sup> Consideramos como pré-exercício da profissão o período em que o participante da pesquisa era graduando e pós-momento em que o participante é atuante na profissão (Leciona em Língua Espanhola).

<sup>7</sup> O professor sugere “pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Estudos longitudinais que acompanhem o aluno ingressante no curso de Letras até o momento que finaliza o referido curso. Ou que se estenda este período, a fim de evidenciar o sistema de crenças desses mesmos alunos nos seus primeiros anos como professores de LE” (Língua Estrangeira). Enquanto que nossa pesquisa estuda as crenças em relação ao campo de trabalho de alunos que finalizaram o curso de Letras Português/Espanhol e atuam sob regime de contrato, descrito na nota 2 (dois).

- Saber o que os professores pensam em relação ao ensino de espanhol no Brasil com o advento da Lei 11.161/05.
- Verificar se o campo em que os professores atuam (PSS) satisfaz suas expectativas ao término do Ensino Superior.
- Refletir sobre a valorização (em termos morais e financeiros), a qualificação e a formação continuada dos professores de espanhol no exercício da profissão.

## Capítulo 2

### 2. Fundamentação Teórica

Para a execução deste projeto primeiramente realizamos um estudo bibliográfico acerca dos temas: crenças, atitudes, implantação da Lei 11.161/2005, o que é e o que fundamenta o Processo Seletivo Simplificado (PSS), em seguida formulamos um questionário. Após este levantamento buscamos 03 (três) professores da cidade de Ponta Grossa, que se dispuseram a colaborar espontaneamente e responder às questões pré-elaboradas, com base nos seguintes critérios: Ser graduado a partir do ano de 2004; Ter iniciado sua carreira profissional sob regime de PSS, e estar lecionando em Língua Espanhola na Rede Pública de Ensino no Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Os critérios acima foram definidos para que pudéssemos fundamentar nosso trabalho conforme os objetivos da pesquisa. O primeiro critério foi definido pelo fato de a Lei ter sido criada em meio a 2 (dois) concursos públicos, ou seja, a expectativa de trabalho era maior tanto para quem estava iniciando a licenciatura com ênfase em espanhol, quanto para quem já havia prestado os concursos. O segundo critério está relacionado ao início de carreira no PSS, pois acreditamos que esse regime de trabalho seja visto pelos professores como aquisição de experiência na docência de Língua Espanhola, enquanto não podem prestar concurso público. O terceiro foi adotado por ser função e responsabilidade do Estado atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio (Constituição Estadual, 1989, Art. 179, X, § 6º), sendo dele a função de contratar por meio dos Núcleos Regionais de Educação os professores nesta modalidade.

Nesse estudo, não levamos em consideração a faixa-etária, nem o sexo dos participantes, e sim as crenças “daqueles que estão vivendo o caso” (STAKE, 2000, apud BORGES 2009, p.132), a fim de compreender ou (tentar compreender) seus pensamentos. Para preservar a identidade dos participantes nesta pesquisa, iremos identificá-los pelas letras A, B, e C.

Com os dados fornecidos complementamos com a teoria levantada e, na sequência, apresentamos os resultados obtidos com o intuito de conhecer um pouco mais das crenças e atitudes dos profissionais participantes na pesquisa.

## 2.1 Crenças

As crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no exterior quanto no Brasil, porém, o foco são as pesquisas sobre crenças de alunos, embora uma ou outra pesquisa sobre crenças de professores seja citada (Barcelos, 2004, p. 124-125).

Ainda que pouco citadas e com escassez de referências bibliográficas sobre o assunto face às exigências de uma pesquisa, gostaríamos de apresentar neste capítulo alguns estudos sobre crenças e atitudes de professores. Buscamos subsídios teóricos desse campo de conhecimento, a fim de saber e conhecer um pouco mais de sua natureza, para fundamentar, aplicar e alavancar em nosso estudo, segundo Barcelos, (2004):

O conceito de crenças não é específico da (LA). É um conceito antigo em outras disciplinas como a antropologia, sociologia, psicologia da educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro (BARCELOS, 2004, p.129).

Partimos da premissa de que o conceito é mais antigo do que parece e que as disciplinas acima têm contribuído para compreender seus efeitos nas ações humanas, consideradas mentais e proposicionais sobre o mundo que parece ser verdadeiro.

Primeiro pesquisamos a etimologia da palavra, originária do latim medieval (“credentia”, que vem do verbo “credere”), e conforme o dicionário **Aurélio on-line**, Crença é “s.f. Ação de crer na verdade ou na possibilidade de uma coisa. / Convicção íntima. / Opinião que se adota com fé e convicção. / Fé religiosa”. Após, buscamos alguns filósofos e chegamos às definições mais recentes de pesquisadores e estudiosos de Linguística Aplicada (LA). Tomamos emprestado da dissertação de mestrado de <sup>8</sup>Ademilde Felix (1998), um quadro de “definições” encontradas na literatura na área de crenças, calcadas nos trabalhos desenvolvidos por Pajares (1992, p. 26), e complementamos com nossos estudos, transcritos a seguir:

---

<sup>8</sup> Ademilde Felix- Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). A Tese completa da autora encontra-se disponível no endereço eletrônico <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/>> Acesso em 24/08/2011.

**Quadro 1- Alguns termos e definições para Crenças**

Filósofo ou Pesquisador	Ano	Definição
Charles Sanders Pierce (in Barcelos 2004: p.129)	1877/1958	Idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar.
John Dewey (in Barcelos 2004:129)	1933	[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.
Milton Rokeach	1968	Proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas do que a pessoa diz fazer ou que faz de fato.
Robert P. Abelson	1979	Manipulação do conhecimento para um propósito específico ou circunstância necessária.
Nisbett e Ross	1980	Proposições explícitas de características de objetos ou classe de objetos.
Browm e Coonney	1982	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento.
Sigel	1985	Construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que se considera com verdadeiros e que guia os comportamentos.
Harvey	1986	Representação da realidade que o indivíduo carrega consigo, e que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento
Silva	2005	Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativa-mente estáveis, convicção e fé). (p.77)
Barcelos	2006	Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co- construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais (p.18)

Como podemos observar não há uma única definição ou termo para crenças-ideia, hábito, representação da realidade, proposição, manipulação ou construções mentais são alguns exemplos. Nos estudos de Barcelos (2004, p. 124), encontramos indicações de que “(...) no congresso da <sup>9</sup>ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas” (p.124), mas nenhum a respeito de estudos de crenças, consideradas neste estudo como fator sociológico e como forma de pensamento que alimenta a natureza humana, porém, vulnerável a fatores externos, como afirma Dewey (1959):

Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas conseqüências. Por ele nota-se não somente que estas coisas estão relacionadas, como também as particularidades de sua associação. (...) Aparece o estímulo do ato de pensar quando queremos determinar a significação de algum ato realizado ou a realizar-se (DEWEY, 1959, p.165).

Ou seja, pensar é crer, pois o indivíduo como ser social constrói e reconstrói sua realidade conforme sua crença seja ela verdadeira ou simples proposição.

Para nós, a primeira definição de crença já citada pelo dicionário “Ação de crer na verdade ou na possibilidade de uma coisa”, é a mais expressiva e vem ao encontro do que foi dito, pois em se tratando de leis (foco de nosso trabalho), não podemos afirmar que ela realmente será cumprida, restando apenas crer “na possibilidade” de seu cumprimento.

