

DOI: 10.22476/revcted.v8.id551

ISSN: 2447-4223

EPISTOLARIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRE O EU, O SI E O OUTRO

Priscila Aliança¹

 <https://orcid.org/0000-0002-1080-1106>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, RN, Brasil

Andrezza Maria Tavares²

 <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, RN, Brasil

Maria da Conceição Passeggi³

 <https://orcid.org/0000-0002-4214-7700>

Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, SP, Brasil

Submetido em: 12/12/2021	Aceito em: 29/12/2022	Publicado em: 30/12/2022
---------------------------------	------------------------------	---------------------------------

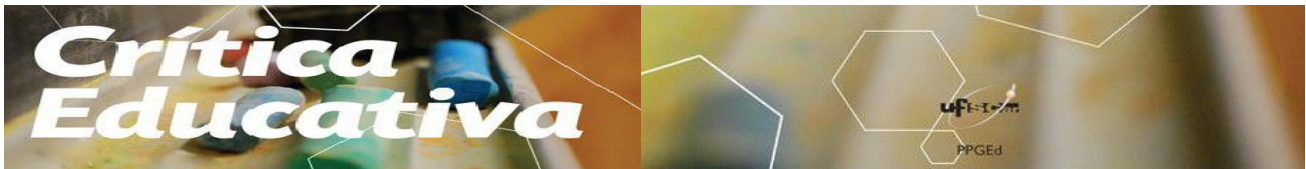
Resumo

Este trabalho busca contribuir para a teorização do uso do gênero discursivo epistolar “carta” como instrumento de biografização em pesquisa (auto)biográfica, em especial na pesquisa-ação-formação voltada para formação de professores. O texto está estruturado em quatro partes principais, a saber: (a) caracterização da pesquisa-ação-formação; (b) definições de carta, em termos gerais; (c) acepção de carta pedagógica; (d) discussão do que compreendemos como carta pedagógica reflexiva. A

¹ Mestra em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Endereço para correspondência: Av. Senador Salgado Filho, 1559 - Tirol, Natal - RN, 59015-000. E-mail: prialianca@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Endereço para correspondência: Av. Senador Salgado Filho, 1559 - Tirol, Natal - RN, 59015-000. E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

³ Doutora em Linguística Geral pela Université Paul Valéry (Montpellier-França). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: mariapasseggi@gmail.com.



diferença fundamental entre cartas em geral e a carta pedagógica reside num desejo de produzir conhecimento e numa postura política. Por sua vez, a carta pedagógica reflexiva – uma missiva de cunho pedagógico intencional em que o remetente e o destinatário são a mesma pessoa – está ancorada na perspectiva do “si-mesmo” ricoeuriano. Por meio dela, é possível exacerbar a oposição entre o si e o eu no processo de escrita de uma carta para um "si mesmo", além conhecer aspectos permanentes e aspectos mutáveis da construção identitária do remetente/destinatário. Ela também oportuniza que a relação entre alteridade (o outro) e ipseidade (o si) por meio da percepção de como o segundo vai se transformando pela ação do primeiro.

Palavras-chave: pesquisa (auto)biográfica; carta; pesquisa-ação-formação.

EPISTOLARITY AND TEACHER EDUCATION: BETWEEN THE “I”, THE SELF AND THE OTHERS

Abstract

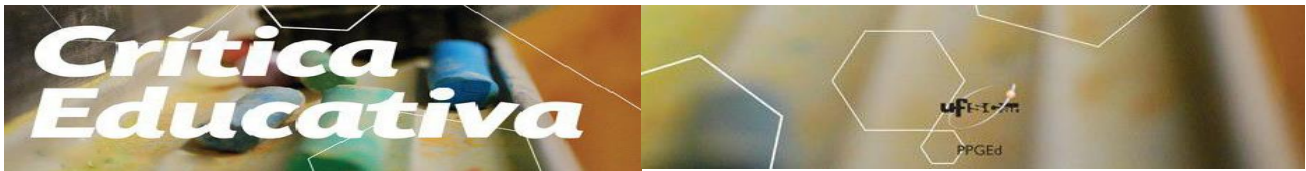
This work seeks to contribute to the theorization of the use of the epistolary discursive genre “letter” as an instrument of biographization in (auto)biographical research, especially in research-action-training aimed at training teachers. The text is structured in four main parts, namely: (a) characterization of the research-action-training; (b) letter definitions, in general terms; (c) acceptance of the pedagogical letter; (d) discussion of what we understand as a reflective pedagogical letter. The fundamental difference between letters in general and the pedagogical letter lies in a desire to produce knowledge and a political stance. In turn, the reflexive pedagogical letter – a missive of an intentional pedagogical nature in which the sender and the recipient are the same person – is anchored in the perspective of the Ricoeurian “self”. Through it, it is possible to exacerbate the opposition between self and self in the process of writing a letter to "yourself", in addition to knowing permanent aspects and changing aspects of the identity construction of the sender/recipient. It also provides opportunities for the relationship between alterity (the other) and ipseity (the self) through the perception of how the second is transformed by the action of the first.

Keywords: (auto)biographical research; letter; research-action-formation.

EPISTOLARIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE EL YO, EL SÍ Y EL OTRO

Resumen

Este trabajo busca contribuir a la teorización del uso del género discursivo epistolar “letra” como instrumento de biografización en la investigación (auto) biográfica, especialmente en la investigación-acción-formación orientada a la formación de docentes. El texto se estructura en cuatro partes principales, a saber: (a) caracterización de la investigación-acción-formación; (b) definiciones de letras, en términos generales; (c) aceptación de la carta pedagógica; (d) discusión de lo que entendemos por carta pedagógica reflexiva. La diferencia fundamental entre las letras en general y la



letra pedagógica radica en el deseo de producir conocimiento y una postura política. A su vez, la carta reflexiva pedagógica -misiva de carácter intencionalmente pedagógico en la que emisor y receptor son la misma persona- se ancla en la perspectiva del “yo” ricoeuriano. A través de él, es posible exacerbar la oposición entre uno mismo y uno mismo en el proceso de escribir una carta a "uno mismo", además de conocer aspectos permanentes y aspectos cambiantes de la construcción identitaria del remitente / destinatario. También brinda oportunidades para la relación entre la alteridad (el otro) y la ipseidad (el yo) a través de la percepción de cómo el segundo es transformado por la acción del primero.

Palabras clave: investigación (auto) biográfica; carta; investigación-acción-formación.

“Você está olhando para fora, e é justamente o que não deveria fazer hoje. Ninguém pode aconselhá-lo, ajudá-lo, ninguém. Só existe um meio. Volte para dentro de si mesmo.”

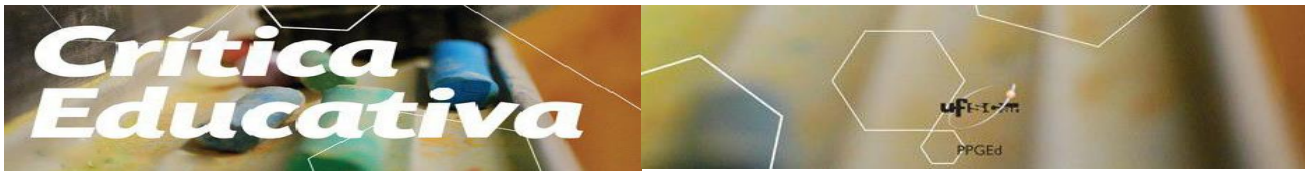
Rainer Maria Rilke

1. Introdução

Em “Cartas a um jovem poeta”, o aspirante a escritor Franz Kappus escreve ao já experiente Rainer Maria Rilke em busca de orientação para sua prática de escrita, ainda incipiente. O resultado desse contato foi uma correspondência que abrangeu não apenas conselhos referentes à produção literária mas à própria vida. O conteúdo das cartas de Rilke se revelou tão rico e relevante que Kappus publicou dez delas em um único volume, que viria a se tornar o texto mais conhecido do poeta tcheco.

Cada carta dá algo a conhecer de seu remetente, bem como dos anseios de seu destinatário: “O trabalho que a carta opera [...] naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica portanto uma ‘introspecção’; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1992, p. 157). Ao redigir uma carta, o remetente se engaja num movimento introspectivo e reflexivo, deixando que se entremecem tramas sociais historicamente situadas (FREIRE, 2015, p. 22).

O processo de uma escrita epistolar leva o remetente por um caminho complexo, não-linear, com idas e vindas: o que se deseja compartilhar? Que palavras escolher? Como contribuir para que o destinatário construa, a partir da leitura, um sentido próximo daquele que o remetente deseja? Diferentemente de outros gêneros textuais – cito aqui alguns do domínio acadêmico, como artigos,



resenhas e projetos – a escrita de uma carta traz um elemento a favor do autor: ele sabe quem a lerá. Poderá, portanto, lançar mão desse conhecimento para ajustar seu texto às condições de aceitabilidade do interlocutor ausente.

Partindo dessas características do gênero epistolar por excelência, nosso objetivo neste estudo bibliográfico é contribuir para a teorização do uso da “carta” como dispositivo biográfico em pesquisa (auto)biográfica, em especial na pesquisa-ação-formação voltada para formação de professores. Tal discussão está situada na pesquisa de doutoramento “Eu, formador de mim: carta pedagógica reflexiva e saberes da experiência docente no Ensino Médio Integrado”, em andamento. Este texto está estruturado em quatro partes principais: (a) caracterização da pesquisa-ação-formação; (b) definições de carta, em termos gerais; (c) aceção de carta pedagógica; (d) discussão do que compreendemos como carta pedagógica reflexiva.

2. Pesquisa-ação-formação

A pesquisa-ação-formação (ou apenas pesquisa-formação) consiste “[...] na prática de narrativas em que o narrador toma suas experiências como objeto de reflexão” (PASSEGGI, 2016, p. 73), sendo possível “[...] reconhecer no particular a expressão da universalidade” (ORSO, 2011, p. 64). Parte do desafio de “[...] conceber o professor como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade de refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema” (PASSEGGI, 2016, p. 68).

