

**A VISÃO DO ESTRANGEIRO E A CRIAÇÃO DO TERCEIRO ESPAÇO:
PENSANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

The foreigner's view and the third space: Reflections about beginner and experienced teachers of english

Jeniffer Imaregna Alcantara de ALBUQUERQUE, Celin-UFPR¹

RESUMO: Esse trabalho propõe uma discussão sobre professores em estágio inicial e formação continuada a fim de que se discorra sobre um espaço em que esses dois grupos podem compartilhar seus conhecimentos sobre o ensino de língua. Este trabalho, portanto, tem como objetivo analisar como as relações entre programas de desenvolvimento de profissionais de ensino de línguas, a noção de estrangeiro de Jacques Derrida e a experiência de sala de aula versus conhecimento acadêmico se estabelecem dentro de um centro de línguas (Celin - UFPR). A partir disso, o trabalho busca entender a constituição do Celin - UFPR a partir do que Homi Bhabha discorre como sendo o terceiro espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Centro de Línguas; Estrangeiro; Experiência de Sala de Aula; Conhecimento Acadêmico.

ABSTRACT: This work initiates a discussion about beginner and experienced teachers in order to describe a space in which these two groups can share their knowledge about language teaching. This work aims at analyzing the relationship of three main aspects inside a specific language institution (Celin – UFPR): teaching development programs, Jacques Derrida's notion of "foreign", and classroom experience versus academic knowledge. Taken this into account, this work tries to understand Celin - UFPR as a third space, as it is discussed by Homi Bhabha.

KEY WORDS: Language Center; Foreigner; Classroom Experience; Academic Knowledge.

Introdução

Este trabalho começa com uma pequena digressão que envolve a motivação para a discussão que será exposta. O embate sobre processos de formação de professores, inicial e continuada, não é novo. Ele está sempre em pauta e, com o passar do tempo, ganha novos

¹ Mestre em Letras – Concentração em Estudos Linguísticos pela UFPR. Na época da escrita do artigo a autora lecionava inglês no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da UFPR, atualmente leciona na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

olhares, contando com diferentes perspectivas oriundas de diversas áreas do conhecimento. A complexidade do processo de formação docente faz com que inúmeras variáveis precisem ser levadas em conta: o professor, seu espaço de atuação, os alunos, a equipe pedagógica e administrativa, o objeto de ensino, etc. Muitas pesquisas já se debruçaram sobre os aspectos levantados acima (Gimenez, 2011; Jordão, Martinez & Halu, 2011; Jordão & Fogaça, 2012; Jordão, 2012) e, assim, dando sequência a estes diálogos, este trabalho tem como foco os processos de formação inicial e continuada de professores de língua, mais especificamente, de língua inglesa.

Boa parte da trajetória da autora deste trabalho se deu na sala de aula. Parece um pouco difícil rastrear quando a sala de aula se configurou como ambiente de pesquisa, pois o contato com ela se deu de modo bastante distinto. Começou com uma prática de observação, acompanhando a mãe, que sempre lecionou em escolas da prefeitura, para, posteriormente, passar a ser um espaço frequentado como aluna tanto no período escolar quanto na vida acadêmica. Um tempo depois, a sala de aula passou a se configurar como ambiente de trabalho, quando começou a lecionar em um centro de línguas e em projetos da prefeitura. Em todas estas oportunidades, a sala de aula ganhava novos significados, novos entendimentos.

A sala de aula pode receber sentidos e significados vários a depender das experiências daqueles que dela compartilham. Para alguns pesquisadores como RICHTER (2004) e TICKS (2005) há uma crença de que o docente não possui um perfil (no sentido que esses profissionais não possuem um perfil único, fixo, imutável), ao contrário do que se observaria para profissionais de outras áreas. Assim, RICHTER, PAZ CAVICHIOLI e PINTO (2006) apontam que, de acordo com o senso comum:

- a) o professor ao mesmo tempo sabe e não sabe, pode e não pode — não tendo, assim, um lugar social onde se inserir e modelos de competência com que se identificar (falta-lhe um perfil constitutivo);
- b) ele é a priori o responsável pelos fracassos, até provarem o contrário;
- c) invertendo o caso dos profissionais emancipados, o professor entra em cena para corresponder aos meios e não aos fins (o aluno não está na escola para progredir, mas para “gostar”) — o que constitui o “desvio aos meios”, privando o professor de um perfil exercitivo;
- d) seu trabalho poderia em princípio ser feito por qualquer um que apenas se dispusesse a fazê-lo (embora a LDB estipule formação superior, ou excepcionalmente média, embora isto tenda a desaparecer) — o que expropria o

docente de um perfil articulativo e praticamente nivela profissional e leigo! (Richter, Paz Cavichioli, Pinto, 2006, p. 914).