Desse modo, se faz necessário conhecer algumas metodologias para investigar as crenças. Conforme Barcelos (2001), elas podem ser divididas em três categorias: normativa, metacognitiva e contextual.

- Abordagem Normativa

Nesse método, o estudo das crenças é feito por meio de questionários fechados, do tipo *likert scale*, pois oferecem um conjunto pré-determinado de afirmações feito pelo pesquisador em que o participante apenas o completa, sendo mais conhecido e utilizado como BALLI, criado por Elaine Horwitz (1985). As crenças, neste caso, “são vistas como ideias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e ensinar e, segundo Barcelos (2001, p. 77) “a relação entre crenças e ações não é investigada, mas somente sugerida”.

- Abordagem Metacognitiva

---

<sup>9</sup> ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil).

Na perspectiva metacognitiva, as crenças são inferidas por meio de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados, que as conceituam como conhecimento metacognitivo concebido como teorias de ação, que ajudam os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem.

- Abordagem Contextual

Dentro da última abordagem citada por Barcelos, crenças são inferidas no contexto de atuação do participante investigado. A relação entre crença e ação passa a ser investigada por meio de observações, entrevistas, diários e estudo de caso, além de serem vistas como “dinâmicas, culturais, sociais e emergentes”.

Sendo assim, utilizaremos para análise dos dados desta pesquisa a <sup>10</sup>abordagem metacognitiva de base qualitativa, aplicada por meio de questionário que permita “a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador” Rey (2005, p. 52).

Também por acreditar que crença e ação estão intimamente ligadas, todavia funcionam como filtros individuais de cada ser humano conforme as informações, pensamentos e emoções por ele adquiridas ao longo de sua existência e de acordo com Gatty (1996), o professor como ser em movimento possui valores, estrutura crenças, atitudes e age de modo pessoal, que é a parte de sua identidade. Ou seja, os princípios e regras que regem nossas vidas em forma de crença transformam-se em hábitos difíceis de serem modificados.

No item a seguir apresentaremos alguns conceitos de atitude utilizados por pesquisadores da psicologia social.

## 2.2 Atitudes

Como a maioria das palavras da Língua Portuguesa, “atitude” vem do Latim “actitūdo” e significa segundo dicionário **Michaelis** (2000, p. 67) “sf **1** Modo de ter o corpo; postura. **2** Norma de agir, em certas situações”.

Para os pesquisadores da Psicologia Social, o conceito diz respeito a comportamentos e motivações humanas, e é posto em prática conforme inquietações e indagações do pensamento e/ou crenças que o indivíduo possui. Rey (2006, p. 2)

---

<sup>10</sup> A abordagem, bem como, os instrumentos utilizados para análise nesta pesquisa será apresentada no capítulo 3.

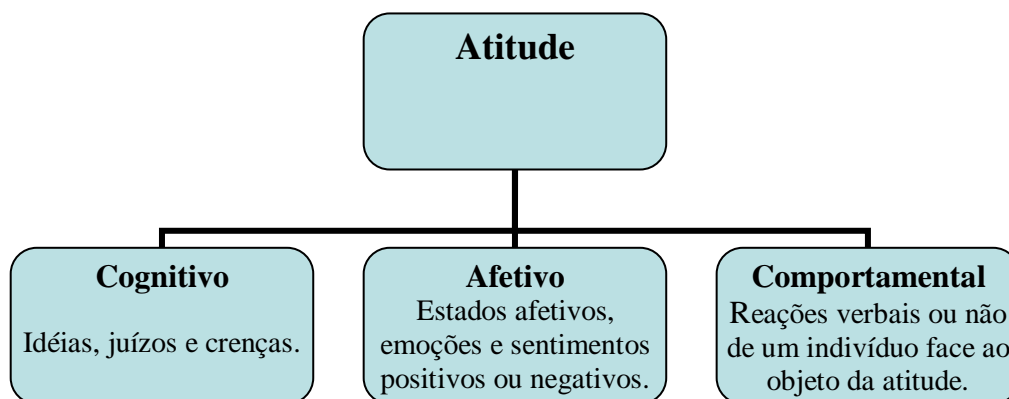


concebe atitudes em geral como uma “tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor”. Segundo o autor, elas podem desempenhar várias funções em nossas vidas (avaliativa, instrumental, ideológica e de separação), as quais favorecem a tomada de decisão, ajudam a definir grupos sociais, contribuem para a estabilização da personalidade, o estabelecimento de nossas identidades e podem determinar o modo como pensamos, sentimos e agimos.

Pelo conceito de atitudes ser uma “tendência” cujo princípio é a ação, sujeito a manifestações de julgamento pela sociedade contemporânea, há que se levar em conta o pensamento, a emoção, o sentimento, a conduta e os hábitos de quem age (ou deixa de agir), pois a atitude cumpre com várias funções da vida social.

Tendo em vista nosso objetivo e a hipótese de que “antes de uma pessoa poder reagir consistentemente a um objeto, ela deve saber algo sobre ele para estar apta a avaliá-lo positiva ou negativamente; esse conhecimento e esses sentimentos são geralmente acompanhados de intenções comportamentais” (OMDAL, 1995, apud SCHNEIDER, 2007, p. 83).

<sup>11</sup>Ou seja, antes dos professores iniciarem sua carreira no PSS deveriam saber algo sobre ele, para que no futuro pudessem avaliá-lo. Esse saber quase sempre é motivado e impulsionado pelo pensamento e para exteriorizá-lo utilizamos dois hemisférios cerebrais, razão e emoção, o primeiro para racionalizar e o segundo para sentir, como se fosse uma relação de causa-efeito. E conforme a visão mentalista de (GONÇALVEZ (2006), atitude divide-se em três componentes:



<sup>11</sup> Grifos meus. Refere-se aos professores participantes nesta pesquisa que atuam sob regime de contrato temporário PSS (Processo Seletivo Simplificado) citado no início deste trabalho.

O componente cognitivo refere-se às crenças que as pessoas têm a respeito do objeto, em nosso estudo essas atitudes podem ser representadas pelas opiniões que os professores têm em relação ao ensino de Língua Espanhola, ou, ao campo de trabalho que atuam. O afetivo representa o grau de avaliação, apreciação ou não apreciação de um determinado objeto positiva ou negativamente, no caso dos professores em início de carreira, ele vai representar o grau de satisfação em relação à escolha da profissão (ser professor de espanhol) e os temores da prática. O comportamental está relacionado às reações, intenções e ações da pessoa face ao objeto, como exemplo sua participação em projetos da escola, a busca por aperfeiçoamento profissional, sua atitude frente aos desafios da profissão.

As reações cognitivas, afetivas e comportamentais são componentes significativos, pois podem promover alterações ou mudanças nas atitudes, dependendo do contexto. Teoricamente, um professor que gosta da profissão e tem paixão pelo o que ensina provavelmente terá atitudes positivas e será bem sucedido.

Ou seja, o professor que leciona por prazer e não somente pela questão financeira tem atitude distinta, e vai ao longo do tempo construindo uma relação positiva com a profissão, pois busca estar em constante aperfeiçoamento. Isto faz com que ele não só transmita conteúdo, mas que o transforme em conhecimento, tornando-o um profissional bem sucedido. Em contrapartida aqueles que não estão, tendem ao fracasso e tomam decisões negativas, pelo fato de não aperfeiçoar o conhecimento adquirido.