Para compreender a pesquisa-formação, a autora propõe uma comparação entre este modelo e o modelo clássico a partir de algumas perguntas a respeito do processo de investigação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Modelo clássico de pesquisa x pesquisa-formação (em educação), segundo Passeggi (2016)

Pergunta	Resposta tradicional	Resposta da pesquisa-formação
Quem pesquisa?	Pesquisadores em grupos de pesquisa	Pesquisadores e a própria pessoa em formação

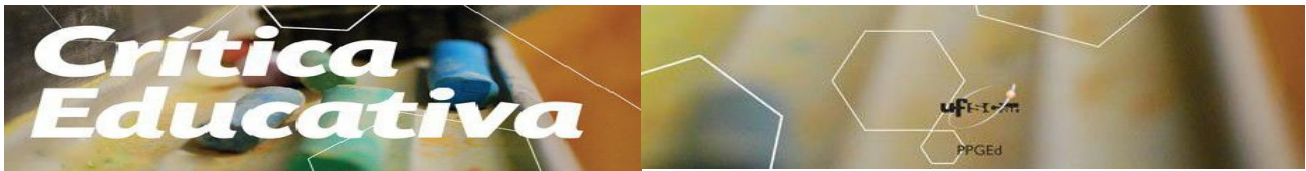
O que se pesquisa?	Práticas escolares instituídas pela própria escola	Inclusão de práticas não instituídas e aprendizagens experienciais
Como se pesquisa?	Dicotomias: teoria/prática, sujeito/objeto; epistemologia positivista	Perspectiva pós-disciplinar; metodologias interativas
Por que se pesquisa?	Compreensão de “leis” e princípios aplicáveis universalmente à ação educativa	Compreensão teórica; estratégias praxiológicas de formação; emancipação

Fonte: elaborado pelas autoras.

Pela pesquisa-formação, a própria pessoa em formação (no caso deste estudo, o professor) tem “outorgada” a possibilidade de construir o conhecimento a partir do qual se forma(rá), a partir de conhecimentos já consolidados e de sua própria experiência. Neste modelo há ainda a abertura para estudo de objetos que estejam além do cânone da pesquisa educacional: formais, informais, objetivos, subjetivos e intersubjetivos.

Há aqui a busca por uma superação da cisão que a ciência moderna operou na concepção de sujeito (sujeito epistêmico *versus* sujeito empírico). Tal superação viria inscrita na compreensão ricoeuriana de subjetividade concebida “[...] na complexidade dialética de nossa própria humanidade e de nossas múltiplas faces” (PASSEGGI, 2016, p. 70). Propõe-se, então, a perspectiva de um sujeito não mais apenas epistêmico ou empírico, mas **biográfico**. Essa perspectiva estaria no bojo, por exemplo, do desafio proposto no Oráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”. Há aqui a síntese do sujeito que conhece (epistêmico) como sujeito que se conhece (sujeito biográfico), bem como do autoconhecimento como pré-requisito para que se conheçam os “deuses” (“tudo o que nos governa”) e o “universo” (tanto natural como cultural) (PASSEGGI, 2016, p. 71).

É nessa indissociabilidade entre o sujeito do conhecimento e do autoconhecimento que situamos a formação de professores por meio da pesquisa-formação. Dentre as diferentes perspectivas filosóficas de sujeito, trazemos a reflexão de Paul Ricoeur (2014), que critica o sujeito cartesiano do



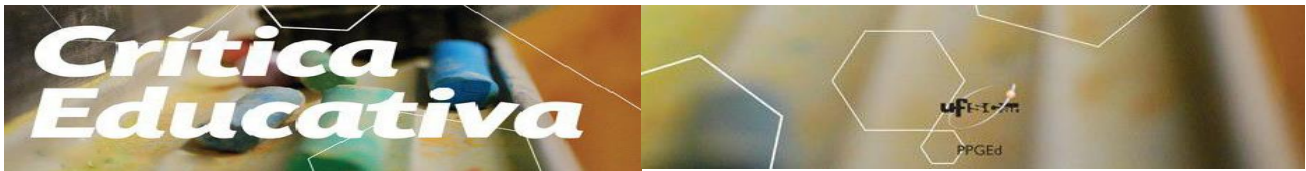
cogito ergo sum, alinhado ao sujeito empírico da ciência moderna, o único autorizado a conhecer. Trata-se, segundo o autor, de um sujeito desancorado da realidade, abstrato, que existe porque pensa, não importando o que pensa ou a partir de onde. Descartes alienou de seu sujeito todo traço de concretude e todo elemento de empiria.

O sujeito biográfico, por sua vez, traz em si a proposta de reconciliação entre o conhecer e o conhecer-se. Por meio da reflexão (auto)biográfica, o sujeito-professor pode desenvolver, em certa medida imediata, a resiliência necessária para (sobre)viver às condições precárias de vida que são impostas cada vez mais amplamente ao trabalhador no contexto do capitalismo avançado. Mas não só isso: para além da resiliência, o professor pode desenvolver a renitência e a ousadia sem as quais as circunstâncias objetivas precarizadas jamais serão revertidas ou superadas. Este é um potencial importante da pesquisa-formação junto a professores. É nesse contexto que propomos aqui a discussão acerca do uso da carta como dispositivo biográfico de formação e fonte para pesquisa.

