

RETALHOS IMAGINATIVOS: A DIMENSÃO ESTÉTICA NOS PROCESSOS FORMATIVOS AUTOBIOGRÁFICOS

Margaréte May Berkenbrock-Rosito¹

RESUMO: Neste artigo, focaliza-se a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos, um processo metodológico e epistemológico que se materializa na elaboração da Colcha de Retalhos. Tem como objetivo contribuir para a compreensão do campo de investigação do Imaginário Educacional (ARAÚJO E ARAÚJO, 2009). O referencial teórico adotado parte da obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura, e da obra de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e à busca da superação, por meio da curiosidade estética e epistemológica, caminho de conscientização propiciado pela educação estética. Aproxima-se de Schiller no que concerne à estética, dimensão do sensível e da razão nos processos formativos autobiográficos. Esses autores convergem na concepção de processo educativo em que o sujeito vai construindo seus valores estéticos à medida que desenvolve a autonomia e a emancipação, resultantes da capacidade de reflexão, imaginação, escolha e crítica, o que envolve a ética e a moral, presentes em todo o processo de formação do sujeito-histórico.

Palavras-Chave: Imaginário Educacional; Processos Formativos; Educação Estética.

IMAGINATIVES QUILT: THE ESTHETIC DIMENSION SHAPING THE AUTOBIOGRAPHIC PROCESSES

ABSTRACT: The article focus on the esthetic dimension of the autobiographic shaping processes, an epistemologic and methodological process, materialized in the elaboration of the quilt preparation. Aims to contribute to the understanding of the Educational Imaginary investigational field (ARAÚJO E ARAÚJO, 2009). The adopted theoretical references are based on the work of Adorno, focusing the comprehension of the esthetic parameters of the culture industry and culture massification, as well as on Freire's work as far as the criticism to the "bank education" is concerned and the search to overwhelm, by the esthetic and epistemologic curiosity, the conscious way provided by the esthetic education. Approaches to Schiller in terms of the esthetic dimension of the sensitive, as well as of the reason, in the

¹ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (1985); Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP (1993); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP-SP (2002); Pós-Doutorado em História da Educação pela Universidade de Lisboa (2011). Atualmente é docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Cidade São Paulo; avaliadora de Cursos do Ministério da Educação; pesquisadora e professora convidada no Mestrado em Bioética, Centro Universitário São Camilo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, História de Vida, Memória, Educação Estética na Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação em Bioética na perspectiva da formação de docentes para o ensino em Bioética. Orientadora científica credenciada para dissertações de Mestrado em Educação, co-orientadora credenciada para temas em Bioética. Desenvolve a pesquisa: "As contribuições de Paulo Freire para a Educação estética na formação de professores, na abordagem político-cultural da História de Vida, Memória e Imaginário".

shaping autobiographic processes. These authors convey to the conception of the education process in which the subject builds his esthetic values and develops his autonomy and emancipation as a result of the reflection capability, imagination, choice and criticism, what involves ethics and moral, shown during the entire process of shaping the historic subject.

Keywords: Imaginary; Shaping Processes; Esthetic Education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa compreender o alcance da dimensão estética na proposta de formação autobiográfica na Colcha de Retalhos, um dispositivo de pesquisa-formação desenvolvida por Berkenbrock-Rosito (2008; 2010). Segundo esta perspectiva, a dimensão estética na autobiografia nos processos formativos é, antes de tudo, uma preocupação epistemológica e metodológica. O estudo visa contribuir para o campo de investigação do Imaginário Educacional (ARAÚJO E ARAÚJO, 2009).

A Colcha de Retalhos responde à necessidade de uma razão imaginativa nos processos formativos autobiográficos, a partir da arte de narrar a história, tecida em retalhos, revelando a dimensão da educação estética no desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos e, logo, aprimorando a intervenção do sujeito na sociedade.

