

ALMANACH

DA AVENTURA DA FORMAÇÃO
DE UM DESENHISTA PROFESSOR
TESE DE DOUTORADO



CE-PPGE

UFSM

ANDRÉ KRUSSER DALMAZZO

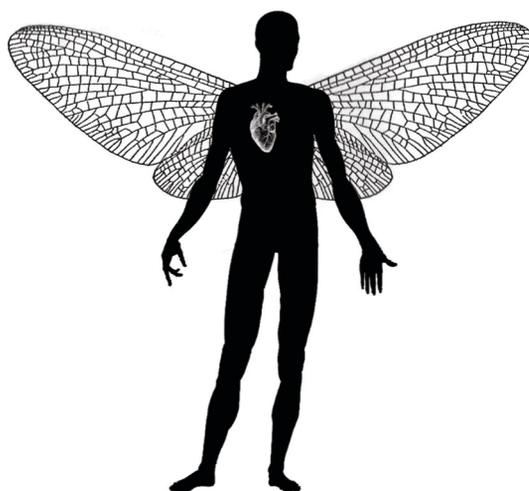
20

ORIENTADORA: Profa. Dra. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

16

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Formação de Professores



**ALMANACH
DA AVENTURA DA FORMAÇÃO DE UM DESENHISTA PROFESSOR**

Tese de Doutorado

Acadêmico: André Krusser Dalmazzo

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS

2016

ANDRÉ KRUSSER DALMAZZO

**ALMANACH
DA AVENTURA DA FORMAÇÃO DE UM DESENHISTA PROFESSOR**

Tese, da Linha de Pesquisa de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS

2016

ANDRÉ KRUSSER DALMAZZO

ALMANACH DA AVENTURA DA FORMAÇÃO DE UM DESENHISTA PROFESSOR

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado elaborada por André Krusser Dalmazzo como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM - Orientadora)

Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (UFPEL)

Prof. Dr. Deonir Luis Kurek (UNIOESTE)

Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas (UFSM)

Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM)

Suplentes:

Prof. Dr. Guilherme Carlos Correa (UFSM)

Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

Santa Maria, 20 de abril de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram de uma maneira ou outra, deste meu processo de doutoramento, apoiando, tendo paciência, ajudando a me encontrar por esta aventura.

À minha orientadora e amiga Valeska, que confiou, soube me entender, enxergando o que eu tinha de melhor, mesmo quando eu não conseguia ver, por sempre saber dizer o que eu precisava ouvir e me fazer aprender, por ter acreditado na minha aventura.

À minha amiga Lúcia, entre muitas coisas, por compartilhar comigo sua sabedoria em um domingo de janeiro.

Ao Diko, pelas importantes e poéticas palavras, principalmente aquelas que foram parar na parede.

À Deisi, à Marilda, à Elisane e ao Guilherme, por terem examinado minha pesquisa com seus olhares sensíveis e pelos conselhos preciosos.

Aos Professores e colegas do doutorado, pela acolhida, amizade e pelo compartilhamento de saberes e experiências.

Aos amigos do grupo GEPEIS, pelo companheirismo e pelas coisas que vivemos e aprendemos juntos.

À Taninha, amiga incansável, por sua ajuda inestimável na leitura do texto deste trabalho.

À amiga Candice, pela grande ajuda e por me tranquilizar no momento da defesa.

Aos meus colegas professores do Desenho Industrial, que viabilizaram para que eu tivesse o tempo necessário para viver o doutoramento.

Aos servidores do PPGE, pela amizade e eficiência com que me atenderam quando precisei.

À minha amada Luciane, pela paciência, cuidado e amor em todos os momentos.

Às minhas filhas Helena e Nina, pela compreensão ou por terem suportado quando estive afastado delas.

À minha mãe, lone, pelo seu amor maternal e incentivo, sempre.

À minha irmã, Valéria, minhas sobrinhas Carolina e Joana e toda minha família, pelo apoio.

Aos meus amigos, por serem amigos.



DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à Luciane, à Helena, à Nina, à lone, à Valéria, à Carolina e à Joana, pois é delas meu coração.

Também dedico à memória de meu pai Nerci e de meu irmão Alexandre.

RESUMO

Esta é uma pesquisa autobiográfica e experiencial por narrativas em forma de efemérides de um almanaque onde empreendi na aventura de movimentar-me por experiências fragmentadas, desconexas e variadas para descobrir quais vivências poderiam ser referências na formação de um professor, perspectiva na qual tomei a percepção sensível como fio condutor desse percurso. Sendo assim, a tese é que as experiências sensíveis do cotidiano, entrecruzadas pelo imaginário e a estética, são referências para a formação de um professor e para a constituição de singularidades na sua docência. E, para narrar minha história de vida dessa forma instituinte, tomei como referências principais a teoria do imaginário social, em Cornelius Castoriadis, a estética na docência, em Nadja Hermann, e a história de vida, em Gaston Pineu e Jean-Louis Le Grand. Por esses olhares e no contexto das variedades das experiências, percebi a criação como uma narrativa em construção que necessita da imaginação e da espontaneidade para produzir vivências e saberes singulares. Essas singularidades, que foram percebidas pelos entrelaçamentos do imaginário e da estética, permitiram, ainda, olhar para a pesquisa e a formação de professores de maneira diferente, como um lugar de atravessamentos de criações sensíveis, de experimentação da autonomia, de reflexão e de ressignificação dos processos vividos e de aprendizagem. Por fim, nesta perspectiva, fica explícita a importância dos saberes produzidos a partir dos entrecruzamentos do imaginário, que se expressa por uma narrativa autobiográfica instituinte da estética e da sensibilidade, não só para o Desenho Industrial, mas para a educação. Isso porque tais saberes podem gerar, entre muitas coisas, a percepção singular dos sujeitos e a descoberta de saberes novos e autênticos que poderão se transformar em caminhos, talvez de aventura, para a criação de novas ou diferentes abordagens educacionais e de pesquisas sobre a formação de professores.

Palavras-chave: Imaginário instituinte. Estética. Formação de professores.

ABSTRACT

The present research is an autobiographical and experimental one made up of narratives in the form of almanack ephemera when I took the adventurous plunge of moving myself among fragmented, disconnected and various experiences in order to find out which experiences could be seminal for teaching management. Within this perspective, I chose sensitive perspective as the main thread of this doctoral trajectory. Therefore, the thesis is that everyday sensitive experiences, crisscrossed by the imaginary and aesthetics, are elements that should be taken into account when dealing with developing teaching management at a teacher's management course and throughout teachers' professional lives. In order to narrate my personal life history as a teacher, I took as main references the theory of the social imaginary by Cornelius Castoriadis, aesthetics in teaching by Nadja Hermann and life history by Gaston Pineu and Jean-Louis Le Grand. Through these perspectives and within the context of varied experiences, I noticed creation as a narrative under development that needs imagination and spontaneity in order to produce singular experiences and pieces of knowledge. Also, these singularities, which were perceived through the crisscrossings of the imaginary and aesthetics, allowed me to look at research and teaching management under a new perspective, as a place where sensitive creations, autonomous experimenting of reflection and re-signing of experimental processes and learning crisscrossed. Finally, within this perspective, the importance of knowledge produced from the crisscrossings of the imaginary, expressed through an assertive and groundbreaking autobiographical narrative, aesthetics and sensibility becomes explicit not only for Design but for teaching as well since they can generate, among other aspects, the singular perception of subjects and the discovery of new and authentic pieces of knowledge which can become ways of adventure to develop new or different teaching / learning approaches and researches concerning teaching management.

Key words: Imaginary "*instituinte*". Aesthetics. Teaching management.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	11
PRÓLOGO - EFEMÉRIDE DO ELEFANTE AMARELO	14
PANORAMA DO LUGAR DA AVENTURA	17
EFEMÉRIDE DA EFEMÉRIDE	19
EFEMÉRIDE DO ALMANACH	22
EFEMÉRIDE DOS CAMINHOS ERRANTES DA FORMAÇÃO DE UM DESENHISTA PROFESSOR	27
EFEMÉRIDE DA FORMAÇÃO PELO COMPARTILHAMENTO	33
EFEMÉRIDE DA DERIVA DA SENSIBILIDADE	36
EFEMÉRIDE DE UM PASSADO INQUIETANTE	39
EFEMÉRIDE DAS RAZÕES PÓSTUMAS	43
EFEMÉRIDE DAS ENCRUZILHADAS DO VIVIDO	46
EFEMÉRIDE DOS PARADIGMAS DO MEU PRESENTE	48
EFEMÉRIDE DOS LABIRINTOS IMAGINÁRIOS	50
EFEMÉRIDE DA AVENTURA DE VIVER	56
EFEMÉRIDE DA PASSIONALIDADE DOS OLHARES	58
EFEMÉRIDE DO ABISMO QUE ME SEPARA DO SABER	60
EFEMÉRIDE DO IMAGINÁRIO DO IMAGINÁRIO	64
EFEMÉRIDE DA METÁFORA DA ÁRVORE	67
EFEMÉRIDE DOS PERCURSOS DESVIADOS	68
EFEMÉRIDE DO LUGAR AO SOL	70
EFEMÉRIDE DA VINDA AO TRABALHO	73
EFEMÉRIDE DO QUE PASSA PELA CABEÇA	76
EFEMÉRIDE DA AULA SEGUINTE	82
EFEMÉRIDE DE UMA UTOPIA AO LUAR	90
EFEMÉRIDES DA ESTÉTICA DE UMA ESPIRAL DE COPOS	92
EFEMÉRIDE DA ARTE EM UMA MANCHA DE TINTA AZUL	99
EFEMÉRIDE DAS METÁFORAS NO MEU CAMINHO	101
EFEMÉRIDE DA AUSÊNCIA	104

EFEMÉRIDE DO ACASO DA CRIAÇÃO	105
EFEMÉRIDE DO MANIFESTO SENSÍVEL	107
EFEMÉRIDE DA RACIONALIDADE COERENTE	110
EFEMÉRIDE DO HERMETISMO DOS SENTIMENTOS PESSOAIS	111
EFEMÉRIDE DA DESCONEXÃO DE MEUS FRAGMENTOS	115
EFEMÉRIDE DA PROCURA DE UM LUGAR PARA OLHAR	116
EFEMÉRIDE DO PROCESSO VIVENCIADO	118
EFEMÉRIDE DA METÁFORA DO ALMANAQUE	122
EFEMÉRIDE DOS IMAGINÁRIOS QUE ME ATRAVESSARAM	123
EFEMÉRIDE DOS SENTIMENTOS ESTÉTICOS	125
EFEMÉRIDE DA REFLEXÃO SOBRE ESTA AVENTURA DE FORMAÇÃO	127
EFEMÉRIDE DO PANORAMA DO DIVERSO	129
EFEMÉRIDE DA PROVISORIEDADE DO SABER	131
EFEMÉRIDE DA PEQUENA INVENÇÃO	133
EFEMÉRIDE DE UM PENSAMENTO SOBRE TUDO	134
EPÍLOGO - EFEMÉRIDE DA AVENTURA DA VIDA	139
ALGUMAS DAS IMAGENS QUE AVISTEI	141
AMIGOS COM QUE CONVERSEI	143
OUTROS QUE CONHECI	145

Nota do autor 1: Estes quatro anos de formação doutoral foram, para mim, uma aventura pela imaginação, onde criei imagens a cada saber que fui sendo afetado, metaforicamente, como um viajante que vai fotografando o que lhe impressiona em uma viagem. Com exceção das figuras **3** (uma foto de infância), **8, 9 e 10** (páginas de almanaques) **36** (uma pintura de Lone Krusser Dalmazzo), **56** (exemplos de emoticons) e **57** (exemplo de glifos Asteka), as demais imagens presentes nesta tese foram por mim criadas para expressar ou tornar visível a intensidade dos sentimentos despertados, pois são narrações estéticas do que foi vivenciado.