É interessante observar que a sensação de fragmentação, de ausência de estabilidade reiterada pelo senso comum e associada à profissão de professor, – aparentemente compartilhada pelos docentes – poderia ser alocada a outros profissionais, pois com as diversas modificações sofridas nas relações de trabalho e interpessoais a noção de uma visão de sujeito (e profissional) fragmentado passa cada vez mais a ser discutida em outras áreas. O perfil profissional, assim como outras facetas dos indivíduos, é algo que foi e continua sendo construído. Dizer que os docentes não possuem um perfil (os autores tomam como base algo que circula no senso comum, mas que não necessariamente é compartilhado por teóricos que investigam e refletem sobre a composição do sujeito docente) é como afirmar que, de alguma forma, esses não possuem identidade. Ao mesmo tempo, por outro lado, uma vez que se assume que o docente não possui um único perfil, abre-se caminho para o entendimento de que a identidade destes profissionais pode ser construída, sendo possível de ser modificada pelas experiências vividas². Acreditamos que o docente tem um perfil, cuja composição é complexa, conforme mencionado anteriormente. Ainda assim, ao dizer que os docentes não possuem um perfil, os autores trazem à tona as angústias compartilhadas por esses e outros profissionais, angústias essas compartilhadas por este trabalho: qual é o papel do docente dentro da sua comunidade (alunos, escola, etc)? A sua profissão é capaz de modificar a realidade construída? Como isso se daria, então?

Embora cada um dos aspectos apontados possa render uma discussão pertinente, a questão principal para este trabalho parece ser a de que o papel do docente se encontra atrelado a um espaço instável, fragmentado, e que carece de discussões enquanto peça fundamental no sistema educacional. Nesse sentido, acreditando na riqueza e importância do processo de formação de professores, este trabalho vai ser articulado do ponto de vista de um espaço específico de formação de docentes, o Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade – UFPR), no qual atuam professores em ambos os processos de formação: inicial e continuada. Estes serão os dois grupos analisados no trabalho. É importante deixar claro que ambos os grupos, de professores em formação inicial e

² Em um momento posterior do texto, será discutido como o papel destas experiências vividas se dá em um grupo de professores de um centro de línguas que possui uma configuração mista (professores em formação inicial e contínua)

continuada compartilham do mesmo espaço, em um mesmo centro de línguas. Para dialogar com esse espaço, será utilizada a noção de estrangeiro, proposta por Jacques Derrida, e o conceito de terceiro espaço de Homi Bhabha.

É mister dizer que esta pesquisa se encontra em fase inicial e, portanto, nenhuma coleta de dados foi realizada. Optamos, primeiramente, por realizar uma reflexão teórica para então verificar as questões aqui levantadas através de entrevista/aplicação de questionário. Além disso, é importante mencionar que o processo de formação inicial no Celin-UFPR trabalha com a noção de que o aluno de graduação que faz parte deste grupo já ocupa o espaço de professor, mesmo ainda não ministrando aulas. Assim, ao falar do processo de formação inicial, estamos nos referindo a este grupo de docentes.

1- O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES E SUAS VEREDAS

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

*Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.*

(Diálogo entre a personagem Alice e o Gato, in
Aventuras de Alice no país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou lá.
Tradução de Sebastião Uchoa Leite).

A pergunta da personagem Alice, do livro *Alice no país das maravilhas*, se mostra pertinente para a discussão que se inicia. A personagem, ao longo de sua jornada, questiona a todo o momento as regras do mundo no qual se encontra. Em muitos momentos, parece que ela está em busca “da resposta” que irá fazer com que ela trilhe o caminho certo ou que a guie de volta ao seu mundo. Contudo, uma constante encontrada por Alice é o fato de que ela não obtém as verdades que esperava encontrar. Muito pelo contrário, a personagem acaba se deparando com mais perguntas do que respostas. Ao questionar o gato sobre qual caminho deveria seguir, esperando receber uma resposta correta, Alice se depara com outro questionamento: “Isso depende muito para onde queres

ir". Ou seja, tanto a pergunta, como a resposta para um dado problema sempre se dá num espaço de interlocução específico, o qual é determinado pela situação em que se encontram ambas as partes. Nesse sentido, não há, *a priori*, resposta certa ou errada.

É possível traçar uma comparação entre o questionamento de Alice e a resposta do gato com os dilemas e anseios compartilhados pelos professores em processo de formação inicial e continuada. Embora os questionamentos dos professores em formação continuada possam ser distintos, pois esses já percorreram certo pedaço do caminho de docência, o ato de questionar nunca cessa. Por vezes, as questões lançadas por este grupo de professores podem se cruzar com as dos que ainda irão iniciar a lecionar ou que lecionam há pouco tempo.

Assim como Alice se encontra incerta com as escolhas que deve fazer, do mesmo modo é possível notar questionamentos semelhantes por parte do docente. Muitas das inseguranças dos futuros professores e dos professores que já se encontram no exercício da docência residem no modo como a maioria dos cursos de graduação está estruturada. Em geral, a sequência do processo de docência nos cursos de licenciatura passa por uma aquisição do conteúdo teórico, para que depois se adquira a parte prática, como se, de algum modo, esses dois processos caminhassem separados. Shön (2005, sintetizando as contribuições de Pimenta, 2005), ao apresentar suas expectativas com relação à formação dos alunos de cursos de licenciatura, espera que

[a] formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas (Pimenta, 2005, p. 19).

