

# PESQUISA NARRATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

*Roselma Vieira Cajazeira<sup>1</sup>; Rodrigo Camargo Aragão  
Universidade Estadual de Santa Cruz*

**Resumo:** Com financiamento da FAPESB (PET 056/2008) e bolsa de IC/FAPESB (2008-2011), este trabalho tem como objetivo apresentar resultados obtidos na participação junto ao projeto Pesquisa e Geração de Tecnologias no Ensino de Inglês da Rede Pública de Ilhéus-Itabuna. O projeto tem como meta o desenvolvimento da prática de pesquisa em Linguística Aplicada e da formação continuada de professores de inglês. Na formação continuada oportunizou-se melhoria da qualidade do ensino de inglês, com o uso de novas tecnologias, como propõe as orientações curriculares para o ensino médio (Aragão, 2009; Brasil, 2006; Paiva, 2007). A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa com análise inicial de narrativas de ensino/aprendizagem feitas pelos professores do projeto bem como observação-participante nas oficinas de formação continuada (Cf. Aragão, 2007; Barcelos, 2006). Os dados coletados apresentaram o percurso pessoal e profissional dos professores. De acordo a análise, percebemos que a maior parte dos professores tem afinidade desde a adolescência com a língua inglesa, com o objetivo de saber falar o idioma. Porém, no eixo profissional, percebemos que poucos deles escolheram ser professor por afinidade com a profissão, mas sim, pelas facilidades e possibilidades de conciliar o trabalho com o estudo que o curso de licenciatura oferece. Atualmente, esses professores em exercício encontram diversas dificuldades no ensino e na tentativa de desenvolver formação continuada em língua inglesa. Entre os fatores colocados foram identificados: a precariedade da condição física e social das escolas, a falta de recursos (material didático) para o ensino de inglês, e a dificuldade de permanecer na formação continuada, principalmente, a excessiva carga horária de ensino.

**Palavras- chave:** Formação continuada; Professores de Inglês; Pesquisa Narrativa.

---

<sup>1</sup> E-mail: roselmacajazeira@hotmail.com. Graduanda do curso de Letras Português/ Inglês da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) vinculada ao Projeto “Pesquisa e geração de tecnologia educacional no ensino de Inglês da rede pública estadual de Ilhéus e Itabuna na Bahia”, sob orientação do professor Rodrigo Camargo Aragão.

## **1 Introdução**

Esse trabalho, que é parte de um projeto maior intitulado FORTE irá discutir sobre a necessidade de cada professor refletir sobre a sua prática pedagógica e a partir dela pensar sua formação continuada. Esse projeto é financiado pela FAPESB, (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) desenvolvido na UESC que objetiva a formação continuada de professores de Língua inglesa das escolas públicas pertencentes ao eixo entre Ilhéus e Itabuna. Pouco se sabe efetivamente sobre o desenvolvimento do ensino de inglês nessas escolas, pouco se tem conhecimento sobre o desempenho dos alunos no que diz respeito ao estudo de língua estrangeira. Dessa forma, estabelecendo alguns métodos de pesquisa, discutidos por Telles (2002), foi feito levantamento de dados para localizar os professores de LI atuantes e em seguida estes foram convidados a participar de uma reunião junto à equipe do projeto FORTE para que os objetivos da pesquisa fossem colocados em discussão.

O presente artigo relata a observação de pesquisa desenvolvida durante o primeiro ano de execução de oficinas com os professores. Levando em consideração a realidade das escolas e de cada professor em particular, o projeto passou por algumas dificuldades para ser implantado, como contato com os professores da rede estadual, a falta de espaço adequado para realizar as reuniões, entre outros. Porém essas dificuldades também serviram de experiência para os participantes da equipe de pesquisa (professores atuantes e graduandos do curso de Letras) e para o enriquecimento da pesquisa. Como objetivo principal dessa fase do projeto foi proposto o desenvolvimento de pesquisa evidenciando a formação crítica, reflexiva e continuada dos professores da rede pública. Através de narrativas, colagens e relatos dos próprios professores, coletamos os documentos de pesquisa que serviram para análise de dados dessa desse artigo.

