

REINVENÇÃO DO EDUCADOR, VISUALIDADE E FANZINAGEM:

Autoformação, Rigor e Critatividade na Perspectiva do Inacabamento Freireano

Elydio dos Santos Neto (UNESP) – elydio.santos@metodista.br

Resumo

Partindo da concepção de Paulo Freire, do ser humano como inacabado e histórico, e considerando-o também como ser imagético, que se constrói e reconstrói a partir da memória e das imagens que consome e cria, defende-se, neste trabalho, a necessidade de que os processos de formação de educadores desenvolvam um programa de educação visual articulado com os estudos sobre processos de constituição da subjetividade e da individualidade nos contextos de nossas condições sociais objetivas. A seguir apresentam-se o desenvolvimento e os resultados de alguns ensaios formativos desta perspectiva realizados com mestrandos em educação. Estes ensaios, constitutivos da pesquisa de campo de um estágio de pós-doutoramento em andamento, assumem a construção autobiográfica, como proposta por Nóvoa e Josso, como ponto de partida e propõem a expressão do trabalho de recriação da memória por meio da elaboração de fanzines: os fanzines autobiográficos ou *biograficzines*. Os resultados apontam que os fanzines, por serem “livres” de amarras de padrões, são também “libertários” no sentido de permitir uma construção nova, em que o autor se percebe capaz de criar, avançando no processo de humanização e de reinvenção de si mesmo como ser humano e educador.

Palavras-Chave: Estética freireana; Inacabamento; Fanzines; Reinvenção de si mesmo; Formação de educadores

Abstract: Starting with the conception of human being provided by Paulo Freire as unfinished and historical and also considering him imagetive who builds and rebuilds himself from the memories and images that creates and uses, it has been postulated in this paper the need that the processes related to the formation of educators develop a program of visual education connected to the studies of processes that deal with the subjectivity constitution and individuality in the context of our objective social conditions. In the sequence it has been shown the development and results of some formative assays of this perspective carried out with people on the master in education program. These assays based on field research of an on going post-doc

Debates em Educação

stage, assume as starting point the autobiographic construction as proposed by Nóvoa and Josso and propose the expression of the memory recreation work by the elaboration of *fanzines*: the autobiographic *fanzines* or *biograficzines*. The results show that the *fanzines*, as they are free of the standardization chains are also libertarians in the sense of permitting a new construction in which the author sees himself as capable to create, moving ahead in the process of humanization and self reinvention as human being and educator.

Key words: Freire's esthetics; Unfinishment; Fanzines; Self reinvention; Educators formation

O ser humano como inacabado e histórico: Paulo Freire, a boniteza e a esperança

Com Freire compreendo o ser humano como inacabado e, portanto, aberto; como um ser de desejo (Freire, 2001, p. 37); como um ser social e político que se constrói nas relações com os outros seres humanos; como um ser singular que cria sua peculiar maneira de ser, embora faça parte, com os outros, da mesma espécie humana; como um ser que tem uma história, se constrói na história e constrói história; como um ser que interpreta o mundo; como um ser que se empenha em atribuir sentido às experiências que vive; que age no mundo; que precisa aprender para construir a sua maneira de ser; que apresenta em sua condição humana, um tecido de elementos diferentes inseparavelmente associados, como é o caso da racionalidade, da corporeidade e do mundo da emoção.

Para este autor, inacabamento e esperança estão presentes de forma conjunta na condição humana:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. (Freire, 2000a, p. 114)

Debates em Educação

Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de “ser mais”, de transgredir, de fazer rupturas, de movimentar a História. História compreendida aqui como possibilidade, isto é, o amanhã é problemático e é construído mediante a ação transformadora no hoje (Freire, 2000b, p. 40).

Somos seres políticos; capazes de desvelar a beleza escondida nas coisas do mundo, seres poéticos, capazes de amar, de criar, de sonhar, de lutar, seres utópicos; um projeto ilimitado. Mas também capazes de explorar o outro, de “matar” o sonho, de negar a liberdade, de desumanizar. Desta forma, se a humanização é uma possibilidade de nossa condição de ser inconcluso, seu contrário também o é, ou seja, uma outra possibilidade é a desumanização. No entanto, e aqui concordando com Freire apenas a humanização seria nossa vocação ontológica; vocação esta negada na opressão, na injustiça; mas afirmada no desejo de liberdade e de justiça.

