

A UTILIZAÇÃO DE CARTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO CONSTRUCIONISTA SOCIAL

USING LETTERS IN TEACHER EDUCATION: A SOCIAL CONSTRUCTIONIST CONTRIBUTION

TAMARA ROSSI DE OLIVEIRA

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

PAULA CRISTINA MEDEIROS RESENDE

Professora Doutora no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

EMERSON F. RASERA

Professor Doutor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo descrever o processo de redação de cartas voltadas ao aprimoramento da prática docente, bem como, apontar algumas diretrizes potencialmente úteis nessa tarefa. Trata-se de um relato de experiência baseado na troca de cartas entre uma professora de Psicologia e a monitora de sua disciplina, no ensino superior, durante um semestre letivo. A partir da análise das cartas, apresentamos um conjunto de práticas de escrita influenciadas por uma perspectiva construcionista social e que enfatizam o uso da carta como forma de promover o diálogo e a reflexão. Observamos que o uso da carta estimulou momentos reflexivos em sala de aula e relações mais horizontais entre professores e alunos. Contudo, é importante que a utilização das cartas se alie a programas institucionais amplos de formação docente para que seja um instrumento efetivo de desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: carta, formação, professores, educação.

ABSTRACT: This paper aims to describe the process of writing letters seeking the improvement of the teaching practice, as well as point out some potentially useful guidelines in this task. The methodology is an experience report based on the exchange of letters between a Psychology teacher and one monitor of the course, during an academic semester in higher education. From the analysis of the letters, we present a set of writing practices influenced by Social Constructionism that emphasize the use of letters as a way to promote dialogue and reflection. We observed that the use of letters allowed the development of reflective practice in the classroom and more horizontal relationships between teachers and students. However, it is important that the use of the letters allies with the school programs and projects to be an effective tool for teacher training.

KEYWORDS: letter, training, teachers, education.

A aposta na formação de professores como um elemento necessário para uma educação de qualidade não é recente. Desde meados do século XIX, as chamadas Escolas Normais foram estabelecidas como instituições específicas para se pensar a profissão docente. Tais Escolas enalteciam uma formação particular do professor ao prepará-lo para atuar nas escolas primárias, porém, ao fazê-lo, desconsideravam os direcionamentos pedagógico-didáticos e preconizavam o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos às crianças (Saviani, 2009).

Historicamente, a formação docente foi pensada como o domínio de técnicas de magistério, ausente de um preparo do professor para refletir criticamente sobre sua experiência com a prática do ensino, sobre o cotidiano escolar e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (Nascimento, 2008). Esse fato assinala o distanciamento da dimensão vivencial ou pessoal na formação e na prática do professor.

Hoje, já no século XXI, não é tímida a produção científica que questiona a perspectiva de formação de professores excessivamente centrada em aspectos curriculares e disciplinares, com o acúmulo de conhecimentos teóricos e técnicas de ensino. É exaltado, por outro lado, o trabalho de reflexão crítica da e na prática

Recebido em: 13/01/2015
Aprovado em: 02/06/2015

cotidiana, como aponta Paulo Freire (1991): “Ninguém começa ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58).

A ideia de que o docente forma-se na e pela análise crítica da sua ação nos remete à preocupação com o processo de constante aperfeiçoamento dos saberes necessários para o exercício profissional: a formação continuada. Segundo Nóvoa (1995), esse tipo de formação deve possibilitar que os docentes ampliem o seu fazer educativo, alcançando maior criticidade e criatividade e tornando-os sujeitos da sua própria história e co-construtores de políticas de formação docente.

São diversas as problemáticas que, frequentemente, recaem sobre a formação continuada: ela é posta como uma maneira de suprir carências de uma formação inicial precária; remedia dificuldades do cotidiano escolar; é útil politicamente como parte de programas, projetos e campanhas governamentais; torna-se uma forma de agregar certificados (créditos) para a promoção profissional e/ou adquirir benefícios salariais e; transforma-se em um meio de atender a demanda de conhecimentos específicos, consistindo em cursos de curta duração que auxiliam apenas no atendimento a uma exigência social (Prada, Freitas & Freitas, 2010).

Elementos típicos do contexto de formação continuada apontados por esses autores estão associados a uma cultura de consumo de informação, da necessidade de “estar sempre à frente”, de uma visão do docente como cumpridor de metas e tarefas e não como produtor de saberes e peça-chave na (re)construção de práticas pedagógicas.

Diante desse contexto, como pensar alternativas para a formação de professores que valorizem a experiência cotidiana do professor? Como criar formas de trabalhar na qual ele possa refletir e aprender a partir de sua própria prática?