## **2 Fundamentação Teórica**

A formação continuada é um assunto que tem sido discutido de forma direta e indireta em diversas esferas da educação. Além do despertar de cada escola individual para essa necessidade, o governo tem lançado um olhar significativo para a formação do professor e melhora da sua prática pedagógica. Através de políticas públicas, tem-se possibilitado o ingresso e/ ou a volta desses professores formados às universidades para aperfeiçoamento da sua formação e conseqüentemente melhora do ensino público brasileiro. Segundo BRASIL (2004, p. 5):

A formação inicial e continuada também passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação dos professores, com a implantação do Pró-Licenciatura, do Pro Uni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil.

Através de documentos como os PCNs e OCEM, o governo tem proposto a reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica para que haja fortalecimento de sua prática pedagógica. O documento ainda ressalta que ele não funcionará como uma “receita de bolo”, mas cada professor poderá fazer mudanças na sua prática de ensino de maneira que possa atender a sua realidade de ensino. Assim, esse documento, enfatiza mudanças necessárias para a reorganização curricular, como a importância da diversidade cultural dentro da comunidade escolar. É importante também pensar nas mudanças avaliativas do sistema escolar, priorizando e incentivando cada vez mais a formação continuada de professores.

Cada docente deve pensar na formação continuada como sendo uma valorização da sua prática de ensino no cotidiano da escola, como também estabeleça uma relação de troca de conhecimentos entre a escola e a universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor atuante e do aluno de graduação. Telles (2002) aborda a necessidade da universidade e da escola estabelecer uma relação de interdependência, para que através da pesquisa e troca de conhecimento possa haver um crescimento e desenvolvimento da prática de ensino.

Segundo Telles (2002: 97), o professor participante da pesquisa não deve ser visto como “instrumento de investigação”, mas sim como agente investigador de sua própria prática. Dessa forma ele mesmo poderá refletir sobre a sua prática com intuito de lidar com limitações oriundas de sua formação inicial. Para Paiva, um dos maiores problemas nos cursos de licenciatura é que eles não dão conta de preparar o professor

efetivamente para atuar. O curso de Letras especificamente estabelece um período de mais ou menos quatro anos para que o aluno possa desenvolver as suas competências, principalmente a competência lingüística. A fluência na LE tem sido o objetivo maior dos estudantes do curso de Letras, como também uma exigência do mercado de trabalho. Porém devido à extensão da grade curricular e da dificuldade de se dedicar a outro idioma com suas especificidades, a competência lingüística em inglês tem sido um dos maiores problemas entre os graduandos de Letras.

## **2.1 Relação entre os “agentes” da pesquisa**

A pesquisa é importante para a comunidade acadêmica, para a escola e, conseqüentemente, para toda a sociedade. Como em outras áreas, a educação é um tema de interesse e constante investigação. Através de pesquisas, tem-se detectado problemas que vem prejudicando o ensino durante muito tempo. Quando feita de maneira coerente, a pesquisa acadêmica gera resultados satisfatórios tanto para a universidade quanto para a escola pesquisada. Para Telles, (2002: 96) “Existe um mito de que pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores”. Ao contrário do que se “pensa” a participação e atuação das escolas são muito importantes para a realização da pesquisa.

O que ocorre na maioria das vezes é que escolas, devido ao distanciamento que existe entre estas e a universidade, parecem estar em uma posição inferior junto à comunidade acadêmica. As escolas passam a ser vistas como um “palco de espetáculos” a ser assistido pelo pesquisador. Dessa forma, ao iniciar a pesquisa, é necessário esclarecer o objetivo da pesquisa desde o princípio, os objetivos não devem ser mantidos a “sete - chaves” para que o professor se sinta a vontade para o envolvimento de forma prazerosa e que todos os mitos sobre a sua participação na pesquisa possam ser esclarecidos.

Telles (2002) chama atenção para o fato de que tais pesquisas, após serem realizadas não estão chegando ao conhecimento das escolas. Dessa forma, é necessário que se discuta sobre a própria pesquisa, acerca da sua função prática e de sua contribuição para a construção de novos conhecimentos entre as partes envolvidas. O projeto FORTE assumiu esse compromisso com os professores participantes da

pesquisa. Foi discutido nas reuniões que esse projeto não se tratava de curso de pós-graduação e sim uma proposta de formação continuada através para os professores a partir das discussões de suas próprias experiências no cotidiano escolar.

No sentido mais amplo, a trajetória do projeto FORTE foi feita com a finalidade de tentar compreender, de forma sistemática, a prática do professor em seu cotidiano e desenvolver técnicas de ensino apropriadas ao seu contexto. Para tanto, utilizamos como base, dois dos métodos de pesquisa discutidos por Telles (2002). Um destes métodos é a pesquisa-ação. Sua característica principal é direcionar os objetivos da pesquisa, de acordo com o andamento dela no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades realizadas pelo professor. Outra modalidade trabalhada no projeto foi a Pesquisa Narrativa que conta com as narrativas escritas pelos professores. Seu principal objetivo é rejeitar o papel passivo do professor diante da pesquisa.

A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. (TELLES, 2002, p. 97).

Assim, um projeto de pesquisa deve ter como preocupação conduzir o participante a ser agente da pesquisa. O modo da coleta de dados da pesquisa pode ser feito através da produção de narrativas, diários, autobiografias, colagens e etc. Dessa forma, o professor passa a ser estimulado a refletir sobre sua trajetória, suas escolhas no âmbito profissional, como também pessoal.

### **3 Metodologia**

Essa pesquisa foi organizada em várias etapas. Inicialmente o projeto FORTE começou reunindo 24 professores de inglês pertencentes à rede pública entre as cidades de Itabuna e Ilhéus a partir de contatos feitos com a direção das escolas. Os encontros semanais com os professores eram conduzidos por meio de oficinas que serviram para que eles pudessem refletir sobre a sua prática de ensino. Através de colagens, de narrativas, notas de campo das oficinas e questionários foram feitas observações acerca

da vida pessoal até a vida profissional de cada professor. Entendemos que estas não estão dissociadas, desta forma, foram detectados os medos, os sonhos, as dificuldades que fizeram esses professores prosseguirem na profissão.

É importante que cada professor tenha a sua realidade inserida na comunidade escolar e os métodos de pesquisa devem ser usados para auxiliar esses professores a relatar as suas práticas do cotidiano escolar.. Ao coletarmos as primeiras narrativas feitas pelos professores do projeto, nós nos reunimos para estudarmos os relatos de vida desses professores. Na maioria dos casos foi possível notar que algumas dificuldades pessoais (financeira, familiar) foram conduzindo esses professores a exercerem tal função, quando na verdade eles tinham outros sonhos profissionais.

A partir daí, a equipe do projeto FORTE agendou datas para conversar individualmente com cada professor e dar a ele a oportunidade de narrar a sua trajetória de vida. Essa iniciativa partiu da necessidade de entender algumas justificativas dadas por estes professores em relação ao seu baixo desempenho na sala de aula. Entendemos que é importante que essas pessoas sejam tratadas com anonimato e suas identidades serem preservadas e acima de tudo mantê-las informadas sobre todo o desenvolvimento da pesquisa, conduzindo-as a reconhecer a sua condição de agente da pesquisa. Essa postura, quando colocada em prática pelo pesquisador, contribui, assim, para a construção de um conhecimento dialógico entre o saber acadêmico e o saber pedagógico.