PRÓLOGO

EFEMÉRIDE DO ELEFANTE AMARELO

No final dos anos 60...

Em uma tarde de inverno, lá no fim do mundo, a luz do sol entrava pela janela aquecendo o quarto e tornando mais colorido e atrativo um grande número de objetos espalhados em um balcão. Eram livros, telas, papéis desenhados, lápis, potes, tubos de tinta e pincéis que minha mãe manipulava para produzir mais uma de suas pinturas. E eu admirava aquele ritual bem acomodado em uma poltrona cor cereja e pés estilo palito, forrada com um fofo pelego. Eu era bem pequeno e tinha que me espichar muito para ver o que se passava em cima do balcão.

A luz, aos poucos, ia mudando de lugar, enquanto, pacientemente, eu aguardava para ver o resultado de toda aquela atividade. Lá pelas tantas, ela alcançou-me uma pequena tela, um pincel, mostrou uma palheta com tintas e perguntou que cor eu gostaria de usar.

Sentado no chão de parquet, tive uma grande experiência de pintura. Experimentei várias cores, misturas, riscos e borrões e, quando terminei, mostrei a minha mãe, dizendo que se tratava de um elefante amarelo; ela sorriu e me olhou amorosamente dispensando as palavras.

E não seria nada incomum, em qualquer fim de mundo, uma criança passar uma tarde de inverno desenhando enquanto se aquecia com o sol que entrava pelas janelas. Mas, para mim, esse foi um acontecimento extraordinário, que me marcou por toda a vida, ainda mais porque minha mãe emoldurou minha pintura e colocou na sala, entre duas de suas obras.

A sensação que tive foi indescritível, mas posso dizer que, daquele momento em diante, tive certeza que desenhar e pintar eram duas das coisas que mais gostava de fazer.

Este é um relato de uma vivência que tive na infância, talvez uma das mais importantes lembranças que tenho sobre um sentimento que me movimenta. E a pequena história em

Figura 1: (página ao lado) A origem de um desenhista.

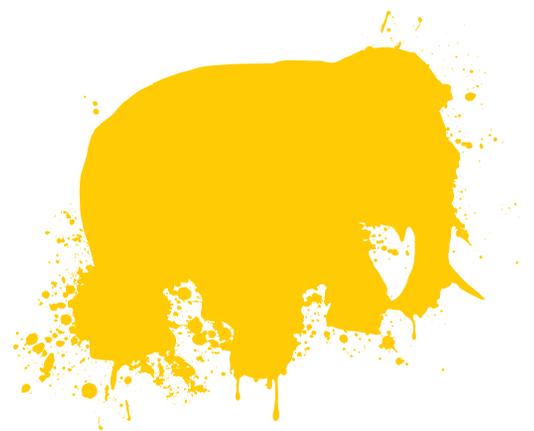


Figura 2: A figura do Elefante Amarelo acima não é a original da infância; aquela há tempos foi perdida, é, assim como os textos que escrevo de mim, uma expressão imaginária do que poderia ter sido.



Figura 3: O autor em poltrona com pés palito, 1969.

Nota do autor 2: Esta é uma percepção de um momento estético e sua força, como dispositivo de formação. É um imaginário da origem de uma aptidão, que ajuda a entender como tenho me movimentado e me transformado pelos percursos de formação e atuação profissional.

quadrinhos que apresentei anteriormente não é a prescrição de uma fórmula de fazer desenhistas, mas a forma como fui afetado sensivelmente pelo vivido. Entendo que o texto e a história em quadrinhos se complementam, ampliando a produção de sentidos, produzindo percepções sensíveis e, também, expressando um impulso imaginário à construção de uma percepção singular sobre o ser e o viver. Imagino que desenhar foi uma escolha que me permitiu olhar de uma forma especial para estética.

PANORAMA DO LUGAR DA AVENTURA

Um princípio à apreciação das efemérides...

Esta pesquisa teve origem nas inquietações que me atravessaram como professor do curso de Desenho Industrial, tanto nas práticas docentes quanto na tarefa de formar os alunos. Um trabalho que considero que tem particularidades, pois necessitou de saberes e sensibilidades peculiares para tratar das subjetividades envolvidas no aprendizado da comunicação e expressão visual. Este tipo de atividade requer saber estético, pois está relacionada à arte e envolve, além da técnica, a imaginação e a intuição, que são condições singulares em quem cria. Também é, de alguma forma, *sui generis*, porque a forma que encontrei para operar a docência ou para provocar aprendizados foi, em grande parte, por meio de desenhos e por percursos de autoformação, ou seja, de constituição de um professor desenhista. Um professor que percebe os processos do fazer artístico como criação e autocriação potenciais à formação de sujeitos.

Dessas constatações, surgiu o interesse em investigar neste doutoramento o que poderia haver de singular ou o que poderia ser experimentado, sobretudo, nesta condição de narrar sobre a própria formação. E, tendo como fonte de pesquisa minhas práticas docentes, em especial através da construção imaginária de minha história de vida¹ e das apropriações de novas significações existenciais durante a formação, fiquei motivado a descobrir que saberes esta experiência traria e que imaginários teria a compartilhar ou o que poderia provocar.

Considerando que, através desta experiência de narrativa de minhas vivências ou sentimentos vistos pelo imaginários, poderia explicitar minhas escolhas, inclusive, como professor desenhista, de olhar a docência pela estética² ou procurar diferenças que permitissem produzir autonomias no viver. Assim, este trabalho foi visto como forma de diferir do instituído³ e como procura por formas instituintes⁴ de perceber a formação.

1. O caráter de interface assumido pela expressão “história de vida”, parece-nos, na sua denominação mesma, querer lançar uma ponte entre esses dois subconjuntos, o pessoal e o temporal (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 58).

2. [...] o estético não resulta da cognição, mas se relaciona com a transmodelagem dos objetos, que envolve todos os sentidos do sujeito, que competem entre si e forçam o sujeito a lidar com as novas possibilidades geradas na experiência. Por isso, [...] não se quer percorrer os caminhos do que é arte, mas interessa a experiência estética, pois o que ela provoca em nossos sentidos e nossa imaginação tem uma força irresistível na ampliação das relações com o mundo, inclusive com a ética. Essa força tem mais efetividade para ampliar nossa sensibilidade moral, que a justificação racional de regras. Desse modo, as possibilidades da experiência estética estão relacionadas com o envolvimento de todos os sentidos, e as ideias não estão presas à modelagem perceptiva e cognitiva, mas sim a novas configurações imaginativas (HERMAN, 2005, p. 31).

3. A sociedade, por sua vez, se situa, na quase totalidade de sua história, no fechamento. Fechamento de sua lógica, fechamento de suas significações imaginárias. Ela fabrica indivíduos, impondo-lhes os dois; ela fabrica, portanto, antes de mais nada, e sobretudo – e exclusivamente, na maioria esmagadora das sociedades – indivíduos fechados, que pensam como foram ensinados a pensar, e assim avaliam, dão sentido àquilo que a sociedade lhes ensinou ter um sentido, e para quem essas maneiras de pensar, de avaliar, de normatizar, de significar são por construção psíquica inquestionáveis (CASTORIADIS, 1999, p. 277).

4. Porque um e outro em sua junção colocam, criam, instituem novas formas, não somente de inteligibilidade, mas do fazer, do representar, do valer social-histórico – formas que não deixam simplesmente discutir e avaliar a partir de critérios anteriores da razão instituída. Um e outro e sua junção são apenas como momentos e formas do fazer instituinte, da autocriação da sociedade (CASTORIADIS, 1982, p. 15).

5. A *autobiografia*: em sentido restrito, trata-se da escrita de uma parte ou da totalidade da vida pela própria pessoa (de modo abusivo, muitos autores falam de autobiografia onde existe, tão-somente, um relato de vida oral) (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 155).



Figura 4: A Porta de entrada do meu mundo.

Por este trabalho de tese, que foi uma pesquisa autobiográfica⁵ e experiencial para percepção do cotidiano de como se tornar professor através de experiências sensíveis e dos entrecruzamentos entre o imaginário e a estética, e que foi narrada em forma de efemérides de um almanaque, posso dizer que, percebi as efemérides como narrativas fragmentadas do vivido e o almanaque como lugar das variedades dos significados encontrados nessa formação. Fragmentadas no sentido da desconexão entre as pequenas coisas que pude aprender em cada uma das vivências que tive no doutoramento.

A partir desta forma instituinte de narrar minha história de vida, tive como principais referências a teoria do imaginário social, em Cornelius Castoriadis, a estética na docência, em Nadja Hermann, a história de vida, em Gaston Pineu e Jean-Louis Le Grand e, como fio condutor desse percurso, a percepção pela sensibilidade. Fundamentalmente, olhando pelo imaginário social e instituinte, procedi na perspectiva de uma aventura de experiência para perceber quais vivências poderiam ser referências na formação de um professor.

E, diante da variedade de saberes que me tocaram neste processo de reflexão e formação, e com vistas a diferir do instituído, apresento nas páginas seguintes, uma narrativa autobiográfica e imaginária de como eu fui me constituindo como um professor desenhista, em forma de um almanaque de efemérides onde poderá ser encontrada a representação desse diverso em poesia e prosa, em imagens desenhadas e fotográficas, em crônicas e em textos conceituais e em outras formas, pois é um relato sensível do vivido nessa aventura em que vivi muitas experiências singulares.

tened, as in the case of the stoneflies, but instead of pos
of hair-like filaments at the bases of the legs the r
usually possess hair-like or leaf-like processes on each



Fig. 33. MAYFLY

EFEMÉRIE DA EFEMÉRIE

Em 7 de março de 2014...

Figura 5: (página anterior) A Efemérida.

1. Efeméride - (dc) 1. Documento em que se anotam acontecimentos diários ou passageiros; lista de congressos, reuniões etc.