UMA VISÃO CONSTRUCIONISTA SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO

No *Handbook of Construcionist Research*, Worthan e Jackson (2008) se preocuparam em mapear aspectos da educação na perspectiva construcionista social. Os autores apontam três maneiras pelas quais o construcionismo oferece um potencial libertador para os profissionais da educação: a primeira delas se dá por meio da contraposição às noções essencialistas de identidade estudantil, trabalhando no sentido inverso da ideia de déficit e alcançando a construção de formas mais criativas para os discentes; em segundo, o trabalho sustentado em formas alternativas e apreciativas de organização das instituições educativas, de modo a favorecer relações sociais justas ao invés de sustentar versões naturalizadas de segmentação social, e; por último, o trabalho de crítica às noções essencialistas de ensino e pesquisa, convidando os educadores a considerar o contexto social e a complexidade das atividades cognitivas e curriculares. Gergen e Gergen (2010) elencam dois movimentos em educação que foram beneficiados pelo pensamento construcionista: a Pedagogia Crítica e o Aprendizado Colaborativo.

Segundo McLaren (1997), foi Henry Giroux que ofereceu subsídios teórico-políticos para que uma teoria crítica da educação fosse desenvolvida. No livro *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da*

aprendizagem, Giroux (1997) oferece um discurso que ensaia uma pedagogia que tem como objetivo conceder aos estudantes a interposição na ordem social e em suas próprias formações. Porém, o mesmo autor em *Lessons from Paulo Freire* (2010) atribui Paulo Freire como um dos fundadores da denominada Pedagogia Crítica; o movimento educacional que desafia a naturalização do lugar de “governado” do estudante, estimulando-o a desenvolver uma consciência de liberdade e afirmação de seus direitos e responsabilidades, como esclarece o trecho:

O ponto chave desta pedagogia é trocar a ênfase dos professores para os alunos, tornando visíveis as relações entre conhecimento, autoridade e poder. Dar aos alunos a oportunidade de se posicionarem como problematizadores (problem posers, no original) e de se envolverem na cultura do questionamento coloca em primeiro plano questões cruciais sobre quem tem o controle sobre as condições de aprendizado e sobre como modos específicos de conhecimento, identidade e autoridade são construídos no interior de certas relações de sala de aula. Sob tais circunstâncias, o conhecimento não é simplesmente recebido pelos estudantes, mas transformado de forma ativa, à medida que eles aprendem a engajar outros no diálogo crítico e se responsabilizam pelos seus próprios pontos de vista (Giroux, 2010, paginação irregular).

Enquanto a Pedagogia crítica enfatiza o viés político que a educação assume, o Aprendizado Colaborativo considera que a educação deve ser baseada em um processo relacional e dialógico, em outras palavras é a “aprendizagem com os outros e através dos outros”

(Gergen & Gergen, 2010, p.72). Especificamente em relação às ideias do Aprendizado Colaborativo, emerge a figura do professor não hierárquico, que é coautor e co-responsável pelo sucesso ou fracasso das práticas pedagógicas, juntamente aos alunos.

Anderson e London (2012) afirmam que, nessa perspectiva de aprendizagem, todos e cada um dos membros do grupo contribui para a produção de um novo aprendizado, seja ele conhecimento, competência e/ou habilidades. Desse modo, a construção do conhecimento acontece não na relação instrutiva, mas no intercâmbio social (Anderson, 2011).

Para que o processo colaborativo de aprendizagem exista é fundamental que o professor rompa com uma postura de especialista e suspenda quaisquer práticas engessadas e métodos de ensino estabelecidos a priori (McNamee, 2006). Docente e alunos constroem-se coletivamente, na interação, por meio do que vai ser aprendido e ensinado.

Anderson (1999) relata o modo como se exercita a colaboração em sala de aula, explanando sobre os convites que faz aos alunos e a forma como eles respondem à sua postura enquanto educadora. Como aspecto importante, ela destaca o encorajamento dos alunos para uma postura responsiva na relação professor-aluno e no que acontece no contexto de aprendizagem. Frente aos desafios que surgem de uma educação que busca romper com o tradicional individualismo da sala de aula e com a hierarquia professor-aluno, como podemos formar professores que favoreçam um contexto de aprendizagem colaborativa?

Para ensaiar respostas para tal questão, partimos do pressuposto construcionista de que a linguagem não é inocente, ou seja, não é estática,

mas dinâmica, não é descritiva, mas formativa. Dito de outra forma, as palavras possibilitam diferentes sentidos de acordo com o tempo e o contexto, bem como sustentam determinadas descrições sobre o mundo e promovem determinadas formas de se pensar e de se sentir.