Com relação ao pensamento acima, algumas considerações devem ser feitas. Os anseios de Pimenta e Shön se contrapõem a um modelo que é praticado por muitos cursos de graduação, cuja visão curricular do que constitui um docente passa por uma divisão entre o que é considerado teórico e o que é considerado prático. Ao desmembrar essas duas partes, os licenciados acabam por não ter a chance de observar como prática e teoria

podem acontecer de maneira simultânea. Com isso, nos parece que um currículo que trabalhe com o conceito de práxis prepara melhor o docente, pois assim se prevê a articulação entre teoria e prática. Como foi proposto por Freire (1983, p. 40), "[...] a práxis, [...], é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Este conceito reúne a ideia de prática e teoria como um único conceito; na verdade, ele representa a noção de prática e teoria, sem que essas sejam vistas como processos separados. A práxis nos faz olhar para a prática e a teoria de um ponto de vista dialético, sem distinções de valor. Os cursos de graduação, no entanto, costumam não só separar ambos os conceitos, mas também inserir a teoria como uma espécie de condição *sine qua non* para a prática.

De acordo com o argumento de Pimenta (2005), os professores não têm a possibilidade de responder aos questionamentos e problemas que surgem na prática docente, pois a educação formal sempre os ensinou a separar ao invés de unir as questões de ordem teórica com sua prática. Nesse sentido, tanto os professores em fase de formação inicial como aqueles que se encontram em formação continuada, acabam por compartilhar dessa visão, a de que prática e teoria são apresentadas como dissociadas ao longo da graduação.

Existem muitas facetas no que diz respeito ao processo de formação de docentes. Ao mesmo tempo em que os professores em formação inicial e os em formação continuada estão sendo/foram formados no sistema que mencionamos previamente, o qual separa teoria e prática, ambos os grupos de docentes possuem outros tipos de saberes que advém do conhecimento empírico de serem e terem sido alunos daqueles que estavam passando por esse processo de formação continuada no passado. Esse conhecimento empírico, experimentado ainda enquanto discentes, pode acabar preenchendo uma parcela dessa equação, no sentido de que os alunos em processo de formação inicial podem realizar reflexões com relação ao trabalho de docência, pois fizeram e fazem parte dele. Por outro lado, como já foi dito, falar de docência é ter que lidar com inúmeras variáveis que estão entrelaçadas e, sendo assim, quando se pensa nos profissionais que já se encontram em sala de aula, as dificuldades de buscar e achar soluções para os contextos nos quais estes profissionais estão inseridos parece uma tarefa hercúlea e confusa, pois estes profissionais se encontram como Alice, com muitas perguntas que sempre acabam por desembocar em outros questionamentos.

Tentando entender mais sobre a constituição do ser docente, Placco e Souza (2006, p. 20) mencionam que o docente é aquele que está num processo inicial ou continuado que tem como característica a reflexão sobre o ato de ser docente, seja de maneira explícita e/ou potencial. Esse tipo de perspectiva, de que existe um potencial reflexivo no profissional docente, que é capaz de discutir o mundo à sua volta, faz parte da visão mais ampla de docência e do processo de formação que está se tentando traçar aqui. As reflexões com relação ao trabalho exercido se encontram tanto no futuro professor, que é capaz de questionar seu espaço como aprendiz de uma língua e de uma profissão, quanto no professor em exercício, que é capaz de transformar seu espaço de atuação e suas crenças.

No entanto, essa série de questionamentos pode ser vista sob um prisma produtivo. Em espaços nos quais os questionamentos são vistos como possibilidades dialógicas ao invés de incertezas, os dois grupos de profissionais podem perceber que tanto as perguntas como as respostas dependem de vários fatores. Além disso, as respostas aos questionamentos são sempre parciais, porque dependem da condição em que se deram, de quem as formulou e de que maneira esse processo foi conduzido. Como menciona Halu (2010, p.79), “diferentes concepções de formação podem estar presentes com maior ou menor preponderância, variáveis no decorrer do tempo, em uma mesma comunidade de professores e formadores”. E ainda,

[...] ao considerar as concepções de formação preponderantes em iniciativas de formação de professores, não se pode falar em exemplos puros de uma concepção ao lidar com contextos particulares e complexos na educação, sendo que nem a linguagem nem os métodos usados por diferentes concepções são mutuamente exclusivos (Cochran-Smith e Lytle 1999, *apud* HALU, 2010, p.79).

A visão das autoras acaba por endossar o mesmo tipo de questionamento que foi levantado ao longo deste trabalho. Ambos os espaços, de formação inicial e continuada, que, aparentemente, são vistos como processos distintos, podem dialogar em um terceiro espaço. Além disso, como trataremos de um grupo de professores que conta com uma configuração complexa, surge, também, a necessidade de analisar como funciona a aceitação ou não de novos membros em um grupo que já se encontra formado. Assim, na próxima sessão, serão discutidos os conceitos de terceiro espaço, a partir de Bhabha (1990)

e a sensação de ser novo em um grupo formado, a partir do conceito da visão do estrangeiro discutido por Derrida (2003). Ambos os conceitos parecem fornecer suporte teórico para nossa discussão, uma vez que para que as questões sobre formação docente no Celin-UFPR sejam discutidas, é necessário um espaço que não seja constituído nem de professores em formação inicial, nem continuada, mas um terceiro espaço. Ao mesmo tempo, para que o terceiro espaço exista, reflexões precisam ser feitas por parte do grupo docente. Tal processo envolve etapas de adaptação, “hospedagem”, em certo sentido, de novos membros a um grupo existente. A próxima sessão tratará dessas reflexões.