Diante do exposto, buscamos saber qual dos três componentes ideológicos acima foi incisivo para que os professores pensassem como pensam, e agissem como agem, frente aos documentos oficiais que regem o ensino de espanhol e a escassez de campo de trabalho para os docentes de Língua Espanhola.

### **2.3 Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005**

No capítulo I deste trabalho, citamos a Lei 11.161/05, a qual diz que, o ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio (Art 1º) e que o processo de implantação deveria ser concluído em cinco anos, a partir da publicação da Lei. Para o ensino fundamental (5ª a 8ª série), a inclusão do idioma é

facultativa. Em relação ao horário a disciplina deve ser ofertada em horário regular de aula, exceto para o Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

Quando uma Lei se torna obrigatória como é o caso desta, supomos que vá ser cumprida, criamos expectativas e somos motivados a fazer algo que nunca fizemos, como por exemplo, estudar ou cumprir com nossos deveres a fim de enquadrar-se na Lei. As crenças enraizadas na mente são frutos de experiências vividas e têm sido descritas como um conceito confuso e complexo (PAJARES, 1992, apud BARCELOS, 2004, p. 125), enquanto atitude é a disposição para executar um trabalho, é ter vontade e determinação, para se fazer mais do que se espera e não desistir ao primeiro obstáculo.

No entanto, a realidade é um tanto distinta das imagens criadas na mente. Porém, nesta pesquisa, buscamos saber se os participantes conheciam a referida Lei, e se acreditavam na possibilidade dela se efetivar no intuito de melhorar ou abrir mercado de trabalho para os professores de Língua Espanhola, e se as atitudes, entendidas aqui como decisões que tomam no exercício da profissão acarretam mudanças ou melhoram seu desempenho como profissionais.

#### **2.4 O PSS (Processo Seletivo Simplificado)**

Para entendermos o PSS, precisamos resgatar alguns princípios que regem a educação Brasileira. De acordo com a Constituição Estadual do Paraná (1989) Capítulo II, Seção I, Art. 178 capítulo IV, o ensino será ministrado com base na “valorização dos profissionais do ensino, garantindo-se, na forma da Lei, planos de carreira para todos os cargos do magistério público, piso salarial de acordo com o grau de formação profissional e ingresso, exclusivamente por concurso de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico adotado pelo Estado”. O artigo também assegura no capítulo VII, a pluralidade de oferta de ensino de Língua Estrangeira na rede pública estadual de educação, ou seja, é dever do Estado garantir a valorização profissional e a oferta de mais de uma Língua Estrangeira na educação com base nos critérios acima.

No entanto, o Estado possui autonomia jurídica para decidir quando e como cumprir com seus deveres. Referimo-nos à Lei Complementar nº 108 de 19 de maio de 2005, que dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo. A Assembléia Legislativa do Paraná decretou e sancionou a Lei com base nos critérios citados e conforme especifica em seu Art. 1º

que a contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições, prazos e regime especial previstos nesta Lei.

Dentre os casos excepcionais, a Lei visa “à contratação de professores (na área de educação) e de pessoal nas áreas de saúde e segurança pública que será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente e servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas” (Art. 2º, VII, XII, § 1º).

Para a contratação desse pessoal a Lei apresenta alguns critérios de seleção e enfatiza que o recrutamento será feito por meio de “processo seletivo simplificado”, ou seja, PSS (Art. 4º) que terá as suas “características regulamentares adequadas às características e motivos das contratações, admitida sua natureza sumária apenas para os casos de emergência e urgência” (§ 5º). O contrato de trabalho “será feito por tempo determinado, que vai de seis a doze meses, podendo ser prorrogado quantas vezes forem necessárias desde que não ultrapasse o limite de dois anos” (Constituição Estadual, art. 27, inciso IX alínea “b”). A Secretaria de Estado da Administração e da Previdência fica incumbida de “emitir informações técnicas sobre a função a ser desenvolvida, salário e/ou contraprestação, bem como, sobre a necessidade da contratação dentro do previsto na presente Lei”(Art. 6º, V, a).

Fica a critério da Secretaria Estadual de Educação emitir editais que regulamentam o PSS, como a necessidade de contratações, estabelecimento de critérios objetivos de julgamento, avaliação e classificação dos candidatos inscritos.

Os profissionais que desejam atuar sob este regime deverão preencher o edital específico para o cargo pretendido, no caso dos professores de espanhol, preencher o edital de Língua Estrangeira e escolher a disciplina. O candidato deve ter graduação em espanhol ou estar cursando, no mínimo o segundo ano na disciplina no ensino superior. O tempo de estudo (capacidade técnica ou científica) e de trabalho, caso já tenha atuado na área conta como título e aumenta ponto para a classificação do candidato. No caso de ser chamado para abrir contrato, o professor deve apresentar os documentos declarados na ficha de inscrição, “gozar de boa saúde, estar apto para o exercício da função conforme atestado e expedido por médico devidamente registrado no Conselho Regional de Medicina do Paraná” (Art. 4º, § 1º).

Em função dos princípios e características apresentados sobre educação e Processo Seletivo Simplificado, acreditamos que os professores de espanhol vejam o PSS como uma possibilidade para iniciar a carreira profissional, pelos critérios de

avaliação, ou seja, não há necessidade de prova e nem de concurso. Por um lado, é viável e ajuda principalmente os alunos em formação ou recém formados, porém a garantia de vínculo empregatício, como dito anteriormente, é pré- determinado. Por outro, abre margem para o Governo, que vai adiando a abertura de concurso público porque a procura por emprego é maior que a oferta.

Para a coleta de dados descreveremos a seguir a metodologia utilizada.

## Capítulo 3

### Fundamentação Metodológica

#### 3.1 Pesquisa qualitativa

“O pesquisador converte-se em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa” e “o reconhecimento do caráter ativo do pesquisador não é apenas um fato isolado (...), mas um momento essencial de uma aproximação metodológica diferente”, cuja metodologia “é orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda” Rey (2005, p. 8- 34- 36).

Segundo o autor “nas últimas décadas, tem proliferado diferentes propostas de pesquisa qualitativa, entre as quais se destacam a fenomenologia, a análise do discurso e os processos de construção das práticas discursivas” (Ibidem, p.3). Portanto, a tranquilidade que o pesquisador pode ter, neste sentido, refere-se ao fato de sua pesquisa contribuir e permitir novas construções e articulações capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para criar novos momentos de inteligibilidade sobre o tema ou objeto estudado, ou seja, criar novas zonas de sentido teórico que nos permita visibilizá-los.

A proliferação da pesquisa qualitativa nos diversos campos das ciências sociais nos permite buscar uma forma que; “legitime a coleta de dados, como a generalidade dos resultados, o número de sujeitos a ser estudado e a validade do conhecimento” Rey (2005, p. 10), como produção científica.

Enfim, para que tais formas sejam legitimadas e fundamentadas utilizaremos como instrumento de pesquisa o questionário semi-estruturado aberto, bem como, a abordagem metacognitiva de base qualitativa citados no item 2.2, com vistas aos objetivos deste trabalho, verificar as crenças e atitudes dos sujeitos participantes.

O questionário de acordo com Rey, (2005):

“é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade (...) é um instrumento interessante, no entanto, devemos ter em conta que as respostas de uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o instrumento” (Rey, 2005, p.41),

E conforme o autor apresenta algumas exigências:

- As perguntas são abertas e orientadas a facilitar a expressão ampla das pessoas estudadas; tais perguntas não estão orientadas a respostas, senão a construções do sujeito ao redor do tema tratado.