Orientada por esta perspectiva de linguagem, McNamee (2006) ressalta a educação como uma conversação, na qual professor e aluno empenham-se em um processo de construção conjunta de sentidos. Em consonância com essa autora, Oliveira e Raspera (2009) analisam a sala de aula como um espaço de linguagem relacional em que se gera, a partir da relação, o conhecimento e a ampliação das possibilidades de ressignificação do que já foi conhecido.

Percebemos que a pequena literatura construcionista no ensino enfatiza a relação professor-aluno, dando pouca atenção à formação docente. Ou seja, a investigação e a prática de intervenções em educação nesse campo consideram primordialmente uma parceria conversacional entre professor e aluno que possa construir novos sentidos para as atividades desenvolvidas na sala de aula. Contudo, é importante pensar como criar condições para que o professor possa sustentar uma postura relacional e assim desenvolver uma legítima parceria com seus alunos.

ESCREVENDO CARTAS

Trabalhando com a linguagem escrita, White e Epston (1990) propuseram a utilização de cartas no processo de terapia, e as adjetivaram como terapêuticas por consistirem em instrumentos de intervenção clínica. Segundo Barros (2010, p. 43), “as cartas são construções narrativas, estruturadas a

partir do diálogo desenvolvido entre terapeuta e cliente em torno de determinado dilema ou problema”. Elas servem como uma forma de dar sentido às vivências entre paciente e terapeuta, útil tanto em intervenções individuais quanto grupais, além de ser um recurso para se documentar a prática clínica (Paiva & Raspera, 2012).

São distintas as maneiras pelas quais as cartas foram sendo apropriadas no contexto da Psicologia e, especificamente, do atendimento clínico. Um exemplo é o trabalho de Kress, Hoffman e Thomas (2008) em que vítimas de abuso sexual escrevem cartas a si mesmos com uma perspectiva no futuro, com a intenção de que a escrita de pensamentos motivadores e conselhos seja um meio de promoção de reflexão e possíveis mudanças. Outro exemplo de utilização de cartas no contexto clínico é no tratamento de grupos de mulheres com bulimia, as quais escrevem cartas para a comida a fim de trabalhar suas relações com a alimentação (Brouwers, 2001).

Propondo que os terapeutas escrevam cartas para os clientes, Chen, Noosbond e Bruce (1998) descrevem princípios e procedimentos de linguagem que se dividem em: 1. Desconstruir o *self* subjulgado; 2. Procurar por Exceções; 3. Manter uma postura de não saber; e 4. Internalizar o agenciamento pessoal. Por meio de intervenções pautadas nesses objetivos, o terapeuta busca promover mudanças a partir da leitura das cartas enviadas por ele. Inspiradas nas contribuições das cartas na prática clínica, Rezende, Oliveira e Gomes (2013) as utilizam como recurso de intervenção com educadoras infantis e, por seu uso em contexto distinto, as nomeiam de “Cartas Reflexivas”. Para as autoras “as cartas têm como objetivo ampliar o discurso, iluminar elementos antes periféricos,

catalisar novas conexões, movimentar as cenas do cotidiano descritas como ‘sem saída’” (p.44).

As referidas autoras relatam que, por meio da escrita de cartas, elas tinham como pretensão criar espaços em que se pudesse dar sequência ao processo de formação das professoras. Em consonância com essa perspectiva, legitimamos as cartas como um instrumento potencialmente útil na educação e na formação docente, e entendemos que elas podem ser enviadas a alunos, pais, e professores e outros membros da comunidade escolar, como um modo de promover os objetivos educacionais, indo além de suas possíveis funções informativas e administrativas.

Considerando os desafios da supervisão pedagógica e o entendimento da formação como uma tarefa contínua, compreendemos que a carta pode ser uma alternativa breve, cotidiana, estimulante e respeitosa de convidar a uma análise da própria prática educacional, e incentivar o aprimoramento da atuação docente. Acreditamos que a construção narrativa da carta por aquele profissional que oferece suporte para a atuação do professor, utilizando de elementos do conteúdo e contexto da sala de aula pode favorecer uma postura reflexiva e colaborativa do docente.

Entendemos a carta como um jogo conversacional e uma prática colaborativa entre as pessoas que possibilita negociações de sentido e instiga os interlocutores a diversas interpretações do cotidiano. Ao se utilizar uma linguagem escrita convidativa busca-se uma revisitação de acontecimentos, expandindo-os e provocando reflexões para além do tempo e contexto de sala de aula. A partir disto, da reflexão sobre as vivências cotidianas, narrativas de mudança se tornam possíveis.