2- A VISÃO DO ESTRANGEIRO E O TERCEIRO ESPAÇO

Quem é esse indivíduo que entrou em nossa comunidade? Será um professor novo? Esse pode ser um dos “burburinhos” que acontecem no interior de uma sala de professores no momento em que um professor em formação inicial começa a fazer parte do ambiente de uma escola de línguas. Existe um choque inicial, em muitos ambientes, e esse advém da ideia que um grupo faz do outro. De um lado, têm-se os professores em início de carreira, os quais fazem um grande esforço para acompanhar o ritmo de um ambiente novo e, algumas vezes, hostil. Por ainda fazerem parte do ambiente acadêmico, estes profissionais se sentem desejosos em ver, na prática, tudo o que foi discutido nas diversas matérias da graduação sobre o ser docente. Por outro lado, os olhares dos professores que já se encontram na carreira de docentes se entrecruzam e se questionam, não necessariamente sobre o porquê da presença destes novos professores, mas como esses vão interagir com um espaço que é ocupado por outro grupo. A estranheza com relação a toda essa complexa relação pode gerar um sentimento de estrangeiro em ambos os grupos.

O estrangeiro, que desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou que o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é sua, aquela imposta pelo dono da casa, hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. (Derrida, 2003, p.7).

Com relação ao sentimento do estrangeiro, é importante lembrar, em primeiro lugar, que o espaço com o qual estamos lindando é um centro de línguas (Celin-UFPR) que trata os graduandos, futuros professores, como professores, pois apesar destes não ministrarem aulas, eles participam das reuniões pedagógicas, de observações e preparação de aulas, como os professores em exercício. No entanto, apesar de serem tratados como professores, esses são vistos como estranhos, estrangeiros.

A partir do que foi exposto acima, parece ser possível contextualizar a noção de estrangeiro para a área de formação de professores. Um exercício reflexivo pode ser feito: entender a noção de língua utilizada por Derrida (2003) como sendo um conjunto de regras convencionadas, socialmente estabelecidas no interior de uma comunidade específica. Quando um novo professor é inserido em um dado grupo que já possui uma organização interna, que já se encontra estruturado como grupo, ao mesmo tempo em que esse é acolhido, pois agora faz parte do corpo docente da instituição, esse tem que se adaptar às regras de funcionamento, “à língua” falada pelos membros daquela comunidade. Derrida acaba por mencionar que o grupo que “recebe” o estrangeiro tem para com ele o “dever da hospitalidade” (p. 73 e 75). Derrida (2003) faz uma distinção entre dois tipos de hospitalidade, a condicional e a não condicional. A condicional seria a hospitalidade que envolveria questões de linhagem. No caso da discussão proposta por este trabalho, ao professor novo seria oferecida hospitalidade mediante o lugar de onde veio (talvez de acordo com a instituição em que tenha se formado), quem o trouxe para o grupo (se foi indicação de alguém ou não, no caso de instituições particulares ou concursado, no caso de instituições públicas). Por outro lado, a não-condicional é aquela hospitalidade oferecida a todos que fazem parte do grupo, que entram para aquele determinado grupo, sem nenhuma ressalva ou necessidade de pré-conhecimentos sobre a origem do indivíduo. É possível assumir que ambos os tipos de hospitalidade se encontram em exercício no Celin-UFPR, uma vez que os professores em formação continuada se preocupam com a origem dos professores em formação inicial e, ao mesmo tempo, mesmo quando os alunos de graduação não vêm da Universidade Federal do Paraná (que é o padrão), procura-se acolher os “novatos”, ensinando-os sobre a estrutura do centro de língua.

Como foi mencionado acima, em uma relação de acolhimento, existe o dever da hospitalidade, mas nem sempre este estrangeiro é visto com bons olhos pelo resto do grupo. Além da situação específica dos novos professores, os quais, como já dissemos, têm

de se adaptar às regras estabelecidas pelo grupo, ao menos num primeiro momento, tem-se que, muitas vezes, lidar com a situação de professores que regressam àquela instituição ou aqueles que vêm de outras instituições, mas que não são novos professores, no sentido de já terem experiência como docentes. No entanto, esses podem ser novos do ponto de vista de que ao entrarem em outra instituição regressam a um ambiente conhecido. Contudo, mesmo para os que regressam para uma mesma instituição, várias mudanças podem passar a impressão de que o espaço não é mais o mesmo, por exemplo, o quadro de professores pode ter mudado, assim como as regras de funcionamento interno, os materiais de apoio (livros didáticos), a metodologia empregada, etc. A questão que surge é: como um professor em formação inicial é “hospedado”? As regras do jogo são diferentes para ele porque não possui experiência em sala de aula? Qual a relação dele com os novatos e com os professores que já pertenciam ao grupo? Embora não seja o objetivo aqui responder essas perguntas em função do foco do trabalho, gostar-se-ia que elas pudessem receber o tratamento dado pelo gato, na história da Alice: as respostas serão construídas de acordo com o ambiente e a situação em que elas forem postas. Do mesmo modo que Alice se depara com várias perguntas para as quais obtém poucas respostas, assim se sentem os professores recém formados, que se encontram em formação inicial.