- As perguntas formam um sistema que responde a uma estratégia orientada a buscar diferentes aspectos de informação que se complementam entre si e que permitem uma representação abrangente do que se pretende conhecer pelo questionário.

- As perguntas combinam a busca por informação direta e indireta sobre o estudado. A informação direta aparece na tomada de posição intencional do sujeito em relação aos aspectos explícitos das perguntas, enquanto a informação indireta aparece nos elementos significativos da fundamentação das respostas.

- O número de perguntas é relativamente pequeno.

- O questionário não conduz a resultados concretos, mas a informações que se integram a outras fontes e instrumentos utilizados na pesquisa.

- A aplicação do questionário é realizada somente depois que se desenvolveu um clima facilitador para a participação das pessoas envolvidas e depois que essas pessoas tenham assumido sua participação na pesquisa.

Com base nas exigências citadas, buscamos respostas mais ricas e detalhadas por meio da escrita, “pois permitem o mapeamento de percepções, <sup>12</sup>*atitudes* e crenças daqueles envolvidos no processo” (Abrahão, 2006, p.222).

Para fundamentarmos nossa pesquisa, apresentaremos o perfil dos participantes conforme descrito no 2º capítulo, item 2 deste trabalho e partimos para a análise dos dados coletados.

### **3. 2 Perfil dos professores participantes**

Como já dissemos, este trabalho investiga as crenças e atitudes de professores em início de carreira no PSS. Escolhemos três professores da cidade de Ponta Grossa que se enquadraram no perfil que buscávamos. Portanto, para a análise dos dados, serão <sup>13</sup>identificados conforme quadro a seguir:

---

<sup>12</sup> Grifos meus.

<sup>13</sup> Conforme previsto na resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Participante	Formação acadêmica	Tempo de graduação	Tempo que atua no PSS
AF (feminino)	Licenciatura Português/Espanhol	9 meses	11 meses
BF (feminino)	Licenciatura Português/Espanhol	9 meses	2 meses
CM (masculino)	Licenciatura Português/Espanhol	1 ano	1 ano e 6 meses

### 3.3 Crenças e atitudes: Análise dos dados

As questões que serão analisadas referem-se aos professores recém formados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa no Curso de Licenciatura Português/Espanhol, e que iniciaram sua carreira profissional pelo PSS, ou seja, não possuem nenhum curso além da graduação e nem experiência profissional anterior.

Percebemos no quadro acima, que a participante BF tem somente 2 meses de trabalho no PSS, já os outros sujeitos têm experiência de quase 1 ano ou mais de 1 ano. Porém o pouco tempo de trabalho do sujeito BF, não interferiu nos dados coletados, pelo contrário, suas respostas foram completas e a participante demonstrou amplo conhecimento das questões propostas, contribuindo de forma considerável para análise dos dados.

Tentaremos ilustrar crenças e atitudes dos professores conforme descrito no item 1.2.1 do capítulo 1. E apesar da várias definições para os termos, é preciso deixar clara nossa visão de crenças e atitudes, entendidas de maneira semelhante a Dewey, (1933, apud BARCELOS, 2004, p. 129), “crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, <sup>14</sup>*ou seja, para que tenhamos atitude*, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”.

---

<sup>14</sup> Grifos meus.



Na introdução deste trabalho, dissemos que apresentaríamos um estudo em que os profissionais pudessem falar de suas experiências enquanto aprendizes e na sequência como professores de línguas (pré e pós-exercício da profissão).

Devido ao fato de optarmos pela abordagem contextual por meio de questionário elencado por período conforme registrados acima, as questões não seguirão uma ordem para análise dos dados. Sendo as questões 1 e 3 mais adequadas para análise do período que antecede o exercício da função, na qual o estágio supervisionado é uma pequena amostra (ALMEIDA FILHO, 1999; BASSO, 2001, 2005; VIEIRA- ABRAHÃO, 2004 apud BARCELOS e ABRAHÃO, 2006, p.69), ou seja, é no estágio que os acadêmicos podem perceber um pouco do que é ser professor de línguas.

Em contrapartida as questões 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 apresentam as crenças e atitudes do profissional no período pós-exercício da função, como dito no item 1.1 desta pesquisa.

Para dar sequência ao nosso estudo, selecionamos as respostas mais específicas ao objetivo da pesquisa apresentadas nos subtópicos a seguir.

### **3.4 Crenças e atitudes dos participantes (período pré-exercício da profissão)**

Neste subtópico, apresentaremos as respostas, bem como a análise das questões propostas aos participantes. Na questão 1, foram questionados sobre a decisão de cursar Letras Português/Espanhol, pedimos que detalhassem suas motivações e expectativas. Na questão 3, gostaríamos de saber dos participantes o que eles sabiam ou ouviam em relação ao campo de trabalho para docentes de espanhol quando ainda eram acadêmicos.

A questão 1 por ser objetiva e ao mesmo tempo aberta, faz com que os participantes demonstrem uma forte crença primária (BASSO, 2001 apud BARCELOS E ABRAHÃO, 2006, p.71 ) ao decidir cursar Letras Português/Espanhol, nela é possível perceber suas atitudes frente às emoções e expectativas.

A participante **AF** afirma ter cursado Letras por admirar a profissão. Ela acredita que sua relação com o idioma (espanhol) vem pelo fato de seu avô ser descendente de espanhóis.

Participante **AF**: *Decidi cursar Letras por admirar a profissão de professor em especial de línguas. A escolha pela Língua Espanhola foi por paixão a essa língua, acredito estar no sangue meu avô que é descendente de espanhol.*

O fato de admirar e se espelhar na professora do ensino básico serviram de motivação para a escolha da profissão.

*[...] o incentivo por essa profissão se deu ainda quando cursava o primário, gostava muito de ver minha professora dando aulas me imaginava ser como ela.*

Sua expectativa era sair preparada para as exigências do mercado de trabalho, habilitada para lecionar.

*[...] A expectativa era em sair pronta para lecionar [...]*

Supomos que esta crença esteja relacionada com a resposta da questão 3, pelo fato de ter ouvido falar da implementação da Lei 11.161 e a ampliação do campo de trabalho para docentes de espanhol.

*Enquanto estava cursando, ouvia que o campo era amplo devido à Lei que saiu para implementação em todas as escolas públicas estaduais.*

A participante **BF** afirma que apesar de se identificar com a Língua Portuguesa, decidiu cursar Letras por acreditar ter uma ligação “antiga” com o espanhol.

Participante **BF**: *Eu decidi cursar Letras porque na escola a disciplina com a qual eu mais me identificava era português e como já tinha uma relação “antiga” com o espanhol (na minha adolescência convivi alguns meses com um tio argentino e minha tia (irmã do meu pai) viveu na Argentina durante algum tempo e quando ela voltou morou alguns meses em minha casa e durante este tempo ela gostava de me ensinar algumas palavras)*

A vontade ser professora e as ações dos professores na fase escolar foram responsáveis e serviram de incentivo para que estudasse e concluísse a graduação.

*A minha motivação era a vontade de ser professora (sempre procurei me espelhar nos melhores professores que tive no tempo de escola) e chegar ao final do curso.*

Em relação às expectativas, ela acreditava mesmo em dúvida que o curso de Letras mudaria sua vida. E confirma sua tese conforme aprendizado nos anos de graduação.