Buscando estimular o uso de cartas no contexto educacional, este trabalho

tem por objetivo descrever o processo de redação de cartas voltadas ao aprimoramento da prática docente, bem como apontar algumas diretrizes potencialmente úteis nessa tarefa.

UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA DE CARTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Esse trabalho consiste no relato de uma experiência baseada no envio de cartas a uma professora de psicologia pela monitora de sua disciplina ministrada em caráter optativo para um curso de artes e humanidades no ensino superior. A princípio, professora e monitora – graduanda em psicologia ainda pouco familiarizada com a escrita de cartas – estabeleceram que uma das atividades de monitoria seria o ensaio semanal de um conteúdo escrito acerca do que se passava em sala de aula, como um recurso para favorecer o diálogo entre elas. À época, eventualmente, se encontravam para conversarem sobre o conteúdo e a estrutura das produções escritas.

À medida que a monitora se inteirava de conceitos construcionistas sociais de linguagem, bem como acerca das orientações de Chen, Noosbond e Bruce (1998) para a escrita de cartas, as produções foram experimentando um formato de carta e, conseqüentemente, de instrumento de intervenção propriamente dito. Desse modo, objetivavam que as percepções, sugestões e reflexões da monitora pudessem servir à professora como uma perspectiva a somar na resolução dos seus desafios enquanto docente. Vez ou outra, as cartas eram respondidas verbalmente, porém de forma redigida, há um único registro.

Todo o processo durou um semestre letivo, e ao longo desse período foi possível observar não só as contribuições que as cartas traziam para a atu-

ação da professora, como também os modos de escrita que a monitora foi se apropriando para facilitar e estimular a reflexão docente e a construção de alternativas pedagógicas. Ao fim do semestre, docente e monitora se reuniram para uma conversa de fechamento e de feedback sobre as cartas. Para ambas, o instrumento favoreceu suas formações profissionais, na medida em que o que era lido e escrito proporcionava provocações e indagações sobre fazer-se professor reflexivo e colaborativo. Além disso, ao fim do processo, puderam compreender, juntas, transformações no cotidiano de cada uma, bem como foram capazes de enxergar mudanças concretas de melhoria e afinização entre a professora e os alunos da turma monitorada.*

Baseados nessa experiência, construímos algumas diretrizes que oferecem um caminho para as pessoas interessadas em utilizar a carta como instrumento de formação docente. As diretrizes serão apresentadas por meio de suas definições e com vários exemplos oriundos das cartas escritas para a professora.

Além da formulação inicial e provisória das diretrizes que inspirou a escrita das cartas, a própria reflexão sobre a experiência realizada permitiu a ampliação *a posteriori* do significado de cada uma das diretrizes. Esse processo teve duas consequências: por um lado, dificultou a identificação de alguns exemplos ilustrativos – especialmente, no que se refere aos alunos; por outro, fez com que os exemplos fossem marcados pelo caráter ainda embrionário da formulação das diretrizes, que apesar de presentes na redação das cartas ainda não se encontravam bem definidas e articuladas, permitindo uma clara orientação sobre como redigi-las. Acreditamos, porém, que apesar de algumas imprecisões os exem-

plos permitem apontar uma maneira, um jeito, uma certa direção no modo de escrita das cartas. Da mesma forma, consideramos que esse processo de reflexão, revisão e melhor definição das diretrizes possibilitam aumentar o potencial de uso das cartas.

Como se verá, não se trata de um manual, um guia passo-a-passo, um conjunto de normas sobre o certo e o errado, mas um conjunto de práticas de escrita que enfatizam o uso da carta como forma de promover o diálogo e a reflexão, e a partir do qual os interessados em usar as cartas podem imprimir seu estilo pessoal.

A CONSTRUÇÃO DAS CARTAS: ALGUMAS DIRETRIZES E EXEMPLOS

O entendimento de que a carta é um convite para a reflexão é fundamental. Um convite que pode ser aceito ou não, de acordo com a maneira que o elaboramos. As palavras das cartas no momento em que passam a ser apropriadas pelo professor abrem sentidos para diversas possibilidades de diálogos e entendimentos. Assim, é essencial que o texto seja cuidadosamente produzido, se orientando pelos sentidos que as palavras podem adquirir para o outro.

A construção de um vínculo entre os interlocutores perpassa as entrelinhas da carta. Nesse sentido, é interessante que se crie um contexto de aproximação, intimidade e parceria. A forma como se destina a carta ao professor deve propiciar um tom de pessoalidade. Sugerimos, para início de uma carta, palavras como “Caro professor” ou a utilização do próprio nome do docente.

É importante também que, inicialmente, se explicito o objetivo do envio de cartas, afirmando a carta como um

* A riqueza da experiência fez com que a monitora escolhesse refletir sobre a experiência para a redação de seu trabalho de conclusão de curso do qual esse artigo é uma versão modificada.

dispositivo de diálogo. Nesse sentido, é válido dizer do caráter subjetivo que a linguagem assume, uma vez que quem a escreve expressa sua versão sobre o que foi observado. Assim, evita-se uma disputa sobre a verdade do que ocorreu na sala de aula, afasta-se um clima de avaliação e julgamento, e diminui-se a resistência em se abrir para ouvir o outro.

A escrita das cartas não possui um formato padrão e se desdobra em diversos modos de estimular o pensamento. Porém, é relevante que as reflexões propostas sejam oriundas de recortes contextualizados do cotidiano do professor, de episódios vividos, prevenindo o mal-entendido, ou que o docente não identifique o que está sendo dito.

Entendemos que uma perspectiva exploratória é de grande valia na construção da carta. Na maioria das vezes, é mais interessante se oferecer perguntas do que afirmações ao professor. Dentre as diversas formas que se pode elaborar uma mesma pergunta, a preferência é para aquelas que possam abrir espaço para diálogo, ou seja, perguntas que não demandem respostas pontuais como sim ou não (Andersen, 1999).

Outro aspecto relevante que pode ser explorado é a utilização de recursos estéticos, tais como letras de música, poemas, pinturas, entre outros. O recurso pode ser útil como um facilitador do diálogo, evitando um linguajar técnico e ressaltando um caráter exploratório, alusivo e imaginativo, que proporciona leveza ao que se quer dizer e convida à imaginação e criação de novos entendimentos e formas de agir.

A partir dessa forma de se pensar a redação de uma carta, oferecemos um conjunto de diretrizes que podem ser utilizadas na construção da carta com

o intuito de explorar elementos que contribuam para a formação do professor. Classificamos as diretrizes em três categorias, a saber: Pessoas, Processo e Forma.

Essas categorias foram pensadas como níveis ou dimensões de intervenção: “Pessoas” diz respeito a pontos a serem observados sobre os sujeitos que compõem a sala de aula e escola, especialmente, alunos e professores; “Processo” consiste basicamente no que se passa em sala de aula, compreendendo o caráter de movimento, mudança, de história, contextualização e interpretação do que acontece; e “Forma” se refere ao formato, à configuração das aulas, aos recursos didáticos utilizados. A seguir, apresentamos as categorias, com suas respectivas diretrizes, definições e exemplos:

PESSOAS

Valorizar conhecimentos e opiniões do professor e/ou dos alunos

Busca validar o professor e os alunos, reconhecendo-os como sujeitos com conhecimentos, opiniões e ideias importantes para o grupo. A tentativa é criar condições para que o professor e os alunos se sintam respeitados e valorizados pelo que pensam e conhecem. Assim, na medida em que se compreende uma relação em que ambos – professor e aluno – são responsáveis pelas aulas, pela aprendizagem e pela satisfação, os apontamentos de validação permitem a percepção de uma relação de corresponsabilização e coconstrução das aulas. Essa validação serve tanto para o professor se conectar com o seu saber, bem como para ajudá-lo a encontrar recursos nos conhecimentos e saberes dos alunos.

Exemplos: Foi ótimo você ter explicado por que ver e interpretar os desenhos e coisas do tipo constitui parte das nossas formações e por isso não está desvinculado de Psicologia da Educação (**Carta 6**).

Você me diz que reconhece o movimento dos alunos em direção à proposta da disciplina, mas que você não se sente satisfeita com isso. Fiquei pensando se o email que um dos alunos te enviou há alguns dias sobre o desenho contemporâneo e algumas reflexões de como seria experimentá-lo com crianças causou movimentações nessa sua perspectiva (**Carta 8**).

Legitimar sentimentos do professor e/ou dos alunos

Reconhecer a autenticidade dos sentimentos e emoções do professor e dos alunos fornece um espaço de acolhida que favorece uma relação de respeito para com o professor-interlocutor, na qual as cartas podem ser reconhecidas pelo docente como um espaço de reflexão e acolhimento frente aos seus desafios enquanto profissional. Com relação aos alunos, o objetivo é atentar o professor para a escuta dos mesmos. Uma vez que o professor considera a voz dos alunos como legítima, ele pode promover um espaço de conversa em que desejos, anseios e dificuldades podem ser trabalhados em conjunto.

Exemplos: Nós, buscando a todo o momento convidar os alunos a ouvir a Arte, a Educação e a Psicologia juntas. Não me surpreende o fato de você se sentir chateada quando eles “não respondem” a esses convites, quando eles apresentam um aparente “desinteresse” em suas aulas. (**Carta 3**).

Como foi bom receber uma carta sua! Emocionei-me ao ler (na verdade, ao quase ouvir a sua voz me dizendo o que estava escrito) os seus questionamentos e sentimentos. Suas palavras expressaram o seu esforço, a sua frustração e a sua paixão pela arte e pelo seu trabalho (**Carta 8**).

Destacar habilidades e competências do professor e/ou dos alunos

Ressaltar ações e narrativas do professor que fazem referência às suas habilidades no manejo em sala de aula e, do(s) aluno(s), aquelas que provocaram situações proveitosas para ele(s) próprio(s) e/ou para o grupo. Em momentos em que o docente paralisa diante de atribuições negativas de si mesmo, o destaque de habilidades e competências contribui para que posturas de empoderamento sejam assumidas. Em outros momentos, tal destaque pode promover um reconhecimento de si próprio como um sujeito de mudança em sala de aula. O destaque de habilidades e competências dos alunos, por outro lado, contribui para que os professores os reconheçam como membros ativos no grupo e para que posturas de participação em sala de aula sejam incentivadas e fortalecidas.

Exemplos: Achei muito bonito e digno o modo como você se portou diante dos impasses, como problemas no horário das aulas e faltas conjuntas sem justificativas. Embora um tanto frustrada e com raiva, como você mesma disse, manteve-se disposta ao diálogo e à negociação. (**Carta 3**).

Acho que temos um grande poder de movimentação e mudança, que deve

ser utilizado com todo cuidado. Vejo o quanto você faz uso desse “super-poder”, e como faz bem... Afinal, as suas movimentações, ora tênues, ora nem tanto, auxiliaram a turma a estar como ela está hoje, com mais liga e entusiasmo (Carta 4).

PROCESSO

Identificar o contexto

Demonstra para o interlocutor que uma situação ou “problema” não estão exclusivamente atrelados a uma pessoa ou grupo, mas ao que foi aprendido de um contexto sociocultural. Tal apontamento permite expandir o campo de reflexão do professor, de modo que ele possa reconsiderar um acontecimento sobre uma ótica menos culpabilizante de si mesmo e de seus pares.

Exemplos: *Utilizar de uma postura que provoca, que convida e que tira o outro do seu lugar de receptor, de público, e o coloca como ator responsável pelo sucesso da peça, demanda esforço e tempo. Fazer isso remete a uma reorganização que contrapõe o modelo tradicional de escola, que construímos culturalmente, e a que a maioria das pessoas estão acomodadas. Mas, somos nós mesmos que sustentamos esse modelo, e nos apoiamos nesses paradigmas, não é mesmo? Percebo esse tempo e esse esforço como necessários e positivos para o surgimento de novas possibilidades de construções entre aluno e professor (Carta 5).*

Ao mesmo tempo em que me fascino, essas aulas desconstroem expectativas minhas, pois vejo futuros profissionais da área que parecem ver menos potencial da arte na educação

(...) E aí eu fico pensando o porquê desse perfil que parece ser presente na maioria dos professores de artes na escola que conheço. Você também os vê assim? (Carta 2).

Convidar a um outro olhar

Um mesmo discurso ou situação podem proporcionar diversos sentidos e olhares. O convite feito ao professor é de que ele considere as formas positivas de uma dada circunstância para que seja possível que ele recrie formas também mais positivas de lidar com um problema. Ou seja, ao ampliar seu espectro de visão sobre uma problemática é ampliado também o leque de possibilidades de atuação frente a mesma.

Exemplos: *Percebo os conflitos e desencontros entre alunos e professor como uma situação valiosa, que deve ser valorizada na sua dimensão positiva, no sentido em que as desavenças, as discordâncias e os enfrentamentos são meios potentes para a construção de novas possibilidades de construções. (Carta 3).*

Falávamos de encontros na carta anterior... Entendo que o seu cansaço, suas reclamações, indagações e chateação fazem parte desse encontro. Olhar para isso nos conta de uma experiência que nos traz possibilidades, afinal, são a partir dessas coisas que abrimos as portas para surgirem coisas novas! (Carta 8).

Pontuar mudanças

Pontuar as mudanças no processo ensino-aprendizagem observadas em sala de aula, tanto no que se refere aos

professores, como aos alunos, bem como na interação entre eles. A ação de comparar diferentes aspectos do que ocorre em sala de aula ao longo da disciplina pode contribuir para a criação de um senso de mudança e transformação. Trata-se de reconhecer o caráter processual do trabalho educativo que concebe os envolvidos como ativos e capazes.

Exemplos: *No final da aula você deu um feedback para os alunos, falou sobre o percurso da disciplina e contou sobre o seu cansaço e desmotivação durante o curso, e falou também que pensou “é isso que eu queria” (dizendo que o seu objetivo com a disciplina fora alcançado) quando recebeu o email espontâneo de um dos alunos. Você mostrou uma vontade de começar a disciplina com eles de novo, daquele momento em diante. Fiquei me perguntando se aquele “cansaço” (que você disse vir desse encontro) tinha se tornado outra coisa. E se sim, o que ele poderia ter se tornado (Carta 9).*

Ao me responder, você me contou sobre coisas boas que surgiram do seu (des)encontro com os alunos, quando diz: “Esse movimento de vai-e-vem acabou por gerar em mim o desejo de conhecer mais a arte! De refinar meu conhecimento, me aproximando ainda mais desta ciência que canta para meus ouvidos” (Carta 8).

FORMA

Expandir os recursos didáticos

Estimular que o professor busque alternativas didáticas ainda não desenvolvidas por ele. A intenção é alcançar uma ampliação do campo de atuação e

dos recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula.

Exemplos: *A partir disso me vêm algumas questões que agora compartilho com você. Já que acreditamos nessa díade arte-educação, quais recursos temos para propor uma nova perspectiva diante disso para os alunos? A prática na escola que visitamos, entrevista com pessoas da área, são suficientes? O que mais podemos fazer? (Carta 2).*

A observação na escola talvez possa responder e também gerar questionamentos na questão de como pode ser avaliada a disciplina de artes na escola que discutimos brevemente na aula. Talvez seja válido buscar outros meios que tratem da questão para que tenhamos uma discussão mais rica. Consegue pensar em alguns? (Carta 2).

Possibilidades e desafios no uso da carta para formação docente

Em nossa experiência, a utilização de carta colaborou para a formação tanto da professora quanto da monitora que a escrevia. Foi construída uma relação de parceria e cuidado que encorajou práticas pedagógicas inéditas e posturas em sala de aula de estímulo e legitimação das vozes dos alunos. Ao final do semestre letivo, ambas puderam relatar movimentações concretas na relação professor-aluno, tais como um maior aceite dos alunos aos convites colaborativos feitos pela professora, a crescente coresponsabilização dos mesmos e, conseqüentemente, uma menor angústia e autocobrança da docente para com o sucesso das aulas.

Consideramos que mais do que as questões sobre o fazer-se professor, o

modo de redigi-las foi fundamental para que o processo reflexivo docente fosse potencializado. Além disso, entendemos que a formação docente foi favorecida pelo uso da carta especialmente pela característica atemporal que a linguagem escrita assume: quando colocadas no papel, as palavras transcendem o momento da fala, elas se tornam duradouras, permitindo a releitura e, por vezes, um leque de reflexões em momentos distintos.

Para propor a carta como instrumento de formação do professorado, nos beneficiamos da experiência entre professora e monitora na educação superior. No entanto, a utilização desse recurso é possível em qualquer nível de escolaridade. Da mesma maneira, a carta pode ser escrita por qualquer profissional que se proponha trabalhar com formação docente, seja supervisor, coordenador pedagógico, professor, entre outros.

É fundamental destacar que as diretrizes que elaboramos não cessam as possibilidades de se intervir e promover a formação docente por meio da carta. Para a construção das categorias, nos baseamos na nossa vivência em atividade de monitoria, portanto, elas se limitam à nossa própria experiência. Nesse sentido, acreditamos na importância da ampliação desse quadro de diretrizes e, conseqüentemente, da prática de utilização da carta na formação de professores.

Ao construir este trabalho, percebemos nuances importantes para a relação remetente-destinatário das cartas, que foram possíveis somente após o envio e recebimento das mesmas. Destacamos aqui a necessidade de se estimular e de se negociar a atividade com o professor, estabelecendo acordos sobre como ela será realizada.

Além destas considerações, o próprio movimento da formação de pro-

fessores em direção ao campo da reflexão carrega consigo alguns desafios. Temos que considerar que, por vezes, não há condições históricas e contextuais favoráveis para que o professor se interesse em problematizar sua prática, tampouco para que busque ações colaborativas em sala de aula. Historicamente, formar docentes corresponde a acumular conteúdos e técnicas didáticas, e se contrapor a isso diz respeito à criação de novas maneiras de se pensar os papéis do professor e da própria educação.