É preciso reinventar o mundo, buscar sua boniteza. Boniteza que passa pela nossa capacidade de imaginar, de criar, de agir, de transgredir e de nos comprometer com a existência humana, alimentados aqui pela esperança. Esperança que faz parte da condição humana, pois sem ela não haveria História. É ela que nos motiva a resistir e enfrentar os obstáculos que impedem nossa alegria, que instiga nossa curiosidade na busca da compreensão e transformação do mundo. Mundo que reivindica hoje, mais do que nunca, nossa opção por uma educação libertadora. Talvez aqui tenhamos o maior desafio da educação e da escola, o desafio da esperança, da crença em nossa possibilidade de reinventarmos o mundo.

A partir destas concepções a leitura do mundo para Freire ganha contornos especiais: é através dela que o sujeito pode afirmar-se no mundo com autonomia e capacidade de autoria. Na Pedagogia da Esperança de Freire o diálogo entre educador e educando tem especial importância, uma vez que é um dos elementos fundamentais para superar a pedagogia autoritária, que impõe sua visão de mundo e impede a construção da autoria e da autonomia. Diálogo compreendido aqui como encontro entre mulheres e homens para “serem mais”, na perspectiva de sua humanização. Ninguém se educa sozinho e sim em comunhão, e o diálogo é a forma que nós, seres

Debates em Educação

humanos, historicamente, criamos para comunicar o mundo e assim modificá-lo; é, portanto, um ato de criação e recriação. O diálogo solicita de nós o aprendizado da escuta, o que só é possível fazer quando reconheço o outro como sujeito, quando não discrimino, quando estou aberto a aprender com ele; somente escutando é que aprendemos a falar com o outro e não para o outro.

O homem como ser imagético

Além de ser inacabado e histórico, e, portanto um ser tensionado para a boniteza e esperança, o ser humano é também um ser imagético (Andraus, 2006) que se constrói e reconstrói a partir da memória e das imagens que consome e cria (Almeida, 1999). Nossos mundos, objetivo e subjetivo, dependem fundamentalmente das imagens: daquelas que produzimos e daquelas que consumimos. Andraus, estudando os recentes avanços da neurociência, demonstrou como certa maneira cartesiana de organizar a educação escolar privilegiou a dinâmica do hemisfério esquerdo do cérebro humano, em detrimento da dinâmica do hemisfério direito e de tudo que a ele está vinculado: a emoção, a sensibilidade, a capacidade de síntese, a visão de conjunto, a arte e o trabalho com as imagens. O resultado é um processo educativo desequilibrado com sérias repercussões no estilo de vida que levamos hoje. Isso nos faz compreender que resgatar o trabalho com as imagens, em geral, e com a arte, em especial, é importante e urgente. Os recentes estudos sobre cultura visual e suas implicações para a educação escolar atestam isto.

Defende-se, neste trabalho, a necessidade de que os processos de formação de educadores desenvolvam um programa de *educação visual* articulado com os estudos sobre processos de constituição da subjetividade e da individualidade nos contextos de nossas condições sociais objetivas (Miranda, 2008).

O homem como *homo complexus*: Edgar Morin

Edgar Morin é um pensador transdisciplinar que tem dedicado algumas de suas obras à educação. Nelas é fundamental o conceito de complexidade (Morin, 1995). Com este autor defendo uma concepção de ser humano no qual este é entendido como *homo complexus*, isto é, um ser que é tecido de muitos e diferentes fios, entre os quais a racionalidade, a corporeidade, as emoções e a espiritualidade. Além disto, carrega consigo, de maneira bipolarizada, características que se antagonizam: é *sapiens* e *demens* (sábio e louco), *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus* e *consumans* (econômico e consumista), *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético); é também capaz de subjetividade e de objetividade, de amor e de ódio, de racionalidades e de irracionalidades (Cf. Morin, 2000a: 58-59). É um ser inacabado, que se constrói permanentemente na história, nas relações políticas e nas relações intersubjetivas com os outros seres humanos imersos no contexto natural e cultural. Por isto, para Morin é tarefa fundamental da escola ensinar que o “*viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida*” (2000b, p.47), ou seja, não é suficiente que a escola trabalhe na perspectiva tão somente cognitiva. Ela precisa ajudar que os alunos transformem o conhecimento em vida, em experiência, de modo a poderem construir-se como humanos enfrentando as exigências e contradições, no plano individual e coletivo, de sua condição complexa.