*As expectativas eram as melhores possíveis, não sei por que, mas desde o início sempre soube que esta fase mudaria a minha vida e isso realmente aconteceu, aprendi muito durante esses 4 anos.*

Na questão 3, a participante diz que com a vinda de eventos importantes para o Brasil, e com o advento da Lei 11.161, haveria e sobriaria vaga para os professores de espanhol.

*Eu sempre ouvi dizer que o campo de trabalho nesta área crescia a cada dia, ainda mais com os eventos futuros que acontecerão no Brasil (vinda de turistas). Além disso, acreditava-se que haveria uma oferta muito maior com a Lei 11.161 que torna obrigatório a oferta de espanhol nas escolas, e por isso sobriaria vaga no mercado de trabalho [...]*

A crença e o desejo da participante são postas em dúvida pela realidade e fica evidente pelo uso do “mas” adversativo.

*[...] mas a realidade não é bem essa.*

As crenças, neste caso, referem-se ao que “o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos, dada certa concepção do que eles são” (BENSON & LOR, 1999 apud BARCELOS, 2004, p.132). Em outras palavras, é acreditar em algo que não sabemos se vai acontecer, e pode ser destruído pelo contexto real.

De acordo com os relatos acima, o participante **CM**, também admirava a profissão de professor, mas, deixa claro que sua escolha pelo curso de Letras foi a princípio para mudar de profissão.

*Participante CM: A princípio decidi porque queria mudar de profissão, e ser professor era uma das que mais admirava.*

A partir do momento que a professora o motivou, tomou a decisão de estudar para que no futuro fosse professor de Língua Estrangeira (espanhol).

*Fui motivado por uma professora de espanhol quando ainda fazia cursinho pré-vestibular, ela dizia que o governo tinha um prazo para ampliar o ensino de espanhol no Brasil e com isso haveria mais vagas para os professores nesta disciplina. Minha expectativa era atuar como professor de Língua Estrangeira.*

No item 3, afirma saber da escassez de professores de Língua Espanhola no mercado de trabalho, do pouco material didático produzido para esta disciplina e que as escolas deveriam adequar-se no futuro. Porém ao falar dos projetos do Governo para

melhorar o ensino do idioma utiliza o advérbio “mas”, que demonstra que apesar das dificuldades na área acredita numa possível mudança.

*Sabia que tinha pouco professor de espanhol, que muitas escolas não tinham o idioma em sua grade curricular, que havia pouco material didático na área, mas que o governo tinha projetos para ampliar o campo de trabalho e melhorar o ensino de espanhol.*

Com base nos depoimentos acima, concluímos que as crenças dos sujeitos pesquisados se assemelham por admirar a profissão de professor e por utilizá-los como espelho no qual vêem (ou viram) suas imagens refletidas. As maneiras como os professores se comportam, agem ou falam são filtradas e canalizadas no pensamento dos participantes no qual se espelham. Podemos dizer que a crença destes sujeitos é influenciada por fatores externos e, conforme ARAGÃO (2005), operam na construção de nossa identidade e estão intimamente imbricados às nossas emoções.

Em outras palavras, de acordo com Lima (2005, p. 148), consideramos:

que as crenças são mais determinantes do comportamento e das ações humanas do que o conhecimento sistematizado e disseminado para todas as pessoas, pois as crenças influenciam individualmente o modo como tomamos nossas decisões e são mais difíceis de sofrerem mudanças (LIMA, 2005, p. 148).

No entanto, as crenças primárias são passíveis de serem questionadas e isto fica visível nos depoimentos dos participantes **BF** e **CM**, pelo uso da conjunção adversativa “mas” e conforme aponta (DEWEY, 1933 apud BARCELOS, 2004, p. 129)

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. (BARCELOS, 2004, p. 129)

Nesta questão os participantes **AF** e **BF** disseram ter uma relação com a Língua Espanhola por causa de seus antecedentes familiares “avô e tia”. A crença destes sujeitos se justifica nas palavras de (PEIRCE, 1958, apud, Barcelos, 2004, p. 129), como ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar, ou seja, o indivíduo começa a dar sentido às

coisas a partir de uma visão particular que tem dos fatos, por meio da qual filtra o conhecimento disponível de forma a moldá-lo para que faça sentido em determinado contexto (SILVA, 2005 apud BARCELOS E ABRAHÃO, 2006, p. 148). Saber que um antepassado é de origem espanhola e falava o idioma, muitas vezes, serve de incentivo para que um descendente também aprenda o idioma estrangeiro.

No quesito motivação, as respostas foram individuais, **AF**, relata que foi motivada ainda na infância por admirar a professora, já a participante **BF** diz que sua motivação advinha do bom exemplo dos professores considerado por ela como “melhores”. Em contrapartida, o participante **CM** relata que era motivado pela professora do curso pré-vestibular, e deixa “margem” para que interpretemos sua motivação apenas pelo desejo de mudar de profissão, pois crê que, com a ampliação do ensino de espanhol no Brasil, aumentariam as vagas de emprego para os professores de espanhol.

Em relação às expectativas, são pensamentos elevados de crença, de ser, de vontade, de ter, como dito pelos participantes <sup>15</sup>“*ser professora*”, “*mudar de profissão*”, “*sair pronta para lecionar*”, são proposições das quais não se sabe se vai acontecer, porém acredita-se na possibilidade do acontecimento como dissemos na introdução deste trabalho e, parafraseando DEWEY (1993), nem sempre dispomos de conhecimento certo acerca de nossas expectativas, no entanto, a crença nos dá confiança suficiente para agirmos e aceitarmos os assuntos como verdadeiros, os quais se transformam em conhecimento podendo ser questionado no futuro. Segundo SILVA (2005), nos trabalhos de Horwitz (1995, 1998), motivação e expectativa fazem parte de uma das cinco áreas abrangidas pelo inventário de crenças elaborado pela autora.

Em relação à atitude dos participantes nesta fase que antecede o exercício da profissão, identificamos conforme estudos feitos por GARDNER (1995 apud GRATÃO e SILVA, 2006, p. 4) de que a atitude está diretamente relacionada às crenças. Isto porque as atitudes de um indivíduo são reações a algum referente ou objeto que estariam inferidas nas bases das crenças. As atitudes seriam a materialização das crenças. O indivíduo teria uma determinada atitude baseado em suas crenças.

E dentre as atitudes percebidas nas questões analisadas acima está a vontade de ser professor acompanhada da decisão em cursar Letras, da motivação recebida de outros professores, do pouco conhecimento sobre a profissão. No entanto, tais

---

<sup>15</sup> Respostas dos professores **BF**, **CM** e **AF** (Vide páginas 25 e 26 desta pesquisa).

inferências estão ligadas por estados afetivos, e os participantes utilizam-se da emoção para exteriorizá-las.

Todas estas proposições são manifestações expressas pela crença, pela vontade e pelo conhecimento que os participantes tinham de acerca do curso de Letras e também daquilo que sabiam sobre o mercado de trabalho para futuros profissionais, os quais foram responsáveis e determinantes para a tomada de decisões, seja de terminar a graduação, de ministrar aulas em Língua Estrangeira ou simplesmente mudar de profissão como era o caso do participante **CM**.