2. Documento que relata acontecimentos havidos no mesmo dia, em anos sucessivos.

3. Documento que relaciona acontecimentos astronômicos, astrológicos, meteorológicos etc., bem como previsões do ano (RABAÇA, BARBOSA, 1987, p. 229).

2. Novos gêneros de escrita aparecem ou se multiplicam no século XVI, registrando grandes acontecimentos sociais vividos: [...] Porém, ao lado dessa vertente que é a vida pública, desenvolvem-se também hábitos de escrita da vida privada cotidiana, não forçosamente íntima. As boas famílias burguesas mantêm aquilo que se chama de “livro de razão”, livro de contas, mas também livro de registro dos fatos efêmeros (que duram um dia), embora consideradas marcantes: as “efemérides”, relatos de acontecimentos cotidianos, datam dessa época (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 50).

3. As efeméridas são os únicos insetos que sofrem muda novamente após as asas se tornarem funcionais. As ninfas podem necessitar um ano ou dois para se desenvolverem, mas os adultos (que possuem peças bucais vestigiais e não se alimentam) raramente vivem mais que um dia ou dois.

As efeméridas adultas muitas vezes participam de voos em enxames espetaculares, durante os quais ocorre o acasalamento (TRIPLEHORN, 2011, p. 182).

Nota do autor 3: Adotei a figura do inseto efemérida como símbolo das efemeridades dos meus saberes e a nuvem como a eclosão dos saberes possíveis, aleatórios e dinâmicos que a vida nos oferece.

Noite adentro, em um canto de estudos, entre livros e anotações, como um detetive, remexia as coisas a minha volta, procurava uma palavra para designar cada um dos muitos retalhos que escrevia ou desenhava.

E durante uma leitura saltou aos olhos o nome “efeméride”; não saberia dizer se foi por acaso ou por inspiração, mas o fato é que sobressaiu a estética dessa palavra e, justamente por isso, houve interesse em descobrir seu significado e o quanto poderia servir para nominar os relatos deste trabalho.

Efeméride¹ significa, em latim, “memorial diário”, “calendário” (*ephemèris, idis*), ou, em grego, “de cada dia” (*ephéméri, idos*). A palavra efêmero/a (“que dura um dia”) tem a mesma etimologia.

Uma efemeridade é um fato relevante escrito para ser lembrado² ou comemorado em um certo dia, ou ainda uma sucessão cronológica de datas e seus respectivos acontecimentos, e também pode representar uma variedade de assuntos, como fatos históricos, classificação de bandeiras, biografia de santos, etc.

Na forma plural, “efemérides” é ou era o termo usado por magos, astrônomos, astrólogos e monarcas para anunciar tanto as ocorrências de alguns acontecimentos celestiais (eclipse, cometas) como para escolher a posição dos astros para serem favoráveis a assinaturas de decretos e tratados, normalmente encontrados em um conjunto de tabelas denominadas hoje efemérides astronômicas, que indicam a posição dos astros a cada dia do ano. Já o termo “efemérida”³, do grego (*ephéméron*), designa insetos que vivem um dia só; esses animais popularmente também são chamados de besouro-de-maio, borboleta-de-piracema, efêmero, siriruiá ou aleluias.

Tomei a liberdade de me apropriar do nome efeméride e conferir-lhe um significado mais pessoal. Para mim, o termo



deverá significar uma entrada⁴ à história de vida, um relato, ensaio ou episódio, possivelmente com caráter transitório ou efêmero, que julguei importante para a construção imaginária desta aventura autobiográfica. Também poderá representar acontecimentos datados, mas, para mim, em um tempo inexato, imaginário, que traz intimações ou saberes com sentidos efêmeros⁵.

Pensar os relatos das vivências neste percurso de pesquisa e formação como efemérides e como acontecimentos independentes, mas estabelecendo algumas relações possíveis entre eles, também foi importante para composição da forma e construção da narrativa como um todo, pois ajudou na coesão entre cada um dos relatos, sem que necessariamente tivessem de obedecer a uma ordem cronológica ou temática. A partir da ideia de episódios, pude visualizar melhor os trechos narrativos e a composição visual de cada página, observando as áreas de texto, de imagem e os vazios. Também, formalmente, como elemento de identificação e marcação entre cada uma das efemérides ou episódios, foi estabelecido um título e, em seguida, uma pequena chamada ou notícia trazendo uma noção da dimensão temporal referente ao relato subsequente.



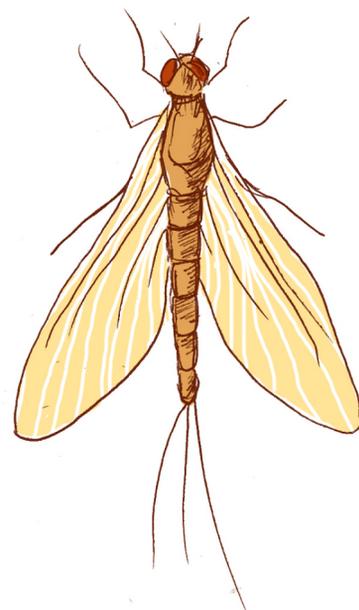
4. - a entrada pessoal, que constitui a chamada literatura íntima ou literatura do eu; confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de razão, livros de família, relatos, ensaios, canções [...]; - a entrada temporal, com as genealogias, as memórias, as lembranças, os diários de viagem, as efemérides, os anais, as crônicas, as histórias (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 58).

5. Quando falamos da história, *quem fala?* É alguém de uma época, de uma sociedade, de uma classe determinada – em suma, é de um ser histórico. Ora, exatamente isso que fundamenta a possibilidade de um conhecimento histórico (posto que somente um ser histórico pode ser uma experiência da história e disso falar), é o que impede que este conhecimento possa um dia adquirir o estatuto de um saber totalizado e transparente – já que é, em si mesmo, em sua essência, um fenômeno histórico que exige ser captado e interpretado como tal. O discurso sobre a história está incluído na história.

É preciso não confundir esta ideia com as afirmações do ceticismo ou relativismo ingênuo: o que cada um diz nunca é mais do que uma opinião: falando, traímos a nós mesmos, mais do que traduzimos alguma coisa real (CASTORIADIS, 1982, p.46).

Nota do autor 4: A ideia de efeméride é importante porque é uma metáfora dos saberes transitórios e múltiplos que me afetaram durante o período de formação e também, porque demonstra o movimento de mutação, sem o qual não pode haver criação ou aprendizado.

Figura 6: (nestas páginas) Outras efemérides.



ALMANACH

EFEMÉRIDE DO ALMANACH

Entre maio de 2013 e março de 2014...

Nota do autor 5: No título deste trabalho e no início desta efeméride a palavra almanaque aparece grafada como “Almanach” porque desejava expressar metaforicamente a ideia de algo que vem de muito tempo atrás, como uma longa história ou a história de uma vida. Almanach, escrito desta forma, aparece na grafia das primeiras edições dos mais tradicionais e reconhecidos almanaques publicados na língua portuguesa, como o Almanach do Pensamento, o Almanach Taborda, o Almanach do Capivarol, o Almanach Beltrand, entre outros que pesquisei.



Figura 7: O tempo das ideias.

1. Elas são apenas o que são: imagens, não no sentido de “ícones” ou “imitações”, mas *Vorstellung*, representações, ou melhor: *apresentações* de qualquer coisa sobre a qual nada pode ser dito, salvo por meio de uma outra apresentação, acerca da qual o discurso estará eternamente aberto, mas que certamente não é nem “idêntica” nem “isomorfa” a elas (CASTORIADIS, 1999, p. 248).

Foi na manhã do dia 2 de maio de 2013 que comecei de fato a pensar na narrativa desta tese, pelo menos, esse foi o momento em que reuni minhas ideias em um lugar comum e passei a imaginar algumas formas para expressá-las. Inspirado pelo clima outonal, revisava algumas anotações. Era sabido que ainda haveria uma grande jornada, muitas coisas para conhecer, e parecia que um pouco de organização ajudaria na compreensão do que estava acontecendo e talvez trouxesse pistas de onde deveria procurar ou, simplesmente, ajudasse a constatar que o que havia encontrado de nada servia. Enfim, era preciso ocupar-me da pesquisa de modo a materializá-la, pois o tempo parecia passar rápido demais, e as ideias e os conhecimentos estudados estavam se diluindo, como a areia escoando pela ampulheta.

No dia 5 de março de 2014 ou quarta-feira de cinzas, era ainda mais desconfortante perceber o prazo se esgotando. Foi nesse dia que tudo pareceu mais claro, que havia algo a ser narrado, que estava presente desde o início, algo que até agora trazia somente questionamentos e inseguranças, mas que finalmente convenceu que não poderia ser de outra forma, porque, talvez uma outra não fosse tão sincera.

Criar coisas das imagens¹, construir metáforas do que se pensa, escuta, lê, vê ou sente faz percebê-las como geradoras formais e não apenas como síntese, como o produto final. Em outras palavras, a ideia de concepção, mesmo de uma tese, poderia ser gerada a partir da imagem que se imagina que ela possa vir a ter.

Em todo o processo de doutoramento construí imagens mentais sobre a forma, a aparência e as qualidades comunicacionais que o objeto da pesquisa deveria conter. A exemplo disso, cito a comunicação visual², onde são consideradas como qualidades: a legibilidade, a visibilidade, o fluxo narrativo, a ergonomia ou o conforto, a capacidade de sensibilização, a integração entre textos e imagens, o texto visto como texto e como imagem, a imagem, vista como imagem e como texto, a valorização das metáforas e outros aspectos que, de forma geral, expressam a estética do visível e valorizam o poder de comunicação pelo meio visual.

No começo do doutorado, foi inquietante a possibilidade de expressar uma tese a partir de ilustrações, pela minha afinidade ao desenho e porque percebi que muito da subjetividade dos meus sentimentos sobre esse processo dificilmente encontraria palavras para descrever, mas poderia expressar mais significativamente em uma pintura ou desenho. No entanto, tive que desconsiderar essa possibilidade³, pois pensei que o prazo seria incompatível com meu ritmo de trabalho e, também, que o que estava imaginando fazer não contemplaria as especificações do Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual o trabalho seria submetido. Por isso, não deixaram de ser imaginadas outras formas de narrar que poderiam ser mais viáveis.

Dentro das possibilidades de criação de uma narrativa que poderia diferir do instituído para esta tese, que evidenciou um processo autobiográfico e de formação de um professor que está intimado por imaginários, percebi a heterogeneidade e a fragmentação em um conjunto de saberes desconexos produzidos a partir das construções imaginárias de minha história de vida e de todo tipo de vivências nesse período, como por exemplo, aulas, palestras, seminários, leituras, estudos, debates, reuniões do grupo de pesquisa ou de professores e alunos, viagens, congressos, apresentações, defesas, comissões, conversas informais, comemorações, sem deixar de considerar a diversidade da vida cotidiana.

