

A Visão Humanista da História Tecida em Retalho

Margaréte May Berkenbrock Rosito

Unicid-SP

Introdução

Fabricador de instrumentos de trabalho, de habitações, de culturas e sociedades, o homem é também agente transformador da história. Mas qual será o lugar do homem na história e o da história na vida do homem? (NORA, 1987, p.3)

A epígrafe traduz a importância da narrativa a respeito de nós mesmos, da realidade da sociedade brasileira, do mundo, do saber cheio de perplexidades, dúvidas, questionamentos, descobertas e ansiedades. O sentido da História é esse movimento de compreensão de como o sujeito faz a História. Os fatos nascem, quando as pessoas pensam, vestem problemas antigos com roupagem nova ou problemas novos com roupagem antiga.

Encontrei na atividade: Colcha de Retalhos, iniciada, em 2002, no Curso de Pedagogia e continuada nos Programas de Pós-graduação a possibilidade de revelar o que havia encontrado nos estudos históricos sobre a reforma pombalina, de religar o veio da raiz estética que foi cortada da formação dos professores, quando da expulsão dos jesuítas, elemento imprescindível para uma formação adequada de professores dentro de uma visão humanista da prática educativa.

Segundo Paul Hazard (1950), Verney, o idealizador da metodologia que substituiria a educação jesuítica, vive na “época sem poesia”. No Verdadeiro Método de Estudar, de Verney, não há estética. A retórica, não sedutora, terá que ser demonstrada na perspectiva da razão. Os valores estéticos da língua de nada valem. São apenas um meio de investigação da verdade histórica e teológica (línguas clássicas) e de transmissão de idéias (línguas modernas), sem qualquer sensibilidade estética.

Assim, cada projeto tem o seu viés político-pedagógico e de intencionalidade, desvelando a razão de ser de cada ação planejada. Pensar o conceito de (auto)formação de professores é pensar o professor como ser de relação, explicitar os conceitos que o formam e que o formaram na História, as raízes e os pressupostos.

A História é uma provocação, porque é a desconstrução de verdades absolutas, uma rede de interdependências com que o real vai se construindo, desconstruindo e reconstruindo, mostrando que é sempre incompleto e provisório qualquer conhecimento. Se invento uma história que tem conseqüências nas minhas escolhas, podemos nos perguntar: O que é o real? O que é a imagem? O que é a imagem do real? O que é ficção e o que é real?

Apresenta-se a reflexão de uma proposta de ensino na visão humanista, tendo como foco: a pesquisa na formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia. Buscou-se compreender as implicações éticas e estéticas que essa proposta suscita na

utilização da pesquisa do si mesmo, pensar a autoria, que não exclui a condição de vulnerabilidade na conquista da autonomia e emancipação, dos sujeitos envolvidos.

Gatti (2002) diz que a pesquisa envolve três referenciais: tema, metodologia e pesquisador. Destaco a investigação do referencial do pesquisador, sua experiência pessoal e profissional como ponto de partida e chegada, o que exige uma análise rigorosa da rede de conexões (auto) formativas que envolvem aspectos do mundo interior (endógenos) e exterior (exógenos); aspectos que articulam o núcleo de experiência de cada pesquisador. A experiência do pesquisador é o material a ser analisado e sua interpretação pressupõe-se que faz emergir o problema e os eixos temáticos da pesquisa, tem como objetivo compreender as trajetórias singulares tecidas coletivamente nos espaços de (auto) formação e identificar os saberes da história do currículo para compreender o sentido das práticas de formação e aprendizagem dos sujeitos.

O estudo da História tecida no retalho revela a Educação humanista como algo construído no diálogo entre o pensamento da imagem, como campo de umidade e o pensamento conceitual, como a aridez necessária, na dureza da pedra e a maleabilidade da água na nuvem. Todo sujeito tem uma história que carrega consigo que é a História da Humanidade, mergulhar no mundo da História é desvelar o imaginário, o mito, a arte, os movimentos da cultura. Todos nos contam a História da saga humana.