### **3.5 Crenças e atitudes dos participantes (período pós-exercício da profissão)**

Nosso objetivo nesta seção foi averiguar com base nas questões propostas aos participantes, as crenças e atitudes dos profissionais no exercício da função como dito no item 4.1 desta pesquisa.

A questão 2 indagava como o entrevistado percebia o ensino de Língua Espanhola no Brasil e qual sua função e especificidade em relação a outros países. Vejamos as respostas:

*Participante **AF**: Percebo que o ensino desta língua ainda sofre muito preconceitos, acredito inclusive por partes dos responsáveis por implantar essa disciplina nas escolas, acabam optando pelo inglês por acreditar ter maior “status”.*

*Participante **BF**: O ensino de Língua Espanhola no Brasil é extremamente importante para abrir horizontes e mentes, é a língua falada pelos nossos vizinhos e justamente por isso, nós precisamos nos preocupar com a expansão do ensino de Espanhol. Mas, infelizmente, não podemos dizer que o Brasil está avançando na oferta e na qualidade da oferta de Língua Espanhola. A função do ensino é expandir cultura na tentativa de integração latino-americana.*

*Participante **CM**: Percebo que o espanhol continua sendo desvalorizado no Brasil, apesar de sermos um país de fronteira o ensino é pouco valorizado como segunda língua. A função do espanhol é abrir fronteiras entre os povos para melhor comunicação, mas em relação a outros países deixa de ser uma língua específica, pois ainda se valoriza mais o inglês.*

Apesar dos participantes estarem atuando na disciplina de Língua Espanhola, percebe-se em seus discursos certa descrença em relação ao ensino deste idioma no Brasil, seja por preconceito ou desvalorização, são unânimes em afirmar que ainda é o inglês a Língua Estrangeira mais valorizada. Por mais que tenham dito que o Brasil é um país de fronteira, que o espanhol “*é extremamente importante para abrir horizontes e mentes*”, “*falado por nossos vizinhos*” latino-americanos e que abre fronteira no sentido da “*comunicação entre os povos*”, acreditam que idioma sofre preconceitos não somente por parte dos falantes, mas também pelos “*responsáveis em implantar o ensino nas escolas*”, acreditam que em relação a outros países deixa de ser uma língua específica por não possuir “*status*”, como por exemplo o inglês.

As crenças filtradas e absorvidas por estes sujeitos não são somente “um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 1995; Miller & GINSBERG, 1995; RILEY, 1997 apud BARCELOS, 2004, p. 132).

Podemos dizer com base nos relatos expostos acima que, em algum momento da história do ensino de línguas, esta representação de “*status*” foi sendo construída como símbolo representacional de um povo, em que a língua inglesa tem algum privilégio em relação à de Língua Espanhola. A expressão “*status*” representa o prestígio que tem a língua inglesa no mundo globalizado como sinônimo de ascensão social. Esta crença tem origem no contexto e na experiência dos professores de espanhol e reflete uma visão distorcida e alienada de muitos alunos e professores em relação à Língua Estrangeira, fazendo com que assumam uma atitude de conformismo frente à forma de ser, pensar, sentir e agir sobre o ensino de espanhol.

A questão 4 perguntava aos entrevistados que conhecimento tinham acerca dos documentos oficiais que regem o Ensino de Espanhol no Brasil.

Participante **AF**: *Os documentos oficiais afirmam que todas as escolas estaduais devem oferecer aos alunos a disciplina de Língua Espanhola em algum momento da formação.*

Participante **BF**: **Não respondeu**

Participante **CM**: *Conheço as Diretrizes Curriculares, sei que existe uma Lei para ampliar a oferta de espanhol nas escolas.*

Com exceção da participante **BF** que não respondeu a questão, mas que de certa forma havia demonstrado conhecimento da Lei nº 11.161/2005 na questão 3, os outros participantes demonstraram algum conhecimento sobre os documentos oficiais. **AF** não descreve o documento, mas fala da responsabilidade da escola em ofertar a Língua Espanhola aos alunos, conforme explicitada na introdução desta pesquisa “Ofertar pelo menos uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e uma Língua Estrangeira moderna no Ensino Médio”, LDB nº 9694/06. Da mesma forma que a entrevistada acima, o participante **CM** diz saber da existência de uma Lei específica para ampliação de oferta de espanhol nas escolas e reconhece as Diretrizes Curriculares como documento oficial.

Percebemos nos enxertos acima que o conhecimento acerca dos documentos que regem o ensino de espanhol no Brasil pelos participantes é quase neutro, por mais tenham estudado sobre Leis, quando entram para o mercado de trabalho acabam esquecendo as teorias aprendidas nas Universidades. Ambos sabem da existência dos documentos e nos fazem inferir que acreditam na existência de determinado objeto mesmo sem saber ao certo do que se trata. Neste sentido, as crenças apresentadas representam a realidade que o indivíduo carrega consigo, e que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento, como ressalta Harvey (1986).

Questão 5: O que você sabe sobre o regime de trabalho PSS (Processo de Seleção Simplificado)? Como você o avalia? Nesta questão gostaríamos de saber um pouco mais sobre o conhecimento dos professores em relação ao contexto no qual estão inseridos. E se o campo em que atuam satisfaz suas expectativas ao término do Ensino Superior. Apresentaremos as respostas em duas fases, sendo a primeira sobre o saber dos profissionais em relação ao regime de trabalho PSS. Segunda, como eles o avaliam (se positiva ou negativamente).

Participante **AF**: (1ª fase) *Acredito ser uma possibilidade para quem ainda não pode prestar o concurso [...]*  
(2ª fase)[...] *o tratamento dado aos professores envolvidos é de certa forma humilhante, e vai adiando a necessidade de se abrir novo concurso.*

Participante **BF**: (1ª fase) *Sei que é um processo seletivo (contagem de pontos) feito em regime de contrato para suprir a falta de professores efetivos nas escolas estaduais.*



*(2ª fase) Por um lado é bom porque emprega professores (inclusive os que ainda não concluíram a graduação) e por outro é ruim porque se torna cômodo para o governo que por esse motivo não realiza concurso e/ou não convoca professores aprovados em concurso.*

Participante **CM**: *(1ª fase) Sobre o PSS, sei que a maioria dos alunos que estão estudando nas universidades faz inscrição no PSS para tentar dar aula, somos contratados por determinado período e recebemos por hora/aula.*

*(2ª fase) Eu o avalio como uma opção para quem deseja entrar para o mercado de trabalho, mas seria melhor se houvesse concurso público, porque o PSS não dá segurança em termos profissionais. Para o governo é bom, pois sempre terá funcionários à disposição, já para quem atua é sempre incógnita.*

Tanto a participante **AF** quanto o participante **CM**, sabem como funciona o regime “[...] regime de contrato”, em termos de necessidades “suprir a falta de professores efetivos nas escolas estaduais”, e requisitos para a contratação de profissionais na área “contagem de pontos”. **CM** diz que os alunos que estão estudando nas universidades tentam dar aula por meio deste sistema e que a forma de remuneração é feita por hora/aula. Seus discursos entram em conformidade com os Art. 2º, VII, XII, § 1º da Lei Complementar 108/05 citada no item 3.2 deste trabalho.

No que tange à avaliação do sistema, ambos concordam que o regime é uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, inclusive para aqueles que ainda não concluíram a graduação, fato considerado positivo. No entanto, aparecem em suas respostas alguns pontos negativos, como o tratamento dado os professores de PSS, descrito por **AF** como “humilhante”, também pelo comodismo do Governo que, por conta do PSS, não realiza e nem chama os professores concursados.