3. O que constitui uma carta?

Haroche-Bouzinac (2016) sistematiza as características de uma carta. A partir de um olhar histórico e etimológico, ela sintetiza tais atributos no termo **epistolaridade**, fazendo referência a termos com o mesmo radical como “epistológrafo” (escritor de cartas) e o termo latino *epistolarium* (livro de cartas). Segundo a autora, um elemento crucial da epistolaridade é que ela se define primordialmente como “conversa com um ausente” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 11).

A carta é um gênero discursivo caracterizado também por uma instabilidade de formas e uma variedade de intenções e configurações. Há a carta aberta, que é feita para ser lida por um número amplo de pessoas, ainda que seu destinatário seja um único indivíduo (que geralmente apresenta a esse público alguma denúncia); as cartas dos apóstolos da igreja cristã primitiva, destinadas a comunidades de fé para levar encorajamento e orientação espiritual; cartas comerciais, que estabelecem comunicações profissionais entre firmas; cartas pedagógicas, que serão discutidas por nós mais adiante. Entretanto, é comum a todas essas manifestações textuais uma destinação e uma subscrição implícitas, ainda que anônimas ou coletivas. Seria esse par o elemento minimamente necessário para que se caracterize a epistolaridade. Inclusive, segundo a autora, “no campo da



definição epistolar, a intenção de enviar (ou sua simbolização) vale na realidade tanto quanto sua realização efetiva” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p.11).

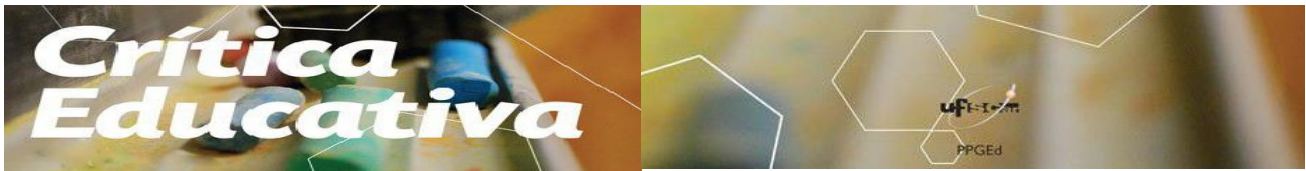
Haroche-Bouzinac (2016) adverte ainda para dois aspectos relativos à compreensão de uma carta, em especial por parte de terceiros. O primeiro é que o modo de funcionamento de uma epístola, como de qualquer texto, está atrelado ao contexto histórico de sua produção: toda carta precisa ser compreendida a partir dele. Em segundo lugar, há que se notar que “a carta dissimula tanto quanto revela” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p.25); entretanto,

[...] os elementos que comprometem a confiabilidade do testemunho epistolar não têm sistematicamente relação com a mentira, e não é necessário suspeitar de todos os epistológrafos a falta de sinceridade premeditada. [...] Testemunho do indivíduo que escreve, testemunho do grupo ao qual pertence ou tenta se integrar, bem como a representação contínua de uma ordem social, a carta se situa “na encruzilhada” dos caminhos individuais e coletivos (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 25)

Tal advertência está em consonância com o trabalho com histórias de vida e formação, escopo no qual se insere a pesquisa-ação-formação, para o qual o “fato biográfico”, situado num espaço-tempo interior, segundo o qual nos situamos (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36), ganha importância na medida em que, para se fazer compreensível, toma emprestados elementos discursivos (PASSEGGI, 2016). Ou seja, importa menos o que “de fato tenha acontecido”, uma verdade histórica acabada, do que a maneira como esse acontecido é narrado e subsequentemente interpretado pelo narrador.

4. Carta pedagógica

Para Dickmann (2020, p. 38), a **carta pedagógica** como a entendemos hoje tem sua origem atrelada aos movimentos de educação popular. Por meio dela era possível a partilha de conhecimentos pedagógicos e experiências educativas numa estrutura linguística maleável, que permite ao sujeito escrevente se fazer presente (e não tentar esconder sua subjetividade, como apregoa o paradigma científico hegemônico). Quanto ao conteúdo, Camini (2020, p. 81) defende que “[...] uma carta que se proponha a ser pedagógica deva ter cunho pedagógico, isto é, essencialmente seja portadora de conteúdo, de metodologia popular, de uma intencionalidade formativa e informativa”.



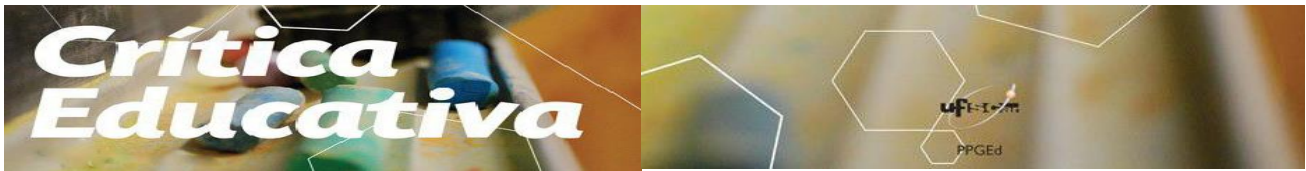
O epistológrafo mais amplamente conhecido por suas cartas pedagógicas, neste sentido histórico, é sem dúvida Paulo Freire. Entre suas “Cartas a Cristina”, as cartas reunidas na obra póstuma “Pedagogia da Indignação” e as “cartas a quem ousa ensinar” de “Professora sim, tia não”, o educador se destaca como o adepto mais proeminente desse gênero textual. Sobre “Pedagogia da Indignação”, por exemplo, Freire (2014, p. 56) afirma; “[...] estas cartas pedagógicas expressam mais um movimento da luta em que me empenho como educador, portanto como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo”. Outros autores de cartas entendidas como pedagógicas, mesmo que para além do contexto brasileiro, são o apóstolo São Paulo, Rosa Luxemburgo, Olga Benário, Antonio Gramsci, São Francisco de Assis e Frei Betto (CAMINI, 2020).