Além de o estrangeiro ter que pedir hospitalidade ao seu grupo, este ainda possui outras instâncias a quem deve fazer o mesmo pedido: no caso das instituições de ensino, pode ser ao diretor da instituição, ao coordenador pedagógico, ao Estado. Também, embora Derrida (2003) não mencione este aspecto, podemos falar em graus de hospitalidade, pois como o grupo pode mudar a depender de uma série de fatores, a hospitalidade oferecida inicialmente pode passar por alguns períodos de ajuste e reajuste. E, apesar de que, em alguns momentos, a mudança possa desestabilizar algo que, na superfície, aparenta funcionar sem desvios, é importante que se trabalhe, no interior do grupo, com o conceito de estabilidade. É possível não estar constantemente em uma relação de desestabilização, sem conflitos pessoais e/ou profissionais? Por que existe tanto receio em pensar que ao invés de existir uma estabilização plena, o que se tem são, na verdade, momentos mais ou menos estáveis? Na sessão 3 deste texto se analisará como acontece o acolhimento de professores novos dentro de um grupo já estabelecido, e mostrar como a hospitalidade e a sensação de estabilidade acontecem no interior do espaço do Celin-UFPR.

Como alunos, antes do período de docência, a maioria passa por um processo educacional do qual não se fazia parte, pois se apresentava um conjunto de verdades preestabelecidas, as quais não se pode ou não há a necessidade de se questionar. Assumindo o papel de docente, alguns professores começam a pensar e a questionar posicionamentos, atitudes que surgem no interior do seu ambiente de trabalho, seja na instituição de ensino ou na sala de aula propriamente. Contudo, embora o questionamento surja, ele é abafado por estas verdades que pairam, que existem *a priori*. É importante lembrar que, apesar da prática docente conduzir a questionamentos sobre as decisões que permeiam os planos de aula, não se pode assegurar que todos os professores reflitam sobre sua prática. No espaço do Celin-UFPR, no entanto, todos os professores são motivados a questionarem sobre sua formação.

Desse modo, o professor sente a necessidade de ter suas ideias sendo colocadas em prática no seu espaço de trabalho, tendo em vista que, conforme dito anteriormente, o espaço em que se encontra passa por momentos de estabilidade, mas que podem se tornar instáveis a qualquer momento. Nesse sentido, podemos compreender o conceito de terceiro espaço discutido por Bhabha. Para o autor, o terceiro espaço trata das posições que podem surgir a partir das discussões feitas por um grupo ou sujeito. No entanto, é importante entender que esse terceiro espaço proposto por Bhabha não se trata de uma intersecção (conforme Figura 1) entre dois espaços já existentes. Não seriam, portanto, dentro da discussão aqui proposta, as questões levantadas pelos dois processos de formação, de modo a traçar pontos de convergência. Se assim fosse, estaria se falando de uma intersecção que acaba por reunir aspectos de cada grupo, não necessariamente para construir um novo espaço, mas sim para manter o que já existe.

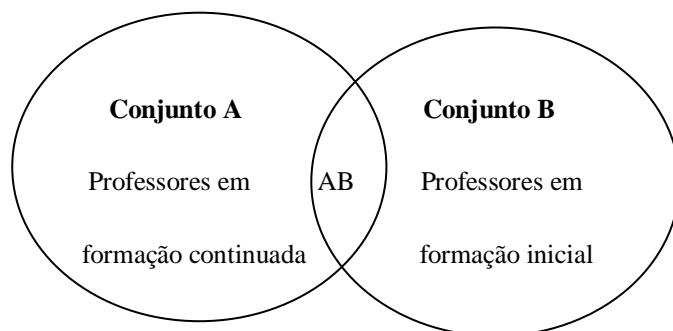


Figura 1 Esquema sobre um sistema de intersecção.

Como foi dito acima, ao se trabalhar com a noção de interseção tem-se a união de A e B (dois espaços existentes), que se transforme em AB (o qual se configura como uma intersecção entre A e B, ou seja, um espaço que reúne características de ambos os grupos e que, ao mesmo tempo, é outro grupo). Contudo, ao mesmo tempo em que se pode ter a sensação de que, ao criar-se esse espaço AB – o qual surge entre duas perspectivas (A e B) – se está, de alguma maneira, dando lugar à possibilidade de reflexão sobre verdades construídas, é preciso notar que neste espaço (AB) se encerra uma nova verdade que, superficialmente, aparenta ser questionável, mas que em seu cerne se mostra estável. Talvez, poder-se-ia arriscar que, em tendo esse espaço AB, os questionamentos que surgem no interior de A e B se acomodam, porque para os grupos A e B, este é um momento em que questões se encontram e se assentam.

