

DILEMAS NO PROCESSO DE ENSINAR A ENSINAR

Simone REIS (UEL)

Abstract: This paper presents results of an exploratory study which aimed at identifying dilemmas experienced by EFL Methodology teachers in their practice. It also seeks to explore the ways two teachers deal with such conflicts. Data give evidence that the contexts from which dilemmas emerge involve student-teachers and that most of the solutions to perceived problems are guided by external influences.

Introdução

Este trabalho relata resultados preliminares de um estudo exploratório que focalizou os dilemas que professores de Metodologia e Prática de Ensino (doravante PEI) de uma Universidade do Norte do Paraná encontram na sua vida profissional. As perguntas que inicialmente busquei responder foram: 1) que princípios orientam a Prática de Ensino em uma Universidade do Norte do Paraná; 2) que papel o professor atribui a si mesmo; 3) o que constitui as grandes questões que dividem o professor de PEI; 4) como estas são por ele tratadas. A análise sugere que o modo como o professor de PEI lida com seus dilemas é que pode ou não contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Divido este trabalho em três partes. Na primeira delas, faço uma breve revisão da literatura, trazendo alguns conceitos atribuídos ao termo *dilema*, bem como verificando como tal tema já foi explorado. Na segunda parte, apresento e analiso alguns dados do estudo

exploratório. Finalmente, discuto alguns resultados deste estudo, bem como coloco questões a serem pensadas por aqueles envolvidos na formação de professores.

1. Dilemas do professor

Na literatura, variados conceitos têm sido atribuídos ao termo *dilema*. Tais conceitos parecem manifestar sentidos de desequilíbrio, de impasse, de inadequação e/ou de contradição. Berlak & Berlak (1981) definem dilema como uma interação entre forças internas e forças externas, um mundo em contínua transformação. O conceito de Wagner (1984, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990) parece denotar um sentido menos dinâmico ao termo. Segundo o autor, dilema é um nó cognitivo, isto é, uma situação de cognições contraditórias, resultante de brechas entre o que deveria ser e o que ocorre na realidade. O autor classifica dilemas em seis categorias, a saber: 1) *nós de realidade*, resultantes de algum princípio que não foi aplicado; 2) *nós de experiências passadas*, resultantes de uma brecha entre o que tinha de ser feito e o que foi feito na realidade; 3) *nós de antecipação*, resultantes de uma antecipação de algo que vai acontecer no futuro, mas que não deveria acontecer; 4) *nós de dilemas imperativos*, resultantes do conflito entre duas normas; 5) *nós contra-imperativos*, resultantes de princípios contraditórios; e, finalmente, 6) *nós de lealdade dupla*. Wagner (1984, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon) sugere que os nós cognitivos podem levar uma pessoa a agir em *ciclos espirais*, isto é, a solução de um dilema pode criar outros dilemas, e esse ciclo continua sem atingir uma solução final.

A cognição também está presente na definição de Perkins (1985, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990), que entende dilema como uma situação na qual os modos diferentes de pensar de uma pessoa não são congruentes com as necessidades específicas de uma situação. Parece-me que a esta definição subjaz um juízo por parte de outrem sobre o que deva ser coerente. Além disso, considero-a frágil porque se pensarmos que se aquele que vivenciasse um dilema pensasse de forma harmoniosa com as necessidades da situação, provavelmente tal dilema não existiria para esse sujeito.

A meu ver, dilemas são situações que tanto exigem raciocínio como tomada de decisão, sendo que esta implica em soluções difíceis ou penosas. Considero também as definições de Berlak & Berlak (1981) e de Wagner (1984, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990) como aquelas que ajudam a expressar o sentido de dilema e que, portanto, serão úteis para a discussão dos dados deste estudo.

Na revisão de estudos que examinaram dilemas vivenciados por professores, verifica-se que os mesmos buscaram descrevê-los em termos de foco (Berlak & Berlak, 1981), natureza, conteúdo e contexto (Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990; Maguire, 1995). Entre as fontes de dilema são apontadas a negociação entre elementos como teoria x prática (Maguire, 1995), o auto-conceito do professor, a tarefa de ensinar, os valores, as maneiras de conhecer, a identidade do professor, a interseção de seu momento histórico com suas histórias pessoais, e as relações com alunos (Lyons, 1990). Segundo Staton & Hunt (1992), estes - os alunos - parecem ser a mais freqüente fonte de dilemas e um dos mais fortes catalizadores de mudança.