Dickmann defende que “[...] há um poder intrínseco nesta forma de escrever. Pela sua simplicidade, as pessoas se dispõem mais facilmente e se desafiam a colocar em texto as suas reflexões e ideias” (DICKMANN, 2020, p. 38). O remetente escreve a partir de saberes acumulados que servirão de insumo para o aprendizado do interlocutor. E, como “[...] toda carta pedagógica tem seu início na história de vida e na realidade de quem a escreve” (DICKMANN, 2020, p. 39), é pertinente entender a carta pedagógica como um gênero textual adequado para constituir um dispositivo de mediação biográfica.

A diferença fundamental entre cartas em geral e a carta pedagógica reside num desejo de produzir conhecimento e numa postura política: “[...] a carta é pedagógica porque é política e é política porque é pedagógica” (DICKMANN, 2020, p. 41-42). Afinal, o que se propõe a ser pedagógico precisa trazer em seu bojo uma intencionalidade. Para Camini (2020, p. 82),

Uma carta pedagógica precisa estar grávida de pedagogia, Precisa conter um germe de uma nova comunicação humanizadora, que seja capaz de mexer com as pessoas, movê-las em outra direção. [...] Ela deverá incidir na formação humana, pedagógica e política do sujeito que a lê, e ajudá-lo a ser mais humano, mais gente, mais solidário.

A potência transformadora da carta pedagógica passa pelo fato de que ela incide tanto na dimensão racional quanto na subjetividade de seu leitor. Quem escreve uma carta pedagógica não é o sujeito epistêmico cindido do sujeito empírico. Na compreensão da carta pedagógica como uma escrita de si, **quem a redige é o sujeito biográfico**, o sujeito em sua completude. Assim, se nessa relação epistolar tanto remetente quanto destinatário se põem em um movimento (trans)formador, o produto



concreto dessa relação – a carta pedagógica – se configura como um *corpus* de pesquisa rico em possibilidades de investigação, especialmente no contexto da pesquisa-formação.

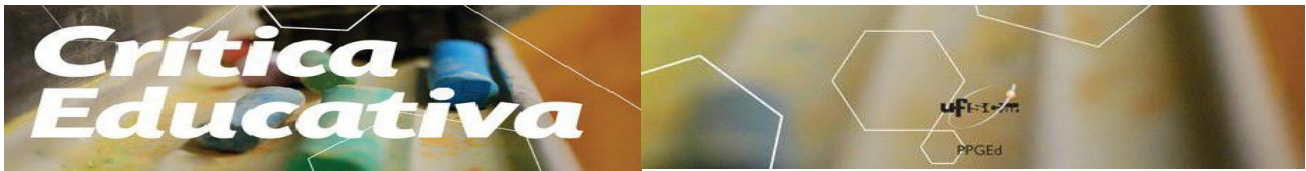
5. Carta pedagógica reflexiva

Por **carta pedagógica reflexiva** designamos um dispositivo de mediação biográfica inspirado em Ricoeur (2014), quando ele intitula seu livro como “O si-mesmo como outro”. Nele, o autor faz uma crítica ao sujeito cartesiano (abstrato, desancorado da realidade, absoluto) e pensa que a reflexividade (inclusive a biográfica) só é possível porque podemos, pela via da linguagem, opor o “eu” ao “si”: “dizer si não é dizer eu. O eu se põe – ou é disposto. O si é implicado a título reflexivo em operações cuja análise precede o retorno para ele mesmo” (RICOEUR, 2014, p. XXXIII). Nossa proposta para este dispositivo é associar a intencionalidade político-pedagógica da carta pedagógica ao caráter reflexivo de uma escrita em que o remetente e o destinatário sejam a mesma pessoa.

Ricoeur aponta três intencionalidades filosóficas subjacentes à expressão “o si-mesmo como outro”. A primeira delas é “marcar o primado da mediação reflexiva sobre a posição imediata do sujeito”; em outras palavras, a possibilidade de opor o ‘si’ ao ‘eu’ (RICOEUR, 2014, p. XI). Ao criticar a concepção cartesiana de sujeito, o autor destaca um impasse. O *cogito ergo sum* traz um sujeito assolado por uma dúvida hiperbólica em busca de uma verdade da qual não possa duvidar. A primeira certeza que deriva dessa lógica é a certeza da “minha” existência: daí o *sum*, um “ser” em sentido absoluto. Entretanto, perguntas importantes ficam à deriva: quem duvida? Quem pensa? Quem existe? A resposta a essas perguntas é um “eu” desancorado, um conceito etéreo:

[...] essa enumeração formula a indagação sobre a identidade do sujeito, mas em um sentido totalmente diferente da identidade narrativa de uma pessoa concreta. [...] Essa identidade é a identidade de um mesmo que escapa à alternativa entre permanência e modificação no tempo, pois o Cogito é instantâneo (RICOEUR, 2014, p. XIX).