2. A comunicação visual, em seu sentido mais amplo, tem uma longa história. Quando o homem primitivo, ao sair à caça, distinguia na lama a pegada de algum animal, o que ele via era um sinal gráfico.

O olho do seu espírito avistava nas pegadas o próprio animal.

As representações gráficas podem ser sinais, como letras do alfabeto, ou formar parte de outro sistema de signos, como as sinalizações das estradas. Quando reunidas, as marcas gráficas – como as linhas de um desenho ou de pontos de uma fotografia – formam imagens. O design gráfico é a arte de criar ou escolher tais marcas, combinando-as numa superfície qualquer para transmitir uma ideia (HOLLIS, 2000, p. 1).

3. Impossibilidade de produzir a linguagem a partir da psique: a psique é capaz de linguagem, mas não pode produzi-la, assim como não pode produzir instituições (CASTORIADIS, 2007, p. 49).



Figura 8: Linguagem.

4. Os seres vivos não existiriam se não houvessem desenvolvido, como constitutivo do mundo próprio em que se criam, um aparelho lógico (por mais rudimentar que seja), para lidar, de uma maneira ou outra, com a dimensão conjuntista-identitária intrínseca ao mundo (CASTORIADIS, 1999, p. 257).

5. Almanaque - Calendário com os dias e os meses do ano, os feriados, as luas, as festas etc, folhinha. 2. Folheto ou livro que, além de calendário do ano, traz diversas indicações úteis, poesias, trechos literários, anedotas, curiosidades etc. 3. Edição especial, mais volumosa de revistas (esp. Histórias em quadrinhos), de publicação esporádica ou periódica. 4. Anuário genealógico e diplomático que contém as genealogias das famílias reinantes e principescas, além de outras informações astronômicas. Astr. Livro ou tábua com dados astronômicos para determinado ano; anuário astronômico (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 98).

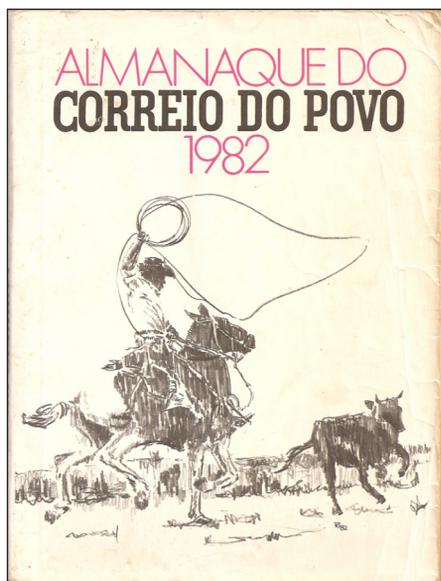


Figura 9: Capa do Almanaque do Correio do Povo de 1982.

Esse era um conjunto onde os fragmentos não tinham posições determinadas, onde poderiam ser arranjados em mais um lugar diferente ou em nenhum lugar, a partir da experienciação e até da casualidade. Havia dificuldade em relacionar essas experiências à forma de uma tese, pois o curso de doutorado trouxe muitos saberes e, com eles, outros questionamentos, dificultando a definição de uma forma entre as múltiplas possibilidades. Também foi perceptível que não seria possível a total liberdade de criação porque essa produção, no contexto da academia, teria de ser compreensível⁴ aos interlocutores sob os enfoques da educação.

A tarefa de encontrar um meio de flexibilização e integração entre o modelo racionalista e a expressão das sensibilidades indissociáveis das humanidades é algo que requereu muito esforço e cuidado. Ao perceber muitos pensamentos divergentes para elaboração de teses, foi notável, entre eles, o poder da instituição e a tendência à manutenção de modelos normativos, pautados no racionalismo e no cientificismo. Um exemplo dessa tendência seria a hegemonia da escrita sobre outras formas de expressão.

Para um pesquisador iniciante, assim me percebo, os modelos tradicionais de pesquisas são rotas seguras para obtenção de resultados aceitáveis. No entanto, seria de se pensar, especialmente em termos de formação e autobiografia, que a percepção das transformações que possam ocorrer em quem pesquisa durante o processo de pesquisar sejam muito importantes para descobrir novos olhares e práticas sobre a docência. Sob esse olhar, o trabalho do pesquisador passa a ser o de imaginar uma forma adequada de expressar os seus temas sem deixar de contemplar a sua maneira de ser e de pesquisar.

Nessa tese autobiográfica e narrada de maneira instituinte, foi necessário expressar o auto-olhar e, como desenhista, primeiramente, pensei que poderia ser representado por uma história em quadrinhos, uma exposição de pinturas, um livro de arte ou um diário ilustrado, mas, depois de tanto, intuí que a forma

de um almanaque⁵ também poderia expressar os meus desejos de comunicação sobre o processo de pesquisa, do que aprendi e percebi e da maneira como vejo as coisas e me apresento. Ainda, porque percebi esse tipo de publicação como metáfora das experiências diversas, dos eventos e do ritmo dos acontecimentos durante esta jornada de doutoramento.

Percebi o almanaque como uma forma instigante de comunicar que poderia integrar textos e imagens, e como um apanhado de variedades onde seria possível encontrar calendários, datas comemorativas e efemérides, previsões astrológicas, reportagens sobre ciências, cultura, cotidiano, entretenimento, humor e outras matérias que englobam vários campos do conhecimento. Portanto, optei por essa promissora metáfora para representar as variedades, diversidades, multiplicidades, interatividades e transitoriedades das vivências e da dinâmica da criação dos saberes que se operaram em mim nesse período de pesquisa e formação.

De um ponto de vista gráfico, os almanaques têm formas muito variadas e não há maneira de estabelecer um estilo ou padrão de diagramação, pois são tipos de publicação que sofreram muitas transformações e diversificações ao longo da história. Os tamanhos deles variam muito; alguns possuem o formato de revista, outros são mais compactos em formato de bolso, e os mais antigos costumavam ter somente a capa colorida por questões de custos e de produção. Atualmente, as páginas do miolo também são impressas em cores porque o custo se tornou mais acessível, tendo em vista as tiragens em larga escala e a existência de impressoras mais sofisticadas que possibilitam grande economia nas impressões policromáticas.

Entre os almanaques que pude observar, algumas características puderam ser destacadas, como a base de composição do texto em duas ou três colunas por página, a utilização de recursos gráficos para destacar tópicos, detalhes ou anúncios e os textos sendo emoldurados por linhas simples,

Nota do autor 6: Na impressão gráfica de publicações em cores e para larga escala, os sistemas atualmente mais utilizados são o off-set e os digitais, a jato de tinta ou a laser.

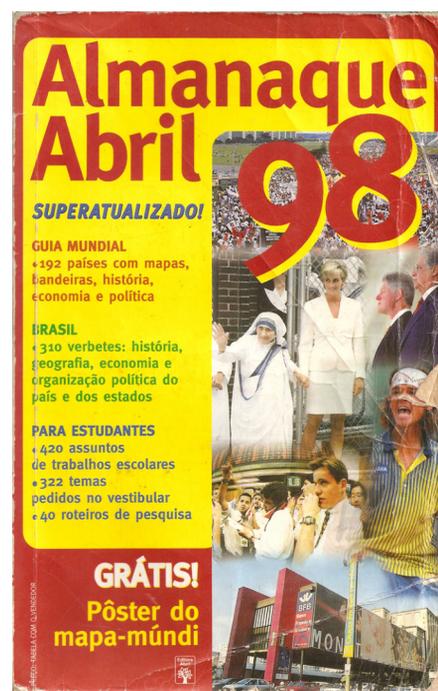
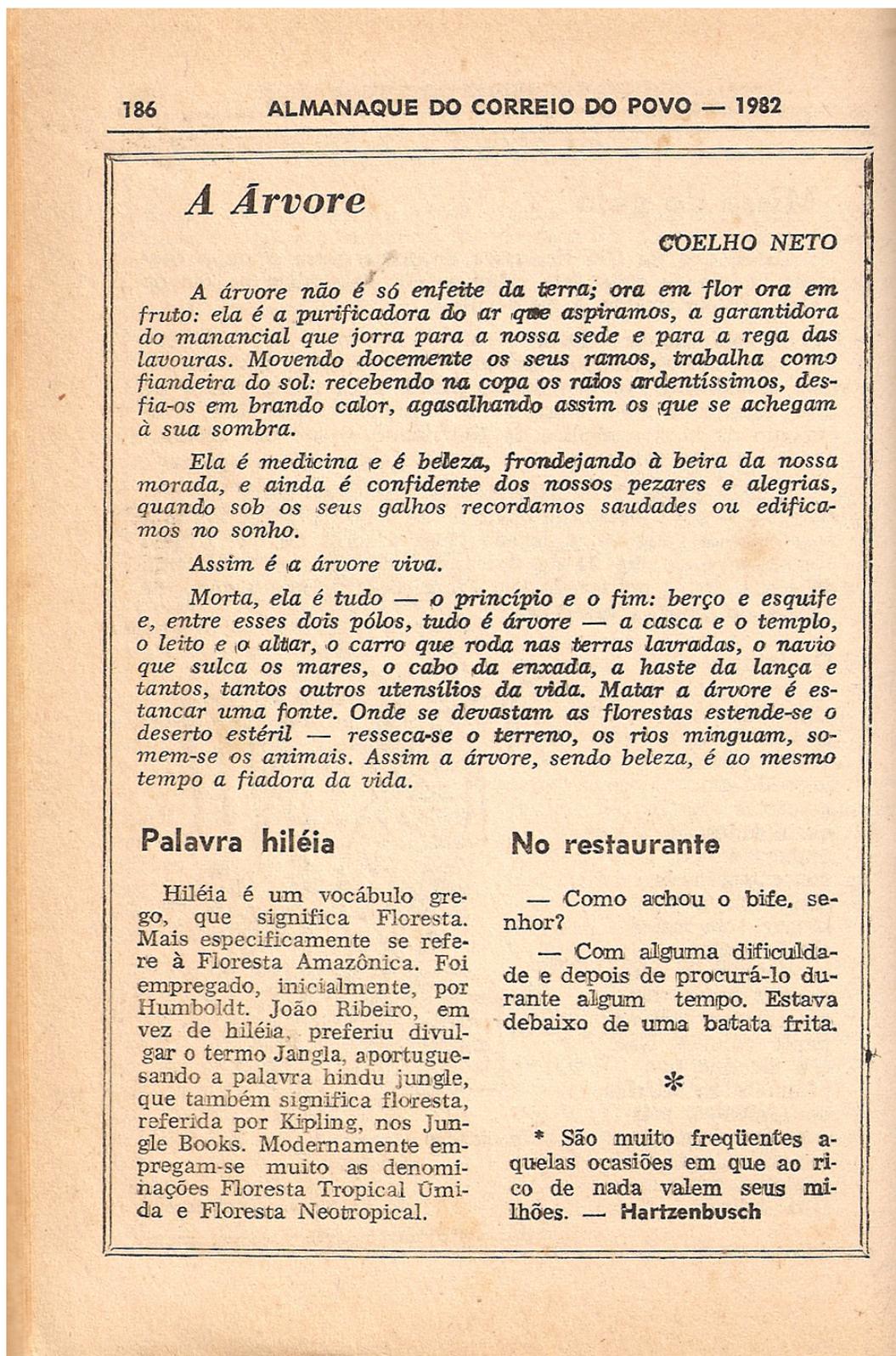


Figura 10: Capa do Almanaque Abril de 1998.

Figura 11: Página 186 do Almanaque do Correio do Povo de 1982.

duplas ou ornamentadas. Também foi percebida a variação da distribuição dos textos e imagens pelas páginas em proporções praticamente equivalentes. Assim, tendo como referência a forma de um almanaque, foi possível agrupar os relatos independentes de cada uma das efemérides e distribuí-las de uma maneira a tornar o ritmo narrativo mais fluido e estético.



4. Logo, esse sujeito não é dado; é um projeto, ainda está por fazer, por fazer acontecer, é uma possibilidade de qualquer ser humano, mas não uma fatalidade. É uma criação histórica, cuja história podemos seguir no tempo. Pode ser conotada pela reflexibilidade – não confundir com o simples pensamento – e pela vontade ou capacidade de ação deliberada no sentido forte do termo (CASTORIADIS, 2007, p. 72).



Figura 13: O agrônomo.

apreciando as artes plásticas. Mas gostar muito de desenhar, implicou em gostar pouco de escrever, e isso trouxe muitos problemas que levei muito tempo para superar. Sofri muito por ter um gosto um pouco diferente do que era valorizado na escola, pois sempre ficava com notas insuficientes em quase todas as matérias. E, embora tenha sido reconhecido como um bom desenhista entre meus colegas, isso não foi visto como algo positivo dentro da perspectiva tecnicista das escolas que frequentei. Encontrei sim, no desenho, uma forma de expressão e de valorização por algo que sentia que era especial ou particular.

Mais tarde, por influência de uma cultura camponesa de minha família e da região onde eu vivia ou por ignorar as Artes como uma profissão viável como um meio de vida, acabei cursando Agronomia por três anos e meio. Não me formei e não tive o menor remorso em abandonar aquele curso para, em 1999, cursar Desenho Industrial na UFSM.

Refletindo sobre o que vivenciei nesse período, percebi imaginários de três momentos significativos que me levaram a gostar de desenhar e querer ser um desenhista⁴: o primeiro, durante a infância, onde o desenho estava associado à fantasia e ao lúdico, à possibilidade de inventar mundos próprios para brincar. A admiração pelo trabalho de minha mãe e o reconhecimento e apreciação dos familiares ou pessoas próximas a respeito das minhas produções me entusiasmavam a continuar produzindo.

Em um segundo momento, no final da infância e no início da adolescência, a motivação vinha principalmente da vontade de dominar as formas. Era um desafio conseguir desenhar todo tipo de coisas, como bichos, plantas, pessoas ou objetos. Nessa época me preocupava em observar os detalhes de como se configuravam as coisas, sentia prazer em produzir formas nas proporções naturais. E no terceiro momento, até o início de minha vida adulta, me dediquei principalmente a imaginar cenas e desenhá-las de uma forma mais livre, não me preocupava apenas com a figura, mas também com o contexto e com a mensagem que a imagem

poderia conter. A motivação para desenhar estava em criar algo diferente ou inusitado, não só o que era natural, embora perceba muitas semelhanças dos meus desenhos de hoje com os daquela época. Também desenhava para exteriorizar sentimentos ou figuras da minha cultura e de meu modo de ser, como um estilo cômico de desenho, reflexo do meu gosto por histórias em quadrinhos e desenhos animados.

Já quando cursava o Desenho Industrial, estudei como nunca tinha estudado, pratiquei muito desenho e pintura, me empenhei em aproveitar tudo que estava sendo oferecido, pois tinha consciência da importância que teria para o aprimoramento técnico, intelectual e para adquirir fluência na expressão gráfica visual.

No começo do curso, uma das primeiras preocupações que tive foi melhorar a minha capacidade de expressão gráfica porque sentia insegurança nos meus trabalhos e, de maneira geral, percebia que tinha muito a aprender. Então, aproveitando a orientação dos meus professores, estudei as mais diferentes técnicas de desenho e pintura, visando ampliar o repertório de recursos de desenho e adquirir mais habilidade e conhecimento gráfico-expressivo, visto que eu considerava essa uma grande qualidade para um desenhista industrial.

Entre as disciplinas oferecidas no Desenho Industrial, tive sempre preferência pelas que abordavam a ilustração mais diretamente. Posso dizer que todo o período em que estive cursando o Desenho Industrial, me senti motivado. Terminei o curso no tempo previsto e me formei em 13 de agosto de 1993. Acredito que todas as experiências por que passei, enquanto aluno, tornaram-me um desenhista mais criativo e mais fluente na expressão visual.

Sentia, naquela época, que a maturidade técnica e intelectual seria consequência de um longo aprendizado, e que a competência adquirida seria proporcional à dedicação à experiência.

5. Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 79).

Ao final do curso era empolgante pensar que o trabalho na minha profissão era como desvendar enigmas, como juntar todas as pistas para elaborar uma imagem que sintetizasse uma ideia maior, com a vantagem de que, por mais semelhanças que pudessem haver entre um trabalho e outro, os resultados teriam de ser completamente diferentes, originais, aumentando ainda mais o desafio de criar. Sabia que ser desenhista industrial iria ser trabalhoso, mas nunca monótono.

Olhando para esses fatos, percebi alguns aspectos que passei a considerar importantes para trabalhar, seriam eles: desenhar sempre, estar comprometido, realizar o maior número de experiências, procurar referências e/ou tomar conhecimento de outros trabalhos, confiar na intuição, ser observador e curioso, ser sensível para avaliar os projetos pessoais e de outros profissionais, refletir sobre as críticas recebidas, mas principalmente ter prazer e paixão pelo que se faz.

Em 1995, praticamente dois anos depois de formado, fui admitido como professor no curso de Desenho Industrial da UFSM, um desafio que deu novo ânimo. Proporcionou ter novamente o contato com meus mestres e a possibilidade de qualificação profissional. Foi também a descoberta de uma atividade profissional que nunca esteve nas minhas aspirações, mas que agora trazia grande satisfação; ser professor foi uma descoberta do interesse e apreço por uma nova profissão.

No início, tinha pouca experiência com a docência, pois não tinha licenciatura, e a forma que encontrei para dar aulas foi, a priori, espelhada⁵ em meus professores, nas minhas vivências acadêmicas e nos poucos anos de prática como desenhista industrial profissional. Em vista disso, utilizava como estratégia educacional o ensino através da prática, provocando vivências e discussões acerca do fazer.

Graduei-me como bacharel em um curso voltado à formação de profissionais com competência para desenvolver projetos gráficos, não para ensinar a fazê-los.

Quando me tornei professor, a ignorância sobre o ensino me inquietava, pois era difícil aceitar estar em frente a alunos sem conhecimento sobre a docência. Questionava como poderiam deixar os professores atuarem sem acompanhamento de um professor experiente e sem a formação para a docência.

Tinha como referência para dar aulas o conhecimento técnico e criativo em expressão gráfica, demanda específica das disciplinas que estava ministrando, mas sentia que somente esses saberes sobre a docência não eram o suficiente. Desconfiava dos métodos extremamente objetivos e técnicos utilizados no desenvolvimento de projetos gráficos, que praticamente desprezavam a intuição, a sensibilidade e as subjetividades necessárias a criação de uma obra visual. Também, desconfiava porque esses métodos, de certa maneira, se refletiam nas práticas educacionais dos professores do Desenho Industrial, tanto que, mesmo com a reformulação curricular no curso, em 2014, ainda continuamos com avaliações por notas, desconsiderando as diferenças e particularidades do aprendizado de cada acadêmico e as qualidades subjetivas de seus trabalhos.

Já no ano 2000, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos no campo da educação, procurei o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM para ingressar no curso de mestrado.

No início, eu esperava descobrir técnicas pedagógicas que revolucionassem meu trabalho como professor e, ainda mais, descobrir se existiam técnicas ou fórmulas para ensinar os alunos a se tornarem mais criativos. Meu projeto tinha enfoque na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e pesquisei as competências intelectuais relacionadas à criação de imagens. Ao final da minha pesquisa, percebi que não existiam tais fórmulas e que o processo criativo era algo complexo que envolve questões que vão além das práticas e dos aportes técnicos. Entendi que a aquisição das competências para produzir imagens envolve, também, outros aspectos como a formação cultural, a realidade

6. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) atua desde 1993, tendo na coordenação a professora Dra. Valeska M. Fortes de Oliveira (líder do grupo) e a professora Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (vice-líder), e o mesmo está vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

As Linhas de Pesquisa de atuação do grupo GEPEIS estão voltadas para a formação, saberes e desenvolvimento profissional, onde procura-se desenvolver investigações sobre a formação inicial e continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as relações sócio-políticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investiga-se as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

(<http://coral.ufsm.br/gepeis/index.php/sobre>).

7. Estas devem ser entendidas como práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2010, p. 198).

Nota do autor 7: A narrativa de uma história de formação poderá provocar nos leitores a percepção de semelhanças e diferenças com suas próprias histórias e, conseqüentemente, a criação de imaginários de suas formações e docências. Esta construção imaginária de minha formação trouxe a possibilidade de enxergar-me como sujeito em transformação neste processo pelos caminhos percorridos e como imaginariamente lido com isto.

dos indivíduos, a sensibilidade, a inspiração e muito trabalho, o humor, a atmosfera de trabalho (quando em grupo), a autoconfiança, o aprendizado pelo fazer ou o fazer em conjunto, a valorização da linguagem visual no aprendizado e tantos outros aspectos que não são quantificáveis.

Portanto, durante o mestrado, não aprendi técnicas pedagógicas, mas, certamente, a formação foi muito importante para modificar meus olhares sobre a educação e a vida.

Em 2010, com grande satisfação, passei a participar do GEPEIS⁶, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, do Centro de Educação da UFSM. O contato com este grupo que pesquisa a educação, proporcionou o conhecimento de ideias que me possibilitaram pensar uma grande quantidade de questionamentos que permitiram delimitar as temáticas que gostaria de estudar, ou seja, imaginário, sensibilidade, subjetividade, estética, formação de professor e expressão visual.

Construindo imaginários do que julguei importante para minha formação, embrenhei-me nesse processo de formação contínua através do doutorado em educação, tentando colocar-me em movimento rumo a um desconhecido e, portanto, para mim, para o novo, como uma forma de experienciar viver esse período da minha vida como obra de arte⁷.