O professor se constitui em sua prática, na relação com os discentes, na tensão entre o seu *ser pessoal* e seu *ser profissional*

Houve um tempo em que se acreditava que para formar bem um professor era suficiente o domínio intelectual do conteúdo que ele iria ministrar além, é claro, de certo domínio de algumas técnicas didáticas. De fato, durante um tempo em que as

Debates em Educação

relações educativas no espaço da educação escolar estiveram marcadas pela formalidade dos papéis nos quais o professor era o que sabia e o aluno simplesmente se amoldava a ele, e, em muitos casos, pela atitude burocrática tanto do professor como dos alunos, talvez isso tenha sido suficiente, mas hoje, com certeza, embora sejam saberes muito importantes não são, contudo, suficientes.

Vivemos um tempo em que está mais claro, para nós professores, que a construção do conhecimento se faz no contexto da relação pedagógica, isto é, no encontro entre o professor como pessoa e os alunos como pessoas. Percebeu-se a limitação das abordagens que privilegiavam ora o pólo professor (o professor como centro), ora o pólo aluno (o aluno como centro). A construção do conhecimento se faz na relação, no encontro e, portanto, além do conhecimento intelectual crítico exige também afetividade, diálogo e escuta sensível. Estas exigências requerem do professor atitudes que tendem sempre mais para a autenticidade, para a criatividade, para a autoralidade e para a autonomia, afinal, apesar de preparar-se antecipadamente para suas aulas elas acontecerão, de fato, na atualidade de cada novo encontro com aquele grupo de alunos que, a cada dia, traz desafios novos para serem considerados dentro daquilo que é possível trabalhar nos currículos escolares. Se o professor não tiver autonomia e capacidade de autoria não irá conseguir responder de forma positiva a estas exigências.

E como desenvolver capacidade dialogal, escuta sensível, autonomia e autoralidade sem autoconhecimento? Sem rever, nas raízes da própria trajetória formativa, as tendências educativas que estabeleceram as bases da postura de hoje? Sem partilhar estas experiências com outros/as colegas e, na troca, aprender com o outro?

O trabalho com histórias de vida

Do ponto de vista da formação humana em geral, isto é, do complexo processo de constituição de nós mesmos como seres humanos, individuais e coletivos, este

Debates em Educação

processo nos sugere muitas necessidades. Queremos destacar duas: a primeira, a necessidade de resgatar nossas histórias de vida e, com elas, a nossa capacidade de viver conscientemente experiências significativas para nossa própria constituição como seres humanos; a segunda, retomar a prática de narrar e compartilhar nossas experiências vividas. Parece-nos que aí estão duas perspectivas que podem nos auxiliar a viver nosso tempo histórico sem perdermos a capacidade de avançarmos com o novo que tem sido produzido, mas também sem perdermos o contato conosco mesmos e sem abirmos mão da prática da partilha de nossas experiências, o que tem sido uma estratégia interessante de aprendizagem desde os primórdios humanos.

Se isto é assim para o processo de desenvolvimento humano em geral, entendemos que precisa ser assim também no processo de formação, inicial e continuada, de professores, profissionais com grande responsabilidade em diferentes etapas formativas dos seres humanos, da infância à vida adulta. É vital que professores respondam a si mesmos a pergunta: Como cheguei a ser o profissional que sou hoje? Como construí aquilo que penso hoje sobre educação? A partir deste profissional em que me tornei, que tipo de profissional quero seguir sendo? E, além disso, é importante também que estes professores recuperem diferentes maneiras de narrar e de compartilhar estas respostas com outros colegas.