Ricoeur busca, com isso, distanciar-se de uma subjetividade cartesiana em direção a um sujeito concreto, construído pela ação, historicamente situado, um eu sujeito a transformações ao longo do tempo que possa, ancorado no momento presente, lançar o olhar a um outro eu historicamente distanciado: o “si-mesmo”. Ou seja: o autor busca sistematizar uma subjetividade segundo a qual seja possível opor um **eu imediato** a um **si reflexivo**.

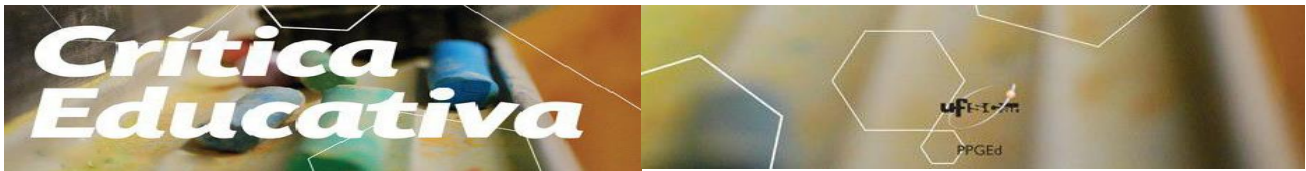


Temos assim o sujeito cartesiano (desancorado, abstrato, absoluto) e um sujeito concreto, construído pela ação dele no mundo e do mundo sobre ele. Deparamo-nos com mais um impasse: como acessar essa ação? Se pensarmos na ação em termos dos acontecimentos que interferiram no processo de transformação do sujeito de ontem no sujeito de hoje, como é possível entrar em contato com eles? A resposta ricoeuriana é que a ação só se dá a conhecer por meio da linguagem, pela via da narrativa, que mimetiza essa ação. Logo, é por meio da linguagem que o eu imediato pode ser oposto a um si reflexivo. Trazendo para o contexto da pesquisa-formação, é pelo exercício narrativo que um professor pode ter acesso compreensivo a suas experiências formadoras para transformá-las em conhecimento disponível, tanto para seu “si-mesmo” quanto para o outro.

Compreender essa reflexividade (processo que Ricoeur batiza de “hermenêutica do si-mesmo”) envolve, entre outras coisas, a compreensão de dois pares conceituais. O primeiro é o par **ipseidade/mesmidade**, e nele se estrutura a segunda intenção filosófica do “si-mesmo como outro”. Os dois termos se referem a dimensões da identidade do sujeito. À dimensão “ipse” corresponde aquilo que há de mutável, de maleável na identidade, a um núcleo identitário dotado de plasticidade, em oposição a um outro núcleo que se mantém inalterado (também chamado de “identidade idem”, como na raiz de “idêntico”).

Em termos práticos simplificados, pode-se pensar, por exemplo, numa pessoa cuja identidade atualmente está atrelada ao gosto por gatos e por tocar bateria, sendo que ela (1) sempre gostou de gatos mas (2) costumava tocar teclado, vindo a fazer aulas de bateria já na idade adulta. Poder-se-ia organizar esses elementos identitários da seguinte forma: a preferência por felinos está atrelada, hoje, à mesmidade da pessoa em questão, pois é algo que permanece na composição de sua identidade; já a prática instrumental tem a ver com sua ipseidade, pois aparece no seu processo narrativo como um elemento mutável, que sofreu transformações no curso narrado de sua vida. Em suma: a segunda intenção filosófica aqui consiste em dissociar “identidade idem” de “identidade ipse”.

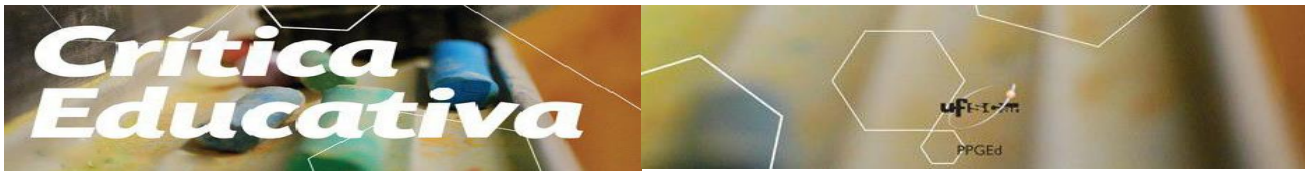
A terceira intenção filosófica passa por estabelecer outro par: **ipseidade/alteridade**. O sentido do termo ipseidade aqui tem uma especificidade importante, posto que o par anterior, ipseidade/mesmidade, está situado dentro de uma mesma individualidade: são duas dimensões distintas de um mesmo todo subjetivo. Ao pensarmos a ipseidade junto à alteridade, por outro lado, tratamos de



um si-mesmo (*ipsis*) “como” um outro e um outro **de fato** – outro sujeito, outro indivíduo, outra identidade separada e independente: um “si” e um “outro que não o si”