Ben-Peretz & Kremer-Hayon (1990) identificaram dilemas relacionados a questões de identidade profissional, competência profissional, filiação a um grupo, relações interpessoais e *status* do professor. As autoras também verificaram que o planejamento e o currículo representam contextos em que ocorrem dilemas.

Embora alguns autores afirmem que muitos dos dilemas não são passíveis de solução (Lampert, 1985, Calderhead, 1987, Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987, apud Lyons, 1990, Lyons, 1990), permitindo apenas soluções temporárias ou tratamentos que evitem o confronto direto de visões opostas (Buchmann, 1984, apud Ben-Peretz & Kremer Hayon, 1990), parece-me essencial dar atenção ao modo como são tratados, visando a compreender por que alguns dilemas são solucionados enquanto outros não.

Lampert (1985, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990) considera que a solução de um dilema não pode ser feita à *priori* e sugere que lidar com dilemas, especificamente com aqueles relacionados a alunos, é um processo intuitivo. Staton & Hunt (1992) corroboram tal idéia, informando que a maneira de lidar com os dilemas se dá, na maioria das vezes, através de tentativa e erro, recorrendo-se à intuição ou a princípios aprendidos anteriormente para identificar soluções. Estas autoras sugerem que através de um processo de comunicação com uma variedade de pessoas, os professores desenvolvem uma maior compreensão de seus alunos, da matéria a ensinar, das limitações contextuais e de si mesmos, enquanto professores, e, com isso, eles percebem menos dilemas, experienciam menos ansiedade e ficam melhor equipados para lidar com eventos não esperados.

Ben-Peretz & Kremer-Hayon (1990) e Staton & Hunt (1992) consideram que dilemas são importantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Por concordar com estas autoras, realizei o estudo exploratório cujos resultados passo a apresentar e a discutir. Os dados foram coletados através de diários escritos por 3 professoras de PEI, de 2 questionários com perguntas abertas e fechadas, de 1 entrevista semi-estruturada gravada em áudio e da gravação em vídeo de uma aula de PEI de uma professora de PEI. Analiso os dados de dois sujeitos (sujeito 1 e sujeito 2), sendo que somente uma aula do sujeito 2 foi gravada em vídeo.

2. Análise dos dilemas de professoras de PEI

Apresento os dados de cada sujeito individualmente. Esclareço que, para responder as questões 3 (O que constitui as grandes questões que dividem o professor de PEI?) e 4 (Como estas são por ele tratadas?) do estudo, procurei verificar nos dilemas apontados os seguintes aspectos: a) origem dos dilemas ou contextos em que se manifestam; b) fatores aos quais os dilemas estariam ligados; c) solução, caso tenha havido; d) fatores que contribuíram para a solução dos dilemas; e) fatores que orientaram as decisões tomadas; f) sensação do professor com a solução ou não-solução do(s) dilema(s).

2.1. Sujeito 1

Visando a responder a primeira questão deste estudo - que princípios orientam a prática de ensino em

uma Universidade do Norte do Paraná - apresentei, através de um questionário, a seguinte pergunta: Qual o papel da disciplina PEI? Para o sujeito 1, uma professora com 14 anos de experiência na disciplina em referência, a resposta é *“provocar uma atitude de reflexão e ação na prática dos alunos-mestres”*. Com relação à segunda pergunta - que papel o professor de PEI atribui a si mesmo -, a professora responde: *“Tentar servir como instrumento para o desenvolvimento (completo, integral, global) dos alunos-mestres (quero dizer, como professores e como seres humanos)”*. Estas respostas serão retomadas na conclusão deste estudo.

Antes de passar à terceira questão do estudo - o que constitui as grandes questões que dividem o professor de PEI - e analisar as respostas do sujeito 1, esclareço que, na tentativa de conhecer os dilemas dos professores de PEI, formulei o questionário 1 (em anexo), que foi respondido por 5 professoras de PEI. A partir das respostas que obtive, senti a necessidade de elaborar uma questão mais fechada e a inseri no questionário 2 (em anexo), pré-estabelecendo contextos nos quais os dilemas poderiam surgir. Estes contextos são a) a sala de aula; b) os encontros para orientação de alunos-mestres; c) as sessões de supervisão/avaliação da prática em sala de aula dos alunos-mestres; d) as reuniões de trabalho da área para discutir, avaliar e/ou replanejar o trabalho da Metodologia e Prática de Ensino; e e) em outro lugar ou em outro momento. Com as respostas ao questionário 2, conduzi entrevista semi-estruturada, registrada em áudio, para detalhes e esclarecimentos.