A atividade da tecedura da imagem da História tecida no retalho tem uma dinâmica interativa, portanto, educativa. Pressupõe o diálogo e a participação na intervenção educativa/formativa na visão freiriana, no transformar-se e transformar, porque os princípios de autonomia e emancipação presentes na autoria são aspectos constituintes de conquista, co-responsabilidade, que ocorre na reflexão de sua experiência de vida.

A História da pessoa na formação profissional

Toda teoria tem por detrás uma autobiografia. (Paul Valéry)

A História dos homens pode ser ficção e real ao mesmo tempo contada de maneiras diferentes, em vários espaços: teatro, pinacoteca, cinema, novela, cordel, literatura... inclusive na academia, na sala de aula, que por sua vez pode ser contada na imagem de um retalho.

Contar a História da escrita de si, como espelho da vida, reflete as mudanças que ocorrem na vida pessoal, familiar, escolar, profissional, acadêmica, e no deslocamento geográfico do processo de (auto)formação do pesquisador. O pesquisador não é platéia ou moldura neutra desse espelho, ele tem uma identidade. Contar histórias abre possibilidades de transcender sua função essencial e transformar a sala de aula em espaço para o contar a história tecida no retalho e costurá-lo para a feitura coletiva da Colcha de Retalhos.

Como criança gostava de ouvir histórias. Porém, quando entrei na escola gostava da História e histórias, percebi que a classe era dividida entre os que gostavam e os que não gostavam de História. Sempre busquei nos filmes, no teatro, na literatura, nos trabalhos científicos a História. Se não faço isso não consigo me envolver. Pois, diretores de filmes e teatros, professores e cientistas são contadores de histórias. Sempre senti que a necessidade de “ir às origens” tem o significado de sentir-se inteira. Em todos os trabalhos acadêmicos, durante o Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (1981-1985), no Mestrado em Educação e

Currículo/PUC-SP (1993), no Doutorado em Educação/UNICAMP-SP, (2002), manifesta-se o desejo de ir às origens para me sentir inteira.

Como pesquisadora e docente minha preocupação transcende a busca por resultados e produtos científicos que se encerram em si mesmos, compreendo que o resgate do percurso (auto)formativo do pesquisador pressupõe o nascimento da pesquisa. Apresento neste trabalho o resultado de uma atividade: Colcha de Retalhos, um processo mediado pelo método da História de Vida, vinculada ao projeto de pesquisa que desenvolvo que tem como objeto de estudo a dimensão da educação estética na formação de professores.

Contar a história da escrita de si, nesse universo dos velhos ofícios que a Ciência colocou no baú das coisas em desuso é que vamos buscar o alimento de nossa criatividade. Ser pesquisador é mergulhar na memória, história vivida e muita rica, que merece ser investigada e produzida como novo conhecimento para compreender-se como ser humano, para conhecer nossa cultura universal, nacional, local e particular. Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*, diz:

Tem horas em que penso que a gente carecia de repente de acordar de algum encanto. O mais importante e bonito do mundo é isto que as pessoas não estão sempre iguais ainda não foram terminadas, elas estão sempre mudando, afinam ou desafinam, verdade maior é que a vida me ensinou.

Os lugares da (auto) formação à imagem tecida no retalho

Se alguma voz mal inspirada se espantasse de repente com esse exibicionismo, a condenação só se dirigiria a quem os empurrou, num movimento de curiosidade completamente pessoal e desinteressado, e que indicou as regras do jogo. Nem autobiografia falsamente literária, nem confissões inultamente íntimas, nem profissão de fé abstrata, nem tentativas de psicanálise selvagem. O exercício consiste em esclarecer a sua própria história como se fizesse a história de um outro, para aplicar a si próprio, cada um da sua maneira e com os métodos que lhes dizem respeito, o olhar frio, englobante, explicativo que tantas vezes se aplicou sobre os outros. De explicitar, como historiador, o elo entre a história que se fez e a história que voz fez. (NORA, 1987, p.11)

Qual o espaço na sala de aula para ouvir a História do outro? Como ouvir o outro sem ouvir a minha própria história? A compreensão do percurso (auto) formativo de professores entre o singular e o coletivo, dialoga com Josso (2002), como possibilidade de articulação passado e presente no percurso formativo do sujeito, perceber as circunstâncias em que está inserido, como afeta e é afetado e tomada de consciência dos aspectos formadores da docência. Com base na perspectiva de Marie-Christine Josso (2002), as vivências, quando narradas, transformam-se em experiências, o que provoca a consciência das escolhas e decisões.

A Colcha de Retalhos, imagem que representa a jornada interpretativa de sua própria trajetória pessoal e profissional, mostra quem você é: nos momentos formativos da pessoa e do profissional. A vivência se justifica pelo fato de que aprendemos com nossas experiências e mostra diferentes percursos de aprendizagem. É muito comum relacionar competência com experiência. Mas, que experiência?

O primeiro momento, consiste na narrativa escrita das seguintes questões: Como foi sua relação com o conhecimento? Com o professor? Que aluno fui? Foi uma relação de autoria ou submissão? O segundo momento, a narrativa imagética. A imagem emergiu do “Quadro dos momentos divisores de água” com o objetivo de identificar os “momentos charneiras”(Josso, 2002) na vida familiar, escolar, profissional, deslocamento geográfico, pessoas, livros, filmes. A consciência de eventos e acontecimentos que provocam uma transformação “o antes e depois” na

maneira de ver o mundo, são momentos que ocorrem dentro do espaço acadêmico e fora dele (Warschauer, 2001) , contemplam o percurso (auto)formativo.

A experiência de “caminhar para si” para o seu mundo interno (Josso, 2002) possibilita, nesse caso, o processo transdisciplinar na vivência simultânea de dois ou mais níveis de realidade, a interiorização (imaterialidade) e exteriorização (materialidade) da imagem dos retalhos, constituinte da experiência recortada de seu percurso formativo, conforme a identificação dos “momentos divisores de água”.

QUADRO LINHA DA VIDA - MOMENTOS DIVISORES DE ÁGUA

Espaço	Ano	Ano	Ano
Vida Familiar			
Vida Escolar			
Vida Profissional			
Pessoa/Filmes/Livros			
Deslocamento geográfico			

O terceiro momento, a narrativa oral. Na sala de aula todos em volta de uma roda contam a História tecida no retalho. Todos ouvem e olham atentamente que se trata mais do que uma história inocente, é a história de uma saga humana, a *lumina profundis*, a luz que vem de dentro (Ferreira-Santos, 2004, p.107). O quarto momento, a narrativa da (auto) gestão é um momento de (auto) organização em que as mãos tocam em linhas, agulhas para costurar todos os retalhos transformando-os na Colcha de Retalhos. Há uma negociação de como articular cada retalho para que ocorra a harmonia na feitura.

O quinto momento, a narrativa do silêncio, a entrega da Colcha de Retalhos em sala de aula, quando protagonistas tornam-se expectadores-observadores de sua própria obra, pode ser representada pela metáfora da “agulha à máquina” significa, sobretudo, a relação das mãos que tecem a formação do professor e a sensibilidade que esta ação exige. A agulha segue o ritmo da mão que a conduz. A máquina tem uma velocidade que o homem, seu criador, não consegue acompanhar. A agulha é processo de criação, a máquina é produto, o automatismo.

Das lembranças à tecedura da (Auto) Formação

Na perspectiva de Pineau (1988), a formação do professor constitui possibilidade de aprender com o próprio percurso (autoformação), aprender com o outro (heteroformação) por meio de livros, modelos de professores, com o ambiente (eco-formação) e com o outro (co-formação), perceber os momentos formativos na trajetória pessoal e profissional na direção das ciências do humano.

Considero em Paulo Freire, na Educação de Adultos, a História de Vida como mediação da “passagem da consciência ingênua para a consciência crítica”, nas suas palavras, significa que apenas “um sujeito transformado é capaz de transformar com autonomia e responsabilidade”. Nesse sentido, percebo a pertinência da conjugação de Paulo Freire com o conceito de “consciência deslizante” atribuído por Jung (2000). Isso significa que para alguns aspectos estamos críticos, em outros, ainda não, o que nos indica a compreensão de que somos seres humanos e inacabados, sobretudo, que a humildade é imperativa.

Os referenciais de pesquisa e a experiência pessoal impulsionam o desenvolvimento da aprendizagem na educação de adultos, na perspectiva de Para

Danis e Solar (s/d), Josso (2004), Pineau (2003) e outros, o sentido da aprendizagem do adulto é essencialmente a possibilidade de rever seu projeto de vida, perceber que o significado de contar sua experiência tem o objetivo de perceber que há diferentes percursos de aprendizagem.

Na perspectiva de Josso (2003), a formação de professores ocorre a partir da história dos próprios sujeitos, “no caminhar para si”. Não se trata apenas de enfatizar o aspecto psicológico, uma visão fragmentada e compartimentalizada. Compreender a experiência de vida é compreender que há diferentes níveis de realidade em jogo. Não se pode descrever, entender e compreender alguém somente em uma dimensão: psicológica ou econômica, sociológica ou política, histórica ou cultural. A vida não é uma composição em preto ou branco, é preciso abertura para uma abordagem que transversalize todas as ciências do humano.

A formação de professores pelo resgate de suas histórias parte do pressuposto de que as fontes formativas não se limitam à apropriação do conhecimento no espaço do ensino universitário. Nas palavras de Tardif (2000), é a formação contínua e continuada que abrange todo percurso profissional. Segundo Trocmé-Fabre (2004), todo sujeito vive a história no presente que é essencialmente memória da vida que hospedamos - por um tempo - em nosso corpo: “o percurso profissional não pode ser vivido fora do meu percurso pessoal” (Trocmé-Fabre, 2004), a possibilidade de entrar em contato com as matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2001).

A visão humanista educativa e formativa na visão freiriana

A educação é processo de desenvolvimento da originalidade e potencialidades de cada pessoa, não apenas de auto-realização, mas, sobretudo, como presença significativa na sociedade do presente e construção da sociedade do futuro. Assim, a educação é práxis que possibilita a formação de sujeitos autônomos e implica a coresponsabilidade do convívio humano em dimensões planetárias, nacionais e locais, baseada nos princípios da justiça, respeito, equidade social no cuidado de si, do outro e do contexto.

Para Paulo Freire, a Educação, além da eficiência e eficácia na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, é responsável pela conscientização e tomada de consciência não apenas pela ação que integra a pessoa ao contexto social e político, mas, sobretudo, para construir relações de justiça, respeito e cuidado pela vida. Assim, é preciso passar da consciência ingênua para a consciência crítica.

A leitura de mundo passa necessariamente pela leitura das relações de poder presentes nas regras, formais e informais, de uma comunidade, grupo, instituição e sociedade numa determinada cultura.

A ação e a reflexão sobre a ação tornam as pessoas criadoras de cultura, em um processo de autoria, em que decidem e dinamizam o mundo. Assim, a cultura tem um sentido muito diferente e mais rico do uso ordinário.

Cultura é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens (FREIRE, 2005, p. 43).

É pertinente a reflexão sobre que cultura se deseja construir, que tipo de relações se pretende estabelecer com os pares, com os diferentes e com a natureza. Diante dos sinais de morte que a humanidade carrega em si mesma, não é significativa uma cultura que apenas reproduza o modelo de relações existentes, nas quais a patente

de um medicamento está acima do valor da vida de uma criança, que não pode pagar por ele.

A consciência crítica possibilita que as pessoas denunciem todo tipo de relações desumanizantes, injustas e que não favorecem a vida digna das pessoas e do planeta. Mas, ao mesmo tempo em que se faz a denúncia, é preciso criar outros modelos para a existência sustentável da humanidade. A tomada de consciência crítica já transforma o modo como as pessoas se posicionam diante da realidade.