Encontrei nas obras de Antonio Nóvoa (1988) e Christine Josso (1988, 2004) os elementos teóricos e metodológicos básicos que me guiaram no trabalho com histórias de vida. Também o já citado Paulo Freire (1982, 1992) me inspirou neste caminho, seja por conta de sua compreensão do ser humano como ser histórico e inacabado, seja pelo fato de, em toda sua obra, sempre tomar como referência a própria história e experiência vivida. O tempo todo tive presente sua fala explicitadora da necessidade de retomarmos, permanentemente, nossas experiências e histórias de vida: “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (Freire, 2003, p.33). *Estar sendo* nos coloca numa permanente provisoriade que define uma das necessidades básicas de nosso trabalho como professores e de nosso existir como seres humanos: a reinvenção de si mesmo permanentemente.

O que são fanzines? Eles podem ajudar a reinvenção do *si mesmo*?

Um dos grandes problemas existenciais que nós seres humanos enfrentamos diz respeito aos questionamentos quanto aos motivos e ao sentido das experiências que vivemos, de modo especial aquelas relativas à dor, ao sofrimento e à morte. Para enfrentar este problema, desde tempos primordiais, temos construído muitas narrativas com a intenção de ao menos apaziguar essa como que ferida que incomoda aqueles que não estão entorpecidos pelas atividades cotidianas de luta pela sobrevivência. Costa (2002), desde as ciências sociais, traz significativa contribuição que ajuda a compreender este processo que parece envolver ruptura, morte e imaginação:

Segundo filósofos como Jean-Paul Sartre e Merleau-Ponty, psicólogos como Jacques Lacan e antropólogos como Lévi-Strauss, o homem teria, em algum momento da sua história, vivenciado um processo único de ruptura com a natureza. Traduzido sob a forma de mito na maioria das culturas conhecidas, esse momento teria representado para nossos antepassados uma verdadeira “expulsão do paraíso” – uma separação irreversível de sua condição de habitante do Éden –, vivido como castigo ou como cumprimento inexorável de desígnios divinos. Esse desligamento de uma situação primordial na qual estivera imerso foi sentido pelos primeiros hominídeos como uma grande perda, associada contraditoriamente a idéias de nascimento, condenação e desterro. Há milênios o homem relembra em seus ritos esse momento em que, ao deixar o paraíso, rompe com a natureza generosa e abundante, com a reprodução indolor e com a imortalidade. Passa a ter uma relação conflitante com o ambiente, com a satisfação de suas necessidades básicas, com o tempo e com a morte. (p. 9)

O processo de ruptura a que Costa refere-se acima fez com que o ser humano tivesse que lidar, a partir desse ponto, com as tensões entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, entre a exterioridade e a interioridade, entre o modo como as realidades são vividas de forma objetiva e a maneira como elas são elaboradas internamente. Neste processo o ser humano toma consciência de *si mesmo* diferenciando-se do mundo objetivo, e nele a linguagem foi, e ainda é, de enorme importância, pois ela permite a cada indivíduo partilhar com o outro aquilo que foi

Debates em Educação

experienciado e assimilado de acordo com as características diferenciadas de cada sujeito humano. Pela linguagem são criados, então, muitos discursos que permitem construir significados, sentidos e valorações.

Entre estes discursos há um tipo que subentende a realidade, mas que dela se afasta em direção às camadas mais profundas da interioridade humana: a ficção que, segundo Costa (2002: 12), é um discurso “que procura aderir não às coisas, mas às consciências que as percebem, criando entre elas experiências novas que respondem aos imperativos de sua subjetividade, e não da realidade concreta”. Com isto não está a autora pretendendo negar a objetividade a favor da subjetividade, pois entende que a ficção não se opõe à realidade dos fatos nem à sua objetividade, apenas a apresenta a partir da subjetividade que a vivencia.

Assim é possível pensar que a ficção favorece um tipo de contato com a realidade que não privilegia apenas uma abordagem na qual o controle racional é rigoroso, mas ainda aquelas de tipo sensível, afetiva e imaginativa, porque também estas são características importantes da condição humana em seu processo de construção de conhecimento. Isto talvez explique o fato de que a ficção termine por constituir-se como “ato narrativo compartilhado” (Costa, 2002:13) favorecendo o trânsito, sob forma de partilha de significados, entre diferentes subjetividades.