A História de Vida na formação segundo Josso (2004) permite a compreensão do conteúdo do imaginário educacional nas narrativas tecidas nos retalhos. Assim, a partir do mito de Eco e Narciso, propõe-se a busca do caminho da conscientização no âmbito da relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Contextualizando o objeto de estudo

A Colcha de Retalhos, enquanto espaço formativo, nasceu em 2001, no curso de graduação em Pedagogia, no Centro Universitário São Camilo/SP e depois levada ao Mestrado em Bioética, do mesmo Centro Universitário. Em 2005, foi levada para o programa de Pós-Graduação –Mestrado em Educação na UNICID (Universidade Cidade de São Paulo), em 2013, para o Curso de Pedagogia, da mesma universidade. Ela abre espaço para a narrativa dos sujeitos, contempla a formação do professor e pesquisador por meio da investigação de sua própria trajetória de vida e implica a narrativa em suas dimensões escrita, oral e pictórica.

A narrativa escrita é produzida por meio de três estratégias: a primeira trata da narrativa biográfica, considerando as experiências do Ensino Superior de cada participante, a partir do resgate de três cenas marcantes desse período; após esse resgate, descrevem-se as cenas e analisa-se a própria formação, por meio dos seguintes questionamentos: Como foi a sua relação com as disciplinas no Ensino Superior? Como foi a sua relação com o professor? Que aluno você foi? O que aprendeu com as experiências? Foi uma aprendizagem de autoria ou de submissão?

A segunda estratégia é a produção da narrativa autobiográfica, a História de Vida propriamente dita, em que há a elaboração do “Quadro da Linha da Vida” buscando “os momentos divisores de água”, inspirados nos “momentos charneiras” (Josso, 2004), que fazem parte do processo de formação. Por momentos charneiras compreendem-se os acontecimentos da vida que causam transformações e divisões na vida do indivíduo, formando e modificando os seres humanos; em resumo, tratam-se de momentos que provocaram uma transformação de referenciais de vida, uma mudança profunda no modo de pensar e agir do indivíduo.

O Quadro da Linha da Vida focaliza as categorias de espaço e tempo, com as subcategorias: vida familiar, escolar/acadêmica, profissional; pessoas; professores; livros; filmes; relações amorosas; deslocamento geográfico. Essa subdivisão busca, no percurso de vida da pessoa, fazer o mapeamento dos momentos “divisores de água” ou “momentos charneiras”.

Recorre-se ao filme “Colcha de Retalhos” (*How to make an American quilt*, de Jocelyn Moorhouse, EUA, 1995) como terceira estratégia. A narrativa fílmica aborda as lembranças que são evocadas, com destaque para as metáforas significativas e o desenvolvimento do pensamento analógico: morangos significam sedução; o vento parece apontar tempos de transformação; o mergulho, movimentos e fontes formativas; a colcha, a harmonia e a riqueza dos diferentes retalhos e a singularidade dos processos criativos.

A narrativa pictórica é o momento em que a escrita é transformada em imagem-pictográfica – feitura da colcha. Narrativa oral, a história tecida no retalho é contada oralmente por cada participante para o grupo. Sentados em roda, em sala de aula, ouvem e contam as experiências pessoais, profissionais e cidadãs.

Em seguida, ocorre a auto-organização, autogestão, visando à costura coletiva dos retalhos. O diálogo, neste momento da costura coletiva, é um compromisso com o outro e implica o reconhecimento deste. É ele que permite aos participantes mostrarem-se de forma mais autêntica. Cada um defende seu ponto de vista e apresenta outras possibilidades de negociação para composição dos retalhos, formando a Colcha de Retalhos, enquanto costura e/ou aprende a arte do diálogo.

As narrativas produzidas propiciam a consciência do sujeito concreto, ser encarnado, cultural e humano, único, singular, coletivo. Somos seres de relação, interagimos com nós mesmos e com o outro, no contexto local e universal. Somos sujeitos, construímos conhecimentos e, pela linguagem, nos comunicamos. É possível a percepção, nas narrativas

biográficas e autobiográficas, de que não somos apenas determinados historicamente, mas também fazemos história.