A principal razão de ser da ética é a aprendizagem da convivência humana. A ética é a maneira de ser e relacionar-se com o outro. A escola, como instância de aprendizagem da ética na prática da relação dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores com o conhecimento, pode tornar sensíveis ou embrutecer as relações.

A tecedura das redes de autonomia e vulnerabilidade forma as dimensões no conceito de ética denominada por Dussel (2000) como uma prática diante do cotidiano, com fundamento na vida, sustentada no tripé: reprodução, manutenção e desenvolvimento. Cabe à Educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da vida, tendo como referência a dignidade humana. Um projeto político pedagógico mal elaborado compromete o desenvolvimento das potencialidades criativas dos sujeitos. Desse modo, a ética é tratada na Filosofia no campo teórico, na Educação no campo da prática (Berkenbrock-Rosito, 2002).

Segundo Dussel, a ética prática fundamenta-se na visão da pedagogia freiriana, no sentido de que, para Freire, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica só é possível, se for levada em conta a dimensão ética, não a ética do mercado, mas a ética universal do ser humano. Defender o valor de mercado, às vezes, significa estar ao lado da não-sobrevivência no mercado de consumo, de trabalho e do próprio planeta.

Para Dussel (2000), a consciência mágica, ou ingênua, no contexto da cultura do mercado, coloca-nos na condição de vítimas, sem acesso ao conhecimento crítico. Podemos nos engajar em defesa de valores que atingem a nós mesmos, quando não temos a clareza da distinção entre valor de mercado e valor da dignidade humana, cujo limiar é uma linha muito tênue.

Assim, segundo Dussel, o ‘outro vitimizado’ se constitui em objeto da ética prática. A prática da ética faz-se necessária no contexto da globalização, onde prevalece a lógica do mercado, diante da qual alguns sobrevivem, outros não. Para Dussel (2000), equidade, respeito, solidariedade, autonomia e responsabilidade social significam que a vida do outro deve ser tão digna como a nossa.

A relação, se de democracia, indica o cuidado em construir um espaço de comunhão, de exercício da crítica propositiva e responsabilidade social a fim de tornar o mundo uma morada saudável.

A vulnerabilidade e autonomia no processo educativo e formativo

A vulnerabilidade é uma categoria essencial da condição de existência humana. Em estreita correlação com o princípio de autonomia é eixo fundamental para a reflexão da dimensão da ética na intervenção educativa no contexto da globalização. É na articulação entre os autores Freire e Dussel que se sustenta a reflexão sobre a intervenção educativa, com apelo para as questões de educação moral que envolvem os conceitos de autonomia e vulnerabilidade, suas implicações para a vida em comunidade, em grupo, em sociedade numa determinada cultura e a relevância social desses conceitos para compreender a intervenção educativa no sentido de formar as pessoas para a autonomia.

As teorias de Dussel e Freire têm como finalidade a formação de um sujeito autônomo, capaz de transformar a si mesmo, as leis e a própria sociedade em que vive e atua, motivado pelo valor dos princípios éticos universais. O encontro entre os três autores aponta para uma categoria ainda não pesquisada no campo educacional: a vulnerabilidade.

A vulnerabilidade expressa a dimensão de fragilidade da pessoa e a possibilidade de ser ferido (vulnerado), o que evoca a imagem de um paciente hospitalizado, talvez engessado, machucado, que necessita diuturnamente de cuidados médicos e de outros favores.

O princípio de vulnerabilidade evoca duas categorias essenciais da condição humana: finitude e transcendência. Em estreita correlação com os princípios de autonomia, de dignidade e de integridade é o esteio conceitual para a reflexão sobre dilemas éticos suscitados pela tensão médico-paciente. (VON ZUBEN, 2006, p. 441)

Embora pareça tipicamente hospitalar, tal conceito tem grande validade também na escola. Não se trata de vulnerabilidade como finalidade do processo educativo, mas de saber reconhecê-la como condição de autonomia. Não é possível a autonomia, sem levar em consideração a vulnerabilidade dos sujeitos, na passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

Em Freire, o processo de conscientização, entendido como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, tem como finalidade a autonomia pela apropriação do conhecimento, o que implica o dilema do não-saber. O sujeito-aprendiz não sabe o que o sujeito-mestre sabe e que levou anos para aprender nas relações do campo de sua disciplina com as questões sociais e políticas.