Dois dilemas foram apontados pelo sujeito 1. Chamarei-os de dilema 1 e dilema 2. O dilema 1 pode ser

conhecido na forma da seguinte pergunta: “Nos encontros para orientação de alunos-mestres, prescrever ou sugerir?”

A professora que apontou esse dilema explica que o mesmo se deve ao choque entre a falta de um modelo mínimo de como ensinar - que espera seja trazido pelo aluno-mestre e que possibilite a este iniciar seu planejamento - e a concepção de desenvolvimento do professor de PEI. Vejamos o trecho abaixo:

É a tal da teoria do modelo, que eu sempre bato na mesma tecla. Há alunos que têm um modelo positivo de um professor que gostou, sei lá, qual explicação biográfica... mas, parece que há alunos que são tão crus, tão crus, que parecem que nunca tiveram aula, que, de repente, não sabem por onde começar. Então, isso que eu chamo de condições básicas, quer dizer, é a ausência de elementos básicos, de uma referência, de um modelo... Você tem que pegar na mão e você fica às vezes entre a cruz e a caldeira porque você não quer ser prescritiva, mas por outro lado ele não tem esse modelo e você tem que, de repente, dar alternativas... de qualquer maneira você tá dando o modelo, mas não tá dando o modelo imposto. Você tá dando o modelo por alternativas, por exemplo, você elenca alternativas pro aluno e ele que se vire e escolha qual ele quiser, tá?

A professora considera esse dilema solucionado. A solução adotada, e com a qual afirma sentir-se satisfeita, é a apresentação de modelos, que ela chama de prescrição por alternativas, após a qual o aluno-mestre é convidado a discutir e refletir, senão vejamos:

Aí, eu começo a inverter a ordem do processo. Tudo bem, agora a nível de *design*, qual é o papel que o professor teve, qual é o papel do aluno - porque ainda

continua palpável. Aí, quando chega no *approach*, aí eu começo, eu dou as alternativas: língua pra ele é isso? Língua pra ele é isso? Língua pra ele é isso? Que que vocês acham? ...o papel do professor é de instrutor. Por quê? Justifique pra mim por que...

Segundo a professora, a solução do dilema 1 se deveu à reflexão e a conversas com os colegas. Seria interessante conhecer como se dá uma conversa entre colegas quando o assunto é um conflito ou dilema. Parece-me, também, que a questão da prescrição precisa ser revista, levando em consideração as situações que se apresentam ao professor, pois este parece carregar uma culpa por prescrever.

Embora não tenha sido explicitado pela professora, um fator que possa fazer diferença na percepção da situação como conflito seja o choque entre teorias de ensino/aprendizagem com base em diferentes abordagens do desenvolvimento humano. Isto permite interpretar que em tal dilema atuem forças internas, representadas pelas concepções da professora, bem como forças externas, enquanto um membro de um panorama de conhecimento profissional, no sentido de Clandinin & Connelly (1995).

O segundo dilema do sujeito 1 se dá nos momentos de supervisão/avaliação. Trata-se da questão de aprovar ou reprovar o aluno-mestre sem competência lingüística. Os fatores que estão envolvidos nesse dilema são a concepção da professora sobre requisitos mínimos para atuar profissionalmente, a certeza que a professora tem de que, se reprovado, o aluno-mestre somente voltará para a disciplina PEI, uma condição colocada pela grade curricular do curso, e a reprovação do trabalho dos colegas professores de língua inglesa (colegas e instituição).

Para a professora, esse dilema não foi solucionado. Vejamos como ela lida com ele nos dois trechos a seguir:

Creio que tento sempre, na medida do possível, balancear as duas forças. Faço sempre uma auto-avaliação, reflito sobre minha visão e a dos colegas, da instituição, e procuro um meio termo. Somente a questão da competência técnica (domínio da L+-) é que ainda me deixa desestruturada. Se fosse para ser *criterosa* como gostaria, 99.9% dos alunos não seriam aprovados. Ainda. O que fazer?

(...)