Nesse contexto, continuo a minha aventura de ser um desenhista professor, mas tendo como referencial esse olhar imaginário sobre o passado, pois, através dessa narrativa do vivido foi possível perceber movimentos de formação, ou seja, alguns aspectos pelos quais fui afetado nesse percurso e o reconhecimento de como me constituo como professor. Com isso, também senti-me provocado a pensar sobre a instituição imaginária do ser professor e os movimentos instituintes que o singularizam.

EFEMÉRIDE DA FORMAÇÃO PELO COMPARTILHAMENTO

Todas as manhãs de sextas-feiras...

Em agosto de 2010, quando ia para a minha primeira reunião no GEPEIS, estava com receio do que iria encontrar e do que poderiam perguntar sobre o imaginário, pois não sabia quase nada sobre o tema. Por prevenção, fui munido de um portfólio com trabalhos visuais e, na pior das possibilidades, poderia mostrar algumas imagens, deixando que elas falassem por mim.

Esperava uma daquelas reuniões muito objetivas, com pauta de assuntos de importância institucional e acadêmica, com cientistas assoberbados com suas pesquisas e orientandos ansiosos por debater as questões de seus trabalhos. Talvez porque essa fosse uma percepção do senso comum sobre os cientistas ou pesquisadores que não conseguia esquecer, ou porque tenha imaginado isso em função de outras experiências que passei com outros grupos de pesquisa em que as relações formais de trabalho ficavam mais evidentes, onde eram utilizados cronogramas rígidos e metodologias de projeto com características tecnicistas e com etapas predefinidas. Mas o que encontrei foi algo bem diferente, uma recepção fraternal, simpática e um bom chimarrão. E os pesquisadores não pareciam assoberbados ou estressados, mas sim, tranquilos e felizes por se reencontrarem.

A reunião não foi burocrática, tampouco, técnica; pelo contrário, estava animada como uma reunião de amigos e pareceu que a pauta foi vencida com naturalidade. Nesse ambiente senti o acolhimento imediato e fiquei bem à vontade para participar das conversas.

Na sexta-feira seguinte, parecia que já fazia parte do grupo há tempos. Com essa perspectiva, que acredito compartilhada com muitos de meus colegas, se produz no GEPEIS um ambiente de trabalho pautado na cooperação, na amizade e na busca por outras maneiras de estar juntos¹ para construir conhecimentos, formar-se, singularizar-se, produzindo saberes sobre o imaginário, a educação e a vida.

1. Percebemos a importância do grupo como um dispositivo na formação de professores. Dispositivo entendido por nós como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação, de pensar outras formas de vida. O espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte quando conceitos, estereótipos, valores, preconceitos, estigmas, crenças são problematizados, são desconstruídos e outras possibilidades atravessam as pessoas, acionando múltiplas aprendizagens (OLIVEIRA, 2009, p. 190).

Nota do Autor 8: Entre os projetos do GEPEIS sobre formação grupal destaco o projeto e evento "Ouvindo Coisas: instituindo outras formas de estar juntos", de 2010, que pretendeu transmutar o formato clássico dos eventos através experiências sensíveis em vivências percebidas a partir do imaginário e da coletividade nos diferentes espaços e formações sociais.



Figura 14: Marca do GEPEIS.

2. Entendemos que grupos se constituem de pessoas que compartilham um objetivo comum e, por isso, estão ligadas entre si (OLIVEIRA, 2010, p. 92).

3. A formação, no sentido que estamos pensando o grupo como um dispositivo, assume essa relação temporal quando tentamos mexer com lembranças, as imagens produzidas em outros momentos, reconstruídas a partir do presente. A possibilidade de narrar as significações imaginárias, construídas sobre o espaço coletivo, e as aprendizagens possibilitadas aos participantes nos permite conhecer a produção e os deslocamentos de sentido (OLIVEIRA, 2009, p. 178).



Figura 15: As xícaras amarelas foram o presente dado ao grupo GEPEIS por um colega, que foi para outra cidade, e se constituíram em um símbolo da importância de cada um dos integrantes, pelos afetos e solidariedade no grupo.

Entre os muitos aprendizados e saberes que me atravessaram nessa convivência com o grupo GEPEIS e que me trouxeram novos referenciais para pensar a docência e atuar nela, tomo como exemplos a dinâmica do grupo como força de manutenção do compromisso grupal ou da coesão entre os participantes que, rompe com individualismos sistemáticos da produção acadêmica e, conseqüentemente, produz a descentralização do poder na gestão das tarefas.

Procurro expor, com estes exemplos, o espírito do trabalho e das relações grupais no GEPEIS, que percebo como um espaço de intensas criações e construções coletivas de conhecimento e de formação em um processo dinâmico, mutante, renovado e transformado a partir das diferenças dos participantes, de seus olhares e posicionamentos sobre os temas trabalhados. Esse contexto evidencia o compartilhamento intelectual e sensível, formando um substrato para apropriações singulares que ultrapassam os objetivos puramente institucionais ou acadêmicos, refletindo-se em aprendizados para a vida em vários sentidos, como o compromisso pela amizade, a cumplicidade pela afinidade, a motivação pelo companheirismo² e a criação pela ética e estética do viver.

Sob o enfoque do imaginário, no grupo se produzem diálogos acerca da sensibilidade e subjetividades que envolvem as construções humanas, bem como da razão como lógicas de construções científicas. Assim, pode ser percebida a constituição de imaginários grupais pelas inter-relações de imaginários particulares, produzindo-se uma atmosfera favorável para produção de significados e sentidos coletivos e para a formação grupal³.

O grupo, para mim, significa a possibilidade de trabalhar entre amigos, que se preocupam em manter boas relações e o bem estar dos colegas, além das questões profissionais e, por esses motivos, o vejo como um lugar onde se criam vínculos que tornam os integrantes muito mais comprometidos, motivados e unidos



para tratar de qualquer assunto que entre em pauta. Mesmo em assuntos polêmicos ou conflituosos, esse grupo pode ser olhado como um espaço de debates e negociações, como um território de compartilhamento, mas também de poderes e de aprendizagens significativas da alteridade⁴.

Entendo que essa forma de convivência também tem favorecido um contato mais próximo e, conseqüentemente, o atravessamento de saberes e olhares diversos que permitem a variação de pontos de vista e a ampliação dos repertórios de saberes sobre os diversos temas explorados.

No GEPEIS senti-me provocado a estudar as questões do imaginário e experimentar a reconstituição imaginária de minha história de vida, a partir de subjetividades, do senso comum, de indícios de ocorrências cotidianas ou detalhes do vivido e de invenções de mim mesmo. Foi como um irrecusável convite a percorrer os insólitos labirintos da formação e de aventurar-me à procura de um autoconhecimento, como pessoa e como professor.

Estar no grupo também fez pensar que não seria possível ser diverso o tempo todo, que forças grupais⁵ moldam, produzindo identificações e unindo os indivíduos por interesses e semelhanças pontuais para criarem significações comuns, muito embora efêmeras.

Percebo que a identificação pode trazer consentimento, neste caso, a liberdade para experienciar. É bom saber não ser um solitário, pois no grupo de que participo ganhei voz e foi bom descobrir que os estudos do imaginário não se limitavam a um pequeno grupo e que havia uma grande rede de estudos desse tema por todo o mundo, onde o GEPEIS é uma referência no Brasil.

Por fim, estar nesse grupo possibilitou aprender que formação, em todos os sentidos, não é um feito individual, mas coletivo, pois necessita de cumplicidade e cooperação, diálogos, afetos, amizades e uma dose de passionalidade para tornar propícia a arte de forma-se⁶.

4. Alteridade aqui significa um necessário contraponto à ideia de identidade, e, nesse sentido, aproxima-se do modo como podemos incluir o outro, sem torná-lo o mesmo. Em outras palavras, isso quer dizer promover a inserção sem homogeneização, respeitando o outro em sua infinita diversidade (TREVISAN, 2006, p. 66).

5. Existem condições "internas", decorrentes da "matéria prima" a partir da qual a sociedade se cria ela própria, isto é, a psique. A psique deve ser socializada e, para isso, ela deve abandonar mais ou menos seu mundo próprio, seus objetos de investimento, o que para elas têm sentido, e investir objetos, orientações, ações, papéis etc., socialmente criados e valorizados (CASTORIADIS, 1999, p. 283).

6. É por meio da revelação progressiva das componentes de saber viver que a busca de uma sabedoria, como uma pesquisa de uma arte de viver, se impõe como sendo hipóstase que orienta fundamentalmente a formação. (JOSSO, 2004, p. 87-88).

Nota do autor 9: A formação não é um ato solitário, está inserida em um contexto social e grupal, de convivência e afetividades e o grupo de pesquisa tem papel fundamental, pois é o principal espaço de estudo, de debate e de compartilhamento de saberes. A construção do saber coletivamente é muito mais ampla e diversa e isso é muito importante para o aprendizado na formação. Também é um espaço de experiência, de descoberta e verificação de saberes potenciais.

Figura 16: O grupo GEPEIS.



EFEMÉRIDE DA DERIVA DA SENSIBILIDADE

Muito tarde da noite, quando fantasmas assombram...



Figura 17: O naufrago.

1. A interrogação é aberta pela filosofia e retorna a si mesma, ela é refletida e se reflete, ela é auto-reflexiva. Filosofar é antes de tudo perguntar-se: porque penso assim? Depois: o que estou fazendo agora? Estou colocando em questão minha crença – mas por meio de quê eu posso fazê-lo? Por intermédio da criação, da produção de outras crenças. Mas então eu fico sempre na crença, nada mais? Não vamos, aqui, continuar por este caminho, mas é preciso compreender que já estamos em pleno oceano, em pleno Atlântico da filosofia, logo é preciso nadar (CASTORIADIS, 2007, p. 56).

Talvez por necessária precaução, por temor, por atravessar uma fase em que procurava razões ou por estar ainda cético de mim, procurei definir por quais campos transitar e para o que olhar durante a concepção desta tese, que teve em vista perceber, nas experiências sensíveis do cotidiano, as referências para a formação de um professor e para a constituição de singularidades na sua docência.

Mas havia um repertório amplo de saberes sendo discutidos no GEPEIS, nas disciplinas do PPGE ou percebidos nas leituras de textos da educação, que acarretavam o acúmulo de interrogações¹ e de poucas certezas. Poderia dizer analogamente que, estando naufragado no tempestuoso oceano dos questionamentos, ficaria muito difícil agarrar-me a um tema específico e seria preciso deixar que as águas se acalmassem para ser possível mirar algum horizonte.

Percebendo a experiência humana marcada por incertezas

e que nem sempre é possível estabelecer a verdade² sobre os fatos, considere a possibilidade de pesquisar prescindindo da busca por determinações generalistas e passando a demandar da percepção de outros artefatos invisíveis de poder e cultura.