## **4 Discussão**

### **4.1 Formação de professores e prática de ensino**

Os cursos de licenciatura são aqueles destinados a formação de professores. Esses cursos, com duração entre três e quatro anos, nem sempre dão conta de garantir a formação de professores capazes de enfrentar o mercado de trabalho e lidar com as dificuldades encontradas na sala de aula. Entendemos que esse profissional, que lida com diferentes alunos, deve ser preparado para as situações mais adversas existentes nessa área. Ao analisar outra atividade feita pelos professores participantes do projeto FORTE percebemos que a maior parte deles reclama de não ter tido tempo suficiente

para fazer uma boa graduação, e entre outros fatores foi citado à extensão da quantidade de disciplinas estabelecidas pelo curso. No que diz respeito à formação de professor de LE, o caso ainda se torna mais difícil, pois este, em um curto período de estudo, tem que dar conta de vencer os obstáculos de aprendizagem de uma segunda língua. Por esta razão, segundo eles, houve um distanciamento entre a teoria e prática de ensino. Paiva, em seu artigo ressalta que:

Os empresários da educação alegam questões de mercado e de concorrência para empacotar a formação de professores em duas línguas, dentro de um período de três anos, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor, para mencionar apenas uma das competências esperadas de um bom professor. PAIVA, online.

Esses professores, neste caso os de língua inglesa, que um dia foram alunos na maioria das vezes, chegam à universidade com pouco conhecimento dos aspectos da língua inglesa. O resultado disso é a formação e inserção de um profissional no mercado de trabalho com certas dificuldades para atuar como professor. Quando perguntado para um do professor de inglês, qual seria o seu maior sonho, ele responde que é falar inglês com fluência. Essa é uma das maiores dificuldades discutidas pelos professores do projeto, à falta de habilidade lingüística, muitos aguardam o momento de um dia poderem viajar para outro país que tenha como idioma oficial a língua inglesa para que eles possam alcançar a tão desejada fluência na língua. Segundo esses professores, essa habilidade não foi satisfatoriamente trabalhada no curso de graduação.

Em seu artigo Vera Menezes dialoga com outros teóricos acerca das habilidades que são necessárias ao professor. Almeida Filho (2001, p. 20) apud. Paiva online, “advoga que um professor comunicativo deve possuir as seguintes competências”:

Competência implícita (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos), competência teórica (corpo de conhecimentos que podemos enunciar), competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos), competência lingüístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar) e a competência profissional (nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos

outros e as ações correspondentes). Almeida Filho (2001, p. 20) apud. Paiva online.

Entre as competências discutidas acima, a mais importante e significativa é a competência lingüística, esta tem uma importante função na relação entre professor e aluno. Segundo Paiva, 2005, p. 118, apud. Brasil, 2004

No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência lingüístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir.

Quando o professor sente-se seguro da sua competência lingüística, ele consegue desenvolver uma aula com autonomia e de certa forma acaba desenvolvendo outro tipo de competência, a competência profissional, pois ao sentir-se seguro de se mesmo, o professor passará segurança também para seu aluno. A tendência do aluno é “se espelhar” no professor, e este acaba por consolidar a sua formação profissional. Segundo ARAGÃO, 2009, p. 59

Para que mudanças efetivas venham a ser consolidadas no ensino de Línguas, neste caso de inglês, na rede pública no Brasil, e do estado da Bahia, em particular, um dos caminhos é investir em pesquisa sobre o ensino/ aprendizagem na rede regular, na formação do professor e na utilização produtiva e efetiva de tecnologias educacionais, tanto as tradicionais quanto as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Há uma preocupação das instituições governamentais para que o ensino de uma língua estrangeira chegue ao ápice por intermédio desses professores, para tanto são elaborados projetos de formação, incentivos financeiros, como também a produção de documentos como OCEM, com o objetivo de ajustar alguns pontos referentes à prática do professor em sala de aula.

#### **4.2 Compromisso com o fazer pedagógico**

Em uma discussão aberta com os professores das escolas e o grupo do projeto FORTE, observamos que ao se falar em formação continuada e conseqüentemente na mudança na prática de ensino, muitos deles se mostram céticos nesta questão. Segundo CELANI, 2006, p. 27 “(...) O processo reflexivo não acontece sozinho. É na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso.” O projeto FORTE sem imposição alguma, apenas sugeriu aos professores que juntos refletissem na proposta de formação continuada para melhora de sua prática pedagógica. Nesse sentido, cada um teria que contribuir e compartilhar seus medos, suas conquistas, dificuldades a serem vencidas e a partir daí juntos trabalharmos pensando em um ensino de línguas diferenciado.

Percebemos a divisão da sala entre o grupo que acredita necessitar de melhoras no ensino de LI nas escolas e com o desenvolvimento de medidas governamentais essas melhoras podem ser feita. Há também o grupo que acredita haver sim necessidade de melhoras, porém eles dizem que nada podem fazer. Esses acreditam que o governo deve-se mostrar mais atuante na educação e não apenas produzir “documentos” para guiá-los em suas práticas. O que percebemos é que pouca importância é dada por parte de alguns professores sobre origem e procedência de documentos como OCEM.

As questões discutidas nesses documentos, especificamente os OCEM parecem ser desconhecidas por boa parte desses professores, “as orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino...” (BRASIL, 2004, p. 17). Essas orientações são direcionadas ao próprio professor, como forma apenas de orientações, “não é uma cartilha a ser seguida”. O que o documento apresenta são questões sobre a prática pedagógica desses profissionais da educação. Nas orientações curriculares o professor é levado a uma reflexão sobre a sua prática pedagógica e é levado a pensar sobre sua formação continuada, tendo consciência que essa formação não pode ser estática.

O documento cita algumas tecnologias como um modo inovador para o ensino de língua estrangeira, utilizando uma linguagem mais próxima dos alunos. Para isso o professor deve estar sempre a procura de novas ferramentas de ensino, aquelas que se desprendam do uso apenas de giz e quadro. Nessa perspectiva, é discutido sobre a importância de uma nova postura para esse profissional, abordando as questões de letramento e multiletramento, este último seria uma revisão do conceito de letramento,

contribuindo para o aprendizado do aluno sem ter como prioridade a utilização da gramática, mas sim a inserção das novas tecnologias.

Esse tipo de inovação vem permitindo ao aluno um aprendizado significativo e diversificado. O aluno de LE deve ser tratado com um diferencial, o aprendizado de uma segunda língua por si só já se encarrega de apresentar suas próprias dificuldades, a aprendizagem de nova cultura e até mesmo a questão estrutural da língua que de certa forma difere de sua língua materna. O professor que tem compromisso e responsabilidade com a educação e que um dia já foi aluno, passa a compreender e ajudar o seu aluno nessas dificuldades.

O professor de línguas também sente dificuldade no ensino porque não tem o livro didático e ainda assim, na maioria das vezes não há disponibilidade de recursos tecnológicos ou ainda estes não são de livre acesso aos professores, ou no último caso, estes equipamentos não funcionam, como também, alguns professores não se sentem preparados para o uso dessas tecnologias em suas aulas.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a maioria dos professores desistiu de ir às reuniões, e definitivamente disseram não querer participar de “um simples projeto de formação continuada”, foi o que ouvimos de muito. Nessa perspectiva, em uma reunião com grupo (08 professores) do projeto FORTE, provocamos uma discussão entre os eles acerca de situações que os deixavam tristes em suas escolas. Eles descreveram exatamente as situações estruturas das escolas discutidas no parágrafo anterior.

Dessa forma, o professor com suas limitações se vê encarregado de atender as necessidades do aluno e as suas próprias dificuldades, as quais muitas vezes são deixadas de lado, acarretando sérios problemas na sua vida profissional. A proposta de formação continuada apresentada pelos documentos esclarece que esta é muito importante para a melhora do ensino de LI, pois o professor estará mais receptível a utilização das novas tecnologias nas aulas.