No contexto da escola, a vulnerabilidade do aluno ocorre no não-saber o conteúdo que é ensinado pelo professor, que também está vulnerável no não-saber como o aluno aprende. A lógica do aluno não coincide com a lógica da disciplina. Nessa situação, alunos e professores são sujeitos de dependência e independência, o que implica tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar, colocando em xeque a concepção de avaliação da aprendizagem.

O princípio de autonomia supõe a capacidade de tomar decisões. O aluno deposita seu livre consentimento para aprender com o professor. A ética e a moral devem conduzir o processo de ensino-aprendizagem daquele que no momento encontra-se em estado de inconsciência do processo a que foi submetido.

Reconhecer no humano a vulnerabilidade é o mesmo que dizer que ele é passível de (*pathos*), sensível a uma ação qualquer provinda de outro ser ou do mundo ambiente. (...) No seu sentido concreto, o vulnerável é aquele que pode ser atingido por algo no plano físico, psíquico, social ou moral. Pode ser afetado de modo negativo, um mal que lhe causa danos físicos, psíquicos ou morais. Isso remete à idéia de risco iminente que pode provocar sofrimento. Vulnerabilidade pode ser relacionada à idéia de sofrimento. (VON ZUBEN, 2006, p.442-443)

Freire (1996) esclarece que a autonomia se funda na responsabilidade que o indivíduo vai assumindo ao longo da vida, passando pelo amadurecimento da liberdade no confronto com outras liberdades. Nesse sentido, o autor entende que ninguém se torna autônomo sem assumir a co-responsabilidade:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o [indivíduo] assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (...) A autonomia, enquanto

amadurecimento do ser para si, é processo de vir a ser. (...) É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. (FREIRE, 1996, p. 119-121)

Eco e Narciso no processo de educativo e de formação

No mito de Eco e Narciso pode-se vislumbrar os aspectos simbólicos da vulnerabilidade e autonomia, uma vez que não há possibilidade de escolha, o que implica o não-desenvolvimento da autonomia como o processo de aceitação de responsabilidades e aprendizagem gradual do ato de decidir e responsabilizar-se. (Freire, 1996)

Conta o mito que a ninfa chamada Liríope foi banhar-se em um rio, que se sentiu atraído por ela. Da relação dos dois nasceu uma criança muito bela chamada Narciso. (...) Para se tranquilizar quanto ao futuro do filho, procurou o oráculo Tirésias, que perdera a visão e, por isso, era capaz de ver o que a maioria não via. Tirésias falou-lhe que nada aconteceria a Narciso, se ele não visse a própria imagem. Narciso cresceu e, por conta de sua beleza, despertava a atenção dos humanos e das ninfas que conviviam com ele.

Um dia, a ninfa Eco que também tinha uma história: era falante e capaz de entreter pela sua capacidade de se expressar apaixonou-se por Narciso. Zeus, percebendo a habilidade da ninfa, levou-a para o Olimpo para entreter Hera, enquanto ele saía para suas conquistas. Essa situação repetiu-se muitas vezes até que um dia Hera descobriu que estava sendo enganada e voltou sua ira contra Eco, impedindo-a de pronunciar suas próprias palavras. Desse dia em diante, ela só seria capaz de repetir as últimas palavras pronunciadas pelos outros. Narciso, voltado para si mesmo, não foi capaz de perceber o amor que ela lhe dedicava. Sua desatenção fez com que Eco fosse definhando até se transformar em um rochedo capaz somente de repetir as últimas palavras ditas pelos outros.