Contudo, de acordo com Bhabha

O Terceiro espaço coloca as histórias que constituem esse espaço e cria novas estruturas de autoridade, novas políticas de iniciativa, as quais são inadequadamente compreendidas através da sabedoria recebida (*The third space, interview with Homi Bhabha*, p.211).³

Nesse sentido, o conceito de terceiro espaço discutido pelo autor propõe que este espaço que é criado não seja nem bem A, nem B, uma vez que novas estruturas devem ser criadas e organizadas neste novo espaço. Na tentativa de aproximar esse conceito das discussões feitas, podemos pensar que este terceiro espaço surge como um espaço “C” (conforme Figura 2), no qual ideias que antes não possuíam lugar, pois pareciam estar deslocadas do centro, possam ser discutidas em um novo conjunto, em um novo espaço.

³ No original: “This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom.”

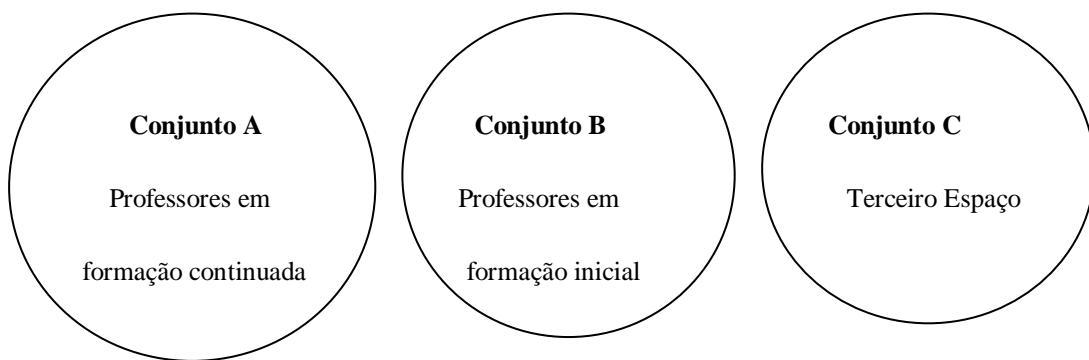


Figura 2 Esquema sobre um sistema com base no conceito de terceiro espaço de Homi Bhabha (1990).

Nessa direção, pode-se pensar que este terceiro espaço poderia dar conta deste processo, da formação de professores num sentido mais amplo, sem que se faça uma divisão que advém da quantidade de experiência empírica ou acadêmica que os grupos têm. Ou seja, ao se criar um terceiro espaço propõe-se que as experiências como sujeitos e profissionais não sejam anuladas e sim rediscutidas.

3 – CELIN-UFPR: A FORMAÇÃO E O TERCEIRO ESPAÇO

Na sessão anterior, pudemos observar, através da discussão levantada, o quanto complexo se mostra o processo de formação de docentes. Este, por um lado, parece unir os dois grupos de docentes, o formado por professores em fase inicial e o outro composto por professores em processo de formação continuada, por conta de enfrentarem desafios e compartilharem, por vezes, do mesmo sentimento de estrangeiro quando se integram ou regressam a um grupo. Por outro, denota-se as especificidades em ambos os processos de formação, seja pela experiência obtida no período da graduação, seja pelo fato dos professores em formação inicial não possuírem um conhecimento empírico semelhante aos professores em formação continuada, uma vez que lhes falta ainda a experiência da sala de aula. No entanto, ao invés de se enxergar essas especificidades como parte da identidade dos dois grupos, e, portanto, uma identidade que deve ser discutida e trazida para um espaço de reflexão, é comum separar essas duas experiências de modo a conferir, muitas vezes, um

olhar discriminatório sobre os docentes em formação continuada, uma vez que se questiona o conhecimento acadêmico desses e, por outro, dos novos professores, pois se duvida da habilidade deles de ministrar aulas.

Uma vez que se adentra nessa discussão sobre um processo que pode ser visto de maneira a englobar profissionais em várias etapas de formação, cabe aqui a menção a uma experiência que é realizada, há algum tempo, com um grupo de professores de língua inglesa, formado por professores em processo de formação inicial e continuada (no Celin-UFPR – Centro de Línguas e Interculturalidade). Este grupo passou por várias mudanças ao longo dos anos. Ele já teve mais professores em processo de formação inicial que continuada, e hoje esse quadro se encontra invertido; além disso, possui professores que já haviam ministrado aulas nessa instituição e que voltaram, depois de muito tempo, por motivos diferentes. A formação dos docentes também já passou por diversas formas de coordenação, cada uma com um determinado tipo de dinâmica de trabalho e administração, etc.

Por conta destes e outros aspectos, este grupo se vê entrando em crises constantes, pois, como foi dito anteriormente, os novos professores tentam se adaptar às regras que já existiam antes da chegada deles, mas na tentativa de adaptação acabam por modificar o espaço em que se encontram. As mudanças ocorrem, pois o espaço é formado a partir da configuração do grupo, pelas experiências vividas e divididas entre seus membros. Nesse sentido, portanto, os novos professores, os que estão em formação incial, mas que, ao mesmo tempo, já começam a ser inseridos no espaço de sala de aula, provocam uma desestabilização naquele ambiente aparentemente estável. A desestabilização ocorre na medida em que estes professores também possuem estórias e vivências e visões sobre o ser docente. Tais visões podem entrar em choque com as visões estabelecidas no interior do grupo do qual começam a fazer parte. No caso dos professores que já faziam parte do quadro de trabalho, ao mesmo tempo em que tentam negociar, com os mais novos, a dinâmica operacional, acabam por se confrontar a si mesmos, uma vez que, se por um lado procuram entender que a chegada de professores novos é necessária ao processo de renovação do corpo docente, por outro, entendem, muitas vezes, que o novo professor se apresenta como uma ameaça à estrutura vigente, uma organização que, aparentemente, não precisa de ajustes, como se estrangeiros houvessem ‘invadido’ um espaço que era considerado, erroneamente, conhecido e/ou imutável. Quando os professores mais antigos