Podemos pensar todas as formas de manifestações artísticas, científicas e demais campos da criação cultural, de alguma forma, estão ligados a este momento de gênese ao qual refere-se Costa, ou seja, o momento em que nos percebemos “descolados” da natureza, conscientes de nosso mundo interior e necessitados de construir sentido para as experiências humanas. Também o fanzine – enquanto um artefato cultural inspirado pela necessidade de expressão, comunicação e livre das imposições financeiras do mercado editorial – pode ser compreendido como manifestação desta necessidade humana fundamental: a construção de sentido para as experiências humanas, sobretudo na perspectiva do “trânsito, sob forma de partilha de significados, entre diferentes subjetividades” como sugere Costa. Mas, o que são os fanzines?

Debates em Educação

É possível identificar sua origem mais próxima na década de 1930, nos EUA, onde fãs de ficção científica começaram a editar, com os recursos e possibilidades próprias, boletins com informações e artigos sobre o gênero, naquele momento ainda tratado como subliteratura (Magalhães, 2004). O termo, no entanto, apareceu somente em 1941, por obra de Russ Chauvenet (Magalhães, 2003, p. 27), a partir da contração dos termos em inglês *fanatic* (*fan*) e *magazine* (*zine*), o que gerou *fanzine*, que significa “revista do fã”. A palavra foi adotada no vocabulário português e dela derivaram *fanzineiro* (a pessoa que produz fanzines), *fanzinagem* (ato de produzir os fanzines ou de viver em relação a eles), *fanzinato* (o conjunto composto por obras e produtores de fanzines considerando também toda a dinâmica vivida pelos indivíduos nas diferentes comunidades fanzineiras). Assim *fanzine* passou a designar toda produção – geralmente sob forma de revista, informativo ou boletim – realizada por fãs ou amantes de um determinado campo da cultura humana. Surgiram, pois fanzines de literatura, de poesia, música, histórias policiais, ficção científica, histórias de terror, histórias em quadrinhos, bandeiras sociais, bandeiras políticas, entre tantos outros.

De acordo com Magalhães (2004, p. 18) o primeiro *fanzine* brasileiro “mesmo no campo das histórias em quadrinhos, pertencia a um clube nomeado de ficção científica, o Intercâmbio Ciência-Ficção Alex Raymond, de Piracicaba, SP”. O editor era Edson Rontani e o *fanzine* chamava-se *Ficção*, tendo sido publicado, pela primeira vez, em outubro de 1965. As décadas de 1970 e 1980, no Brasil, assistiram ao crescimento vertiginoso da produção de fanzines, também por conta do avanço tecnológico trazido pelas fotocopiadoras que deixaram para trás os mimeógrafos, à álcool e à tinta, que eram os utilizados na década de 1960. Hoje temos os fanzines sendo produzidos nos suportes eletrônicos e favorecidos, no que diz respeito à divulgação, pela internet. Isso não quer dizer, todavia, que desapareceram os fanzines impressos, aliás, com tecnologia ainda mais desenvolvida à sua disposição.

Vi no *fanzine* uma oportunidade para exercitar a autoria e a reinvenção de si. Assim, no âmbito de minha pesquisa de pós-doutorado e de minha prática docente no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, propus que os alunos

Debates em Educação

da disciplina “Formação de Professores e Cultura Visual” produzissem fanzines sobre suas trajetórias biográficas: os *biograficzines*.

Um exercício prático, com a perspectiva estética freiriana, num mestrado em educação: reinventar-se também com o auxílio dos *biograficzine*

O Biograficzine é um fanzine que articula duas necessidades formativas: retomar a trajetória formativa pessoal, com a provocação da pergunta “Como me tornei o ser humano profissional que sou hoje?”; partilhar, utilizando imagens e a linguagem das histórias em quadrinhos, a reflexão sobre a própria trajetória com outras pessoas envolvidas no mesmo tipo de processo formativo.

Como foi desenvolvido num ambiente de mestrado em educação, foi necessário estar atento àquilo que são objetivos deste segmento formativo: a formação do pesquisador na área da educação e o aperfeiçoamento de sua ação como docente do ensino superior. Para atender a todas estas necessidades o trabalho foi organizado por etapas ao longo das quais foi sendo construída, de maneira crítica e reflexiva, a trajetória formativa e foi sendo elaborado o biograficzine. As etapas foram as seguintes:

- **Etapa 1-** Problematização da formação dos professores/as no contexto de hoje;
- **Etapa 2-** Narrativas Autobiográficas: fundamentos epistemológico-políticos e possibilidades metodológicas. Tarefa: Os mestrandos deveriam elaborar um texto com a própria trajetória formativa;
- **Etapa 3-** Cultura Visual, desafios para a educação e Formação de Educadores;
- **Etapa 4-** Histórias em Quadrinhos: razão e sensibilidade na expressão de narrativas autobiográficas;
- **Etapa 5-** Oficina de Fanzines ministrada por Gazy Andraus;
- **Etapa 6-** Construindo um biograficzine que expresse minha reflexão sobre minha trajetória formativa;
- **Etapa Final:** Partilha fanzineira dos biograficzines.

A despeito de muitos educadores que desconhecem os fanzines ou então o vêem de forma preconceituosa e negativa, há outros que, sabendo o valor que têm os fanzines, promovem uma aproximação benéfica aos universitários em geral e discentes de pós-graduação. Ao utilizar os quadrinhos e os fanzines no

Debates em Educação

trabalho de formação com mestrandos de maneira a ampliar o alcance e a criatividade dos educadores-pesquisadores, criei os biograficzines como parte de minha estratégia didática, numa tentativa de favorecer com que cada aluno possa melhor se conhecer e a seu potencial criativo, muitas vezes bloqueado pelos sistemas que nos engessam. Como convidado a auxiliar nos biograficzines, o Prof. Dr. Gazy Andraus, fanzineiro e pesquisador do campo das histórias em quadrinhos, proporcionou duas oficinas aos alunos, em que cada um dos mestrandos criava seu próprio fanzine autobiográfico. De forma didática, Gazy Andraus buscou explicitar o que são fanzines, dando um histórico sucinto com auxílio do *PowerPoint* e amostragem, trazendo-lhes muitos fanzines impressos e sua riqueza temática e formal. Depois, passamos a elaborar um fanzine, cada um (inclusive Gazy Andraus e eu), como resultante do apreendido, confraternizando-nos e trocando-os entre nós.

Gazy Andraus tentou, assim, mostrar aos alunos (que, em geral, já são professores) a riqueza que é trabalhar com os fanzines, as possibilidades interativas, interdisciplinares, além do rico processo psíquico que se dá ao colocarem as “mãos na massa”, já que o trabalho também pede bastante intervenção manual. Ao mesmo tempo, arriscam fazer montagens, mudar diagramações, criar conceitos (neologismos), esboçar desenhos, muitas vezes percebendo que sentiam falta do ato de desenhar, embora nem se dessem conta disso. Gazy Andraus também lhes explicou seu próprio processo criativo, que se dá sob a audição de músicas, o que modifica o processamento mental, já que os sons interferem nos seus hemisférios cerebrais, alterando um pouco sua consciência, tornando-a mais criativa.

Alguns resultados podem ser apontados a partir de minha observação sobre as oficinas e, também, a partir dos questionários de avaliação elaborados por mim. Nas oficinas, percebemos a motivação dos alunos no ato de buscar conteúdos novos para se expressarem, bem como dificuldades relatadas por eles para fazer algo tão distinto do habitual (um fanzine, e que ainda contenha uma avaliação pessoal de suas próprias vidas).

Debates em Educação

Muitos nos relatavam que se assustavam, ao final, com os resultados obtidos, e que não julgavam que conseguiriam realizar tal tarefa, pois, diziam eles, não pensavam terem o “dom” artístico. Com isso percebiam que não era um dom, pois rememorando as explicações teóricas de Gazy Andraus, lembravam que havia a questão do estímulo ao funcionamento cerebral, e esses “exercícios” com fanzines nada mais faziam do que permitir-lhes usarem tal capacidade que simplesmente estava “desativada” por falta de estímulo.

Ainda, perceberam que o manufaturar dos fanzines lhes trazia um espelhamento, um reconhecimento de si mesmos, conforme respostas dos questionários devolvidos, tais como a seguinte:

O que você considerou mais difícil e problemático? Por quê?

Resposta: Acredito que durante o processo a maior dificuldade foi reelaborar minha própria história e articulá-la de forma criativa, para produzir um material visual, cheio de concepções, história, etc. Essa construção gerou mudança e possibilitou conhecer-me um pouco mais.

Ademais, o fanzine aproximava uns dos outros, exatamente como ocorre no fanzinato:

Como você avaliou o trabalho prático de realizar um fanzine a partir de seu relato autobiográfico?

Resposta: Percebi que tenho uma imensa dificuldade em desenhar (só me dei conta disso ao fazer o fanzine) por isso fui garimpar umas figuras na internet. A elaboração do trabalho foi muito gostosa, a partir do momento que decidi o tema, a história toda se delineou, inclusive os diálogos. O trabalho prático, na minha avaliação foi ótimo, pois possibilitou que eu contasse parte de minha história e também conhecesse parte da história do grupo. Reconheço que após este trabalho houve uma maior proximidade entre os participantes.

Por fim, viam que os fanzines auxiliavam muito no processamento criativo, mexendo em suas memórias:

O que você considerou mais difícil e problemático? Por que?

Debates em Educação

Resposta: A confecção do autobiograficizine onde tive que rememorar coisas que há muito havia escondido em algum cofre no meu cérebro. Não foi fácil achar a combinação para abri-lo, depois de algum tempo a gente esquece que esqueceu e é muito difícil reviver certas lembranças (mas também é prazeroso).

A maioria dos resultados foi interessante e *sui generis*, como um fanzine de uma aluna que simula sua antiga caderneta, aludindo à questão da educação, do padrão escolar, e da “quebra” por se colocar a si mesma num fanzine, enquanto outra estampa seu RG na capa. Outra ainda trabalhou sua vida em forma de roteiro de HQ, enquanto seu irmão, que não estava no curso, desenhou sua história.

Considerações finais

O trabalho criativo com fanzines, quando realizado na perspectiva da reinvenção de *si mesmo* mediante a reconstrução da trajetória biográfica (biograficizines), pode produzir um efeito transformador, que leva a noção paradigmática de um ensino estanque para outro, que defende o autoconhecimento como premissa fundamental da estruturação de um professor/a (e de um ser humano). Os fanzines, por serem “livres” de amarras de padrões, são também “libertários” no sentido de permitir uma construção nova, marcada pelas perspectivas de “boniteza”, mas também da responsabilidade social na construção de *si mesmo* como educador. Em tal trabalho o autor se percebe capaz de criar (estimulando seu hemisfério direito cerebral), e avança em seu processo de humanização, muito possivelmente na perspectiva do *Ser Mais* como sugeria Paulo Freire.

Referências

ALMEIDA, M. J. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

Debates em Educação

ANDRAUS, G. **As Histórias em Quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13112008-182154/>

COSTA, C. **Ficção, Comunicação e mídias**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2000b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988. p.35-49.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, H. **A mutação radical dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

_____. **O rebuliço apaixonante dos Fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2003.

MIRANDA, C. E. A. Reflexões de um tempo e diligências para metodologias de estudo de imagens em educação. In: **Educação & Realidade**, 33(1); 99-116, jan/jun 2008.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Os sete saberes necessários à educação de futuro do futuro**. São Paulo: Cortez: Unesco, 2000a.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988. p.107-129.

Debates em Educação

Se fôssemos tratar da epistemologia da imagem, teríamos que mostrar o momento produtivo humano que “faz sair” indistintamente ciência e arte. A epistemologia da produção imagética nos levaria ao momento de gestação desses *produtos*, que passam a ser gerenciados pelas instituições estabelecidas do Museu e da Academia como se fossem os próprios produtores. Só uma compreensão já institucionalizada do tempo impede ver a mesma consistência *teórica* que faz gerar a tanto a Ciência como a Arte. A mesma efemeridade atribuída à Arte está presente na Ciência. Ocorre que a durabilidade da Ciência e da Arte são diferentes: você percebe a inconsistência da arte sincronicamente e a da ciência, diacronicamente. Prestemos atenção não à modalidade (sincronia, diacronia), mas à substantividade da produção humana. Digamos ainda que a estampa da ciência é a durabilidade, enquanto que a da Arte é a efemeridade – mas ambas são, evidentemente, temporais e são como tais, por causa do inacabamento da produção imagética.