## **5 Análise de dados**

Como já foi discutido acima, a análise de dados desse projeto é o resultado das narrativas produzidas pelos professores e ou questionários respondidos por esses

Professores	Quando e como foi o 1º contato com a língua inglesa?	O que mais influenciou a escolha pelo curso de Letras?	Como se vê na profissão de professor?	O que fazer para ser um professor eficiente?	A formação continuada dos professores é importante?
Professor 1	Desde o ensino médio, anos mais tarde fiz curso no CCAA.	Queria ser professora de qualquer "jeito". Queria ensinar inglês.	Gosto do que faço, tenho diferentes métodos para ensinar, é dinâmica.	Ter uma relação com a língua, com os alunos e ter material didático	Sim. Tende a melhorar cada vez mais a prática pedagógica.
Professor 2	Surgiu no ensino fundamental, e seguiu ao médio. Depois fiz o curso no CCAA.	Apenas queria aprender inglês, falar fluente, ter uma boa relação com a língua.	Dinâmica, gosto do que faço. Nas minhas aulas há sempre inovação e o uso das novas tecnologias.	A escola precisa disponibilizar material para o ensino, e o professor precisa se dedicar.	Sim. A reflexão sobre esse ofício dar margem a pensar em que será que tem que mudar na prática do professor.
Professor 3	Ainda na infância. Sempre gostei das músicas internacionais em inglês.	O desejo de aprender inglês logo e o curso de magistério.	No início a escolha foi apenas um acaso. Hoje o ofício é uma grande realização para minha vida.	É preciso verificar a minha prática de ensino dia após dia.	Não mostrou opinião consistente sobre este aspecto.
Professor 4	Desde infância, eu gostava de falar inglês. Posteriormente fiz um curso no	As oportunidades de trabalho na área que foram surgindo ao	Sou uma professora responsável, dinâmica e inovadora.	Material didático em mãos e em funcionamento. Vontade de ensinar.	Sim, os professores devem acompanhar as mudanças. Eles devem escolher como material para o ensino de língua, como DVD, TV,

professores participantes do projeto FORTE. O quadro analisado abaixo consta de respostas dadas por quatro professores acerca da sua trajetória de vida, seu desempenho atual profissional e por fim o que se pensa sobre a formação continuada. Na análise abaixo os professores foram enumerados para terem suas identidades preservadas, como propõe Telles (2002: 93).

	CCAA.	longo do tempo.			Micro system, etc.
--	-------	-----------------	--	--	--------------------

Apesar das respostas tenderem para a objetividade das perguntas, foi possível observar alguns fatos a partir das falas de cada professor. Todos os entrevistados se mostraram entusiasmados com a Língua Inglesa, uns tiveram contato com a língua desde infância, outros quando já estavam no ensino fundamental ou médio. O que nos chamou a atenção também foi que à maior parte dos professores inicialmente passou por um curso de línguas, isso reforça a tendência para os principais mitos dos professores de línguas.

É interessante notar que a maioria dos professores entrevistados não tinha de início, o desejo de ser professor. No início eles apenas tinham o interesse de estudar inglês e falar fluentemente a língua, além de se prepararem para as exigências do mercado de trabalho no que diz respeito ao estudo de LE.

No decorrer das reuniões com os mesmos professores enumerados na tabela, observamos que muitas foram às circunstâncias que levaram eles a optarem por ser professor e ao longo de sua trajetória de vida se “acomodaram” com a situação, na verdade eles professores não queriam fazer um curso de licenciatura. Entre os entrevistados apenas um quis ser professor desde início, ela diz: “Queria ser professora de ‘qualquer jeito’. Queria ensinar inglês”. São poucos os professores que assumem suas responsabilidades e que faz valer o título da sua profissão, a maioria, ao contrário, justificam a sua falta de compromisso para com a educação devido as dificuldades encontradas nas escolas públicas. Esses professores descompromissados com a educação dizem que ensinar não é a sua aptidão, mas não têm coragem de serem honesto consigo mesmo e com seus alunos, ao ponto de desistir do ofício e dá oportunidade a quem realmente queira educar indivíduos e formar cidadãos.

Como o objetivo principal desse projeto é fazer com que os professores sejam pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas, perguntamos aos mesmos como eles se vêem na profissão de professor. Notamos que mesmo aqueles que inicialmente não tinham o desejo de ser professor, hoje se vêem, em sala de aula como uma figura genial.

Para melhorar os seus desempenhos nas aulas, os professores disseram que seria preciso ter uma boa relação com a língua, e isso implica ter um bom desenvolvimento da competência lingüística, como proposto por Paiva, possuir material didático

específico para o ensino de LI, ter uma boa relação com os alunos, ou seja, transmitir autonomia na língua com o intuito de passar segurança para o aluno. Os professores também enumeraram como fator muito importante suas dificuldades para utilizarem as ferramentas tecnológicas no dia a dia na sala de aula. É de fundamental importância também que a escola disponibilize os equipamentos eletrônicos em perfeito funcionamento, os professores salientam que a internet tem sido um dos mais importantes e eficientes meios no ensino de LI.

Por fim os professores citaram também a importância da reflexão sobre a prática diária no ensino para que se possa colocar em prática a formação continuada. Esse item já dá espaço para análise das respostas da última pergunta, sobre a importância da formação continuada para a vida do professor. Três dos entrevistados responderam que essa prática é de fundamental importância para a vida do profissional e essa atividade deve ser contínua e ilimitada, pois o professor nunca está pronto. A educação é um processo contínuo, não tem data fixa para terminar, ela permeia a vida do indivíduo por todo o tempo, enquanto a vida segue o seu curso. É preciso que o professor se conscientize de que ele nunca está “pronto” e que é uma necessidade sua como profissional, buscar a formação continuada.

## **6 Considerações finais**

A educação sempre despertará interesse de estudo entre grupos sociais, instituições governamentais ou não, como também a comunidade acadêmica. A educação se encarrega da formação de indivíduos para o mundo. As iniciativas do projeto FORTE cominam com outros projetos atuantes em toda parte do país, ou ainda do mundo.

As dificuldades que foram expostas pelos professores das escolas de Ilhéus e Itabuna representam parcialmente a real situação do professor de LI desde sua condição de formação. Como discutido no texto, há uma exigência do mercado da educação (instituição de ensino pública e particular) de se ter professores de LE, que tenham competência lingüística, e desenvolva outras habilidades no decorrer de sua prática pedagógica, porém ainda é pouco o que se tem investido na formação desse profissional, na maioria das vezes, suas necessidades não são tidas como prioridade.

A proposta de formação continuada deve ser para aprimorar as habilidades do professor, devido ao avanço existente no mundo globalizado e não para cobrir uma lacuna deixada pelo sistema educacional, sobre tudo das universidades ao longo do curso de graduação do aluno que será um profissional de educação. O importante é que governo lance um olhar mais significativo, crítico e avaliativo sobre a formação desses professores, procurando ampliar recursos para o aprendizado de LI nas escolas públicas desde as séries iniciais, para que esses alunos, já cheguem à universidade com um conhecimento mais amplo na língua estudada. Dessa forma espera-se ter profissionais bem mais preparados, conscientes de sua função de formar cidadãos, críticos, e que interajam com culturas de outros países e que sejam levados a refletir continuamente sobre sua prática pedagógica em seu cotidiano escolar.

## 7 Referências

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ARAGÃO, R. C. **PROJETO FORTE**: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia In: *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 58-82.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BOUTOM, Charles. *A lingüística aplicada*. Lisboa: 1981.1º Ed. P. 95

CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.) *Professores e formadores em mudança relato de m processo de reflexão e transformação da prática docente*. Mercado de Letras: Campinas, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Editoras Pontes, 2006.

DUTRA, D. P. & MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In:ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 31-43.

TELLES João A. “È Pesquisa? Ah, não quero não bem!” *Linguagem & Ensino*. Vol. 5, 2002 (91-116).

PAIVA, V. L. M. O. **Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa**. Contexturas, n. 9, p.63-78, 2006. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>> Acesso em: 23 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **A tecnologia na docência em Línguas Estrangeiras: convergências e tensões**. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/endipe.pdf> > Acesso em: 2 set. 2010.