Essa questão abrange toda uma formação educacional pela sensibilidade, como pode ser observada nas criações estéticas e nas subjetividades imbricadas na poética e na percepção de imagens. E justamente por esse motivo, os parâmetros para se estabelecer a discussão mais aprofundada sobre este paradigma tornam-se mais evidentes a partir de experiências e de vivências de formação.

A criação como ação experiencial envolve a percepção estética e não deveria ser limitada apenas por métodos científicos ortodoxos³, pois eles não costumam contemplar os afetos, empatias e adesões que, por ventura, fazem parte dos processos sujeitos às imprevisibilidades do viver.

Em um contexto racionalista e quantitativo, poderia ser formulada uma equação para produção de uma pesquisa, como: quanto mais liberdade, mais possibilidade de diversidade e, em igual proporção, a quantidade de criação ou, pelo contrário, quanto mais regulação, maior a disciplina, maior a possibilidade de replicação e padronização. Mas, se tratando de uma pesquisa que busca trabalhar com as relações da sensibilidade na construção de conhecimentos em educação, esse exemplo generalizado não funcionaria, pois desconsidera as singularidades de cada pesquisador e, conseqüentemente, suas capacidades de estetização.

Nesse contexto, a tarefa que requer maior esforço e atenção do pesquisador é a desconstrução de seus hábitos instituídos da cultura científica tradicional que têm atravessado a modernidade e ainda assombram na atualidade. É preciso assumir uma nova postura que permita guiar-se por vontades e sentimentos que ultrapassem as razões. Em primeiro lugar, é preciso produzir-se esteticamente⁴ para perceber ou criar a estética no objeto ou no

2. [...] como saber qual categoria corresponde tal material? Se o material traz em si mesmo o “sinal distintivo” que permite colocá-lo sob tal categoria, não é então simples material informe; e caso seja verdadeiramente informe, a aplicação desta ou daquela categoria torna-se indiferente, e a distinção entre o verdadeiro e o falso desmorona-se (CASTORIADIS, 1982, p.23).

3. A ideia de “aproximações sucessivas” de uma acumulação aditiva das verdades científicas é uma tolice progressista do século XIX que ainda domina amplamente a consciência dos cientistas (CASTORIADIS, 1982, p. 55).

4. Da Antiguidade ao cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras. Se me interessei pela antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência (FOUCAULT, 2010. P.290).

Nota do autor 10: Aqui procurei mostrar a complexidade pela multiplicidade de temas que compõem a criação do saber e explicitar o sentimento de dúvida ou deriva que se opera no pesquisador durante seu trabalho.

outro. Em outras palavras, quero dizer que é preciso um aprendizado, pois entendo que a estetização não é um ato que se efetiva instantaneamente, mas um processo que precisa de sensibilizações, afetações, saberes estéticos, olhares singulares e intuição.

Enquanto isso, com uma luneta vasculho o imenso oceano; não há terra firme à vista, permaneço à deriva, nessa grande aventura, reunindo fragmentos que consegui, que sobraram do que foi ou do que veio a ser.



Figura 18: O sentimento de deriva.

EFEMÉRIDE DE UM PASSADO INQUIETANTE

Pelo longo tempo que passei tentando desfazer confusões...

O tema desta investigação foi a percepção da formação de um professor através da autobiografia e tendo como referência o imaginário e a estética.

Mas como pesquisá-la, tendo apenas uma temática ampla, sem ter definido objetivos, métodos ou algo específico que se queira comprovar e, ainda, sem pensar que funcionalidade poderia ter? Parece despropósito ou uma grande confusão, da qual se poderia esperar qualquer coisa, inclusive uma grande chance de chegar a nenhum lugar.

Tinha a esperança que a experiência de estar vivenciando o processo de pesquisa e formação e o reconhecimento dos imaginários da minha vida e docência iriam trazer saberes de forma fluida, como reflexo do contexto vivenciado, mas na prática esta tarefa se mostrou um tanto complexa, dificultando a organização da tese¹.

Durante o doutoramento, não tive como ênfase a ideia de fixar objetivos, fins ou funcionalidades, deixei-me levar pela aventura de viver o processo e transitar pelos imaginários que porventura poderiam ser percebidos, tal qual a forma como percebo a criação artística². Porém, essa forma de proceder também trouxe dificuldades, pois não tendo objetivos claros a serem seguidos e deixando-me ser conduzido pela estética, por vezes, como pode ser constatado na narrativa deste processo, ocorreram desvios dos sentidos lógicos da pesquisa.

Penso que a arte dificilmente traz respostas, e o criar se movimenta por experiências, se guia por intuições e sentimentos estéticos e toma caminhos de sensações imprevistas. A arte reserva surpresas, impressiona e está sempre se renovando, produzindo novos sentidos e, neste contexto, percebo o viver e o aprendizado como a procura pelo saber, como a possibilidade de perceber na mutação o singular, como a transcendência do que está posto e como a capacidade de lidar

1. A apresentação do resultado como totalidade sistemática e burilada, o que na verdade ele nunca é; ou mesmo do processo de construção – como é tão freqüente o caso, pedagógica mas, falaciosamente, de tantas obras filosóficas – sob a forma de processo lógico ordenado e controlado, só reforça no leitor a ilusão nefasta para a qual ele, como todos nós, já tende naturalmente, de que o edifício foi construído para ele e doravante basta habitá-lo se assim lhe apraz (CASTORIADIS, 1982, p. 12).

2. A entrada, como contrabando, das histórias de vida nos diferentes campos disciplinares, mas também profissionais, transgredir as regras que governam esses campos e definem suas fronteiras (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 131).

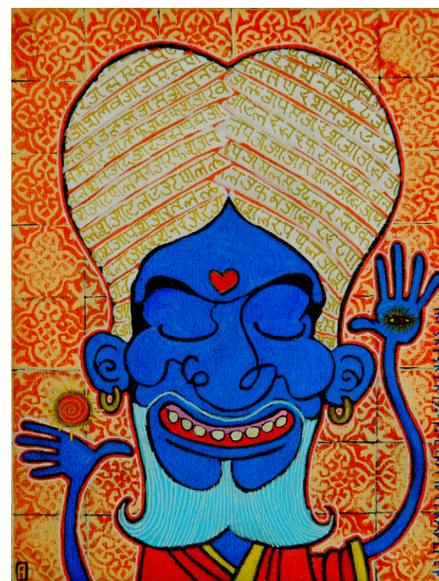


Figura 19: O transcendente e a visão do invisível.

Nota do autor 11: A arte dificilmente traz respostas porque não tem como fim a utilidade e se expressa por subjetividades, porque o criar artístico é difícil de determinar e é difícil de entender a dimensão da criação antes que a obra esteja concluída. Assim, a arte dificilmente traz respostas porque exige um trabalho árduo para obtê-las.

3. Enquanto fenômeno estético, a existência nos parece suportável e, por meio da arte, nos demos os olhos e as mãos, sobretudo a boa consciência para poder crer, por nós mesmos, em semelhante fenômeno (NIETZSCHE, 2001, p. 115).

4. Mas a impossibilidade de estabelecer uma distinção rígida entre método e conteúdo, entre categoria e material, aparece ainda mais claramente quando se considera não mais o conhecimento da natureza, mas o conhecimento da história. Porque neste caso, não existe simplesmente o fato de uma exploração mais aprofundada de material já dado ou a aparição de um novo material possa conduzir a uma modificação das categorias, ou seja, do método. Existe sobretudo, e muito mais profundamente, este outro fato precisamente colocado em evidência por Marx e pelo próprio Lukacs: as categorias em função das quais pensamos a história são por um lado essenciais produtos reais do desenvolvimento histórico. Estas categorias só podem transformar, clara e eficazmente, em formas de conhecimento da história uma vez encarnadas ou realizadas nas formas de vida social efetiva (CASTORIADIS, 1982, p. 24).

5. Os indivíduos socializados são fragmentados ambulantes e falantes de uma sociedade dada; e são fragmentados totais; isto é, encarnam, em parte efetivamente, em parte potencialmente, o núcleo essencial das instituições e das significações de sua sociedade; o indivíduo é uma criação social, tanto como tal, quanto em sua forma social-histórica a cada vez dada (CASTORIADIS, 1999, p. 280).

6. Idem, *ibidem*, nº 2., p. 27.

7. [...] o imaginário instituinte em ação, ou seja, uma criação não redutível a fatores "reais", não assimilável a um "desenvolvimento racional" e nem mesmo a um "desenvolvimento" (CASTORIADIS, 2007, p. 51).

criativamente com o que pode se apresentar, inusitado ou não.

Neste sentido é que também percebo o viver como obra de arte³.

Utilizar como método de pesquisa experiencial a vivência na formação para captar saberes a partir da sensibilidade foi a maneira que considerei mais viável para tratar esta aventura ao imaginário e, dentro dela, a percepção de saberes fragmentados que estão sujeitos aos acasos da vida e às influências das instituições sócio-históricas⁴.

Os saberes fragmentados decorrem da fragmentação do sujeito⁵ no contexto sócio-histórico; e os fragmentos, nesta pesquisa, podem ser entendidos como pequenos aprendizados, desconexos, diversos e desestruturados, os quais tive a sensibilidade de perceber e aprender durante o que vivenciei nesse processo e que reconstituí imaginariamente a partir de minha história de vida e de formação. Esses saberes fragmentados e pormenores estão permeados por subjetividades e singularidades, e seus sentidos são vinculados ao contexto vivido no presente e aos referenciais despertados na experiência e, por isso, os considero efêmeros e mutantes, dependentes de uma sensibilidade momentânea e de olhares singulares e estéticos.

Neste processo de pesquisa e formação, a percepção estética de saberes fragmentados são substratos à imaginação radical⁶. Assim, a estética compreenderia as possibilidades criativas de percepção sensível, singular e artística de um evento ou objeto, e o imaginário a própria criação, como instituinte⁷ de novas significações e instituições.

Considero que um método pautado no imaginário e na estética constitui-se em um processo sensível de criação artesanal, informal e intuitiva semelhante ao que percebo como as criações no viver cotidiano ou no fazer artístico, e que também não poderiam estar desvinculadas do fazer humanizado, que é a formação e o pesquisar na educação.

Nesta tese, que teve como problema a evidenciação de um

processo autobiográfico e de formação por imaginários e narrativas como efemérides de um almanaque, no sentido de produzir uma narrativa que possa diferir do instituído, o método foi o próprio trabalho de proceder pelo vivido com sensibilidade e olhando para os pormenores para descobrir estéticas ou singularidades na formação de professor.

Metaforicamente, seria como avistar panoramas desconhecidos ou olhá-los com novos olhares e fazer sensíveis descobertas, mesmo que pequenas e desconectadas de utilidades imediatas. Essas descobertas ocasionais trariam sentidos provisórios, mas deixariam rastros para percepção de percursos singulares.

Também entendo o método como a vivência no percurso de formação e pesquisa doutoral que possibilitou o auto-olhar de lugares outros⁸, de outros imaginários sobre a educação e do ser professor. E, a partir da experiência desse processo, percebi a coesão entre os saberes fragmentados, que foram sensíveis nesse percurso e a determinação de sentidos gerais que foram constituídos por uma necessidade de narrativa, mas não como relato linear de uma sucessão de ações e, sim, como comunicação estética do vivido.

Outro aspecto desse processo metodológico foi que a narrativa se tornou heterogênea em linguagens por consequência das diferentes experiências, das particularidades das sensibilizações que elas despertaram e, também, pelo modo pessoal que, em grande parte das vezes, costumo perceber, pensar ou memorizar o que vejo e sinto, de um modo visual e com olhares de desenhista. Também, na construção desta narrativa, que teve como inspiração a percepção de singularidades e pormenores, decisões intuitivas em caminhos labirínticos e conexão de saberes fragmentados e desconexos, foi necessária a invenção para preencher as lacunas poéticas que ficaram entre as razões. Em outras palavras, percebo as invenções⁹ no sentido de criação de arranjos estéticos entre as partes ou de metáforas que poderiam

8. Nunca verei nada de todos os lugares possíveis ao mesmo tempo; cada vez, vejo de um determinado lugar, vejo um “aspecto”, e vejo numa “perspectiva”. E eu vejo significa eu vejo porque eu sou eu, e não vejo somente com meus olhos, quando vejo alguma coisa toda minha vida aí está, encarnada nesta visão, neste ato de ver. Tudo isso não é uma “falha” de nossa visão, é a visão (CASTORIADIS, 1982, p. 53).

9. [...] imaginação se impõe em virtude das duas conotações da palavra: a conexão com a imagem, no sentido mais geral (não simplesmente “visual”) do termo, isto é, como forma (*Bild* -, *Einbildung* etc.); e sua conexão com a ideia de invenção ou, melhor e propriamente falando de criação (CASTORIADIS, 1999, p. 242).

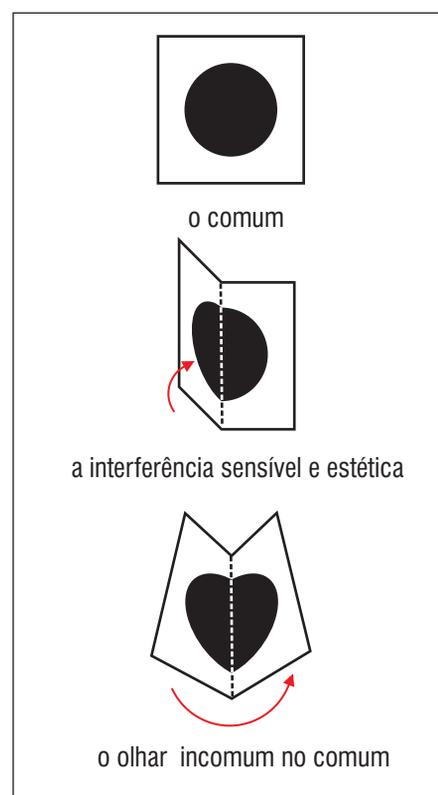


Figura 20: A percepção sensível e estética: o ponto, a figura mais simples de todas. Em um momento poderia estar expressando o comum ou a racionalidade de uma geometria perfeita e, em outro, por uma pequena variação do olhar, poderia se transformar em um dos símbolos mais fortes da passionalidade; e é justamente na sutileza desta mudança de olhar que entendo que está a sensibilidade da percepção singular.

10. O imaginário é possibilidade de sentido, enquanto criação, o ser não se fecha em uma única determinação possível, é sempre por ser, devir (CASTORIADIS 1987, 233).



Figura 21: O devir.

Nota do autor 12: Partindo da história de vida, pude pensar o método de pesquisa autobiográfico, sob o enfoque do imaginário e da estética como uma prática de aventura que valoriza a sensibilidade para criação de saberes. Também, porque aproxima o método de criação artística da produção de pesquisas na educação.

expressar as sensibilidades imaginárias sobre o que foi experimentado.

Enfim, o método submetido a esta pesquisa foi experiencial e autobiográfico sobre os imaginários de um processo de formação, o qual vivenciei sensivelmente para criar percepções, muito mais do que responder questões pré-formuladas sobre os saberes que envolvem o vir a ser¹⁰ de um professor que também é desenhista.

EFEMÉRIDE DAS RAZÕES PÓSTUMAS

Muito mais para o fim do que para o começo...

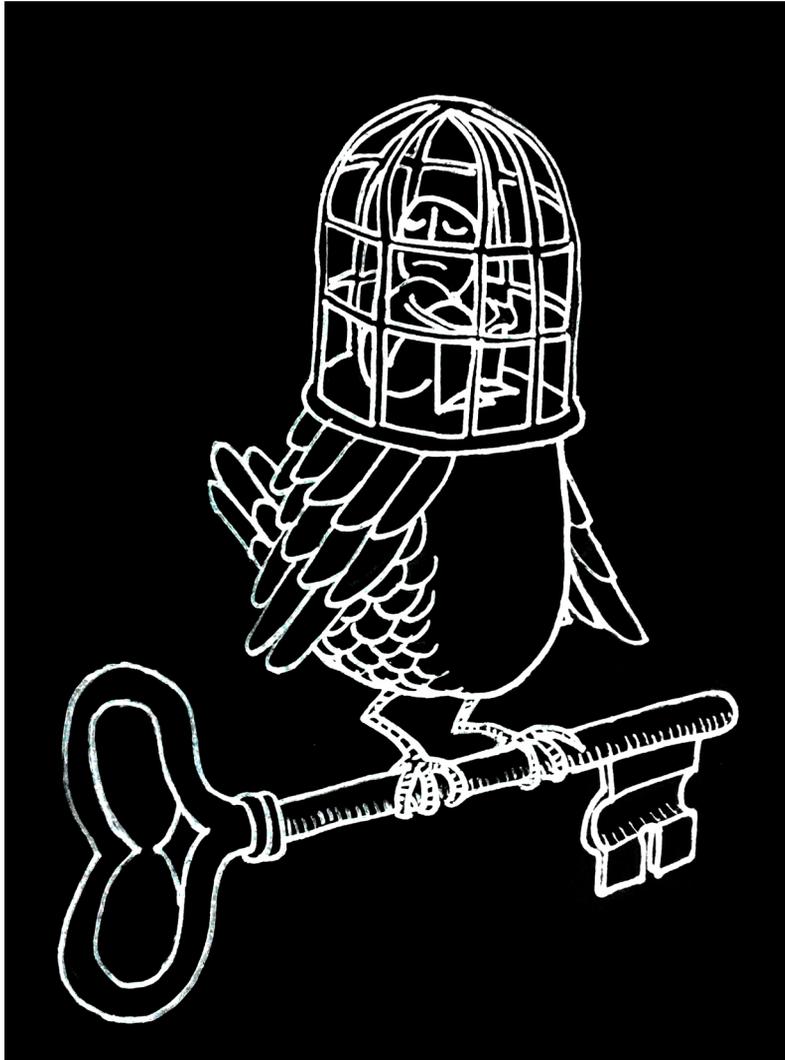


Figura 22: As razões que aprisionam .

1. Dizer que possuímos, finalmente, o segredo da história passada e presente (e mesmo futura até certo ponto) não é menos absurdo do que dizer que possuímos, finalmente, o segredo da natureza. E é mais absurdo em razão, precisamente, do que faz da história uma história, e do conhecimento histórico um conhecimento histórico (CASTORIADIS, 1982, p. 46).

Reverencio as vidas efêmeras, as que tocaram, dando o lugar para que outras viessem a viver.

No início existia um projeto com metodologia, objetivos, marco teórico, formatado segundo as normas acadêmicas. Um projeto muito importante porque permitiu o ingresso no doutorado, mas que possuía objetivos muito específicos que poderiam restringir o estudo da temática do imaginário a questões um tanto reduzidas. Assim, os objetivos iniciais deram lugar a outros objetivos que também sofreram transformações, tantas quantas sofreu o pesquisador, no decorrer desse processo.

Entendo que posso estar apresentando objetivos ou razões¹ póstumas, que tiveram significações em algum momento, mas que agora repousam inertes, pois já teriam sido superadas

2. Essas percepções comportam, sem dúvida, um componente “sensorial”. Mas esse componente é, a partir de um X algo que “fisicamente” ou “realmente” não existe – se entendemos por “realidade” a “realidade” da física: eles fazem emergir as cores, os sons, os odores etc. Na natureza da “física” não há cores, sons e odores: há somente ondas eletromagnéticas, vibrações do ar, espécies de moléculas etc. O que é sensível, as famosas “qualidades secundárias” são uma pura criação da sensibilidade, isto é, da imaginação em sua manifestação mais elementar, dando uma forma, e uma forma específica, a algo que, “em si”, não tem nenhuma relação com esta forma (CASTORIADIS, 1999, p. 247).

pelo tempo e pelos movimentos do viver.

Trabalhar sem objetividade é possível se houver desapego ao determinismo e à busca pela estética, pois envolveria processos menos controláveis, como a intuição, inspiração, emoção ou acaso. Outro aspecto são os sentimentos despertados a partir da vivência estética, como a sensação persistente de que os objetivos estavam intrínsecos durante toda experiência, mas somente depois de algum tempo ou ao final se tornaram explícitos.

Também desejava construir uma tese a partir da linguagem visual porque seria algo que poderia mostrar meus processos de criação. Uma ideia que me agradava era trabalhar em uma linguagem e formatação diferente, baseada em recursos de comunicação visual que poderiam ampliar a percepção de saberes sensíveis. Mas essas ideias iniciais foram dando lugar a outros questionamentos acerca do imaginário, das subjetividades da vida, sobre o estar em formação e muitos outros aprendizados que se tornaram mais interessantes.

A partir dessa premissa, aponto alguns dos objetivos, ou vontades, que foram menos voláteis e que permaneceram até este momento.

Dediquei-me a um processo experiencial, autobiográfico, de estetização, durante a formação, para perceber se seria possível viver a vida como obra de arte e, por conseguinte, expressar essa possível experiência de estetização para construir olhares diferenciados acerca da formação de professores e da educação. Fez-se necessário compreender e aplicar a teoria do imaginário para constituir dispositivos que poderiam acionar processos de percepção sensível² sobre a singularização do professor.

Ao produzir ou reconstituir imaginários de uma trajetória vivida, poderia estar verificando se ficaria referenciada a produção de um imaginário do presente e do saber sobre o ser no presente. Em outras palavras, perceber o professor como agente produtor de imaginários que poderiam gerar transformações de si mesmo, em um processo que incorreria como vir a ser que tornaria o indivíduo