A carta como recurso facilitador desse processo de construção de maneiras distintas de se pensar o trabalho do professor pode ser entendida como um espaço de acolhida para o docente, que enfrenta desafios ao problematizar sua prática. Assim, é muito importante compreender culturalmente as motivações docentes, buscando entender como e por que atuam. É também fundamental reelaborar práticas que objetivam determinar como deve ser a atuação do professor, e que se sustentam no julgamento, na culpabilização e na fiscalização do professorado.

Outro desafio no uso da carta para a formação docente diz respeito às próprias condições estruturais das escolas. Na maioria das vezes, a dinâmica das escolas não reserva condições para que a reflexão sobre a prática docente seja possível. Assim, não basta se utilizar de recursos – como a carta – que favoreçam práticas colaborativas entre professor e aluno, é primordial articular o desenvolvimento profissional docente com os projetos e planos das escolas.

A despeito de algumas limitações, a carta pode ser uma alternativa interessante no campo da educação. Por meio dela, é possível trabalhar em direção à construção de um ensino de viés construcionista, que se guia por práticas

horizontalizadas entre professor e aluno e, portanto, de respeito e colaboração entre eles. Por meio das cartas, se torna possível também articular com perspectivas mais reflexivas de formação de professores, favorecendo uma compreensão de que a formação se dá no cotidiano da sala de aula e não se refere somente ao conteúdo e à didática docente.

REFERÊNCIAS

- Andersen, T. (1999).** Processos reflexivos. Rio de Janeiro: Instituto Noos/ITF
- Anderson, H. (1999).** Collaborative Learning Communities. In: S. McNamee, S. & K. J. Gergen (org.). *Relational Responsibility: Resources for Sustainable Dialogue* (pp. 65-70). Londres: Sage.
- Anderson, H. (2011).** Uma perspectiva colaborativa sobre ensino e aprendizado: a criação de comunidades de aprendizado criativo. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 41, 35-53.
- Anderson, H. & London, S. (2012).** Aprendizado colaborativo: ensino de professores por meio de relacionamentos e conversas. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 43, 22-37.
- Barros, L. P. C. P. R. (2010).** *O uso de cartas terapêuticas em psicoterapia de grupo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.
- Brouwers, M. (2001).** Bulimia and the relationship with food: a letters-to-food technique. *Journal of Counseling & Development*, 73, 220-222.
- Chen, M., Noosbond, J. P. & Bruce, M. A. (1998).** Therapeutic document in group counseling: an active change agent. *Journal of Counseling & Development*, 76, 404-411.
- Freire, P. (1991).** *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Gergen, K. J. (2010).** Construção social e prática profissional. In: K. J. Gergen & M. Gergen (org.). *Construccionismo social: um convite ao diálogo* (p. 55-78). Rio de Janeiro: Noos.
- Giroux, H. A. (2010, 17 de outubro).** Lessons From Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>.
- Kress, V. E., Hoffman, R. & Thomas, A.M. (2008).** Letters from the future: the use of therapeutic letter writing in counseling sexual abuse survivors. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3 (2), 105-118.
- McLaren, P. (1997).** Teoria crítica e o significado da esperança. In: H. A. Giroux. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. (pp. XI-XXI). Porto Alegre: Artes Médicas.
- McNamee, S. (2006).** *Relational practices in education: teaching as conversation*. Recuperado em 10 de maio, 2014, de http://pubpages.unh.edu/~smcnamee/relational_practice/Relational_Practices_in_Education.pdf
- Nascimento, R. O. (2008).** Formação de Identidade Docente, Escola e Culpaabilização Profissional: Convergências e Discussões Teóricas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(2), 269-279.
- Nóvoa, A. (1997).** Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa. *Os professores e sua formação* (pp. 9-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995).** *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992).** *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, F. M. & Rasera, E. F. (2009).** Do Contexto Terapêutico à Prática Educacional: Uma análise do Filme "O Sorriso de Mona Lisa". *Pensando Famílias*, 13(1), 103-119.

- Paiva, L. P. C. (2010).** O uso de cartas terapêuticas em psicoterapia de grupo. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
- Paiva, L. P. C. & Rasesa, E. F. (2012).** O uso das cartas terapêuticas na prática clínica. *Psicologia clínica*, 24(1), 193-207.
- Prada, L. E. A. & T. C. Freitas & C. A. Freitas. (2010).** Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educação*, 10 (30), 367-387.
- Saviani, D. (2009).** Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- White, M. & Epston, D. (1990).** *Médios narrativos para fines terapêuticos*. Barcelona: Paidós.
- Wortham, S. & Jackson, K. (2008).** Educational Constructionisms. In. J. A. Holstein, & J. F. Gubrium (org.). *Handbook of Constructionist Research*. (pp. 107-125). London: The Guilford Press.