Ora, a proposta de carta pedagógica reflexiva que trazemos é a de um texto epistolar endereçado de um remetente para si-mesmo. Mais especificamente, a pesquisa em tela considera (1) um professor-remetente ancorado no momento presente, um eu imediato, dirigindo-se a (2) um si reflexivo historicamente situado no início de sua carreira docente. O exercício de reflexividade que este estudo sugere reside em que este “eu” já experiente e desenvolvido em seu fazer pedagógico olhe para seu “si-mesmo” de muitos anos atrás, pense sobre quais inseguranças e fragilidades ele tem em relação ao eu atual e elabore um texto “grávido de pedagogia”, de intencionalidade pedagógica que ele julgue que levaria ao si do passado aqueles conhecimentos docentes que percebe que fizeram falta. Pensamos que, para fins de mediação biográfica, a escrita de uma carta pedagógica que seja reflexiva, com base nas intencionalidades pedagógicas de pensar “O si-mesmo como outro”, ou o remetente como destinatário, apresenta três potencialidades de pesquisa e de formação relacionadas diretamente às intencionalidades filosóficas de Ricoeur. São elas:

1. na exacerbação da **oposição entre o si** (situado no passado) e **o eu** (imediato, situado no presente), o sujeito em formação tende a assumir um lugar privilegiado, criticamente distanciado, para visar, descrever, narrar e interpretar o sua realidade objetiva e subjetiva ao ser iniciado na profissão docente. É do presente, como âncora do passado, que o sujeito (eu imediato) acessará e (re)construirá a memória de quem foi; é também partindo de quem o “eu” é que o “si” será avaliado e compreendido. Todo esse processo se pode dar apenas pela via da linguagem, pelo processo narrativo, como mimese da ação ocorrida, como sua imitação;
2. o processo de **dissociação entre mesmidade e ipseidade** pode lançar luz sobre aspectos permanentes e aspectos mutáveis da construção identitária do remetente/destinatário. Assim, tanto o sujeito em formação quanto o mediador-pesquisador têm a chance de perceber não apenas como primeiro se “trans-formou” no que é hoje, mas também que elementos de sua identidade não estiveram (ou estiveram menos) sujeitos às experiências (trans)formadoras. Torna-se possível compreender não apenas o que mudou na constituição dessa

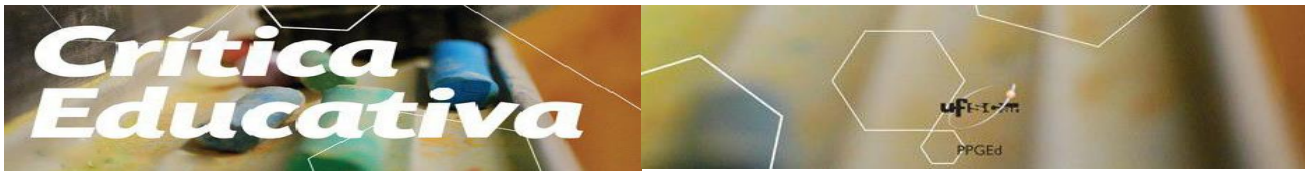


subjetividade, mas também o que **não** mudou. Eventualmente, talvez seja também possível compreender as razões dessa (i)mutabilidade;

3. pensar o **par ipseidade/alteridade** permite que se entreveja a relação entre o si e o outro, o que contribui para a compreensão de como as relações intersubjetivas interferem para a transformação e/ou para a conservação de diferentes aspectos da identidade do sujeito. Compreendendo de que modo essas relações atuam na construção subjetiva, pensamos ser possível reavaliar e reimaginar processos formativos institucionalizados em função de se mostrarem mais ou menos eficazes na formação do professor.

A articulação dessas potencialidades se revela um ponto de inflexão importante tanto nas propostas de formação continuada de professores quanto na pesquisa sobre formação docente. Nela reside um amplo leque de possibilidades de contextos formativos em que o professor é convidado não a olhar para fora de si (para um dado conteúdo), mas para dentro de si mesmo, como propôs o experiente Rilke ao noviço Kappus. Nesse processo de opor o eu traquejado do presente ao si iniciante do passado, podem ser vislumbrados conhecimentos docentes de diversas ordens. No campo subjetivo e intersubjetivo, é possível compreender como esses conhecimentos foram se estabelecendo pela mediação da família, dos colegas do tempo de escola, dos amigos da rua, dos próprios professores (tanto da escola quanto do meio acadêmico), dos seus alunos, seus patrões, seus companheiros professores, etc. Na dimensão objetiva imediata, temos aspectos formativos construídos a partir dos lugares onde o sujeito morou e mora, em quais condições socioeconômicas cresceu, a que tipo de escolas teve acesso, que tipo de capital cultural deu conta de construir ao longo da vida escolar e familiar, se pôde dedicar sua vida de estudante apenas aos estudos ou se precisou trabalhar ainda na graduação para se manter (ou mesmo ainda na educação básica), em que tipo de escola trabalha, se tem plano de carreira, se tem acesso ao piso salarial da categoria, e assim por diante.