As crenças dos sujeitos nesta questão podem ser medidas por grau (PRICE, 1969 apud GARBUIO, 2006), ou seja, você pode acreditar fortemente, moderadamente ou suavemente em algo. Os professores acreditam moderadamente no sistema de PSS, pois sabem que atuam por tempo determinado e antes de entrar para o sistema tinham conhecimento prévio de seu funcionamento conforme citação feita no item 2.2 deste trabalho. Em relação à atitude de inserção no mercado de trabalho, podemos dizer que foi uma escolha por meio do componente cognitivo e são representadas pelas opiniões conscientes face ao conhecimento prévio da área de atuação (PSS), fato que permite a avaliação do objeto “positiva ou negativamente” (OMDAL, 1995, apud SCHNEIDER, 2007, p. 83).

O objetivo da questão 6 é saber se os professores têm conhecimento da Lei 11.161/05 e o que eles consideram indispensáveis para o bom funcionamento. Vejamos as respostas a fim de analisar os dados.

Participante **AF**: *A participante não respondeu a questão e disse informalmente que teria que buscar informações em seus documentos, pois não se lembrava do que tratava a referida Lei.*

Participante **BF**: *Sim, conheço. É indispensável que ela seja cumprida, que não fique somente no papel e que haja um apoio das autoridades políticas do nosso país para a funcionalidade dela. Este apoio deve iniciar desde a formação dos professores até o apoio material nas escolas.*

Participante **CM**: *Sei que ela existe e que deveria melhorar o ensino de espanhol nas escolas públicas, seria indispensável que realmente fosse cumprida, sem “brechas” para que de fato melhorasse.*

De acordo com nossos objetivos, os participantes sabem que a Lei existe e, conforme (LE BOM, 1931 apud GARCIA, 2001), tudo quanto é aceito por um simples ato de fé deve ser qualificado de crença. Se a exatidão da crença é verificada mais tarde pela observação e a experiência, cessa de ser uma crença e torna-se um conhecimento.

E este conhecimento fica evidente em suas palavras quando dizem que se a Lei fosse cumprida adequadamente melhoraria e cumpriria com sua funcionalidade “melhorar o ensino de espanhol nas escolas públicas”.

A questão 7 pretende averiguar as atitudes dos professores quando questionados sobre como representam a classe de professores de espanhol, e do que participam para representá-los.

Participante **AF**: *Busco sempre participar integralmente em tudo relacionado a essa disciplina.*

Participante **BF**: *Eu procuro sempre participar dos eventos relacionados à Língua Espanhola e estou fazendo especialização (Língua Literatura e Tradução em Espanhol) nessa área.*

Participante **CM**: *Procuro participar de todos os assuntos que envolvem a disciplina, procuro palestras, cursos on-line, pois acredito que um bom professor deve sempre ampliar seus horizontes e para isso é necessário formação constante.*

Conforme os professores vão adquirindo experiência suas crenças vão sendo moldadas e suas atitudes ficam mais visíveis. Percebemos nos relatos acima a preocupação dos professores em descrever suas atitudes a fim de representar da melhor maneira possível a classe da qual pertencem. As palavras “busco e procuro” são indicativos de atitude, de ação, pois acreditam que para ser um bom profissional é preciso formação continuada, nas palavras de **CM** “*constante*”. As atitudes, neste caso, são comportamentais, como afirmamos na página 18.

Um de nossos objetivos nesta pesquisa foi refletir sobre a valorização dos professores em início de carreira conforme citado no subtópico 1.2.2. Para concluirmos este trecho da pesquisa, buscamos respostas na questão 8, na qual questionamos os entrevistados: O que você pensa em relação à valorização (moral e financeira) do professor de espanhol?

Participante **AF**: *Em geral a questão financeira não muda enquanto PSS, professor infelizmente financeiramente é desvalorizado, quanto a valorização moral percebo uma boa aceitação pelo menos nas escolas que leciono.*

Participante **BF**: *A valorização moral é muito boa, por experiência própria, os alunos aceitam, respeitam e gostam muito de professores de espanhol, também, há uma diferença bem grande em se ensinar espanhol e em se ensinar matemática, por exemplo. Quanto à valorização financeira em geral é péssima, não estimula ninguém, ainda vai demorar muito pra que essa seja uma profissão reconhecida e valorizada.*

Participante **CM**: *Em algumas escolas ainda somos vistos como “bichinho feio”, mas com a convivência isso muda e como profissionais temos muitas vezes que provar que sabemos e conhecemos o que estamos ensinando ou do que estamos falando. Em termos financeiros há que melhorar e muito.*

Em termos morais todos concordam que são valorizados apesar do entrevistado **CM** dizer ser visto como “bichinho feio” em algumas escolas. O relato demonstra que os professores de espanhol podem sofrer algum tipo de preconceito ou aversão por participantes da comunidade escolar em determinado estabelecimento.

No quesito financeiro, demonstram por meio de seus discursos certa insatisfação considerada por **BF** como “péssima” e sem “estímulo”. A crença é de que levará um longo tempo para que a profissão seja reconhecida e valorizada. Percebemos aqui que o princípio de ensino com base na valorização dos profissionais, na garantia de plano de carreira e o piso salarial, instituídos pela Constituição Estadual do Paraná (1989), não satisfazem as necessidades e nem motivam os professores de Língua Espanhola, sendo assim se faz necessário mais investimento na educação e conseqüentemente nos profissionais.

Após tecermos considerações sobre a valorização dos professores, partimos para a análise de seus receios e, em seguida, buscamos saber o que admiram na profissão.

Quais são seus principais temores em relação ao campo de trabalho atual para professores de espanhol? Este é o questionamento da questão 9.

Participante **AF**: *Temo que continue assim, esse descaso para o espaço do espanhol nas escolas.*

Participante **BF**: *O meu principal temor é a não expansão de vagas para professores da área e também a não realização de concurso público no estado.*

Participante **CM**: *Temo que as coisas continuem como está, ficar sem aulas para dar, salário baixo, salas de aula lotada. Mas na expectativa de melhora.*

O descaso, a não expansão de vagas, a falta de concurso público, o desemprego, o salário baixo e salas de aula lotadas são alguns dos temores descritos pelos participantes. A incerteza, o questionamento e a dúvida são movimentos de desequilíbrio que levam a mudança no posicionamento cognitivo e emocional do indivíduo como, ao caminhar, o desequilíbrio corporal desencadeia um deslocamento em relação ao meio em que se caminha ARAGÃO (2006, p.174). Assim, os temores podem causar instabilidade e desencadear baixa estima. No entanto, o participante **CM** demonstra uma atitude otimista frente às dificuldades da profissão, se mostra confiante e com esperança de melhora.

A fim de finalizar a análise dos dados coletados, buscamos saber se há algo em particular na profissão de professor de espanhol que os participantes admiram.