Procuro sempre, na medida do possível, analisar/avaliar o processo. Como o aluno chegou e como ele está saindo. Tento medir progresso (nem sempre possível), mas tento sempre estimular os alunos em seus fracassos. Na avaliação final, tento também prever o potencial do aluno, seu grau de reconhecimento de suas limitações, e sua vontade em superá-las. Assim, tenho vivido e administrado minhas frustrações, meus dilemas quanto a esse respeito.

Tanto um princípio que não foi aplicado, que caracteriza o chamado nó de realidade (Wagner, 1984, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990) quanto uma evidente insatisfação, por agir de forma não criteriosa, são revelados nos trechos acima. Parece-me que são as forças externas que prevalecem nas ações dessa professora, como se vê no trecho abaixo:

O problema maior é institucional, porque, na verdade, quando você reprova um aluno-mestre, você não está reprovando só o aluno de Metodologia, você está

reprovando os seus colegas, a incompetência dos seus colegas.

Ao aprovar um aluno com pouca competência lingüística, a professora parece estar privilegiando características de personalidade que aprecia. Tal tratamento parece ser uma maneira de escapar do confronto direto, conforme Buchmann (1984, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990).

Os trechos abaixo evidenciam a insatisfação da professora com a não-solução desse dilema, e fazem notar um certo tom de resignação diante das limitações do seu contexto profissional:

Eu acho que... eu prefiro um aluno humilde, que reconhece que não sabe e que eu posso jogar nele a confiança de que ele vai melhorar do que um aluno presunçoso que sabe um pouco mais do que os outros e que não vai para frente. Sabe? É uma coisa de *feeling*, é uma coisa intuitiva, não sei onde que eu me baseio nisso, mas eu só sei que eu, muitas vezes, eu invisto nesse aluno pro futuro dele.

(...)

...é a questão da competência técnica do aluno, quer dizer, em outras palavras, eles não sabem inglês. Esse é meu grande dilema e vai me perseguir a vida inteira enquanto eu tiver na Metodologia.

Conforme apontado por Lampert (1985, apud Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990) e por Staton & Hunt (1992), a intuição está nitidamente presente no modo de lidar com dilemas, quando nele estão envolvidos alunos. Parece-me, também, que a solução que o sujeito 1 toma o conduz àquilo que Wagner (apud Ben-Peretz & Kremer-

Hayon, 1990) denomina ciclos espirais, ou seja, cria outros dilemas e não atinge uma solução final.

2.2. Sujeito 2

Estive discutindo alguns dados do sujeito 1 de meu estudo. Dirijo-me agora aos dados do sujeito 2. Trata-se de uma colega da professora 1, em seus primeiros anos no ensino de 3º grau. Para esta professora, a disciplina PEI “deve ser um lugar de descobertas, de investigação do que é ser um bom professor”, e o papel do professor de PEI deve ser o de “instrutor, conselheiro, crítico, e mesmo o de espelho, às vezes, porque, segundo ela, as descobertas podem vir simplesmente olhando para as ações de alguém”. Assim como na condução da análise dos dados do sujeito 1, reservarei comentários sobre estas concepções após analisar seus dilemas, mais especificamente nas considerações finais deste trabalho.

Três dilemas foram apontados pelo sujeito 2, sendo que um dos quais é o mesmo vivido pelo sujeito 1. Trata-se da questão de aprovar ou reprovar o aluno-mestre sem competência lingüística.

A professora (sujeito 2) demonstra dúvida sobre que valor atribuir às competências do aluno-mestre, sobre como aprovar um aluno que, mesmo capaz de gerenciar uma sala de aula, não tem domínio suficiente da língua inglesa, nem mesmo para dar os comandos de sala de aula. Ao mesmo tempo, a professora questiona se deve reprová-lo, uma vez que não compete à PEI o ensino da língua inglesa.

Para essa professora, esse dilema, assim como os outros dois que apontou, não foram solucionados. Vejamos, então, como a professora age diante de tal dilema:

Eu acho que eu tenho feito prevalecer a metodológica (competência)... eu acho que o que acontece é que talvez eu, eu teja vendo que, eu teja aprovando, aceitando o mínimo, que seria o mínimo dar uma aula seguindo um material correto e dando, ensinando pedaços de língua, né, porque ele vai ter que ensinar pedaços de língua, mesmo, não vai poder fazer recortes assim maiores, né, que ele esteja dando esses pedaços de língua corretamente. Eu acho que eu estou aceitando isso como mínimo.

As forças externas, representadas pelo contexto da situação, assim como no caso do sujeito 1, estão exercendo sua influência no modo de agir do sujeito 2. Os trechos a seguir ilustram a consciência que a professora tem disso e de sua ação:

...As forças externas, mesmo, o aluno, a própria instituição. (...) É também talvez pensando no que que essa universidade tá sendo capaz de fazer, essa universidade, esse curso tá sendo capaz de fazer.

(...)

...a competência lingüística não é completamente pobre, mas é bem pobre, mas talvez por ser a média, por ser a média, eu acho que eu vou acabando abaixando bem assim a exigência.

A professora se mostra insatisfeita com a não-solução do dilema, demonstra dúvida sobre a adequação de sua ação, bem como permite encarar seu modo de

administrar seu dilema como uma tentativa de evitar o confronto de visões opostas. Vejamos o excerto abaixo:
...ainda não sei se tá certo... não tá acomodado pra mim. Tem tudo isso. Apesar de eu chutar pra outro momento, chutar pra frente esse problema, né, isso não tá acomodado... porque mesmo assim, porque... apesar de eu sugerir que eles usem a língua... durante a aula (de Metodologia), não é todo mundo que faz isso, né, e nem acho que só porque ele não faz também a aula seja uma catástrofe. Não é por isso que aula não vai dar certo, porque pode ser uma aula dada em português que possa tá havendo ali, que os alunos estejam trabalhando com a língua, né?

A transcrição de uma aula do sujeito 2 também dá sinais de uma insatisfação aparentemente ligada às limitações do desempenho lingüístico dos alunos-mestres. Os turnos de fala da professora com alunos-mestres, apanhadas de uma parte da aula em que ela tenta conduzir uma atividade, sugerem isso:

Come on, girls, you're taking too long.

(...)

You're too lazy, you see? You just have to write four sentences. Why are you complaining?

(...)

Girls, you must go fast because it's taking too long."

Alternando-se entre os turnos de fala acima, instruções foram dadas e confirmadas pela professora inúmeras vezes.

A língua materna foi usada algumas vezes para esclarecer as instruções dadas em inglês. Também, a professora escreveu na lousa as frases que ditara em inglês,

que faziam parte das instruções da atividade que conduzia. Diante de tais procedimentos, que foram adotados em virtude das demandas e do desempenho dos alunos-mestres, não seria errôneo afirmar que a professora não está insensível às limitações lingüísticas dos futuros professores, ainda que deixe para encará-las em outro momento, como informou.

O segundo dilema do sujeito 2 é expressado através da seguinte pergunta: Na orientação do aluno-mestre, prescrever ou fazer refletir? Tal dilema, segundo a professora, decorre da dúvida sobre a genuinidade da reflexão quando esta é imposta pelo professor de PEI, bem como do questionamento que a professora faz sobre sua própria capacidade de conseguir alguma reflexão do aluno-mestre.

Para a professora, esse dilema não foi solucionado, e o que faz para tentar chegar a uma solução é tentar ir além do desabafo, através de análise de transcrição de sua própria aula, de conversas com colegas sobre os momentos de sua aula e de leitura. À questão do desabafo retornarei nas considerações finais deste trabalho.

Diante do dilema não solucionado, a ação que a professora toma é orientada por uma força externa, que, no caso, é o programa da disciplina:

Eu tenho feito o que é de acordo da área, o que é estabelecido como o acordo, que é: o aluno fazer as exigências, mesmo, cumprir as exigências que ele tem que cumprir em nome dessa reflexão, né?

Quando fala que *“às vezes, o que a gente faz, o que eu faço? É apontar problemas, mesmo, apontar pontos que ele (o aluno-mestre) poderia investigar...”*, a

professora pode estar se preocupando com o fato de não ser o aluno que levante suas próprias questões. No entanto, não me parece direta a relação entre levantar pontos e ser o professor necessariamente a fazer a reflexão pelo aluno-mestre. Também, é preciso questiono quão vantajoso é para o futuro professor não se dar conta daquilo que os olhos de outros percebem como problemático.

Insatisfeita, quando prescreve, a professora, ao analisar sua prática a partir de dados concretos de suas aulas, parece estar rumando para a melhor compreensão de suas ações. Tal compreensão, como sugerem Staton & Hunt (1992) poderá levá-la a um terreno firme, no qual esse dilema poderá ser minimizado. O fragmento abaixo indica isso:

...e de pouco tempo pra cá, né, mais especificamente desse mês pra cá, que eu tenho visto que essa questão da reflexão é uma coisa que tem que ser muito bem suportada... é, tem que ter muito respaldo mesmo, de você definir um problema, de você ver o que tá por trás desse problema... A diferença entre esse tipo de coisa que eu tô passando agora é que tá deixando do status de desabafo pra ir mesmo pra aula concreta, transcrita, vejo quando eu falo, vejo quando a outra professora fala. (...) então acho que tem tido uma mudança considerável de qualidade nesse, no que eu chamei de desabafo e naquilo que tá acontecendo agora.

Finalmente, o terceiro dilema relatado pelo sujeito 2 impõe uma escolha entre usar português ou usar inglês na sala de aula. Segundo a professora, esse dilema, que não solucionou, se apresenta devido ao baixo nível de competência lingüística dos alunos-mestres.

Indagada sobre o que faz para tentar chegar a uma solução, a professora informa que tenta conversar com colegas da área para um consenso, mas reclama que tais conversas “*parecem não passar de desabafo generalizado*”.

O caminho que a professora escolhe é o de procurar privilegiar o conteúdo daquilo que quer discutir. “*Talvez esse problema da língua eu passe, eu empurre pra outro momento, pra outro momento... que seria o momento da avaliação*”, admite a professora, que está ciente das forças que orientam sua decisão:

Penso que as forças externas, principalmente alunos, estejam sendo mais fortes na minha tomada de decisão, mas isso também faz com que as forças internas me lembrem que as decisões merecem reconsideração para que os dilemas possam ser resolvidos definitivamente.

A professora sente-se insatisfeita com a não-solução do dilema:

...porque ao mesmo tempo, eu vejo que eles teriam que ter condição de estar me entendendo, de tá conseguindo discutir coisas em inglês. Então, eu vejo que tem esses dois lados. Por um lado, eu quero privilegiar a discussão, por outro lado, eu tô abrindo mão de uma coisa que eu gostaria que deveria ser desejável que eles fizessem... Eu acho que seria ideal um contexto de maior uso possível, mas também não é a única possibilidade. Mas eu acho que é por isso que tá tudo mal assentado, mesmo.

Neste trecho, a contradição entre o que tinha que ser e o que acontece na realidade - um nó de experiência passada, conforme Wagner (1984, apud Ben-Peretz, 1990) parece ser percebido pela professora.

3. Considerações finais

Uma primeira análise dos dados do estudo exploratório que realizei com professores de PEI mostra que os contextos em que surgem os dilemas das informantes são aqueles em que as mesmas têm contacto com alunos-mestres. Trata-se da sala de aula, dos encontros para orientar alunos-mestres, bem como dos momentos em que estes estavam sendo avaliados pelas professoras de PEI. Tal conclusão poderia fortalecer o argumento de Staton & Hunt (1992) de que o contacto com alunos parece ser a fonte mais freqüente de dilemas.

No entanto, outros fatores podem estar concorrendo para que o dilema se configure como tal, fatores esses sobre os quais as informantes podem não estar à vontade para falar.

O conteúdo dos dilemas aqui relatados dizem respeito a questões de eleger o uso de português ou de inglês para conduzir as aulas de PEI, de aprovar ou não alunos-mestres sem competência na língua inglesa, de fazer uso ou não de prescrição no planejamento do aluno-mestre, de prescrever aquilo sobre o que o aluno-mestre irá refletir ou de fazer o aluno-mestre refletir.

A insatisfação com a não-solução de dilemas é um ponto em comum entre os dois sujeitos pesquisados. Outro aspecto em comum é a influência das forças externas - instituição, colegas, alunos, currículo - nas soluções provisórias que encaminham a seus dilemas. Tanto posturas de resignação como de questionamento puderam ser verificadas na análise dos dados.

Ao lidar com dilemas, ainda que desconhecendo se de maneira adequada ou não, quer jogando os problemas

para mais adiante, em lugares onde não serão percebidos como tal, quer apoiando suas decisões em pilares frágeis, os sujeitos podem estar tentando evitar o conflito. Sobre as conseqüências de tais decisões os professores de PEI certamente precisam pensar melhor.

Parece-me que um tipo de questionamento relatado por uma professora pode conduzi-la à seu desenvolvimento profissional porque a mesma se implica no problema, questiona sua capacidade enquanto professora, e começa a arriscar fazer sentido de sua prática, a partir de gravação, transcrição, análise de suas aulas e de conversas com colegas. Essa mesma professora usa as expressões *desabafo* e *conversa* para referir-se a uma maneira através da qual busca solução a seus dilemas. A palavra *desabafo*, parece-me, esteve atrelada a não-solução de dilemas, enquanto *conversa* pôde ser relacionada a uma possibilidade de maior compreensão. Se *conversa* for entendida como *comunicação* (Staton & Hunt, 1992), um processo no qual os interlocutores ouvem o que o outro tem a dizer - e não o que querem ouvir - e dizem o que querem dizer - e não o que o outro quer ouvir -, possivelmente haverá lugar para a articulação de visões e não o temido confronto.

Diante dos dilemas relatados, bem como do modo as professoras lidam com eles, e retomando suas concepções quanto ao papel da disciplina PEI e quanto ao seu próprio papel enquanto professoras de PEI, acredito que os seguintes questionamentos sejam inevitáveis:

- 1) De que forma lidamos com a distância entre nossas idealizações e nossas ações?

- 2) Até que ponto nossas ações são justificadas por nossas intenções? Considero preocupante o fato de uma pessoa na tarefa de formar professores, em situação de conflito, render-se a forças que agridem seus valores e os valores de uma sociedade que espera que as salas de aula sejam providas de professores de língua estrangeira preparados para atender suas necessidades.
- 3) Qual a influência do conhecimento teórico produzido por acadêmicos na prática de professores universitários?
- 4) Quais as implicações para o desenvolvimento profissional do professor de PEI quando na solução de seus dilemas prevalecem somente as forças externas?
- 5) Como se dá a conversa de professores de PEI, quando o assunto são seus dilemas?
- 6) Que atitudes entre professores podem contribuir para a solução de seus dilemas?

Neste estudo exploratório, além de registrar aula em vídeo, usei questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados, ciente de suas vantagens e limitações. A elaboração destes as interpretações das informações obtidas estão inevitavelmente marcadas pela visão da pesquisadora e também professora de PEI. Aqui, procurei argumentar que o modo como os dilemas são tratados pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de PEI. Também, menos preocupada com a classificação dos dilemas vividos pelas professoras de PEI, optei por levantar, a partir dos dados, questões que mereçam ser aprofundadas em estudos maiores. Se de minhas inquietações o leitor compartilhar, esse meu esforço inicial terá valido a pena.

NOTAS:

1 - Neste trabalho, não ofereço a transcrição total das entrevistas e todas as respostas obtidas por meio de questionários. Apresento apenas os excertos que considero relevantes para dar suporte à análise. As transcrições, em sua totalidade, poderão ser cedidas aos interessados, após consentimento dos sujeitos deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEN-PERETZ, M. & L. KREMER-HAYON (1990) *The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers*. Educational Review, 42: 31-40.
- BERLAK, A. & H. BERLAK (1981) *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. New York: Methuen.
- CLANDININ, D. J. & F. M. CONNELLY (1995) *Teacher's professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- LYONS, N. (1990) *Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development*. Harvard Educational Review, 60(2):159-180.
- MAGUIRE, M. (1995) *Dilemmas in teaching teachers: the tutor's perspective*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1(1): 119-131.
- STATON, A. Q. & S. L. HUNT (1992) *Teacher Socialization: review and conceptualization*. Communication Education, 41:109-137.

ANEXOS

Questionário 1

Dear colleague:

This questionnaire is intended to confirm initial hypotheses of my dissertation: teacher trainers develop their competence through their own practice. Such competence can only be achieved when practice includes systematized reflection. Without reflection, solutions to problems or dilemmas cannot be offered; practice cannot be understood or discussed and, therefore, competence cannot be achieved. I also believe that dilemmas* play a very important role in the development of the teacher's competence. In my opinion, it is the way the teacher deals with them that can help her/him empower her/his practice. Solving dilemmas involves priority giving and this is another factor I shall investigate.

Below are some questions I would like you to answer (English/Portuguese). Please, feel free either to criticize them or to make any suggestions for the improvement of this instrument. Thank you.

Simone Reis

* Dilemmas here should be understood in the sense of Berlak & Berlak (1981:133): *they are an unceasing interaction of internal and external forces, a world of continuous transformations.*

1. How long have you been working as an EFL Methodology teacher?
2. Did you have any kind of orientation about the work you were expected to develop as an EFL Methodology teacher? If so, how was it?
3. What were the requisites for you to be contracted to work as an EFL Methodology teacher?
4. How would you define your experience in the teaching of English? (length, level, type of institution, satisfaction)
5. What attributes do you consider necessary for a competent EFL Methodology teacher?
6. Do you find yourself a successful EFL Methodology teacher? Why?
7. Have you taught students of 1° and 2° graus in public schools? If positive, for how long?
8. Does the experience in language teaching help one teach others how to teach? Why?
9. Are you satisfied with the work you have been developing as an EFL Methodology teacher? Why?
10. What is the role you attribute to the EFL Methodology teacher?
11. What is the role you attribute to the discipline you teach?
12. What has contributed to develop your competence as an EFL Methodology teacher?
13. What factors constitute dilemmas in your profession?
14. How do you deal with your dilemmas?
15. Compare yourself as the EFL Methodology teacher of the beginning of your career and the one of today. Can you see any differences between the two of you? Has there been more than two of you since the beginning of your career until now? If positive, please describe them

16. Questionário 2

O presente questionário é um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa que pretendo realizar na área de formação de professores. Agradeço sua contribuição, respondendo este questionário, bem como oferecendo críticas e/ou sugestões para que eu possa melhorá-lo.

Simone Reis

1. Em sua experiência em formação de professores de língua estrangeira, você já passou por situações que poderíamos chamar de dilemas

- A. muitas vezes
- B. algumas vezes
- C. poucas vezes
- D. nunca

1.a. Se você assinalou a alternativa *d*, indique o que contribui para tal.

1.b. Se você assinalou uma das opções de *a* a *c*, você diria que as questões que a dividiam surgiam:

- A. na sala de aula (nas aulas teóricas);
- B. nos encontros para orientação de alunos-mestres;
- C. nas sessões de supervisão/avaliação da prática em sala de aula dos alunos-mestres;
- D. nas reuniões de trabalho da área para discutir, avaliar e/ou replanejar o trabalho da Metodologia e Prática de ensino;

E. () em outro lugar ou em outro momento.

2. Para cada item assinalado, indicando lugar de origem de dilemas, exemplifique o(s) tipo de dilema com que se deparou, com a maior clareza possível. Também, indique a que fatores cada dilema estaria relacionado.

Origem do(s) dilema(s)	Tipos	Aspectos
na sala de aula		
nos encontros para orientação de alunos-mestres		
nas sessões de supervisão/avaliação da prática em sala de aula dos alunos-mestres		
nas reuniões de trabalho da área para discutir, avaliar e/ou replanejar o trabalho da Metodologia e Prática de Ensino		
em outro lugar ou em outro momento		

3. Você conseguiu resolver esses dilemas?

- A. () sim, todos
- B. () sim, alguns
- C. () não.

4. Se sua resposta à pergunta nº 3 foi *afirmativa*, você diria que, quando foi capaz de resolver seus dilemas, você o fez com o apoio de:

freqüentemente	algumas vezes	poucas vezes	nunca
----------------	---------------	--------------	-------

4.1. Indique que dilemas dos que citou foram resolvidos e como isso foi possível.

4.2. Nas decisões que tomou para resolver seus dilemas prevaleceram as suas forças (sua visão) ou as forças externas (de colegas, de alunos, da instituição, das condições de trabalho)?

4.3. Como você se sentiu em relação às soluções para seus dilemas?

- () Muito satisfeita
- () Satisfeita
- () Pouco satisfeita
- () Insatisfeita

4.3.1. Por quê?

5. Se sua resposta à pergunta nº 3 foi *não*, esclareça por que isso não possível.

6. Como você se sente em relação à não resolução dos dilemas vivenciados em sua prática?

- () Satisfeita
- () Insatisfeita
- () Indiferente

7. Mesmo não tendo resolvido seus dilemas, o que você fez (ou faz) para tentar resolvê-los?

8. Faça aqui seus comentários, críticas e sugestões.