Para além de simplesmente “visualizar” essa infinidade de fatos biográficos, o sujeito tem a oportunidade de efetivamente mobilizar suas experiências formadoras na escrita de uma carta pedagógica reflexiva. Ao escrever uma missiva para seu “si” que dava os primeiros passos no magistério, o professor deverá fazer um recorte dos conhecimentos docentes que ele reconhece que não tinha mas que, de diversas formas, conseguiu construir por meio de processos autoformativos, heteroformativos e mesmo ecoformativos ao longo dos anos. Esse reconhecimento é parte integrante



de um processo de estruturação da própria vida sem o qual não é possível compreendê-la efetiva e criticamente. Afinal, “a aprendizagem é autobiográfica ou não é aprendido. O conhecimento é autoconhecimento ou não é conhecimento do qual podemos dispor” (PASSEGGI, 2016, p. 77).

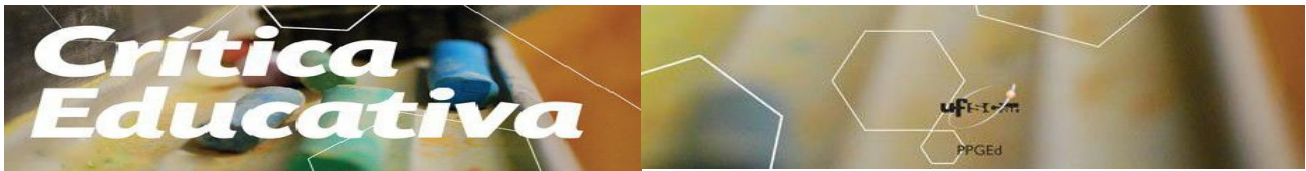
6. À guisa de conclusão

Processos de formação de professores são sempre um desafio. Há uma série de questões sempre delicadas e controversas, especialmente no tocante à formação continuada. Por parte dos professores há sempre demandas formativas distintas e diferentes níveis de aceitabilidade diante do caminho que se propõe que percorram. Por vezes a iniciativa tem um cunho mais teórico e há professores que se queixam pois o que lhes faz falta é repertório prático. Em outros momentos, a proposta pode ter sim um caráter mais pragmático, mas enseje uma queixa sintetizada na pergunta (legítima) “como eu vou usar isso na minha aula?”; tal pergunta costuma ser, para o formador, menos frustrante do que a afirmação categórica de que “isso é bom para as disciplinas x e y, na minha não cabe”.

Em ambas as situações temos atividades formativas com foco na formação do professor. Elas são legítimas e necessárias e terão um impacto maior ou menor (e mais ou menos positivo) a depender de um complexo conjunto de fatores envolvidos: quem são os formadores, quem são os professores, qual o conteúdo, as condições materiais de trabalho, qual a metodologia utilizada e a qualidade da relação entre formadores e professores, para mencionar alguns.

Formações alicerçadas na abordagem (auto)biográfica também serão avaliadas a partir da articulação de todos os fatores supracitados. Há uma implicação potencialmente mais complexa do perfil de quem conduz o processo, posto que importa que o formador tenha, ele próprio, se submetido a experiências de biografização e formação pela via da narrativa (segundo a Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação e Pesquisa Biográfica em Educação⁴). Entretanto, estas formações

⁴ Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF-RBE).



têm uma perspectiva de trabalho diferente (não oposto, mas complementar) das anteriores: o foco aqui não é na formação dos sujeitos, mas **nos sujeitos da formação**.

A pesquisa-formação implica, primeiramente, no reconhecimento do saber que o professor já traz, de que ele não é uma tábula rasa, mas um sujeito com experiência válida passível de sistematização, uma pessoa que tem muito a ensinar também. Em segundo lugar, esse modelo de pesquisa pressupõe que todos os envolvidos no processo (seja oficina, minicurso, ateliê biográfico ou outra forma de intervenção) produzam e disponibilizem conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre os sentidos da escola, sobre o próprio itinerário formativo: como sujeitos biográficos, conhecem a si próprios para poderem compreender os Deuses e o universo de sua vida. Essa produção só pode ocorrer, como recomendou Rilke a Kappus, por meio do olhar para si.

Entendemos que, por todos os pontos aqui expostos, a escrita de si por meio da produção de cartas traz em si ricas possibilidades formativas e também de pesquisa sobre formação docente. A epistolaridade na educação é um tema que pode e merece ser estudado e teorizado mais profundamente. Fica aqui manifesta nossa intenção de provocar estudos subsequentes de quem vier a ler este trabalho. De maneira mais específica, defendemos a caracterização da carta pedagógica reflexiva como dispositivo biográfico capaz de opor o eu imediato do professor ao seu si refletido, bem como de oportunizar a compreensão de como a identidade do docente se constitui historicamente entre aspectos permanentes e mutáveis, na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

7. Referências

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DICMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.



FREIRE, Paulo. Primeira carta: do espírito deste livro. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. **Escritas epistolares**. São Paulo, EDUSP, 2016.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *In*: **Roteiro**, Joçaba, v. 41, n.1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.