Participante **AF**: *Na verdade eu admiro a profissão Professor, e sendo apaixonada por esse idioma me faz admirar o todo.*

Participante **BF**: *Sim, eu admiro a língua e as diversas culturas que englobam esta língua sobre tudo. Eu amo muito a Língua Espanhola e é por este motivo que tenho vontade de ensiná-la, para que outras pessoas se apaixonem (assim como eu) por ela também.*

Participante **CM**: *Sim, admiro a capacidade que temos em adaptar a teoria aprendida com a prática em sala de aula. Gosto muito do idioma e ensinar algo a alguém é extremamente gratificante, não só em termos de língua, mas também a cultura dos povos.*

A profissão, a língua, a cultura, a adaptação entre teoria e prática e o ensinar são formas particulares de admiração descritas pelos sujeitos pesquisados. Na visão de Almeida Filho (1993; 1998) as crenças acerca do ensino de Língua Estrangeira estão ligadas às experiências anteriores dos professores enquanto aprendizes de Língua Estrangeira. Portanto, justifica-se a atitude dos participantes de conciliar e adaptar a teoria com a prática, bem como a paixão e o desejo de ensinar o idioma a outras pessoas.

#### 4 Considerações finais

Ação, convicção, opinião, fé, ideia, hábito, representação, proposição, manipulação ou construções mentais são alguns nomes dados para um mesmo construto, nesse caso o construto de crenças. Entendido aqui pelo viés da sociologia como forma de pensamento que alimenta a natureza humana e vulnerável a fatores externo, como dito no item 2.1 deste trabalho.

Sabemos que o meio social exerce nas nossas opiniões e na nossa maneira de proceder uma ação intensa. A despeito da nossa vontade, ele determina inconscientes inferências, que sempre nos dominam. Os livros, os jornais, as discussões, os acontecimentos, *bem como os documentos oficiais que regem a vida em sociedade* [...] criam um ambiente que, embora invisível, nos orienta (LE BON, 1931 apud Garcia, 2001). Embora tenham um caráter subjetivo e, portanto individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo sua origem e manutenção (BASSO, 2006, apud Barcelos e Abrahão, 2006).

As inferências acima confirmaram nossas evidências por meio da análise dos discursos dos participantes. Pretendíamos saber se eles conheciam os sistemas que regem o ensino de espanhol no Brasil, suas expectativas em relação ao contexto no qual estão inseridos e suas atitudes frente suas crenças. Ficou evidente que a crença dos professores vem desde a tenra infância e, ao longo do tempo, vão se moldando conforme influência do grupo ou do contexto social do qual fazem parte.

No item 2.2, tínhamos a intenção de saber qual componente ideológico descritos por Gonçalves (2006) exercia maior influência na hora dos professores tomarem atitude frente a determinado objeto. Concluímos que houve uma mescla entre os três componentes, sendo que o cognitivo supõe crenças e pensamentos sobre o mundo, por exemplo, “O ensino de Língua Espanhola é extremamente importante (...)”. São afetivas porque envolvem sentimentos e emoções ao objeto da atitude “Eu amo muito a Língua Espanhola (...)” “(...) apaixonada por este idioma (...)”. E comportamentais porque encorajam a certas ações “Eu decidi cursar Letras (...)” “Procuro participar de todos os assuntos (...)” “(...) estou fazendo especialização”.

Como pesquisadora da área de **Crenças e Atitudes de Professores de Língua Espanhola em Início de Carreira**, senti que discutir e analisar resultados de pesquisas não garante a prática diferenciada de professores iniciantes, e que tais resultados não têm força para diminuir a distância entre o saber e o fazer quando ingressos no ofício de

ser professor de Língua Espanhola em escolas públicas. É preciso mudar o conceito de valorização dos profissionais descritos muitas vezes como “péssimo”, pois conforme<sup>38</sup> aponta Gimenez (2004) “a formação que o profissional de línguas tem, dá a ele um perfil de falante/usuário da língua que ensina (...) em muitas instâncias este é visto como ocupação, isto é, não tem o reconhecimento devido”(GIMENEZ, 2004, p.172).

Espero que este trabalho possa colaborar e suscitar mais pesquisas sobre crenças e atitudes de professores iniciantes em relação a campo de trabalho.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

ARAGÃO, Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. **Crenças, discursos & linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.** *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição de Professores e Alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

BORGES, T. D. et al. **Um aluno formando de letras (inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?** Revista Intercâmbio, volume XIX: 125-150, 2009. São Paulo: LAEU/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio>  
Acesso em 04/08/2011.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 65-85.

Dicionário Aurélio online. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/> Acesso em 18/08/2011.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma Língua Estrangeira na escola.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1998.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de Língua Estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n.98, p.85-90, agosto 1996.

GONÇALVES, V. OCTÁVIO. **Formação e Mudança de Atitude.** Psicologia Social. UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2006. Disponível em: < <http://www.psicologiaefilosofia.no.sapo.pt> <http://side.utad.pt> > Acesso em 11 de set. 2011.



GOVERNO, do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Paraná, 2008.

GRATÃO, I. B; SILVA, M. P, **O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC- SP, 2006.

OMDAL, H. Attitudes Toward Spoken Norwegian. International Journal of Sociology of Language 115, p. 85- 106, 1995. In: SCHNEIDER. M. N. **Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2007.

LE BON, GUSTAVE. **As Opiniões e As Crenças**. Tradução: Néelson Jahr Garcia, Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/lebon.html#lici1>

LIMA, S. S. **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. UNESP- Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2005.

MICHAELIS, **minidicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

PARANÁ, Governo do Estado. Secretaria de Educação. Dia-a-dia. Educação Editais- Processo Seletivo Simplificado, 2011.

\_\_\_\_\_. Editais- Concurso Magistério 2004 e 2007. <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital092007gs.pdf> Acesso em: 09 Set. 2011.

PRESIDÊNCIA da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 11.161 de 5 de Agosto de 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm) Acesso em: 15 Agos. 2011.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução- Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo. Thomson Pioneira Learning, 2005.

SILVA, K. A. O Futuro Professor de Língua Inglesa no Espelho: Crenças e Aglomerados de Crenças na Formação Inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

## Anexos

### Universidade Estadual de Ponta Grossa Setor de Ciências Humanas Letras e Artes

**Acadêmica: Cristiane de Lima**

**Curso: Licenciatura Português/Espanhol**

**O roteiro de questões a seguir será parte integrante de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa preservaremos o nome do participante, que será utilizado somente para análise dos dados.**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Formação Acadêmica:** \_\_\_\_\_

**Tempo de Graduação:** \_\_\_\_\_ **Tempo de contrato aberto no PSS** \_\_\_\_\_

- 1- Por que você decidiu cursar Letras Português/Espanhol? Detalhe suas motivações e expectativas.
- 2- Como você percebe o ensino de Língua Espanhola no Brasil? Qual a sua função e especificidade em relação a outros Países?
- 3- O que você sabia ou ouvia em relação ao campo de trabalho para os Docentes de Espanhol quando ainda era graduando?
- 4- Que conhecimento você tem acerca dos documentos oficiais que regem o Ensino de Espanhol no Brasil?
- 5- O que você sabe sobre o regime de trabalho PSS (Processo de Seleção Simplificado)? Como você o avalia?
- 6- Você tem conhecimento da Lei 11.161/2005? O que você considera indispensável para o bom funcionamento da referida Lei?
- 7- Como você representa a classe de professores de Espanhol? Participa de elaboração de projetos, reuniões ou formação continuada?
- 8- O que você pensa em relação à valorização (moral e financeira) do professor de espanhol?
- 9- Quais são seus principais temores em relação ao campo de trabalho atual para professores de espanhol?
- 10- Você admira algo de forma particular na profissão de professor de espanhol?