Esse material transforma-se em documentação, memória e fonte de pesquisa, que a partir de seu uso pode permitir e pesquisar momentos de um processo de autoformação, conforme defende Josso (2004) como pesquisa-formação. Ou seja, as memórias individuais revisitadas e reconstruídas no coletivo, podem ser fontes de originalidade na pesquisa como busca e obra (JOSSO, op.cit)

Visando à compreensão dos processos formativos autobiográficos por meio da narrativa escrita, oral e pictórica, recorre-se ao enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (1999), possibilidades de ler, compreender e interpretar, bem como perceber-se no mundo. Adota-se o conceito de círculo de compreensão de Gadamer, o qual, por sua vez, baseia-se em Heidegger. O círculo de compreensão consiste em recuperar o sentido da experiência formativa ao interpretar, desvelar os sentidos e significados dos diferentes horizontes presentes nas narrativas.

Assim, evidencia-se a primeira possibilidade de desvelar os pré-juízos e pré-conceitos do pesquisador para, no momento seguinte, com outras lentes (uma vez que o círculo não é fechado e sim dinâmico), interagir com o sujeito, estabelecendo outra compreensão sobre sua trajetória formativa. Existe um movimento entre parte e todo, que é uma condição de formação do professor e pesquisador, pela investigação de sua própria trajetória formativa, sem estar preso à verdade, mas às possibilidades de narrar a identidade dos processos formativos vivenciados e experimentados.

Apresentando os fundamentos teóricos do objeto de estudo

No processo de criação da história tecida no retalho,

O imaginário, então, ganha força mostrando que não se distancia do real, mas sim está considerando elementos que dão ao real mais complexidade. A imaginação ganha um destaque porque passa a ser vista como necessária para a vida humana, não por falar de “coisas que não existem”, mas porque essas “coisas” criam sentido para a existência, participam do real. Desfazem-se, com estudos, como os de Cassirer, as certezas de que o homem é, redutoramente, um “animal racional” e passa-se a considerar mais acertado a ver o homem como um “animal simbólico”. (KUREK, 2009, p. 35)

O campo do Imaginário Educacional é o campo do símbolo, da metáfora, dos mitos. Não se limita à compreensão literal dos sentidos e significados que atribuímos à relação consigo, com o outro e o mundo.

Assim, torna-se conveniente ressaltar o pressuposto de uma filosofia do Imaginário Educacional é problematizada, neste artigo, a partir da história tecida no retalho:

Por intermédio de educação entendida como Bildung, cada ser atualiza ou configura em si, a imagem tipificadora, generativa que nos permite produzir, por nós próprios, a nossa figura humana. Tornar-se homem exige, assim, um poder imaginativo, um poder de criação de imagens, uma capacidade de adequar-se às formas que servem a cada ser de giroscópio para configurar a mesma humanidade. (WUNENBURGER, 1993, p.63 apud ARAÚJO e ARAÚJO, 2009, p. 17)

O campo do Imaginário Educacional é o campo da poética, da criação de novos sentidos, de analogias, do uso de metáforas e símbolos. A metáfora da Colcha de Retalhos consiste em um dispositivo de formação do professor e pesquisador, e tem a história símbolo na criação de imagem pictórica, ponto de partida da aprendizagem e da produção de teoria. A imagem seria uma aparição/epifania que tem algo a apresentar sobre nós. Não é pintura, desenho, escultura, tomados isolada e literalmente, mas a possibilidade de ir além do sentido literal da imagem das palavras que nomeiam as coisas – a metáfora.

As sensações epifânicas têm vontade própria, não são devaneios, mas uma presentificação de algo que habita em nós e precisa ser conhecido; podem emergir diante de uma obra de arte ou da relação entre os sujeitos, da relação com espaço físico da universidade, com o conhecimento, com a leitura de um texto; manifestam sensações de prazer, alegria, emoção, comoção, histeria, tristeza, nervosismo, irritação, nojo, medo, desprezo. Essas sensações desencadeiam a possibilidade de questionamento daquilo que afeta o indivíduo, levando-o a pensar, a reinventar-se diante do imaginário que irriga a experiência estética de cada um. Na experiência estética experimenta-se um momento forte, rompe-se com um estado passivo ao dar voz ao desconhecido que nos atravessa e que passaria pela consciência das imagens pictóricas que formam nossa identidade de sujeito estético.