A incapacidade de Narciso ver Eco provocou a ira de outras ninfas, companheiras de Eco, que clamaram por vingança, pedindo a uma deusa que castigasse Narciso. Um dia, Narciso foi ao lago beber água e, ao se ver refletido na água, ficou fascinado pela própria imagem e não mais conseguiu abandonar aquele lugar, buscando, sem conseguir, entrar em contato com quem via. Como Eco, foi definhando, até sumir. Conta o mito que nesse lugar brotou uma flor, muito bela, que recebeu o nome de Narciso. (**Enciclopédia Barsa**, 1964, p.427; FURLANETTO et al, 2003,p.73).

Professores e alunos podem tornar-se Ecos, quando limitam o processo ensino-aprendizagem à simples transmissão de conteúdo, sem relação com seus projetos de vida, para compreender, conservar e transformar a realidade.

No imaginário da humanidade, Narciso é representativo do ser humano que tem confiança em si mesmo, tem 'voz e voto', enquanto Eco é o ser fragilizado pela falta de auto-estima, e ausência de um discurso próprio, alguém que só 'ecoa' o que é proclamado por terceiros. Em Narciso, olhar para si é fulcral no processo de autonomia, implica a percepção da relação Eu-Outro. A consciência desse limite é imprescindível, pois a vulnerabilidade está na dependência da aprovação do outro. O espelho não é o de Narciso, trata-se do espelho da bruxa má. (CALLIGARIS, 2007) ²

I'll be your mirror. Eu serei seu espelho significa não serei o seu reflexo mas serei o seu engano. Seduzir é morrer como realidade e produzir-se como engano. Ser presa do próprio engano e mover-se no mundo encantado. (...) Também Narciso se perde em sua imagem-engano; é assim que se desvia de sua própria verdade e, por seu exemplo, torna-se modelo de amor, desviando os outros da sua verdade. A estratégia da sedução

é a do engano. Assim, ela espreita todas as coisas que tendem a se confundir com sua própria realidade (...) A sedução espreita até o inconsciente e o desejo, fazendo deles um espelho do inconsciente e do desejo, pois implica apenas pulsão e gozo. (BAUDRILLARD, 1991, p.79-80)

Seguindo os passos de Dussel (2000), Eco e Narciso representam a parte mais frágil de expressão no seio de uma comunidade marcada pela exclusão, como a relação aluno/professor, professor/direção e escola/sistema.

No seio das relações têm alto potencial ‘vitimizante’: o professor está vulnerável diante do aluno, quando seu domínio dos conteúdos é deficiente ou quando há resistência à aprendizagem e o aluno, quando é incapaz de entender e decidir sobre o que aprende. A construção dos sujeitos éticos e autônomos, nesse contexto, passa pelas tensões na relação professor-aluno.

Se no espaço da escola alguns poucos têm voz e a maioria ‘ecoa’ um discurso não coerente com sua experiência de vida, não há interlocução nem possibilidade de construção das identidades dos alunos, tampouco dos docentes, pois, não se educa para a responsabilidade, não ocorre o que Freire (1996, p. 105) define como: “(...) a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”

A eterna tarefa do ser humano, na visão freiriana, é promover a autonomia, alicerçada na co-responsabilidade e no respeito à vulnerabilidade humana, garantindo o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática, especialmente, na América Latina.

A história tecida no retalho, recortada do percurso de cada um, ao ser contada, leva à conexão com a ancestralidade, com as narrativas míticas. Mito é aquilo que é narrado, uma narrativa dinâmica de imagens e símbolos que orientam a AÇÃO. Cada um em sua narrativa da imagem do retalho revive suas próprias histórias, na articulação do passado e do presente em direção ao futuro. Assim, o projeto é o princípio (arké) da autoria.

A autoria penetra na dimensão da educação estética na formação de professores, lida com a fruição, a beleza está na analogia de suas imagens, símbolos e metáforas na constante busca de atribuir sentido à sua existência, na busca de sua completude. A estética para Santo Agostinho, consiste no fruir do todo no fragmento, mediante harmoniosa correspondência das partes que o compõem. A harmonia é a beleza que emerge das profundezas (Bruno Forte, 2006). A autoria aparece no poder-saber (Pineau, 1988) desvelar os pressupostos que movem a paixão que faz do professor o que ele é.

Falar da história tecida no retalho remete à questão da Imagem, tema caro para a Educação Estética. A imagem como campo epistemológico nos remete aos estudos da estética, com a função de linguagem educativa e simbólica. É uma perspectiva que rompe com a lógica do capitalismo de que toda imagem é para ser consumida. Seu desafio é uma prática de pesquisa que se deixa plasmar por outras lógicas, que estão vivas nos processos educativos.

Notas Explicativas

¹ Agradeço à Profa. Dra. Eleide Cunico Furlanetto/UNICID, autora do livro “*Como nasce o professor?*”, editado pela editora Paulus, São Paulo, 2003, que ao ler minha História de Vida, perguntava-me sempre qual a relação da atividade Colcha de Retalhos como a minha História. A descoberta desta relação foi tardia, mas não impeditiva de continuar a desvelar a minha matriz pedagógica. À Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres/UFPel por me encorajar a tornar-me autora deste trabalho na apresentação do painel / ENDIPE de 2008.

² Sobre o mito Eco e Narciso e vulnerabilidade, tive a inspiração em Calligaris na leitura “Fama e Narcicismo”. Essa discussão pode ser encontrada na dissertação de Mestrado em Bioética, Centro Universitário São Camilo-SP, com o título: “A Bioética do Ensino Médio: uma análise sobre os espaços da Bioética no Projeto Educacional da Escola Estadual Joaquim Ribeiro – Rio Claro/SP”, de Telma Hussni Messias, fui co-orientadora juntamente com Prof. Dr. Márcio Fabri dos Santos. Em outro momento, a escrita do artigo, com Roque do Carmo Amorim Neto, cuja dissertação está sob a minha orientação no Mestrado em Educação/ UNICID-SP, intitulado: “Freire, Dussel e Kohlberg: da vulnerabilidade à autonomia”, publicado pela Revista Contrapontos/UNIVALI, em dezembro de 2007.

Referências

- AMORIM-NETO, Roque e BERKENBROCK-ROSITO. Freire, Dussel e Kohlberg: da vulnerabilidade à autonomia. **REVISTA CONTRAPONTO/UNIVALI**, Vol. 7, n.3-set/dez, 2007
- BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Aulas Régias: *Curriculum*, Carisma, Poder- um teatro clássico? Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP/SP, 2002.
- CALLIGARIS, Contardo. Fama e Narcicismo. Disponível em http://www.verdestrigos.org/sitenovo/sitecronica_ver.asp?id_1211. Acesso em: 21 de junho de 2007
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ENCICLOPÉDIA BARSA**, Rio de Janeiro, Editora Enciclopédia Britânica de Editores, 1964.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Crepusculario: Conferências sobre mito-hermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk, 2004.
- FORTE, Bruno. *A porta da beleza, por uma estética teológica*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Esperança; um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992
- _____. *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- FURLANETTO, Ecleide. *Como nasce um professor?* São Paulo: Paulus, 2003
- _____. As dimensões interdisciplinares dos projetos. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho e BATISTA, Sylvia Helena S.S. *Revisitando a prática docente: Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p.71-83
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002
- JUNG, Carl Gustav. *A natureza da psique* (5ª ed.) Petrópolis, Vozes, 2000.
- NORA, Pierre. *Ensaio de Ego-História*. Lisboa/Portugal, Edições 70, 1987
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. Hermenêutica posexistencial. In: MAILLARD & GUERVÓS (eds). *Estética e Hermenêutica. Contrastes Revista Interdisciplinar de Filosofia*, suplemento 48, 2003a
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A e FINGER, M. *O método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos, 1988.
- TROCMÉ-FABRE, Héléne. *A árvore do saber-aprender*. São Paulo: Triom, 2003
- WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001