naquele determinado espaço observam essas mudanças, começam a perceber que o espaço que ocupam é passível de ser alterado uma vez que este, em nenhum momento, foi, de fato, estável. Assim, a partir dessa configuração complexa, passa a existir a necessidade de um espaço em que as discussões sobre o processo de formação sejam contempladas, mas esse espaço não pode ser o que se encontra embasado pelas perspectivas específicas dos professores em formação inicial ou continuada, e sim um novo espaço, que seja formado a partir de perspectivas próprias.

Os espaços compartilhados pelos docentes, em formação incial e continuada, passam, então, como foi dito acima, por momentos mais e menos estáveis. A coordenação pedagógica do Celin-UFPR não busca a estabilidade e, sim, olhar para o processo de formação de professores sob um olhar dinâmico, que possibilite uma maior integração do grupo de docentes, sejam eles em formação incial e continuada, lidando com a complexidade de ambos os grupos sem conferir mais valor ao conhecimento empírico ou acadêmico, como já mencionado anteriormente.

O Celin-UFPR se caracteriza como um espaço misto, no sentido de possuir profissionais com diferentes experiências com docência. Por conta de sua configuração, o grupo recebe, em determinados períodos letivos, alunos da graduação, do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, que estão passando pelo processo de formação inicial. Quando esses professores ingressam no grupo, estes iniciam a lecionar e logo começam a fazer parte do processo de formação continuada. Apesar de começarem a fazer parte do corpo docente da instituição, os novos professores fazem parte, ao mesmo tempo, do grupo de professores em formação inicial. Contudo, dentro desse espaço, em especial o Celin-UFPR (mais especificamente a área de inglês), os professores são convidados, em vários momentos, a discutirem e refletirem sobre o ser docente, visões de aprendizado/aquisição de línguas, etc. Ao longo dessas discussões, os professores têm a oportunidade de confrontar as visões que possuem sobre ensino de língua, sobre suas posturas dentro e fora de sala e, a partir disso, a questão não parece ser “quem está certo/ isso está correto”, uma vez que os centros da verdade, assim como a identidade desses sujeitos e a posição ocupada no espaço acabam por se deslocar.

Talvez pareça precipitado afirmar que ali já tenha sido criado ou possa ser criado, em algum momento, o que Bhabha chama de terceiro espaço. A possibilidade de pensar nessa criação de um terceiro espaço se coloca a partir do momento em que não se enxerga

o resultado de todas essas reflexões como que para criar algo que ainda pertença aos dois grupos, que seja um espaço criado de modo a ser outra verdade. Podemos pensar que o terceiro espaço nessa instituição (Celin – UFPR) é construído. Ao se perceber uma desestabilização que advém das discussões realizadas entre docentes em formação inicial e continuada, não se volta a uma tentativa de aceitar ou criar outras verdades sobre questões de ensino e sobre a identidade do grupo. Ao contrário, parece que o grupo opta colocar em xeque as crenças de todos os participantes sobre os processos de aprendizado/aquisição de uma segunda língua, e sobre as mudanças constantes que acontecem na configuração pessoal dos indivíduos e do grupo. É como se esse terceiro espaço acomodasse satisfatoriamente as crenças e identidades, ainda em construção, tanto de professores em formação inicial quanto continuada, sendo um espaço no qual ambos os grupos pudessem interagir de forma colaborativa e legitimada.

Assim, parece ser possível assumir que o Celin-UFPR trabalha com a noção de terceiro espaço de Bhabha (1990), no qual os questionamentos de ambos os grupos de docentes, de formação inicial e continuada, não são distintos por esses grupos possuírem experiências de docência distintas. Pelo contrário, procura-se discutir questões que permeiam a formação de professores como um todo, sem atribuir nenhum valor *a priori* com relação à natureza ou a relevância dos diferentes processos de formação do docente.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pegando carona, novamente, nos anseios da personagem Alice, é possível que se faça uma possível alusão ao que diz respeito ao processo de auto-questionamento por parte dos docentes:

– *Quem é você?*

Não era um começo de conversa muito animador. Um pouco tímida, Alice respondeu – Eu.. eu... nem eu mesmo sei, senhora, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então.” (Diálogo entre personagem Alice e a Rainha Branca, in *Aventuras de Alice no país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou lá*. 1980. Tradução de Sebastião Uchoa Leite).

Apesar de ser possível perceber toda a tensão na fala da personagem, pois este é o momento final da estória chega-se ao momento de se confrontar. Sentimento semelhante é compartilhado pelos docentes, que, ao contrário do que expõem Richter (2004) e Ticks (2005) de que o docente é um profissional sem perfil, possuem, assim como profissionais de outras áreas, momentos de fixação e desestabilização de conceitos.