A narrativa é uma possibilidade de reconhecer essas sensações estranhas ou familiares que aparecem à revelia dos sujeitos. Saber o porquê é uma possibilidade de descobertas sobre si, o outro, o mundo e, sobretudo, de alargamento do campo da consciência, da criatividade, da imaginação. Trata-se da possibilidade de atribuição de novos sentidos. Nas palavras de Proust: “A verdadeira viagem de descoberta não consiste em buscar paisagens novas, mas sim novos olhos” (PROUST, 2003, p. 237).

Pensar sobre o que nos ocorre é um movimento da curiosidade estética à curiosidade epistemológica, na perspectiva de Freire. É a partir da curiosidade estética, daquilo que desperta em nós as sensações, que desenvolvemos nossa curiosidade epistemológica e procuramos ir além do senso comum para buscar explicações para os fenômenos naturais, sociais, culturais, nos quais estamos inseridos. Neste contexto, é uma possibilidade de aprender a Educação Estética, ao pensar o sujeito estético como um homem simbólico capaz de interpretar e agir frente ao cenário diante de si.

A história narrada nos retalhos, experiência estética (portanto, no âmbito da fruição, das sensações, daquilo que afeta o sujeito), é a experiência de cada participante que traz contribuições aos estudos do Imaginário Educacional, em oposição a uma concepção científica e materialista das coisas, que procura explicar o sentido do universo quase que exclusivamente pela razão, desprezando a metafísica e privilegiando o conhecimento experimental da realidade. Em nome desta concepção científica, a dimensão estética nos processos formativos tem sido relegada em nome de uma educação prática, pronta para usar.

Schiller (2002), em sua obra “A Educação Estética do Homem”, critica o uso exacerbado da razão como única via de entendimento e fruição da realidade e do mundo. O autor contrapõe-se à ideia de uma ciência que defendia que a razão era o fundamento do ato de conhecer, desconsiderando o fato de que há limitações para o conhecimento da realidade. A ciência defendia, ainda, a concepção de que a razão impulsionava cegamente o homem à conquista do mundo, mas sabe-se que a mola propulsora das conquistas é a vontade e não a razão.

Schiller (2002) aponta que o sentido da humanidade é feito daquilo que sentimos ou percebemos. A sensação – campo da fruição, criação, ruptura – é uma dimensão que envolve o sensível e o racional; própria do homem, transpassa a vida humana. Trata-se da capacidade de mover vontades, de despertar interesses.

É possível identificar em Schiller (2002) que só a estética poderia reconciliar a unidade do espírito e dos sentidos, favorecendo a formação de seres humanos por meio de uma Educação pelas artes, buscando a harmonia na sociedade para escapar do caos, da inversão de valores e da loucura, quando a sociedade ocidental caminhava para a valorização das ciências exatas.

Educação Estética nos contornos e pressupostos de Schiller como um modo de entender e praticar a Educação. [...] A dimensão da Educação Estética é reconhecida como o que propriamente constitui a humanidade e o que verdadeiramente pode tornar possível o completo e harmonioso desenvolvimento de todas as faculdades humanas. Schiller coloca logo em primeiro plano as faculdades de mediação: a

imaginação e o senso comum estético, as quais têm a virtude de mobilizar todos os recursos do ânimo e de os gerir num jogo livre e harmônico. O jogo lúdico acaba sendo identificado com o próprio conceito de beleza. (SANTOS, 1995, p. 208)

O sentir estimula o “querer”, transformando-o em vontade e ação de construção de saberes, criando conhecimento a partir de um saber que inicialmente pode ser considerado empírico, baseado na própria experiência de uma Educação Estética.

Na perspectiva de Schiller (2002), a estética é o único modo de tornar racional o homem sensível, por isso a necessidade de representar de diversas formas o vivido (desenho, pintura, escultura, etc.) e refletir sobre o que foi representado, encaminhando suas releituras, reconstruindo-o de um novo modo. Sensibilidade e conceito fundem-se e permanecem subjetivamente realizados pelo sujeito, sem corresponder à verdade e à realidade em si.

Há uma relação com o corpo: as sensações que emergem de situações que advêm do coração e de uma Educação Estética. Em outras palavras, é um modo de ver a beleza por aquilo que emociona direcionando nossa reflexão para o ideal de beleza que decorre do ideal de humanidade.

Em Adorno, o feio ou o bonito resultam do conceito de massa cultural que, por sua vez, vincula-se ao conceito de indústria cultural:

O consumidor não é, como a indústria cultural gostaria de fazer acreditar, o soberano, o sujeito desta indústria cultural, mas antes o seu objeto. [...] A indústria cultural abusa na sua consideração para com as massas a fim de duplicar, consolidar e reforçar sua mentalidade pressuposta como imutável. Tudo que poderia servir para transformar esta mentalidade é por ela excluído. (ADORNO, 2002, p.17)

A indústria cultural não se inspiraria nas massas, mas em sua própria ideologia. Apesar de visar ao lucro, as mercadorias conservam a sua essência autônoma, ainda que a sua orientação na indústria siga o princípio da valorização. Segundo Adorno, “novo na indústria cultural é, pelo contrário, o primado imediato e descoberto do efeito que ela calcula com precisão nos seus produtos mais típicos” (ADORNO, 2002, p.17).

No plano econômico, a indústria cultural desempenha o papel de relações públicas por meio da publicidade:

O que na indústria cultural se apresenta como progresso, o continuamente novo que ela exhibe, continua sendo o revestimento de um sempre igual; em todos os lugares a verdade esconde um esqueleto que não mudou mais que o próprio móvel do lucro, desde que este passou a dominar a cultura. (ADORNO, 2002, p. 18)

Para Adorno (2002), a indústria cultural não deve ser subestimada, pois tem grande importância para a formação da consciência. Existem, porém, ambiguidades quanto à sua relevância no âmbito social: ela pode ser evidente ou oculta, mas deve ser pensada de forma crítica e reflexiva.

Compreende-se, com Adorno, que o método de História de Vida é uma possibilidade de encontrar estratégias que possam provocar rupturas com as ideologias consequentes da estética da indústria cultural. Ele se vincula à utilização do fenômeno artístico e é propício para o sucesso das práticas de formação. Mostra, sobretudo, que é possível romper com a estética da indústria cultural que nos transforma em meros consumidores e não em produtores.

As narrativas produzidas pelos sujeitos, advindas da sua própria história, podem ser uma resposta à contemporaneidade, marcada pela “obsessão pela produção desenfreada de novidades” (TELLES, 2007, p. 328). Temos produtos de todos os tipos imagináveis, podemos importar da China ou de onde quisermos, e estamos interligados em tempo real. Além disso, no plano virtual, nunca se sabe se o que compramos é real ou não.

A contemporaneidade caracteriza-se pela indução à fantasia do paraíso material e do consumismo, da produção em massa dos objetos, pela ilusão de que o mundo se tornou menor devido à velocidade dos meios de locomoção, da internet e seus dispositivos (redes sociais, *e-mail*, *chats*), ao surgimento de inovações tecnológicas não imaginadas em outras épocas; tudo isso resulta na onipotência do homem, que se deixa guiar quase que exclusivamente pela razão (TELLES, 2007, p. 327).

De acordo com as premissas freireanas os caminhos a serem percorridos ética e esteticamente na educação, necessitam de sujeitos conscientes de seu papel numa sociedade democrática, para permitir que sejam reconhecidos como sujeitos de sua história, e não como meros objetos – “Assumirmo-nos como sujeitos da História, que nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos”. Segundo o autor:

O que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo. (FREIRE, 1997, p. 78)

A expressão desta ética se dá nas formas da estética, no resgate e na busca de todas as formas de expressão humana. Assim, os sujeitos aprendem a sê-lo nas escolhas que fazem, nas decisões tomadas. É neste contexto que se assimilam a ética e a estética. A proposta

freiriana possibilita espaços de tomadas de decisões entre professores e alunos e tem princípios norteadores: a participação, a autonomia, a descentralização do poder e uma elaboração “artesanal” do saber.

É possível vislumbrar a dimensão estética da educação, em Freire, no que se refere ao papel do diálogo em sua perspectiva: cabe educar os sentidos para o diálogo, no caso da costura coletiva dos retalhos, a fim de saber fazer e decidir em grupo, garantindo o intercâmbio entre o professor e o grupo de alunos/trabalhadores.

O Imaginário Educacional que visa à vivência da experiência formativa é uma formação de amplitude humanística. O cumprimento da meta de formar cidadãos engajados, com autonomia, exige a inclusão da narrativa dos sujeitos nos processos de formação, independentemente do nível em que este processo ocorra. A valorização da dignidade e do respeito, a aquisição da autonomia e da emancipação, tornam-se desejáveis no decorrer desse processo.

Compreendendo o objeto de estudo

[...] imagens poéticas da mitologia se referem a algo dentro de você. Quando sua mente se deixa simplesmente aprisionar pela imagem ali fora, impedindo que se dê a referência a você mesmo, nesse caso você terá lido mal a imagem. (CAMPBELL, 1990, p.59)

O mito de Eco e Narciso possibilita compreender a prática de formação do professor e do pesquisador na tecedura da Colcha de Retalhos. Segundo Carmé, o imaginário-mítico irriga a problemática de acompanhamento no processo de formar, que implica as figuras de engajamento e desengajamento, marcadas pela astúcia, resistência, luto, abandono. Essas figuras estão presentes na estrutura mítica fundamentada na complexidade de imagens de vida, morte, renascimento.

O mito de Narciso é representativo do ser humano que tem confiança em si mesmo, tem “voz e voto”, enquanto o mito de Eco retrata o ser fragilizado pela falta de autoestima e pela ausência de um discurso próprio, alguém que só “ecoa” o que é proclamado por terceiros. No mito de Narciso, olhar para si é fulcral no processo de autonomia, implicando a percepção da relação Eu-Outro. A consciência desse limite é imprescindível, no que diz respeito à dependência da aprovação do outro. O espelho que cria a dependência não é o de Narciso, é o da bruxa má, o outro que aprova ou não os nossos desejos (CALLIGARIS, 2007).

Carmé (s/d) propõe ler a complexidade presente na narrativa mítica de Eco e Narciso. Eco, ao “repetir as últimas palavras”, e Narciso, ao “olhar-se no espelho”,

representam possibilidades de escolha. Pode-se tomá-las como imagens presentes no acompanhamento do processo de sujeitos em formação, pois ocorre uma alternância de lugar entre ser Eco e ser Narciso.

O professor pode tornar-se Eco para repetir a voz do aluno que, ao reconhecer sua beleza, talvez se engaje no processo formativo. Dar voz ao aluno proporciona a transformação do sujeito passivo em corresponsável pelas escolhas e tomadas de decisões. A reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia e emancipação é um processo de dor e sofrimento, de sentimento de luto, no abandono de uma zona de conforto, provocando a emergência da imagem de resistência e astúcia. A subjetividade se apresenta nesta busca de solução ou saída para aquilo que impede a sobrevivência enquanto aluno e/ou professor.

Em Jung (2002), na sua ideia de *daimons*, somos habitados por uma multiplicidade de eu-outros – portanto, as narrativas não seriam um modo de autoconhecimento, mas de alterconhecimento: a tomada de consciência do outro que habita em cada um de nós que atravessa o autoconhecimento. As figuras eu-outros são imagens que atuam em cada um de nós e estão além de nós. Por isso, as imagens de Eco e Narciso atravessam os processos formativos.

Nesse sentido, conhecer a si mesmo, nos oráculos gregos, é abrir espaço para o estrangeiro, o outro que habita dentro de nós. O oráculo exige nossa compreensão e não apenas a revelação que produza um sentido e um querer reinventar-se. Dizer que o outro é Eco, que o outro é Narciso, é eximir-se da responsabilidade sobre aquilo que também faz parte de minha identidade formativa. Eco é parte de ser professor, pesquisador e aluno. A narrativa é uma possibilidade de reconhecer Narciso nas idealizações de ser professor, pesquisador e aluno.

A alteridade pressupõe o saber ouvir e escutar, saber falar e calar, atitudes que se contraporiam à educação bancária descrita por Freire, educador engajado na luta contra a opressão e a dicotomia entre os saberes populares e acadêmicos (ou aqueles considerados válidos e menos válidos). Os professores são mediadores da aprendizagem, por isso precisam dar voz e vez aos seus alunos e a si mesmos, praticando a alteridade. Este entendimento favorece a introdução de modificações nos métodos educativos, ao se refletir sobre a práxis.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1997, p. 104)

A coerência de Freire mostra-se nas opções éticas e estéticas que acompanham sua práxis: “É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional” (FREIRE, 1997) p. 10). A formação ética acontecerá na educação, mais precisamente na sala de aula, quando a sociedade, a escola, professor e aluno lutarem por uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora. Os alunos e professores estarão engajados numa dimensão crítica e criativa no processo da construção do conhecimento, em que todos ensinam e todos aprendem; um processo criador e recriador, ligado às próprias experiências existenciais e origens culturais. Nesse processo, tanto professor quanto alunos percebem suas realidades criticamente e criam conhecimentos por meio do diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar o próprio processo formativo proporciona o desenvolvimento de uma maior atenção dos sujeitos em relação à estética da massificação cultural, inerente à indústria cultural. Esta proposta põe em relevo o papel da utilização da História de Vida dos sujeitos nos processos formativos, da experiência do sujeito-aluno, possibilitando, dessa forma, a compreensão da situação existencial na qual o indivíduo se insere.

Do ponto de vista político, revela a possibilidade de teorizar a vivência dos participantes, uma ação de desenvolvimento da autonomia e emancipação. A autonomia do professor, às vezes, restringe-se à tomada de decisões na sala de aula, de forma que ele se coloca como mero consumidor e não como produtor de teorias, o que impede sua emancipação e autonomia em uma sociedade regida pela lógica do capital.

A formação que visa à autonomia e à emancipação exige mais do que a mera introdução da narrativa nos processos formativos nas suas dimensões escrita, oral e imagética, caminhos de um Imaginário Educacional. Há, ainda, a exigência da reflexão sobre o pensamento, em seus diferentes matizes: sentimento, emoção e razão. Só assim ocorre a conscientização de ser e de estar no mundo.

A experiência da Colcha de Retalhos mostra que a pesquisa e a docência requerem a tecedura de inúmeros quadros formativos da história pessoal, acadêmica e profissional de cada um. O que se evidencia é o papel da dimensão estética da razão imaginativa em todo o processo histórico da humanidade, reconhecida como aquilo que constitui a história da humanidade, o desenvolvimento de todas as capacidades humanas e para o autoconhecimento e alterconhecimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Crítica à indústria cultural**: comunicação e teoria da sociedade. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói/RJ: Intertexto, 2009

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Educação Estética: Histórias e Vivências da Docência. **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 7, 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/artigos/docentes/profa_margarete_educacao_estetica.pdf> Acesso em: 15 jul 2012.

CALLIGARIS, Contardo. **Fama e narcisismo**. Disponível em http://www.verdestrigos.org/sitenovo/sitecronica_ver.asp/id_1211. Acesso em: 21 jun. 2007.

CAMPBELL, Joseph. **Poder do mito**. São Paulo: Palas Athenas, 1990

CARMÉ, Véronique. **ECO**: Figuras de engajamento/desengajamento, para uma aprendizagem da humildade? Olhares sobre um mito visando questionar posturas de acompanhamento na formação de profissões que envolvem relação com o outro. França: Universidade de Pau. S/d. (Tradução de Maria do Carmo Pagano, especialmente, para uso pessoal da autora deste artigo).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do Imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário**: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.

JUNG, Carl-Gustav. **AION- Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido – do lado de Swan**. Volume I. Tradução Pedro Tamem. Lisboa, Relógio D'Água, 2003

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. Educação Estética: a dimensão esquecida. In: SANTOS, Leonel Ribeiro dos (coord.). **A Educação estética e utopia política**. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1995.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TELLES, Tereza Maria de Paula Cavalaris. O texto literário em sala de aula: uma alternativa para a formação de ser humano integral. In: MORENO, Leda V.; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. **O sujeito na educação e saúde**: Desafios na contemporaneidade. São Paulo: Centro Universitário São Camilo: Loyola, 2007.