Com relação aos grupos que aqui foram descritos, os docentes do Celin-UFPR, essa sensação de não ser/estar estável se manifesta tanto nos professores que acabam de chegar ao grupo, como nos já pertencentes a ele. Existe um movimento interno e externo a esse processo. O movimento interno se dá quando os professores, nessas duas fases distintas, são confrontados com relação às suas crenças sobre concepções de línguas, de ensino de língua, pois, por estarem vindo de aprendizados e experiências diferentes de docência, trazem consigo olhares distintos sobre essas questões. E essas diferentes visões entram em choque quando se propõe um trabalho coletivo, quando, em dado nível⁴, por exemplo, se reúnem professores mais e menos experientes. Contudo, é nesse momento de discussão que se observa a tentativa de refletir sobre a identidade do grupo e a dos indivíduos. Em um primeiro momento, observou-se que os professores tendem a entrar em acordo, tentam assentar os diferentes pontos de vista, pois julgam que assim funciona o trabalho coletivo, em uma anulação individual para o bom funcionamento do grupo. No entanto, novamente, os movimentos internos não cessam e, depois dessa aparente estabilidade, as crenças pessoais, baseadas no espaço da sala de aula e nas teorias discutidas durante a graduação, entram em choque. É interessante notar que, como Alice, nesses momentos de desestabilização, os professores, novos na instituição ou não, se questionam sobre as mudanças ocorridas na identidade do grupo e na sua própria. As transformações ocorrem quando se dá aula para um nível diferente, para turmas diferentes, com grupos que possuem experiências distintas de aprendizagem.

A existência de um espaço com as características do Celin-UFPR faz com que seja possível pensar na possibilidade desse espaço se constituir como um terceiro espaço, como proposto por Bhabha, já que, como enunciamos ao longo do texto, é um espaço que leva em conta as inúmeras variáveis presentes no grupo de docentes, as quais são capazes de modificar os profissionais e o ambiente de trabalho. Além disso, observamos que dentro

⁴ Como em outras instituições, no Celin-UFPR existem níveis de línguas, a saber: 4 níveis básicos, 2 pré-intermediários e 4 intermediários.

desse espaço as discussões têm passado por um processo de não assentar os conflitos existentes, mas a partir da existência desses se criar algo que possua diretrizes diferentes, que seja baseado em novas estruturas de autoridade, como menciona Bhabha (1990, p. 211).

Nesse sentido, ao trabalhar com um grupo que prevê o diálogo com os professores, com os profissionais que possuem estórias de docência distintas, é possível observar que as discussões propostas no interior de um grupo como o Celin-UFPR podem se mostrar como um interessante projeto de curso de formação de professores, o qual leve em consideração a formação do profissional docente sempre como um grande processo complexo, que poderia ser construído com ambos os grupos: professores em formação inicial e continuada.

Além disso, partindo das noções de estrangeiro e hospitalidade, é importante pensar que para que o terceiro espaço se crie é necessário que os professores em formação inicial sejam vistos como professores também, não sendo estranhos, portanto. Pode-se pensar, também, que é a través da hospitalidade que professores de ambos os processos de formação de docentes podem compartilhar de perguntas e anseios, uma vez que os professores em formação continuada optam por aceitar os professores em formação inicial no seu meio.

Esperamos que as reflexões aqui feitas possam fomentar outras pesquisas nesta área e que elas sejam um ponto de partida para que se repense a formação de professores como um todo e a maneira como ela é conduzida no interior dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. "The Third Space: interview with Homi Bhabha." In: RUTHERFORD, J. **Identity: community, culture, difference.** London: Lawrence & Wishart, 1990. Disponível online em <<http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summerschool/download%20ss%202006/The%20Third%20Space.%20Interview%20with%20Homi%20Bhabha.pdf>>

DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Convida Jacques Derrida a Falar da Hospitalidade.** trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta 2003:7.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Coleção O Mundo, Hoje. v. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HALU, R. C. **Formação de Formadoras de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada** (NAP-UFPR). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

LEITE, Sebastião Uchoa. **Aventuras de Alice no país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou lá**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. 9. ed. São Paulo: Summus, 1980.

PIMENTA, S.G. “Formação de professores: Identidade e saberes da docência.” IN: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. N. de S. SOUZA, V. L. T. de. (2006). **Aprendizagem do adulto professor**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.

RICHTER, M.G. **Rumo a uma concepção holística de formação docente**. Expressão. CAL, UFSM, jan-jun, p.120-124, 2004.

_____ ; PAZ, D. M. Dos. S.; CAVICHIOLI, F.; PINTO, C. M. O Modelo Holístico como alternativa à formação docente. I CLAFPL. 2006, p. 909-924. Disponível em:<http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/81_Marcos_Richter_%20Dioni_Paz_Fabricia_Cavichioli_e_Candida.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2011.

TICKS, L.K. A identificação desvelada na análise do discurso de professores em formação inicial. In: **Linguagens & Cidadania**, Nº13, jan-jul 2005. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania.