

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - Univates
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ENSINO

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE QUE SE QUER
CRIADORA: O ARQUIVO DE LLEIDA.
CRÔNICAS-VALLENATO DO CANTOR DE MACONDO

José Alberto Romaña Díaz

Lajeado, Inverno 2023

José Alberto Romaña Díaz

**POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE QUE SE QUER
CRIADORA: O ARQUIVO DE LLEIDA.
CRÔNICAS-VALLENATO DO CANTOR DE MACONDO**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Doutorado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari-Univates, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ensino.

Orientadora: Dra. Angélica Vier Munhoz
Co-Orientadora: Glòria Jové Monclús

Lajeado, Inverno 2023

José Alberto Romaña Díaz

**POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE QUE SE QUER
CRIADORA: O ARQUIVO DE LLEIDA.
CRÔNICAS-VALLENATO DO CANTOR DE MACONDO**

A Banca Examinadora aprova a Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino, Doutorado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Doutor em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profª. Dra. Angélica Vier Munhoz – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profª. Dra. Glòria Jové Monclús – Coorientadora
Universitat de Lleida - UdL, Catalunha, Espanha.

Profª. Dra. Suzana Feldens Schwertner – Examinadora
Universidade do Vale do Taquari- Univates

Profª. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – Examinadora
– Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó – Examinador –
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profª. Dra. Fabiane Olegário – Examinadora
Universidade do Vale do Taquari- Univates

Lajeado, Inverno 2023

A minha gratidão a Deus, à minha família - Cuchi, Maty, Alejo, Yuly, JD, Yeye, Honey- e familiares. Obrigado por estarem perto sempre.

A minha gratidão à minha orientadora, Angélica, por acolher por quase uma década a vontade de um corpo pesquisador.

A minha gratidão à minha co-orientadora, Glòria, por me acolher para além-MAR.

Agradeço ao Grupo CEM pelos afetos ao longo desses anos.

Agradeço a todas as pessoas que estão no BR.ES.CO. que contribuíram para essa pesquisa.

As crônicas-vallenato d'OCM ecoam graças ao olhar apurado e carinhoso docente: Profa.Suzana, Profa. Luciana, Profe Máximo e Profa Fabiane. Muitíssimo Obrigado!!

Agradeço à CAPES/PROSUC pelos blocos de tempo e pela oportunidade ímpar do PDSE.

Agradeço à UNIVATES, aos PPGE e PPGCE, ao coletivo de professores e colegas; pelo carinho e confiança.

Aos amigos daqui e de todos os cantos do mundo, pela sua companhia e força.

Agradeço a você....

**Aos meus Pais:
José, in memoriam; e Matilde, em aniversário!**

**Às Salomé e Luciana,
Alegrias do meu coração!**

*Alguém me diz de onde você é?...
pois me parece que você é de uma terra
desconhecida...*

RESUMO

A presente tese, em consonância com o Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), buscou compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto Zona Baixa (PZB), da Universitat de Lleida, experiência proposta na FEPTS (*Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social*), operada pelo grupo Grupo de Pesquisa Espaço Híbrido (EH), vêm contribuindo para uma formação inicial docente mais criadora e inventiva. Para isso, intenta-se construir uma relação poética com o presente, tendo como propósito conhecer, levantar, mapear, inventariar e investigar o modo como a referida proposta de Lleida vem articulando as relações entre aprender e ensinar, em meio à arte e à educação. Como aporte teórico-metodológico, opera-se com o arquivo foucaultiano (2008) e com os planos analíticos, propostos por Aquino (2020), para a lida arquivística. Os três planos – temático, teórico-metodológico e empírico – compõem-se de três estratos que coexistem e se conjugam. Sendo assim, no estrato temático dá-se a ver os arquivamentos produzidos, a partir da circulação de discursos que orientaram a pesquisa, quanto ao tema em questão. Tais arquivamentos vão desde a imersão do pesquisador no seu problema de pesquisa, o sistema de ensino superior espanhol, as fases da criação da proposta de Lleida, até algumas experimentações com/na formação inicial docente. No segundo estrato - teórico-metodológico-, buscou-se olhar para os autores e conceitos que fazem intersecções com o plano temático, mobilizando, inclusive, os pressupostos que deram sustentação ao Projeto de Lleida. O último estrato – empírico, configura-se como o labor próprio do arquivo (AQUINO, 2020), o trabalho de montagem e remontagem (DIDI-HUBERMAN, 2016), a partir do qual se coloca o arquivo em novo movimento. Desse modo, toma-se como mote poético, *Cien Años de Soledad*, de Gabriel García Márquez (2007). O Cantor de Macondo (d'OCM), é quem entra em cena e com quem se opera criadoramente o arquivo de Lleida, por meio das crônicas-vallenato. As crônicas-vallenato operam no prisma de uma invenção poética, de modo a ampliar a perspectiva de uma formação docente criadora. Aposta-se, na defesa de uma formação de professores, que envolve, por um lado, a mobilização de, arquivos que já nos foram legados no campo educacional, por outro, a produção de novas experimentações a partir de uma disposição criadora. Cabe, por fim, destacar que a presente tese foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, PDSE - Edital nº 19/2020, processo 88881.624771/2021-01, e o Código de Financiamento 001.

Palavras-Chave: Formação Docente; Criação; Arquivo; Projeto Zona Baixa; Ensinar, Aprender.

RESUMEN

Esta tesis, en armonía con el Grupo de Investigación Currículo, Espacio, Movimiento (CEM/CNPq/Univates), buscó comprender cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas por el Proyecto Zona Baixa (PZB), de la Universitat de Lleida, en la FEPTS (Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social), operada por el Grupo de Investigación Espai Híbrid (EH), vienen contribuyendo a una formación docente criadora e inventiva. Para ello, se pretende construir una relación poética con el presente, con el fin de conocer, levantar, mapear, inventariar e investigar el modo como la propuesta de Lleida viene articulando las relaciones entre aprender y enseñar, en relación al arte y la educación. Como aporte teórico-metodológico, operamos con el archivo foucaultiano (2008) y con los planos analíticos propuestos por Aquino (2020), para la pugna archivística. Los tres planos –temático, teórico-metodológico y empírico– están compuestos de estratos que coexisten y se combinan. Así, en el estrato temático, se pueden ver los archivamientos producidos a partir de la circulación de los discursos que orientaron la investigación, en torno al tema en cuestión. Dichos archivamientos van desde la inmersión del investigador en su problema de investigación, el sistema de educación superior español, las fases de constitución del PZB, hasta algunas experimentaciones con/en la formación inicial del profesorado. En el segundo estrato -teórico-metodológico-, se buscó mirar para los autores y conceptos que confluyen en el plano temático, movilizándolo, inclusive, las premisas que sustentaban el PZB. El último estrato – empírico, se configura como el quehacer del archivo (AQUINO, 2020), el trabajo de montaje y (re)montaje (DIDI-HUBERMAN, 2016), a partir del cual se dinamiza el archivo nuevamente. Así, la enseñanza poética es Cien años de soledad, de Gabriel García Márquez (2007). La creación del personaje El Cantor de Macondo quien entra en escena y con quien se opera poéticamente el archivo de Lleida, a través de las crónicas-vallenato. Las crónicas-vallenato operan con el prisma de una invención poética, con el fin de ampliar la perspectiva de una formación docente creadora. Finalmente, se defiende una formación inicial del docente, que implica, por un lado, la movilización de archivos que ya nos han legado en el campo educativo, por otro lado, la producción de nuevas experimentaciones desde una postura creadora. Finalmente, cabe señalar que esta tesis fue realizada con el apoyo de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), Brasil, PDSE - N° 19/2020, 88881.624771/2021-01, y Código de Financiamiento 001.

Palabras clave: Formación Docente; Creación; Archivo; Proyecto Zona Baja; Enseñar; Aprender.

ABSTRACT

This thesis, in consonance with the Research Group Curriculum, Space, Movement (CEM/CNPq/Univates), sought to understand how the pedagogical practices developed by the Zona Baixa Project (PZB), at the Universitat de Lleida, proposed at FEPTS (Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social), operated by the research group Espai Híbrid (EH), have contributed to a more poetic and inventive initial teacher education. For this, we try to build a poetic relationship with the present, with the purpose of knowing, surveying, mapping, inventorying and investigating the way in which the PZB proposal has been articulating the relationships between learning and teaching, in the midst of the art and education relationship. As a theoretical-methodological support for this study, it operates with the Foucaultian archive (2008) and with the analytical plans, proposed by Aquino (2020), for archival labor. The three planes – thematic, theoretical-methodological and empirical – are made up of three strata that coexist and merge. Thus, in the thematic stratum, the archives produced can be seen, based on the circulation of discourses that guided the research, regarding the theme in question. Such archives fluctuate from the researcher's diving into his research problem, the Spanish higher education system, the stages of creation of PZB proposal, to some experiments in/with initial teacher training. In the second stratum - theoretical/methodological-, an attempt was made to look at the authors and concepts that intersect with the thematic plan, even mobilizing the assumptions that supported the Lleida Project. The last stratum – empirical, configures itself as the labour of the archive (AQUINO, 2020), the work of assembly and (re)assembly (DIDI-HUBERMAN, 2016), from which the archive is placed in a new movement. Thus, the poetic motto is “Cien Años de Soledad”, by Gabriel García Márquez (2007). The creation of Cantor de Macondo (d’OCM) is the one who enters the scene and with whom the archive of PZB is creatively operated, through the vallenato-chronicles. The vallenato-chronicles operate in the prism of a poetic invention, in order to broaden the perspective of creative teacher training. It bets on the defense of initial teacher training, which involves, on the one way, the mobilization of archives that have already been bequeathed to us in the educational field, on the other way, the production of new experiments from a creative disposition. Finally, it should be highlighted that this thesis was supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Brazil, PDSE - No. 19/2020, process 88881.624771/2021-01, and Funding Code 001.

Keywords: Teacher Training; Creation; Archive; Proyecto Zona Baja; Teaching; Learning.

LISTA DE FIGURAS.

Figura 1 – Do Caos 1.	22
Figura 2 – Do Caos 2.	23
Figura 3 – Pequena armadilha para captar ideias.	25
Figura 4 – De uma tentativa falida de esvair.	25
Figura 5 – Exposição apunts de la impossibilitat de la imatge del mon	28
Figura 6 –Distância do MAR até Barcelona.	29
Figura 7 – FITA.	31
Figura 8 — Espanha, Comunidades Autônomas.	43
Figura 9 — A árvore do povo.	51
Figura 10 — Fábrica-Museu Josep Trepà, Tàrraga.	63
Figura 11 — Formação Continuada de Professores no programa o museu é uma escola.	63
Figura 12 — Aula 1.03, FEPTS, UdL.	71
Figura 13 — Encontro inicial no CLAP.	71
Figura 14 — Mapa de Lleida.	73
Figura 15 — Posta em comum da deriva.	74
Figura 16 — Vivência de tutorias com os futuros docentes.	75
Figura 17 — Configuração de Contextos de Aprendizagem.	76

LISTA DE QUADROS.

Quadro 1 — Educação Superior no Sistema Educativo Espanhol.	44
Quadro 2 — Sistemas Educativos de Educação Superior: Brasil-Espanha-Colômbia (BR.ES.CO)	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ações do/no Projeto Zona Baixa	38
Tabela 2. Diferentes visões genealógicas do Projeto Zona Baixa	57
Tabela 3. Encontros com a Criação.	66
Tabela 4. Crônicas-Vallenato d’OCM	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.

BFUG = *Bologna Follow-Up Group* = Grupo de seguimento ao Plano Bolonha
BOE = Boletín Oficial del Estado
CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil
CEIP = Centro de Educación Infantil y Primaria
CLAP = *Centre d'Art La Panera*
CNPq = Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAB = *Convenio Andrés Bello*
CEM = Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento
FEPTS = *Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social*
FEH = *Francisco El Hombre*
FIC = Fundação Iberê Camargo
FVCB = Fundação Vera Chaves Barcellos
EPV = Escuela *Príncip* de Viana
GABO = Gabriel José García Marquéz
EH = Grupo de Investigación Espacio Híbrido = *Espai Híbrid*
EEES = Espaço Europeu de Ensino Superior = *The European Higher Education Area*
EHEA = *The European Higher Education Area* = Espaço Europeu de Ensino Superior
IS = Internacional Situacionista
MEFP = *Ministerio de Educación y Formación Profesional de España*
MEN = *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*
MAR = Museu de Arte do Rio
OCM = d'OCM = O Cantor de Macondo
PZB = Projeto Zona Baixa = Proyecto Zona Baja = Proyecto Zona Baixa
SESC = Serviço Social do Comércio
SITDE = *Sistema de Tablas de Equivalencia de Sistemas Educativos de Países del Convenio Andrés Bello*
Univates = Universidade do Vale do Taquari

UdL = *Universitat de Lleida*

ZB = *Zona Baixa*

SUMÁRIO.

RESUMO	7
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
#1. TIRANDO O SAL DO M.A.R.	17
#2. O M.A.R, O ASTROLÁBIO, O MEDITERRÂNEO.	21
#2.1. A fúria de Kentridge	22
#2.2. O reencontro com Gabo.	26
#2.3. O astrolábio, o Mediterrâneo.	27
#3. (DE UMA) MEMÓRIA POÉTICA DE UM ESPAÇO-TEMPO	30
#3.1. Aproximações arquivísticas	30
#3.2. De um modus Operandi	34
#3.3. Três planos (eixos ou estratos) Analíticos	35
#3.3.1. Primeiro estrato ou arquivamento temático	36
#3.3.2. Segundo estrato ou arquivamento teórico-metodológico	36
#3.3.3. Terceiro estrato ou arquivamento Empírico	36
#4. DAS PRIMEIRAS MEMÓRIAS OU DOS PRIMEIROS ARQUIVOS	38
#4.1. De um plano inicial.	38
#4.2. Ressincronizando num sistema universitário além-mar	40
#4.2.1. Dos Sistemas Educativos Superiores	40
#4.2.2. O plano Bolonha e o Ensino Superior Espanhol	41
#4.2.3. Do sistema Espanhol ao Sistema Catalão	46
#4.2.4. Das aproximações Brasil, Espanha, Colômbia - BRESCO	46
#4.2.5. Do sistema catalão à Proposta de Lleida	50
#4.3. De uma proposta de formação inicial: o Projeto Zona Baixa	50
#4.3.1. Terra à vista...	50
#4.3.2. Dos prelúdios do PZB	56
#4.3.3. Encontros com artistas, educadores e pensadores ou investigadores na formação de professores	64
#4.4. De algumas experimentações com/na Formação Inicial Docente	70
#4.4.1. Do primeiro encontro com artes	71
#4.4.2. Deriva	72
#4.4.3. Discussões e tutorias	74
#4.4.4. Da configuração dos contextos de aprendizagem e dos projetos	75
#4.4.5. Cenas do Infraordinário docente d'OCM...	76

#C.1. Da largada, ou do começo.	77
#C.2. Dos primeiros contatos com o CLAP	78
#C.3. É possível ter paixão por aprender/ensinar/criar?	81
#C.4. O convite a estar atento ao que se passa no território 1	84
#C.5. O convite a estar atento ao que se passa no território 2	86
#5. POR UMA FORMAÇÃO QUE SE QUER CRIADORA.	88
#6. O CANTOR DE MACONDO (OCM): CRÔNICAS OU VALLENATOS?	93
#6.1. Do FEH ao d’OCM	93
#6.2. Crônicas-Vallenato d’OCM	99
#1.	103
#2.	106
#3.	109
#4.	114
#5.	118
#6.	122
#7.	126
#7. LOMBA. FOGO. BRINCRIAR.	129
Referências.	136

#1. TIRANDO O SAL DO M.A.R.

¡quién hubiese tal ventura sobre las aguas del mar!

(Conde Arnaldo, 1945¹)

Após os tibuns no Museu de Arte do Rio (MAR)², em meio a um furacão silencioso na cidade maravilhosa, arrastado pelas ondas, empurrado pelo vento, a água passa pelos meus dedos e some, lembranças que escorregam como goteiras da minha memória, por esse único fio tênue do esquecimento. Tento então assimilar e deixar nítidas as sensações, afetos e sabores do meu mergulho no MAR. Tal mergulho também está em consonância com os estudos da pesquisa intitulada Aprender e ensinar em meio a práticas curriculares educativas (Edital Universal/CNPq, 2018 - 2021) e do macroprojeto institucional, A aula como criação: interfaces com a docência, o ensinar e o aprender, ambos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

Cabe destacar que minha aproximação mais intensa se deu com os espaços de arte que possuíam convênio com o CEM, a saber: o SESC (Lajeado/BR), a Fundação Iberê Camargo/FIC (Porto Alegre/BR), a Fundação Vera Chaves Barcellos/FVCB (Viamão/RS/BR) e o Museu de Arte do Rio/MAR (Rio de Janeiro/BR). A ênfase maior foi neste último - o Museu de Arte do Rio/MAR -, cujo abeiramento possibilitou compreender, no período dos tibuns, que nessas práticas educativas, os educadores de espaços de arte buscam estabelecer “[...] nexos, sustentar alguns conflitos e estimular que o público se aproprie e ressignifique os museus e seus acervos” (MARTINS, 2018, p. 84).

Ao mesmo tempo, há nessas práticas educativas inventivas do MAR, experienciadas ao longo do período da dissertação, uma renúncia à mera repetição de um discurso curatorial ou à fala do artista, que resiste a tornar-se eco. Tibungar no MAR também evidenciou uma certa tensão existente entre o professor e o educador de museus, que, por sua vez, reflete também uma tensão entre arte versus educação (DÍAZ; MUNHOZ, 2019). Do ponto de vista dos educadores de museu, estaria o fato de um mergulho maior e de contaminação em meio à arte, o que, possivelmente, redundaria num olhar mais estético e poético. Já no caso do professor, às vezes, não há essa imersão e contaminação estética na formação e, frequentemente, é quase mínima uma formação

¹ Disponível em: <https://bit.ly/3Ewwyf3>

² Dissertação de mestrado, defendida em outubro de 2018, Tibuns com/no MAR mediação e aprendizagem em um espaço poroso, no PPGEnsino Univates, para obter o título de Mestre em Ensino. Disponível em: <https://bit.ly/3jO1RqT>

pedagógica estético-artística (MARTINS, 2014; DÍAZ; MUNHOZ, 2018a). Refiro-me aqui à ideia de uma docência capaz de imiscuir a criação na formação inicial de professores, com o intuito de permitir maneiras diferentes de analisar e de intervir na prática docente, enriquecendo o leque de possibilidades na formação inicial de docentes do século XXI (MARTINS, 2014; COUTINHO, 2013; JOVÉ MONCLÚS; FERRERO OLIVA; SASTRE I SELFA, 2017).

Diante de tal situação, em meio ao vaivém das ondas - movimento incessante, sempre o mesmo sem ser o mesmo - experimento a tensão que me cobre com uma onda de questões: é possível uma formação inicial docente criadora? De que modo? Como essas práticas de formação podem ser pensadas em meio ao campo da criação? Como propiciar experiências estéticas num ensinar-aprender que se quer criador? De que forma é possível ampliar a compreensão da noção de formação inicial docente criadora? Como tais práticas podem permear a formação inicial de professores? De que modo essas práticas educativas e artísticas podem contribuir para aulas criadoras?

Depois da tontura causada pelo tombo da massa de M.A.R, fico olhando em direção ao Mediterrâneo. Volto, pois, à doca, para pegar o prisma das noções de: arquivo (FOUCAULT, 2008a;b); três planos, estratos ou arquivamentos, temático, teórico e empírico (AQUINO, 2020); as vivências com/no arquivo junto ao GT2, Docência-Arquivo-Criação, que, desde 2019, vem questionando e estudando as noções de arquivo e suas aproximações, para pensar uma docência criadora. Assim, com o intuito de redigir a carta de MAR e AR, sigo rumo a uma terra estrangeira - a *Universitat de Lleida-UdL*-, na Catalunha, Espanha -, a qual desenvolve uma proposta de formação docente, com foco na intersecção entre arte e educação.

Passado, presente, sonhos e lembranças são intercalados no enredo de uma experiência de pesquisa descolorida pelo tempo. Após terminar a referida pesquisa de mestrado - Tibuns no MAR - volto à doca do CEM. Algumas ressonâncias e conceitos que ecoam são divididos no grupo de pesquisa onde compreendo que “*el deseo de olvidarlo [MAR] era el mas fuerte estímulo para recordarlo*” (GABO, 2015, p. 176). Percebo que há um longo tempo venho me ocupando das relações e interlocuções entre Educação, Arte, Docência, Ensino e Aprendizagem e Criação, particularmente, no que tange às práticas educativas inventivas desenvolvidas tanto em espaços escolares (formais), quanto nos não escolares (não formais). Junto ao grupo de pesquisa CEM, indagamos: De que modo os espaços escolares e não escolares produzem práticas educativas e artísticas, em meio aos

processos de ensinar e aprender? E, mais recentemente: como se configura uma aula enquanto prática de criação, em meio aos processos de ensinar e de aprender? De que modo a aula, a docência, o ensino e a aprendizagem estão sendo produzidos/produzem possibilidades de criação? O que está sendo dito e visto no campo da aula, do ensino e da docência? Que outras formas de aula/ensino e aprendizagem estão sendo produzidas a partir da pandemia? Alguns desses resultados dessas indagações foram publicados e podem ser encontrados em HATTGE *et al* (2015); DÍAZ (2016); DÍAZ (2017a); DÍAZ e MUNHOZ, (2017b); DÍAZ (2018); DÍAZ e MUNHOZ, (2018a); DÍAZ e MUNHOZ (2018b); RIBEIRO, DÍAZ, MUNHOZ (2019); DÍAZ e MUNHOZ (2019); OLEGÁRIO e DÍAZ (2020); DÍAZ e MUNHOZ (2020a); DÍAZ e MUNHOZ (2020b); DÍAZ e MUNHOZ (2020c); RIBEIRO, DÍAZ e MUNHOZ (2021); DÍAZ e MUNHOZ (2021); DÍAZ e MUNHOZ (2022); DÍAZ, MUNHOZ e JOVÉ (2022a); DÍAZ, MUNHOZ e JOVÉ (2022b); CAMARGO, DÍAZ e MUNHOZ (2022a); CAMARGO, DÍAZ e MUNHOZ (2022b). Em continuidade a tal processo de investigação, surge a necessidade de me debruçar intensivamente e estudar uma formação docente criadora, pensada em meio ao campo da invenção e da poética.

Dessa forma, experimentei a necessidade de investigar a formação docente - criadora e inventiva, criadora e poética ou uma docência enquanto poética. A experiência proposta na FEPTS (*Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social*), operada pelo grupo Grupo de Pesquisa *Espai Híbrid* (EH), da UdL, no que tange a uma formação inicial docente que ocorre na intersecção educação e arte, foi, portanto, o propósito dessa investigação, em meio à qual lancei as seguintes problematizações: Como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto *Zona Baixa* vêm contribuindo para uma formação inicial docente mais poética e inventiva? Como tais práticas podem permear a formação de professores? Como esse projeto nasceu e de que modo ele vem se transformando? Quais mudanças emergiram ao longo do tempo?

Para isso, foi necessário interagir com os pressupostos teóricos e metodológicos que dão sustentação a essa proposta de formação inicial de professores, bem como dos referenciais estudados pelo Grupo *Espai Híbrid*.

Dessa forma, a referida proposta de tese de doutoramento consistiu em costurar esta tese junto aos movimentos feitos para construir a investigação, aos sabores e desafios que se apresenta(ra)m durante o percurso, numa tentativa de trabalhar com registros poéticos, com imagens e cenas que atravessam um espaço de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, tomo como estarte o “tirar o sal do M.A.R”, com a pretensão de contextualizar essa pesquisa de doutorado. Na sequência, apresento o M.A.R, o Astrolábio, o Mediterrâneo, à maneira de um embate entre um cotidiano de pesquisa, um intento poético e os encontros com um grupo de pesquisa. Seguido, me aproximo das teorizações foucaultianas de arquivo, e seus interlocutores, procurando um *modus operandi* numa memória poética de um espaço-tempo. Depois de deslocar-me a mais de 900 quilômetros por hora, desembarco no Mediterrâneo, me preparo para zarpar, ajusto o astrolábio na marinada³ da tarde e rumo ao encontro de uma proposta de formação inicial de professores, *locus* de pesquisa - o Projeto Zona Baixa da *Universitat de Lleida*, em Lleida/CAT/Espanha⁴, e assim costurar as primeiras memórias ou os primeiros arquivos. Continuo com uma conversa com pensadores e interlocutores, por uma formação inicial docente que se quer criadora; que me ajude a atingir um plano de criação, contagiado pela poética de *Cien Años de Soledad* de Gabo⁵, na criação das crônicas-vallenato do Cantor de Macondo (d’OCM).

³ Vento que sopra desde o mar, característico de algumas cidades da Catalunha.

⁴ Para mais informações no que diz respeito aos percursos do projeto e no que têm se tornado pode ser visitado o site do grupo de pesquisa Espai Híbrid: bit.ly/3OvOIJ2

⁵ Apelido do Gabriel José García Márquez.

#2. O M.A.R, O ASTROLÁBIO, O MEDITERRÂNEO.

“... em que linha vos achais no mar”
(PIMENTEL, 1613)

Já embarcado na empreitada de uma pesquisa de doutorado, com todos os matizes e exigências que têm uma investigação desse porte e ainda com algumas reverberações da investigação anterior, do mestrado, trago à baila um pensamento súbito: eu, espectador do próprio passado, tento deixar para trás as sensações, afetos e sabores do meu mergulho no MAR, para enfrentar o caos!

Ao iniciar esta pesquisa de doutoramento, deparei-me - e continuo a deparar-me ao longo do processo - com inúmeras questões, que me fizeram/fazem experimentar uma sensação de estremecimento, crivado por um calafrio nas entranhas, que me tiram o chão, me nublam os olhos e me obrigam a soltar o note e tomar um bocado de ar, para me recompor e não deixar que o caos, a instabilidade me derrubem.

Caos, no sentido “outro”, não no sentido de ser só uma temática científica (MASSUMI, 2002), mas uma organização enigmática, que acontece o tempo todo, como fenômeno fundamental de instabilidade, de condições estocásticas, governadas pelas situações do acaso. Este caos, ao qual me refiro, “o mar de caos no qual nado” (MASSUMI, p. 150, 2002) não tem nada a ver com falta de didática, de recursos, de ferramentas de todo tipo; muito pelo contrário, o que quero destacar é a incerteza que se experimenta ao estar face a face com a vontade de educar, de ensinar-aprender, de pesquisar. Então, minha hipótese inicial é que, mesmo com tudo pronto (didática, currículo, equipamentos, tecnologia e demais) para uma aula, para a investigação, para a experimentação, para a criação, há uma constante: a incerteza. A incerteza! Diante de tal anfibia, lavro o caos da mão do Kentridge e a sua fúria do fazer com a sorte de amarrar algumas ideias capturadas na armadilha de *Sophia*⁶; do Gabo, com a volta a suas provocações poéticas; e, do astrolábio, um achadouro do segundo milênio.

⁶ *sophia* (σοφία)

#2.1. A fúria de Kentridge

Figura 1 – Do Caos 1⁷.



Fonte: William Kentridge (1994).

O Caos: lugar do pensamento não pensado, território infinito de velocidades infinitas; uma zona de possibilidades, de potencialidades (GIANNI, 2008; FURLAN, 2011). À vista da figura 1, do caos, como agir? Deleuze e Guattari nos dão uma pista, “esboçar um plano sobre o caos” (1992, p. 253). E, conseqüentemente, algumas questões: como se pensa? Como se cria? Para enfrentar o caos, Deleuze e Guattari (1992) sugerem traçar um plano.

Ao som da orquestra do Caos⁸, o trabalho da dita orquestra vem ao encontro com a vontade de arquivar sons de um cotidiano de pesquisa-docência. A orquestra está integrada ao grupo interdisciplinar de artistas, coordenado pelo professor José Manuel Berenguer Alarcón, artista multimídia, músico e doutor em medicina, dedicado à produção e à criação de eventos sonoros, musicais, audiovisuais e multimídia. O coletivo tem especial interesse pelas experimentações, pelas manifestações artísticas, acústicas, em consonância com a tecnologia no campo da criação.

Em meio a esse enredo de sons caóticos, na tentativa de tramar uma estratégia, percebo que confiar a investigação ao plano, a um plano para uma tese que se almeja

⁷ Da série *Desenhos para projeção: Félix no exílio* (1994), *charcoal and pastel on paper*. Disponível em: <https://bit.ly/3ta7mVP>.

⁸ <https://www.sonoscop.net/jmb/>

criadora, atravessar o caos é aceitar o acidente, a incerteza e a confusão própria de uma prática de pesquisa, visto que “o caos está, sempre esteve, na base de todo ato criador, artístico ou não” (BERENGUER ALARCÓN, 2002, p.70,). Parece-me que tais situações do acaso têm certa relação com o caos, enquanto a maneira de enfrentá-lo se dá como uma espécie de ensaio, de processo criador, de plano, o próprio ato criador para transitar pelas condições estocásticas com fortuna.

Figura 2 – Do Caos 2^o.



Fonte: William Kentridge (1994).

Nesses ensaios e experimentações, percebo que o plano que guia meu modo de agir está repleto de excessos e de fortuna, o que me fez perceber que, ao longo de todo este tempo, tenho estado impetuosamente influenciado pelo procedimento criativo de William Kentridge, nos filmes da série *Drawings for projection*, 1989-2020, em especial, os desenhos preparativos para o filme *Félix no exílio*. Ao longo dessas duas décadas - mais uma década e mais um ano; dois tempos, mais meio tempo e mais uma décima parte de tempo; tempo denso, espesso, pesado, caótico; tempo em que tudo pode ser salvo; tempo em que tudo é provisório - neste tempo, ações anteriores são recicladas, resgatadas, reaproveitadas por aquelas que se seguem (KENTRIDGE, 1994). Um risco, um rabisco, uma garatuja, um desenho abandonado é retomado, antropofagiado, revivido pelos próximos desenhos, gatafunho, rabisco, risco. Tempo de caos, tempo de experimentação, tempo de ensaio, tempo de criação.

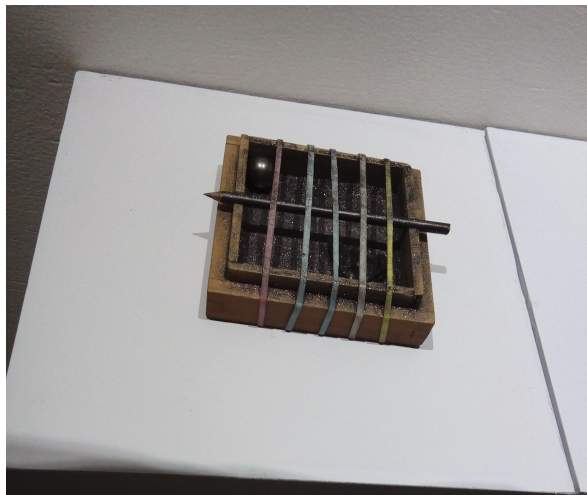
⁹ Da série *Desenhos para projeção: Félix no exílio* (1994), *charcoal and pastel on paper*. Disponível em: <https://bit.ly/2OsxREi>

Esse modo de proceder do artista sul-africano é nítido nos seus filmes de desenhos, um deles, *Felix in Exile*, a história de Félix Teitlebaum, onde cada desenho, imagem ou ideia-take, frase ou ideia se justificaria no desdobramento de imagens, conexões e ideias geradas pelo trabalho em experimentação. Em outras palavras, as marcas, as rasuras, os rabiscos apagados imperfeitamente, as mudanças, os re-desenhos fazem parte das sucessivas etapas de cada desenho. Tornam-se, assim, uma espécie de diário, de registro do processo, da passagem do tempo, do ensaio. Tempo gasto no processo, na experimentação, na criação.

Esse processo de excesso foi expresso na exposição apresentada na FIC, em 2013, intitulada Fortuna. Kentridge e equipe curatorial da exposição, da FIC, associam ao processo do artista, a ideia de fortuna, que difere tanto daquilo que é racionalmente planejado quanto do que é completamente acidental (TONE, 2013). Fortuna é uma espécie de acaso dirigido, possível pelo caráter aberto da obra do artista, que se transforma no momento em que é feita; assim, nessa série de obras, o artista descreve sua prática geral como um “excesso de realização”, de modo que “a fúria do fazer é a maneira como meios e imagens deflagram novas ideias” (TONE, 2013, p. 1). Um fazer esburacado por uma lista de ações como apagar, rasgar, colar, distorcer, sobrepor, arquivar, desenhar, apagar linhas - numa tentativa de recusa ao tempo. O interesse de Kentridge, nesse sentido, é sempre pelo processo.

Percebi que confiar a investigação à fortuna é aceitar o acidente, a incerteza, o acaso, a instabilidade, a anfibologia, a admiração, o assombro, o espanto, a azáfama, próprios a uma prática de pesquisa, pois é a incerteza que nos empurra para a criação. A incerteza funcionaria como armadilha de Sophia (figura 3).

Figura 3 – Pequena armadilha para captar ideias.



Fonte: Marta Martins Costa (2018)¹⁰.

Dessa forma, o movimento que singra esta pesquisa está arquitetada sob uma arapuca de *Sophia*, como na figura 3, que ora é aborrecida, ora reconquistada, ora é almejada, da qual é impossível fugir.

Figura 4 – De uma tentativa falida de esvair.

Experimentação / Processo / Criação: excesso -- experimentação -- tirar o excesso -- tentativa falida de esvair

Fonte: Autor (2021).

Excesso! Criar um mar de possibilidades que propiciem experimentar, seguidas da tentativa falida de tirar o excesso, num tempo denso, espesso, caótico, de ensaio, de criação. Isso traz uma brutalização inimaginável ao processo de pesquisa e de escrita. Assim, abraço a fortuna, a fortuna como um processo de criação de escrita - uma tese - que desdobra obras, saberes, literaturas, horas, dias e anos; sem dúvida, um apelo ao excesso, ao ensaio, às camadas, ao acúmulo de registros, ao arquivo, à criação, à fúria do fazer.

¹⁰ Armadilha de Abelha - Expandidos - Pequena Armadilha para captar ideias, 6º Salão FUNDARTE/SESC de arte 10X10, 28/02-31/03 de 2018, Lajeado, Rio Grande Do Sul, Brasil.

#2.2. O reencontro com Gabo.

Diante de tal descoberta, da fúria do fazer, compreendi que não dá para enxergar somente com a visão escotópica. Aciono um intento falido e mesclo a visão fotópica e escotópica, para aumentar a percepção de visibilidade. Tropeço com o achadouro do MAR e me caem várias coisas. No meio dessa bagunça, duas são apreendidas, aliás, uma contém a outra; uma que cai e, por efeito, faz cair a segunda: o astrolábio de Colombo e uma vontade de voltar a ler o Gabo.

A primeira é um bagulho náutico antigo, um dos artilugios que fazia parte das pertencas de Colombo, na sua empreitada de descobrir as Índias; já a segunda é o despertar de uma velha paixão que foi mutilada em certo período acadêmico.

Como já foi mencionado, o despertar de uma velha paixão, paixão que começa por acaso, ao me deparar com a biblioteca da minha casa, na Colômbia, numa cidadezinha do interior, a algumas horas da cidade natal, Medellín, onde a minha mãe ia nos nutrindo com as mais variadas obras e gêneros literários. O livro que caiu nas minhas mãos foi *El Coronel no tiene quién le escriba*¹¹ (GABO, 1961) - livro que jamais seria indicado para uma criança, mas que a minha mãe, gentilmente, me deixou ler. Fiquei grudado ao livro até o fim. Algumas imagens desta obra ainda fazem parte do meu arquivo pessoal. Já na escola, começamos a ler alguns livros um tanto aborrecidos e presumíveis; fato que também foi captado pela nossa professora de espanhol, que propôs ler e, posteriormente, fazer uma resenha da obra *Crónicas de una muerte anunciada* (GABO, 2001; 2009). Pensando que essa obra seria mais uma das obras previsíveis, tento ir até a última página para saber o fim, mas fico espantado, como diria um gaúcho, quando percebo que não aparecia o típico termo, ou aquele “Trim, trim, trim, a história está no fim!”, *!Colorin colorado este cuento ha terminado!*¹² Volto para as primeiras páginas e vejo que o livro começa com a sentença de morte de alguém. Mais adiante, descobriria que se tratava de Santiago Nazario. Dessa forma, não tive mais saída, a não ser me dispor a ler o tal do livro. Tempos depois, percebi que era o mesmo autor da obra Ninguém escreve ao coronel. O livro começava com o final: “No dia em que o matariam, Santiago Nazario acordou às 05h30 da manhã de uma segunda feira” (GABO, 2009, p. 3). Este trecho me prendeu, pois uma coisa eu já sabia: o início - primeiro dia da semana cedinho; a conclusão - a morte do Santiago. Aprendo que um enredo pode ser mantido indefinidamente, independente do

¹¹ Ninguém escreve ao coronel.

¹² Essa é uma forma rotineira de quem lia uma história ou conto para crianças avisava o final; penso que muitos crescemos achando que essa parte não era um adendo mas que fazia parte dos contos.

início e do fim. O tempo dessa trama pode ser linear, ou não, o desfecho está atrelado à intencionalidade do autor de colocar em cena um entramado de fios discursivos, a serem alinhavados pela díade autor-leitor.

Nesse meio tempo, antes da última etapa da educação básica, alguns outros contos do autor passaram pelos meus olhos, como *La Hojarasca*, traduzido para o português como *A Revoadada*. Não obstante, no Ensino Médio, desapareceu a minha vontade de ler o Gabo. Não sei ao certo o que aconteceu, mas foi uma situação mistifória, maçante, tediosa ter que ler a obra-prima do Gabo, que, por sinal, era leitura obrigatória. Não consegui ler. Com o passar do tempo, senti-me muito estranho quando conversava com estrangeiros que queriam saber mais detalhes do romance de um conterrâneo colombiano. Era estranho eu não saber nada da mencionada obra, a tal ponto de duvidarem da minha nacionalidade. Penso que era uma relação parecida com a do Cervantes para os espanhóis, do Machado de Assis para os brasileiros, do Fiódor para os russos e assim por diante. Por acaso, e com o intuito de enriquecer o vocabulário de estudantes de espanhol de um pequeno grupo que eu acompanhava, recomendei-lhes a leitura de algumas obras do Gabo. Juntos partilhamos as obras *Relato de Un Naufrago*¹³, *El amor en los tiempos del cólera*¹⁴. Afinal, essas obras me instigaram a ler também a tão afamada obra magna do Gabo, *Cien Años de Soledad*. Protelei bastante até que, por fim, voltei a ela... “*Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar...*” (GABO, 2007, p. 6). Só umas páginas mais adiante, caiu o “Astrolábio” (GABO, 2007, p. 13).

#2.3. O astrolábio, o Mediterrâneo.

Instrumento náutico antediluviano, cuja etimologia, “Astrolábio”, vem da palavra grega “astro”, que significa Sol, Astro, Estrela, e da palavra “lip”: “aquele que procura”. Portanto, poderíamos chamá-lo de “aquele que procura estrelas”; ou aquele que procura novos horizontes. Tal instrumento é usado para determinar a altura dos astros, do sol e das estrelas. Era o melhor dispositivo conhecido para a determinação da hora (do dia ou da noite) e para a navegação (tanto em terra, como no mar). O astrolábio tem formato esférico ou em forma de círculo dividido em graus, com uma espécie de haste móvel, também chamada de agulha de marear, usado para definir a latitude e a longitude do local em que estava o ponto de observação.

¹³ Relato de um Naufrago

¹⁴ O amor nos tempos do cólera

Dito instrumento era de uso comum dos exploradores do segundo milênio, entre eles, Cristóvão Colombo, que, segundo Thomas (2020), na sua travessia às *Índias*, a empreitada de cruzar *la Mar Oceána*, tinha entre seus achadouros, localizados na sua beliche da *Santa María*, um diário de bordo repleto de registros dos seus conhecimentos, acumulados dos ventos, ainda que desfavoráveis; contava, também, com o invento chinês, a bússola, que, como o astrolábio, o astrolábio do Gabo, era considerada na época, uma mão na roda para tentar um novo caminho até o in-existente.

Entretanto, com o mar agitado, porque soprava um vento rijo, não é à toa que a pergunta que vem à baila é: em que linha vos achais? (PIMENTEL, 1613). De outra forma, qual é o meu ponto de observação? De boa mente, pego o astrolábio para ampliar a minha visão e sulcar outros horizontes, como naquela música que diz: “vou rumar a outros pontos, feito agulha de marear” (RIOS, 2005). Dessa forma, manuseio o astrolábio, afino a agulha de marear, com o intuito de ajustar o rumo e embarcar de acordo com os roteiros transmeridianos estabelecidos para uma pesquisa de doutorado. Arrumo, assim, outro ponto até o mediterrâneo, *¡quién hubiese tal ventura sobre las aguas del mar!*, com a agulha de marear aprumada para uma formação inicial de professores que se quer criadora, usando os graus de poética da obra-prima do Gabo, *Cien Años de Soledad*¹⁵.

Figura 5 – Exposição *apunts de la impossibilitat de la imatge del mon*



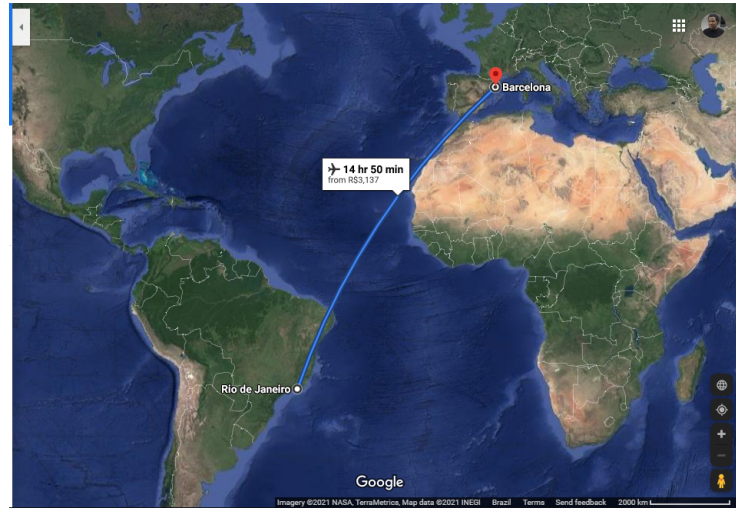
Fonte: Jové (2023). Exposição do Artista Walmor Corrêa, 2019, Castellò.

Um punhado de perguntas, inquietações, incomodações, cutucações, como também o prisma poético e criador do Gabo me levam rumo ao Mediterrâneo, durante catorze horas e cinquenta minutos de voo: a mais de 10.000 metros acima do nível do mar, a 900 quilômetros por hora. Tudo isso, na esfera giratória alviazul, que rodopia sobre si mesma a

¹⁵ Cem Anos de Solidão

uns 1.450 quilômetros por hora, ao mesmo tempo em que gira ao redor do sol, a uns 107.000 quilômetros por hora.

Figura 6 –Distância do MAR até Barcelona.



Fonte:Google Maps, 2021.

Enquanto as formas de linhas finas do lençol de nuvens tipo *cirrus* testemunham o sussurro dos ventos alísios que sopram na direção contrária, mais duas espectadoras compõem a cena: dissincronose e sincronização. Dissincronose, a variação cíclica das atividades do organismo humano no período de vinte e quatro horas, chamado de ritmo circadiano, muda de forma vertiginosa em função do fuso horário. Já a sincronização é o processo oposto.

A sincronização das atividades do organismo, além de outros desafios e empecilhos são provocados pela viagem. Da mesma forma, ocorre a sincronização de um corpo - provocada pela alteração de um cotidiano de docência-pesquisa no Brasil - própria do enfrentamento do incerto, do desconhecido, na Espanha.

#3. (DE UMA) MEMÓRIA POÉTICA DE UM ESPAÇO-TEMPO

O Sol com filtro-outono
bate no meu olhar fixo,
aquecido, na sala de aula
1.03 da UdL!

#3.1. Aproximações arquivísticas

Após um mergulho de oitocentos e noventa minutos na camada gasosa, feito um notívago na ozonoesfera, desfrutando do microclima artificial, graças à pressurização e à depressurização, gradativamente, descemos da troposfera, surcando as gotículas de vapor de água, na ausência de fenômenos meteorológicos. Logo, passamos para a tropopausa e, então, a sensibilidade, a intensidade e o tempo de exposição se agudizam no horizonte da zona indiferente, com um aumento substancial da pressão barométrica.

Já próximos de pousar, alguém na cabine concilia a nossa altitude de transição com o nível de transição, por meio de uma carta de aproximação ao aeródromo que nos aguarda. Enquanto as asas do avião descansam e os seus pés nos conduzem até o nosso hangar, um checklist rápido: Ritmo circadiano, possíveis sintomas objetivos e subjetivos são plausíveis; estresse e fadiga, não ainda, talvez um pouco; hipóxia e hiperventilação, não; disbarismos, não; doença descompressiva e descompressão rápida, não; forças acelerativas, sim; desorientação espacial...

Recomeçamos situando o arquivo. Era muito comum o pensador francês Michel Foucault delimitar o seu topos de pesquisa, indicando o que não é. Como registra Castro (2008), “[...] o termo ‘arquivo’ não se refere em Foucault, como na linguagem comum, ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e/ou testemunho de seu passado, nem à instituição encarregada de preservá-los” (p. 28, grifos do autor). A primeira advertência parece indicar que precisamos abandonar o senso comum a respeito de arquivo - alguma coisa inerte e empoeirada, esquecida - até mesmo porque o conceito de arquivo também se transformou com o passar do tempo. Mas deixemos este último pensamento em suspensão, para percorrer alguns pensamentos do filósofo francês.

Foucault (2008b) nos alerta para, pelo menos, dois pontos: em primeiro lugar, o arquivo não é o acúmulo de textos ou coisas de uma determinada cultura; também não diz

respeito às instituições encarregadas da aglutinação de coisas ou textos. Parece que, ligeiramente, o escopo do arquivo está descentrado da ideia de patrimônio ou acervo, pois,

[...] no final da modernidade, os arquivos são considerados, para além do seu aspecto funcional, uma personificação do patrimônio cultural. Eles têm que ser protegidos e disponibilizados para visita pública e escrutínio da mesma forma que antigas igrejas e monumentos, museus, teatros e bibliotecas (SUBREAL, 1999, p. 113)

Em outras palavras, “[...] os arquivos, sempre ligados à noção de patrimônio, de construção de identidades sociais e de fortalecimento dos mecanismos de memória, podem ser considerados tanto a instituição de guarda dos documentos quanto o conjunto de textos selecionados” (AQUINO & VAL, 2018, p. 45). É importante considerar que, “[...] ao contrário das instituições, os arquivos não carregam características éticas: eles são, nesse sentido, amorais. A qualidade moral é o *input* de quem os acessa: as pessoas dão sentido aos arquivos, e não o contrário” (SUBREAL, 1999, p. 113).

Assim, podemos inferir que as múltiplas e diversas ou variadas maneiras de estar diante de um arquivo estariam em função das temáticas ou problemáticas de interesse de quem olha para ele, assim como as evidências, os rastros, os traços e as transformações ocorridas. À vista disso, com o intuito de trazer à baila a discussão do que é o que se acumula na memória, pois o arquivo define o que merece ser conservado e o que merece ser esquecido, mostra-se a escultura nomeada FITA - Memória - (Figura 7), localizada entre duas passarelas da rua *Jaume II*, perto do *campus* de Cappont da UdL (LLeida, Espanha).

Figura 7 – FITA.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Para Foucault, o que interessa é o que foi possível ser dito em determinada época, a partir dos sinais, dos indícios, das raias, dos rabiscos, dos contornos, das migalhas, das evidências, dos vestígios, dos restos, entre outros.

O arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas (FOUCAULT, 2008b, p. 147).

Podemos compreender que, para Foucault (2008b, p. 148), “[...] o arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade”, ou seja, o próprio arquivo mostra a sua incompletude, pois “[...] por melhor que tente reconstruir o passado, nunca vai dar conta da experiência, sempre vai apresentar lacunas e essas lacunas que permitem a ativação, a atualização e a reinvenção da própria potência do arquivo” (MUNHOZ; AQUINO, 2020). Desse modo, o arquivo não pertence ao passado, mas ao presente e ao futuro, pois “a memória conserva os feitos; o arquivo refaz, em outras bases, o que o tempo desfez. A memória ainda é brasa; o arquivo, cinzas” (AQUINO, 2020, p. 346); em chave didi-hubermaniana, “não há futuro sem reconfiguração do passado” (DIDI-HUBERMAN, 20216, p. 4). Por outra via, também podemos compreender que o arquivo não é a verdade, mas permite transportar a relação que o documento tinha com a verdade, ou seja, não “[...] há preocupação com uma suposta verdade definitiva contida nos documentos, mas, a partir destes, o estabelecimento de séries e a descrição das relações que sustentaram sua própria aparição no tempo” (AQUINO; VAL, 2018, p. 47). Assim, para Foucault (AQUINO; VAL, 2018), o arquivo não é visto numa perspectiva determinista, pois entre o arquivo e o fato, entre o arquivo e o acontecido, não há uma verdade absoluta; há lacunas. Nesse sentido, argumenta a historiadora francesa Farge (2009), “o arquivo não diz a verdade, mas ele diz da verdade” (p. 35). A pergunta pela veracidade do arquivo, segundo Foucault (2008b), encontra-se em íntima relação com a discussão dos modos e critérios de escolha do que se arquivava; portanto, “[...] no momento em que a leitura do arquivo conforma-se por esse gesto de desnaturalização de supostas verdades latentes, ele começa a produzir ruídos, de modo que o percurso analítico

necessita de companhias que compartilham da mesma intenção para com a massa documental” (VAL, 2016, p. 15).

Nessa perspectiva, Foucault nos ensina que o arquivo não se limita apenas a uma série de documentos, tampouco expressa unicamente as organizações encarregadas da sua preservação ou a noção limitada de patrimônio, muito menos, diz respeito a uma completude, sequer a uma verdade. Para Foucault (2008b, p. 147), o arquivo é, de início, “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. Mas, em seguida, também pronuncia:

Por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permanecem em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (FOUCAULT, 2008a, p. 145).

Foucault instiga-nos a pensar no arquivo para além do seu acúmulo perpétuo de documentos, atentando para aquilo que foi conservado, valorizado, reutilizado, repetido, renovado e transformado. Dessa forma, a ênfase estaria na “[...] premissa de que o arquivo consiste em um ponto de vista sobre o discurso e, ao mesmo tempo, na ocasião de sua reatualização incessante” (AQUINO, 2016, p. 195). Isso, porque um arquivo não é produzido por um sujeito individual, mas por tramas múltiplas que se constroem entre práticas subjetivas, culturais, sociais e políticas (MUNHOZ; JOVÉ; DÍAZ, 2022).

Para Foucault, (2008a, p. 145), “o arquivo é, mas também o arquivo faz”. Então, também não é só o que pode ser dito em determinada época, mas também a apropriação disso no presente. Ao mesmo tempo em que o arquivo é composto por materialidades e discursividades que se repetem (textos, documentos, vídeos, fotografias, voz, pele, etc.), também faz com que determinadas coisas apareçam no espaço-tempo, por meio de jogos de relações de saber-poder (RIBEIRO; DÍAZ; MUNHOZ, 2021). Nesse sentido, dá-se visibilidade ao arquivo fazendo uma aliança com o presente.

Espaço em que vida e morte esgrimem, compondo uma algaravia de vozes que reclamam seu direito de ir e vir, contra toda forma de contingenciamento narrativo. E já que não dispõe de um centro irradiador, o arquivo perfaz-se apenas pelas extremidades – múltiplas, incontáveis, em indefectível profusão (AQUINO, 2016, p. 195).

Então, para Aquino e Val (2018), Foucault nos mostra que o arquivo tem duas faces: uma dimensão voltada para a produção e a sedimentação de determinadas discursividades que se produziram ao longo do tempo; outra, para a ativação dessas

discursividades no presente. Assim, compreendemos o arquivo não só como aquilo que possibilita falar das matérias já criadas do mundo, mas também como o que permite criar novas matérias (RIBEIRO; DÍAZ; MUNHOZ, 2021).

O *modus operandi* do arquivo é o da flutuação (AQUINO, 2016), de modo que para “operar nessa chave teórico-metodológica, é necessário enveredar pelo arquivo sem realizar a interpretação dos textos selecionados, sem vasculhar por detrás ou além deles em busca de um sentido latente ou perdido, enfim, sem tentar legitimá-los ou invalidá-los” (AQUINO; VAL, 2018, p. 47). Esta flutuação estaria na esteira de uma recomposição infinita:

Por um lado, ele é [obstinação documentária] Por outro, ele também é a apropriação possível de tal matéria nas coordenadas do presente histórico, já que atravessada por uma problematização que define a composição de um *corpus* próprio correspondente a indagações específicas dirigidas a tal massa verbal (AQUINO; VAL, 2018, p. 47, grifo dos autores).

Tal *corpus* estaria composto das fontes conjugadas ou colocadas em proximidade, de forma a traçar suas repetições, ondulações, séries. Trabalhar com arquivo é um trabalho analítico. A tarefa analítica seria fazer os documentos falarem - não o que já está dito, mas como algo é dito (em que momento, de que modo, em que situações) (MUNHOZ; AQUINO, 2020).

#3.2. De um *modus Operandi*

Essa relação poética com o presente, que aponta para uma tarefa arquivística costurada nesta tese, teve como propósito conhecer, compreender, levantar, mapear, inventariar e investigar o modo como a referida proposta de Lleida vem articulando as relações entre aprender e ensinar, em meio à arte e à educação. Por isso, o convívio com pressupostos teóricos e metodológicos que dão sustentação a essa proposta de formação de professores, bem como com os referenciais estudados pelo Grupo *Espai Híbrid*.

Pretendeu-se, assim, operar com o arquivo foucaultiano, com o mote proposto por Aquino (2020) e os procedimentos de montar e remontar, a partir da perspectiva de Didi Huberman de montagem e (des)montagem e/ou [(des)encaixe]. A montagem como procedimento estaria associada ao movimento por meio do qual “as coisas só aparecem aí ao tomarem posição, elas só se mostram aí ao se desmontar” (p.1), verbigratia “um relógio 'desmontado', isto é, analisado, explorado e, portanto, disperso pelo furor de saber posto

em prática por qualquer filósofo ou criança baudelairiana” (DIDI-HUBERMAN, 20216, p. 2).

Tal curiosidade e criação despregadas por uma criança à maneira de Baudelaire (1996) criam um duplo movimento atrelado a intervalos e descontinuidades (DIDI-HUBERMAN, 20216). Em outras palavras, “a montagem[/desmontagem] envolve arte, história, anacronismo, aproximações e conflitos entre imagens, possibilidades de conhecer, através da montagem de tempos heterogêneos que se cruzam” (MÜLLER, 2018, p.14). Assim, “desmontar as peças de um relógio, para então remontá-lo” (CAMPOS, 2017, p. 270), esse duplo movimento “talha as coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas” (DIDI-HUBERMAN, 20216, p. 6).

Montar e remontar, constituem dois procedimentos de um mesmo processo analítico, pois,

a constituição do arquivo conjuga dois movimentos que devem operar em sincronia: de um lado, o mapeamento e a análise dos traços de uma vasta produção discursiva que, ao longo de uma série, possibilitam a reconstituição de racionalidades responsáveis por definir os limites e as formas de dizibilidade de um momento e de um espaço dados; de outro, o arquivo funciona não como um encontro com os papéis inertes da história, mas como traço de existência do pensamento com uma potência ativa, que mobiliza e produz ressonâncias (VAL, 2016, p. 18).

O arquivo serve de ponte de comunicação entre o mapeamento e as ressonâncias que são produzidas entre os mortos e os vivos, entre passado e presente, ou, em outras palavras, uma imersão no mar do tempo passado, no mar da memória poética de um espaço/tempo (AQUINO, 2020). O processo de análise do material inicia com uma problematização do presente para arguir o passado, tomando a história como um âmbito de rupturas e descontinuidades (AQUINO; VAL, 2018). Trata-se de colocar os documentos em proximidade, ver as repetições, a circularidade, juntar os rastros, as migalhas, os modos e as formas de existir, que possibilitam contar uma narrativa, recontar a história sem nenhum julgamento, à maneira de prova histórica.

#3.3. Três planos (eixos ou estratos) Analíticos

Com base nas aproximações teórico-metodológicas propostas por Aquino (2020), ao indicar três estratos (planos ou eixos) “articulados, cujas fronteiras são meramente fictícias, já que eles são inexoravelmente interdependentes” (AQUINO, 2020, p.346), mergulhamos nos três planos analíticos que podem coexistir e que se conjugam. Os

estratos podem ser assim definidos: primeiro estrato ou arquivamento temático; segundo estrato ou arquivamento teórico metodológico; terceiro estrato ou arquivamento empírico.

#3.3.1. Primeiro estrato ou arquivamento temático

Refere-se aos arquivamentos iniciais produzidos a partir da circulação de discursos sobre um determinado objeto, em determinada área de estudos. O arquivo, em primeiro lugar temático, orienta a pesquisa no sentido do que ainda está em jogo, quais transformações têm ocorrido ou ocorreram em relação ao tema em questão, quer dizer, “a edição/montagem do material recolhido, segundo um crivo explicitamente problematológico” (AQUINO, 2020, p. 349). Este é o estrato em que se rastreia, fazem-se levantamentos, tabula-se, criam-se categorias, mostram-se as aproximações, as séries, as lacunas. O arquivamento temático é realizado em meio a um recorte temporal, que delimita um período para efeitos da investigação, com o intuito de situar aquele que lê. Cabe destacar que não se trata de linearização histórica. Trata-se do procedimento de arquivamento ou de montagem.

#3.3.2. Segundo estrato ou arquivamento teórico-metodológico

Neste eixo, são invocadas as principais referências norteadoras da análise a ser realizada. Quais são os autores e conceitos que vão ser operados para dar conta da temática? Pretende-se colocar esses autores e conceitos em movimento no texto, fazendo intersecções com a temática e com os materiais encontrados no arquivamento temático.

#3.3.3. Terceiro estrato ou arquivamento Empírico

Este estrato pretende mostrar uma nova forma de enxergar o problema anunciado no estrato temático: “o arquivo como um labor, ou seja, o trabalho propriamente de construção/reconstrução como saldo da manipulação de um conjunto de fontes selecionadas para esse fim” (AQUINO, 2020, p. 347). Fabrica-se um objeto novo, escreve-se um novo arquivo. Devota-se aqui o procedimento da imaginação. É a revirada do arquivo, daquilo que já existe. A pergunta seria: o que vai ser feito com isso? Qual a importância disso para o presente?

Com o intuito de dar visibilidade ao arquivo do PZB, fazendo uma aliança com o presente, desde a compreensão do que o arquivo é para além das matérias já criadas, indaga-se: quais as possibilidades de criarmos novas matérias?

Com o objeto de vivenciar o PZB, busquei investigar as práticas pedagógicas realizadas no projeto *Zona Baixa* da UdL, a fim de compreender: a) como elas contribuem para a formação inicial docente criadora, com vistas a um ensino mais qualificado; b) quais são suas lógicas de funcionamento e o modo como são percebidas pelos futuros professores que dele participam; c) como a referida proposta vem articulando as relações entre aprender e ensinar, em meio à arte e à educação; d) de que modo o Grupo de Pesquisa *Espai Híbrid* vem desenvolvendo sua investigação e realizando proposições na referida proposta de formação inicial de professores. Além disso, investigam-se as práticas pedagógicas artísticas realizadas pelo PZB, a fim de compreender como elas contribuem para uma formação inicial docente criadora e inventiva.

O *modus operandi* sobre o *corpus* PZB é composto de fontes colocadas em proximidade, de forma a traçar suas repercussões, ondulações, séries, por meio dos planos analíticos acima descritos, os quais são inexoravelmente interdependentes. Novamente recorremos a Aquino (2018), para designar esses três planos do arquivo. O estrato ou plano temático, “que ocorre quando as ideias do pensador são ativadas prioritariamente na configuração do problema investigativo, sem repercussões diretas no tratamento dos dados” (AQUINO, 2018, p. 63); o estrato ou plano teórico-metodológico, que é efetuado “quando a teorização é empregada majoritariamente na análise do material e, por extensão, nos encaminhamentos do estudo” (AQUINO, 2018, p. 63); e o estrato ou plano empírico, que conjuga os elementos dos dois primeiros planos, produzindo um novo arquivo. Portanto, colocar em movimento esses três planos é o que se apresenta nas seções subsequentes.

#4. DAS PRIMEIRAS MEMÓRIAS OU DOS PRIMEIROS ARQUIVOS

*Sol hecho tiempo:
tiempo hecho piedra,
piedra hecha cuerpo*
(Octavio Paz, fragmentos, 1976, p.609)

Trata-se aqui de olhar para o primeiro estrato, denominado também de estrato temático, o qual, como anunciado na seção 3, refere-se aos arquivamentos produzidos a partir da circulação de discursos, orientando a pesquisa quanto ao tema em questão. Esse gesto implica debruçar-se sobre tudo, ou melhor, sobre quase tudo o que envolveu a pesquisa, desde um olhar arquivístico, compreendendo que o arquivo é sempre lacunar. Vale ressaltar que este primeiro estrato busca mostrar um modo de o pesquisador imergir no seu problema de pesquisa, dando a ver os seus achados.

#4.1. De um plano inicial.

Um primeiro arquivamento foi realizado no início do processo de doutoramento, quando se traçou um plano de aproximação com a Universitat de Lleida, o qual incluía leituras e pesquisas, planejamentos e encontros com o Projeto Zona Baixa. Esses arquivamentos estão registrados na tabela 1, a qual mostra como as diferentes ações do/no PZB, foram desenvolvidas.

Tabela 1. Ações do/no Projeto Zona Baixa

Período	Ações
2019-2020	Leitura e arquivamento de documentos, de textos e de materiais educativos do Projeto Zona Baixa, produzidos pelos integrantes do grupo de pesquisa Espai Híbrid e parceiros, disponibilizados em sites, artigos, livros e teses. Dessa forma, perscrutaram-se os distintos olhares genealógicos do projeto em questão, a partir dos referenciais do grupo, quer dizer, um olhar para a produção compreendida entre os anos 2001 e 2015.
2020-2201	Acompanhamento dos processos pedagógicos de formação inicial de professores de maneira remota, devido à disseminação do coronavírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19; da cadeira interdisciplinar Geografia, História, Processos e Contextos Educativos, no ano 2020-2021, da qual participaram estudantes do segundo ano da formação inicial de professores (<i>Grado maestros</i>) de dupla titulação em Anos Iniciais e em Educação Física e da dupla titulação em Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais, além de acompanhar planejamentos e reuniões da equipe docente das disciplinas

	interdisciplinares, tutorias e de participar de algumas aulas da disciplina mencionada.
2021	Missão de estudos de curta duração na Universidade de Lleida/Espanha, no período compreendido entre 27 de maio e 29 de junho de 2021, por meio de Edital 008/Reitoria/Univates, de 23 de janeiro de 2020. No período de permanência na UdL, foram realizadas entrevistas ¹⁶ com estudantes, docentes de escolas e institutos, docentes idealizadores da proposta, docentes da FEPTS e docentes que haviam vivenciado a metodologia como estudantes, gestores de escolas e centros de arte, parceiros do Projeto Zona Baixa. Cabe destacar que, devido ao coronavírus, o período da mobilidade foi várias vezes alterado, somente sendo realizado no final do semestre 2020-2021, não coincidindo com o período de aulas presenciais na FEPTS da UdL, que possibilitariam observações do programa de formação inicial, aulas e saídas de campo. Dessa forma, foram realizadas visitas particulares aos espaços implicados na formação inicial e permanente, tais como instituições de arte, escolas envolvidas, etc.
2021-2022	A imersão acadêmica no exterior, por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) 2021-2022, no período de 03 de setembro de 2021 a 04 de fevereiro de 2022, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES), Edital nº 19/2020, processo 88881.624771/2021-01, com o intuito de uma aproximação mais intensiva com o campo empírico desta pesquisa.

De modo geral, pretendeu-se investigar as práticas pedagógicas artísticas, realizadas pelo projeto Zona Baixa, da *Universitat de Lleida*, a fim de compreender como elas contribuem com a formação inicial docente criadora, além de, mais especificamente, conhecer, vivenciar e experienciar as práticas pedagógicas de formação inicial desenvolvidas no/pelo Projeto Zona Baixa, por meio de diferentes estratégias metodológicas, como visitas de estudos, análise de documentos, observações, entrevistas e registros em diários de bordo, bem como acompanhar atividades educativas de formação oferecidas pelo projeto Zona Baixa, buscando compreender suas lógicas de funcionamento. A vivência da formação inicial docente se deu por meio da participação na *Mención en necesidades educativas especiales y educación para la diversidad*, mais especificamente, do módulo *Construcción de Contextos Educativos*, para estudantes de último ano das licenciaturas de educação física, educação infantil e educação básica.

¹⁶ As entrevistas foram matéria de análise nos artigos científicos: DÍAZ, MUNHOZ e JOVÉ (2022b) e CAMARGO, DÍAZ e MUNHOZ (2022a).

#4.2. Ressincronizando num sistema universitário além-mar

Da mesma forma que no processo de voo, do mergulho na camada gaseosa, já mencionado antes no capítulo 3, tendo presente a máxima - O organismo humano ressincroniza mais facilmente para o oeste do que para o leste -, uma outra sincronização começa a acontecer: uma ressincronização num sistema novo de ensino superior no continente europeu, mais especificamente, na Espanha. Assim, para compreender a proposta de Lleida e, conseqüentemente, a problematização da pesquisa - de que modo as práticas pedagógicas artísticas auxiliam numa formação inicial docente que se quer criadora e inventiva - primeiro é preciso compreender como ela se situa em relação ao sistema educativo superior espanhol e, como este último, se situa em relação à comunidade europeia.

#4.2.1. Dos Sistemas Educativos Superiores

No intuito de surcar rapidamente o sistema de ensino espanhol, para falar dele, é preciso falar sucintamente do sistema europeu de educação superior, assim como do plano Bolonha, que se aplica aos países europeus signatários do acordo, entre eles a Espanha. Com a intenção de situar ou traçar pontos de localização para poder entender, de forma geral, o sistema educativo de educação superior espanhol, fica aberta a possibilidade de aprofundamento, segundo o interesse particular, com algumas referências e material visual apresentado neste apartado.

Assim, parte-se do geral ao particular - do sistema europeu, plano Bolonha, ao sistema espanhol; do sistema espanhol ao sistema de ensino superior catalão. Tudo isso, com o intuito de traçar possíveis conexões com o sistema de ensino superior do Brasil e da Colômbia. Inicialmente, a ideia era gerar possíveis interligações com os sistemas educativos espanhol e brasileiro; mas, dada a proximidade deste último com países hispanohablantes latino-americanos, optou-se, também, pela Colômbia. Os países Brasil-Espanha-Colômbia, por um lado, fizeram parte da trajetória da escri/leitura dessa tese de doutoramento e, por outro lado, estes países também conformaram o percurso de um corpo-pesquisador em construção. Dessa forma, pretende-se dar curso ao percurso descrito na sequência.

Toma-se como primeira baliza o contexto europeu, que rege o sistema educativo da Espanha, o qual foca, de modo geral, majoritariamente, as informações suministradas pela EHEA - *European Higher Education Area* - e sua correspondente BFUG - *Bologna*

Follow-Up Group. O intuito é apresentar uma visão ampla do plano *Bologna*, bem como enunciar e nos aproximarmos de algumas de suas modificações e atualizações. BFUG é o marco de referência para o desenho da integração do sistema educativo superior europeu, cujo objetivo gira em torno de permitir os intercâmbios entre estudantes da União Europeia e a integração das universidades do bloco europeu.

Uma segunda baliza diz respeito, de forma macro, ao sistema educativo espanhol, dando um destaque maior ao sistema universitário ou sistema de ensino superior espanhol, que fundamenta o sistema universitário catalão.

Nessa medida, busca-se criar possíveis pontes com o sistema educativo brasileiro e com alguns outros sistemas educativos latinoamericanos, no caso, dos países hispanofalantes, membros do CAB¹⁷ (*Convenio Andrés Bello*) e do convênio macro entre a Espanha e alguns países da América hispânica. Por aproximação, conforme já dito acima, tomou-se o sistema educativo colombiano, com o objetivo de gerar possíveis interligações num contexto hispano-americano.

#4.2.2. O plano Bolonha e o Ensino Superior Espanhol

O cenário mais amplo, em nível de bloco de integração europeia, é chamado de Espaço Europeu de Ensino Superior (EHEA, segundo suas siglas em inglês). O EHEA surge com a finalidade de facilitar a mobilidade e a adequação dos conteúdos de ensino às demandas específicas da eurozona (EHEA, 2009), assim como, a própria transformação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), “que, há anos, promove uma educação onde os alunos tenham um papel ativo” (LÓPEZ SECANELL et al., 2021, p. 4102). Mas, também, com a intenção de propiciar a “harmonização dos currículos desenvolvida por meio de um processo dinâmico” (HIZUME, 2022, p. 64), bem como “aumentar sua competitividade e torná-los tão atrativos quanto as tradições culturais e científicas do continente” (OLIVEIRA, 2017, p. 69).

Estas premissas deram origem aos acordos feitos pelos ministros responsáveis pela educação superior do velho continente, celebrados em Bolonha, em 1999 (P.B 1.0), no ano do aniversário de 911 anos da Universidade de Bolonha. Ressalta-se também a posterior reunião realizada em *Leuven* e *Louvain-la-Neuve*, Bélgica, em abril de 2009 (P.B 2.0), que visou analisar e instituir as diretrizes para a nova década, até 2020 e derivou na revisão e

¹⁷ A equivalência com outro país membro do CAB, pode ser vista no Sistema de Tabelas de Equivalência (SITDE) entre sistemas educativos de países do CAB, atualizado no ano de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3sJIR1h>, <https://bit.ly/3Eu2voU>

na atualização do enquadramento de qualificações do EHEA. Em linhas gerais, o chamado processo de Bolonha é uma tentativa de superar a dificuldade de sistemas muito díspares, para que todos os europeus tenham uma percepção comparável dos sistemas de ensino superior, “de forma que tanto alunos como professores possam ‘interpretar’ o que se passa em outros países” (SALABURU, 2007, p.101).

Dentre as medidas adotadas, tanto no P.B 1.0 atualizadas e/ou ratificadas no P.B 2.0 (BIANCHETTI; THIENGO, 2018), destacam-se a modificação do tempo dos cursos de formação no ensino superior, que passou para quatro anos; cinco, se for dupla titulação, com exceção de alguns cursos da área da saúde, como medicina, cuja carga horária é maior. De igual forma, o mestrado pode durar de um a dois anos (MEN, 2022a).

Uma outra ação desenvolvida foi a criação e a posterior revisão e atualização do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) (EHEA, 2009; 2015; OLIVEIRA, 2017; HIZUME, 2022). Os créditos ECTS representam uma aprendizagem com base em resultados de aprendizagem concretos, no respetivo volume de trabalho, de modo que os ECTS são equivalentes às horas de aula e ao trabalho do aluno fora da sala de aula. “Um ECTS equivale a entre 25 a 30 horas de aprendizagem” (EURODYCE, 2012, p.49; EHEA, 2015, p.10).

Os créditos ECTS, que se aplicam a todos os países membros, dizem respeito ao trabalho de “um ano curricular realizado a tempo inteiro, situa-se entre as 1.500 e as 1.800 horas” (EHEA, 2015, p.10), correspondendo a 36 a 40 semanas. Tipicamente, o 1º semestre inicia na segunda ou na terceira semana de setembro e termina na segunda ou na terceira semana de dezembro; o 2º semestre inicia na segunda semana de fevereiro e termina no final de maio, com uma interrupção de dois a quatro dias para o Carnaval (no final de fevereiro) e uma interrupção de uma semana na Páscoa (meados de abril).

Já no âmbito espanhol, o governo da Espanha, como membro da união europeia e signatário do plano Bolonha e suas consecutivas revisões e atualizações, por meio do Real Decreto 1027/2011, de 15 de julho¹⁸ (ESPAÑA, 2015), estabelece o quadro de regulamentação e de qualificação do ensino superior espanhol. Tais determinações são consideradas em colaboração com as comunidades autônomas (figura 8), pois, as competências em educação estão designadas a estas últimas (CyD, 2021a). Em outras palavras, “as Comunidades Autônomas têm poderes reguladores, o desenvolvimento de normas estatais básicas e a regulamentação de elementos ou aspectos não básicos do

¹⁸ BOE-A-2011-13317, Disponível em: <https://bit.ly/3DPJmNB>

sistema educacional” (AECA, 2003, p.78). De igual forma, “no que diz respeito às universidades, são as Comunidades Autônomas que têm o poder de criar universidades públicas e autorizar o ensino de estudos universitários por universidades privadas” (AECA, 2003, p.79).

Figura 8 — Espanha, Comunidades Autônomas.



Fonte: Sobre España, 2022¹⁹.

Dessa forma, a Educação Superior na Espanha está organizada em meio ao ensino universitário, que, em termos gerais, se divide em: Técnico Superior, *grado* (bacharelado e licenciaturas), *máster* (mestrado) e *doctor* (doutorado) (ESPAÑA, BOE, 2011, p.3). Ou seja, os quatro tipos de ensino são distribuídos “em ensino de primeiro ciclo (ciclo curto); ensino de primeiro e segundo ciclo (ciclo longo); ensino de segundo ciclo só; e ensino de terceiro ciclo” (AECA, 2003, p.72).

Já a “Formação Profissional Específica de nível superior, como, por exemplo, alguns cursos superiores de Artes Plásticas e Design, está organizada em ciclos formativos de duração variável” (AECA, 2003, p. 71). Assim, o ensino superior de *enseñanzas artísticas superiores* e os bacharelados em educação artística superior são equivalentes aos *grados* universitários (ESPAÑA, BOE, 2009, p.5)²⁰, intitulados como bacharelado em educação artística superior das seguintes modalidades: música, dança, arte dramática,

¹⁹ <https://bit.ly/3ho8OkN>

²⁰ BOE-A-2009-17005, Disponível em: <https://bit.ly/3gzdSCA>

conservação e restauro de bens culturais, design, artes plásticas.

Adicionalmente, existe o *máster* em ensenanzas artísticas. O quadro 1, a seguir, ilustra tanto as ensenanzas artísticas superiores, bacharelado em Educação Artística Superior, quanto a educação superior, encontram-se visualizadas no quadro 1.

Quadro 1 — Ensino Superior no Sistema Educativo Espanhol.



Fonte: O Autor., 2022. Baseado no MEFP, 2022²¹.

De início, chama atenção essa configuração do sistema educacional superior espanhol, em específico, no que tange ao ensino superior de artes, plasmado pelo *Ministerio de Educación y Formación Profesional de España* - MEFP (quadro 1), o qual se divide em duas vertentes: Ensino Superior Artístico e Design e Ensino Universitário.

Neste sentido, encontra-se no *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que establece las directrices do Ensino Superior Artístico e Design*, a seguinte afirmação:

Ordena o ensino artístico superior na dupla perspectiva da sua integração no sistema educativo e na abordagem global de todo o ensino artístico, dotando-o de um espaço próprio e flexível em consonância com os princípios do Espaço Europeu do Ensino Superior (ESPANHA, BOE, 2009, p.1).

Fica evidente que existe um esforço no sentido de integrar no Ensino Superior, em harmonia com o EEES, o Ensino Superior Artístico e de Design, ao mesmo tempo em que se propicia uma certa separação, em prol da sua autonomia. Na mesma linha de raciocínio, o Boletín Oficial del Estado, de 2009, esboça o objeto de uma das vertentes ou linhas do

²¹ <https://bit.ly/3FtpK3j>

Ensino Superior espanhol, a saber:

Para tal fim, propõe-se uma mudança estrutural assente na flexibilidade na organização do ensino e na renovação das metodologias de ensino, cujo objetivo se centra no processo de aprendizagem do aluno, na aquisição de competências, na adequação dos processos de avaliação, nos estágios externos, na mobilidade estudantil e a promoção da aprendizagem ao longo da vida (ESPAÑA, BOE, 2009, p.5)

Assinala-se o interesse do legislativo no processo de aprendizagem dos discentes, futuros artistas, com relação à graduação e à pós graduação (mestrado e doutorado) e ao aperfeiçoamento da atividade docente, quer dizer, o importante investimento na figura do professor.

De volta ao quadro 1, percebe-se que a relação entre ensino universitário e ensino superior artístico remete à relação entre educação e arte, relação que, por sua vez, mostra não só a relação entre conceitos, perspectivas, instituições, mas também entre os diferentes envolvidos artistas/curadores-educadores de espaços culturais-professores.

Ao mesmo tempo, avista-se, pela divisão no sistema educativo espanhol, no tocante ao sistema educacional brasileiro, no que diz respeito à formação docente, uma outra questão, por sinal, dupla - Educação↔Arte - no sentido da arte para a educação, assim como o avesso, o sentido da educação para a arte.

Então, é muito provável que pensar a formação inicial docente de cursos superiores de Artes Plásticas e Design (formação inicial em arte) seja, também, pensar numa certa tensão que ainda ressoa na relação educação e arte, dado que refletir na retradução do sentido da Arte para a Educação e do sentido da Educação para a arte possibilita espaços de diálogos mais fluidos na relação Educação↔Arte. Em outras palavras, quiçá explorar essa dupla questão aponte para uma possibilidade de pensar caminhos para re-pensar as relações tensas que possam apresentar-se, na maior parte das vezes, entre professor e educador do museu, artistas/curadores-educadores de espaços culturais-professores.

#4.2.3. Do sistema Espanhol ao Sistema Catalão

Retomando o sistema educativo de ensino superior espanhol, como já foi mencionado, percebe-se que suas determinações são concomitantes com as comunidades autônomas, no caso particular, da Catalunha:

O sistema universitário catalão é o terceiro em tamanho, considerando matrículas e graduados e também orçamentos liquidados (receitas e despesas das universidades públicas), o que significa cerca de 16% do número total de universidades espanholas presenciais, o segundo em titulações e docentes (cerca de 18%) e o primeiro em publicações (quase 22%). (CyD, p.3, 2021b).

Um total de 12 universidades integram o sistema de educação superior catalão, localizadas em todo o território da Catalunha, cuja distribuição está configurada da seguinte forma: na Região Metropolitana de Barcelona existem as seguintes universidades: públicas (5): *Barcelona (UB)*; *Autònoma de Barcelona (UAB)*; *Politécnica de Catalunya (UPC)*; *Pompeu Fabra (UPF)*; *Oberta de Catalunya (UOC)*. No âmbito privado (3): *Ramon Llull (URL)*; *Internacional de Catalunya (UIC)*; *Abat Oliba CEU (UAOCEU)*. Fora da área metropolitana de Barcelona, há mais quatro universidades públicas: *Rovira i Virgili (URV, Tarragona)*; *Girona (UdG, Girona)*; *Lleida (UdL, Lleida)*; *Vic-Central de Catalunya (UVic, Vic)*.

Esta é, portanto, uma síntese da perspectiva da comunidade autônoma catalã, do sistema de ensino superior, de universidades públicas e privadas presenciais. Para efeitos desta escrita, não foram consideradas as universidades públicas ou privadas não presenciais.

Cabe destacar que os delineamentos educativos são realizados pelos sistemas autônomos, quer dizer, as definições, notas e fontes, matéria para indicadores e variáveis são utilizadas para alimentar as directrizes do sistema educativo espanhol como um todo.

#4.2.4. Das aproximações Brasil, Espanha, Colômbia - BRESKO

Na continuação, destacam-se as aproximações e atravessamentos entre os três sistemas educacionais. Pelo fato de a Espanha ser um país hispanofalante e o Brasil se encontrar inserido no contexto latino-americano e caribenho, foram procurados países vizinhos, com a intenção de gerar alguns pontos em comum entre sistemas de ensino de educação superior. Escolhe-se a Colômbia, por ser a nacionalidade do pesquisador, onde foram realizadas vivências no sistema educativo; o Brasil por ser o país no qual o pesquisador vem realizando o seu doutorado; a Espanha, país onde o pesquisador realizou o estágio sanduíche doutoral, em meio a um sistema educativo de formação inicial de professores.

Assim, a partir da imersão nos sistemas de ensino superior dos países antes mencionados, surge o BR.ES.CO (Brasil, Espanha, Colômbia). Para tal fim, configurou-se o quadro 2, Sistemas Educativos de Educação Superior: Brasil-Espanha-Colômbia (BR.ES.CO), que apresenta um paralelo entre os sistemas educativos universitários dos países em questão, entendendo as peculiaridades de cada um desses sistemas de ensino

superior. Acredita-se que o quadro e as análises derivadas podem auxiliar, sem a pretensão de esgotar a discussão com detalhes e aprofundamentos, na compreensão ou, pelo menos, na localização dos sistemas educativos de ensino superior mencionados.

Quadro 2 — Sistemas Educativos de Educação Superior: Brasil-Espanha-Colômbia (BR.ES.CO)

Sistemas Educativos de Educação Superior: Brasil-Espanha-Colômbia (BR.ES.CO)			
DENOMINACIÓN NIVELES BRASIL	AÑOS	DENOMINACIÓN NIVELES COLOMBIA	AÑOS
Doutorado Acadêmico/Profissional	4-5	Doctorado	4-5
Residência Médica	1-2	Especialización médico quirúrgica	1-5
Residência Médica Multiprofissional	1-2	Especialización médica	2
Pós-graduação Lato Sensu em Saúde			
Pós-graduação Lato Sensu em Odontologia			
Mestrado Acadêmico/Profissional	2	Maestría	2
Cursos de Especialização	1	Especialización universitaria	1
Bacharelado Licenciatura	4-5	Título profesional universitario	4-5
N/A		Especialización tecnológica	<1
N/A		Especialización técnica	1
Tecnólogo	3	Tecnólogo	3
N/A		Técnico profesional	2

DENOMINACIÓN NIVELES ESPAÑA	AÑOS	DENOMINACIÓN NIVELES COLOMBIA	AÑOS
Doctorado	3-5	Doctorado	4 - 5
N/A		Especialización Médico - Quirúrgica	1 - 5
Especialidad en Ciencias de la Salud	2	Especialización Médica	2
Máster Oficial o Universitario	1	Maestría	2
N/A		Especialización Universitaria	1
Grado Universitario	4	Título Profesional Universitario	4 - 5
N/A		Especialización Tecnológica	< 1
N/A		Especialización Técnica	1
Formación Profesional de Grado Superior	1-2	Tecnólogo	3
Formación Profesional de Grado Medio	1-2	Técnico Profesional	2

(MEN, 2022)

Fonte: O Autor, 2022. Baseado no MEN, 2022a,b,c²².

²² <https://bit.ly/3zvlaO9>

É possível perceber que, no Brasil, a formação inicial no nível de graduação é denominada de bacharelado e licenciatura, com duração média de quatro a cinco anos; na Espanha é designada com o nome de *grado universitario* ou título universitário, com duração média de quatro anos para a titulação simples e de cinco anos para a dupla titulação; o *grado de maestros*, na Espanha, corresponde às licenciaturas no Brasil. Já no caso da Colômbia, o título universitário, identicamente chamado na Espanha, corresponde tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura no Brasil, com igual tempo de duração, ou seja, de quatro a cinco anos.

No nível de pós-graduação *lato sensu*, cursos de especialização, de um ano de duração, são possíveis tanto na Colômbia quanto no Brasil, com exceção das especializações de odontologia, que se estendem de um a dois anos. No caso das pós da área médica e cirúrgica, a duração é de um a cinco anos na Colômbia; no Brasil, as residências médicas são de um a dois anos. Na Espanha, não existem especializações em nível de *lato sensu*, apenas, na área médica.

Muitas universidades espanholas decidiram especializar seus formandos, concedendo-lhes *menciones* em seus diplomas. A *mención* indica que esses profissionais têm saberes específicos em determinadas áreas do conhecimento dentro de uma carreira, o que lhes permite atuar numa área específica de trabalho.

Na compreensão inicial do funcionamento da dinâmica da *mención*, e as diferentes modalidades dos estudantes de formação docente, acolhidos nesta modalidade, a saber: bilíngue, dupla titulação e formação profissional dual. As duas primeiras, linhas acima mencionadas, podem estar relacionadas a modalidades utilizadas em outros contextos internacionais fora do marco europeu. Já a última, formação profissional dual, é uma categoria particular no âmbito do sistema educativo e de formação profissional que se realiza alternadamente entre o centro educativo e a empresa ou entidade equiparada, conforme as indicações especificadas na Ley Orgánica 3/2022, de 31 de março, *de ordenación e integración de la Formación Profesional*²³.

No nível da pós-graduação *stricto sensu*, existem ligeiras diferenças nos países em questão. A categoria de *maestría* no contexto colombiano e de mestrado profissional e mestrado acadêmico no âmbito brasileiro são equivalentes em ambos os países, tendo duração de dois anos. No cenário espanhol, o nível de *máster* costuma durar um ano. No que tange aos doutorados, profissional e acadêmico, no Brasil e *doctorado*, na Colômbia, o

²³ BOE-A-2022-5139, Disponível em: <https://bit.ly/3VKqqX0>

período de tempo é de quatro a cinco anos; nesse mesmo nível de formação, há o *doctorado* na Espanha, com duração de três a cinco anos.

#4.2.5. Do sistema catalão à Proposta de Lleida

Munido dessas informações gerais, desembarco na cidade de Barcelona, Catalunha, Espanha, levado pela *Marinada* até a *Universitat de Lleida* (UdL)²⁴. Passo uma esponja na testa de suor para suspender as lembranças marinas e aéreas e vislumbrar o horizonte de pêssegos e azeitonas.

#4.3. De uma proposta de formação inicial: o Projeto Zona Baixa

#4.3.1. Terra à vista...

Sopros mediterrâneos me levam à mercê dos ventos. Por uns instantes, perdido no tumulto de meus pensamentos, ainda com a tontura da viagem, as folhas farfalhavam em harmonia, quando parei para escutar. O som das escritas do Gabo harmonizavam como o som do trem rumo a *Lleida*, que se impunham sobre o vento estival “[...] *fundaron Macondo para no tener que emprender el camino de regreso. Era, pues, una ruta que no le interesaba, porque sólo podía conducirlo al pasado*” (GABO, 2007, p. 18). Ora não voltar ao caminho do conhecido, ora abandonar uma estrada que pode conduzir ao passado, ora enfrentar o desafio de descrever um lugar inexistente. Afinal, como descrever um lugar macondiano²⁵? Por que não voltar ao conhecido? *No podían regresar, porque la trocha que iban abriendo a su paso se volvía a cerrar en poco tiempo, con una vegetación nueva que casi veían crecer ante sus ojos* (GABO, 2007, p. 20). A cada momento do desbravar da mata, apresentava-se diante dos meus olhos uma nova vegetação de perguntas, que cresce muito rapidamente. É o prumo da curiosidade que me faz fuxicar e cavoucar no Projeto *Zona Baja* (PZB), da *Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social* (FEPTS), na *Universitat de Lleida*.

A referida Universidade, por meio do PZB, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa *Espai Híbrid* e coordenado pela pesquisadora Dra. Glòria Jové Monclús da FEPTS, investiga e propõe um trabalho de formação docente voltado para a educação básica (licenciaturas anos iniciais e educação infantil, de educação básica, educação física, entre outras), que se efetua na intersecção entre arte e educação. Já em seus primórdios, no

²⁴ Tais visitas foram possíveis pelos recursos: Edital nº 008/Reitoria/Univates, de 23 de janeiro de 2020; PDSE - Edital nº 19/2020, processo 88881.624771/2021-01, e o Código de Financiamento 001, CAPES.

²⁵ Lugar de surpresa, de criação.

início do terceiro milênio, as primeiras interlocuções do projeto mencionado arquitetaram-se a partir dos estágios de futuras professoras, realizados numa das escolas da cidade de *Lleida*, Catalunha, Espanha; o *Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Príncipe de Viana*, atualmente, a *Escuela Príncipe de Viana (EPV)*. Essa primeira aproximação entre Escola e Universidade permitiu o trabalho conjunto de um projeto inclusivo denominado *Àlber*.

Àlber é o nome em catalão de uma árvore, conhecida como *Álamo blanco*, *álamo* (esp.); *zurzuria* (eusk.); *chopo branco*, *álamo blanco* (gall.); choupo branco, álamo-branco, álamo-prateado, choupo ou álamo (port.); *silver poplar*, *abele*, *silverleaf poplar*, *white poplar* (ing.). Os nomes choupo e álamo remetem ao latim *populus*, povo, literalmente a árvore do povo, daí que, cientificamente, seja conhecida como *populus alba*; o epíteto específico *alba* refere-se à aparência esbranquiçada ou prateada do verso da folha, frente de cor verde (figura 7). Essa espécie é nativa da região compreendida entre a península Ibérica e o Marrocos. O *populus* têm sido *vox populi*, por ter aparecido em alguns romances na Espanha, mas, sem sombra de dúvida, a sua referência mais famosa é a de ser tábua de suporte, a chapa de madeira da tela da sorridente, da senhora Lisa, do Leonardo.

Figura 9 — A árvore do povo.



Fonte: Arbolapp, 2022²⁶

A EPV, juntamente com a FEPTS da UdL, deram início ao projeto preventivo *Àlber*, cujo objetivo era que os alunos tivessem uma inserção escolar melhor, visando a uma melhor convivência e integração na comunidade educativa. “A EPV, em parceria com o corpo docente da FEPTS, inicia o projeto *Àlber* que visava à inclusão de alunos

²⁶ bit.ly/3i1vojh

estrangeiros de diversas nacionalidades no sistema educativo da cidade de Lleida” (JOVÉ MONCLÚS *et al*, 2009a, p. 157)²⁷.

Metodologicamente, o projeto *Àlber* funcionava, desde 2001, com encontros semanais na escola, com professores estudantes da UdL e o gestor do *Centre d’Art La Panera*²⁸ (CLAP). Esses atores ativos e seus diferentes olhares realçavam o diálogo e a porosidade, de tal modo que eles exigiam uma reconfiguração, uma mixagem e filtragem nas práticas, para potenciar os projetos educativos e de conteúdo. O mencionado projeto tratava de uma iniciativa de trabalhar por projetos, convidando a escola a extravasar os seus muros e espalhar-se por todo o território, com vistas a interagir com a comunidade.

Essa relação entre Escola e Universidade enriqueceu-se com a inauguração do CLAP, onde estudantes da FEPTS iniciaram seus estágios, realizados especificamente por alunos do curso de Psicopedagogia, incluindo oficialmente a comunidade. É possível perceber como a UdL serve de interconector entre Escola-Universidade-Museu (Centros Culturais), de relacionamentos transversalizados pela formação de futuros docentes, com o intuito de romper com a lógica das relações bidirecionais: Escola-Universidade; Centro de Arte-Universidade; Escola-Centro de Arte. A referida parceria, escola-universidade-centro de arte, originou-se do acaso, através de uma conversa de galeria entre as equipes da universidade, a escola e o centro de arte CLAP, entrelaçada com a pergunta: “poderíamos fazer algo juntos?” (JOVÉ MONCLÚS *et al*, 2012, p. 181). Este tipo de pergunta-convite a fazer juntos - tal como foi evidenciado no fazer com, do Museu de Arte do Rio, no qual se praticava a formação com professores - foi estendido aos professores da EPV, para que fossem coinventores de territórios de criação, aliando diferentes saberes em benefício do grupo e dos alunos desses professores. Aquela pergunta da professora da UdL parece inaugurar um espaço de relações, para fazer acontecer trocas, práticas, tensionamentos, ou seja, um lugar de criação em meio ao estar entre a obra e o público, a escola, a universidade e o museu. Espaço possibilitado pela vontade de fazer juntos, base das colaborações multidirecionais ou, dito de outra forma, “[...] quando surge o trabalho colaborativo em rede, se entende um ato desenvolvido ao longo do processo” (JOVÉ MONCLÚS *et al*, 2012, p. 181).

²⁷ Todas as traduções em língua estrangeira foram feitas pelo autor.

²⁸ Centro de Artes da cidade de Lleida, Catalunha, Espanha. bit.ly/45qotV2. *Nace como plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales en nuestro país [Espanha]* (JOVÉ MONCLÚS *et al*, 2012, p.180)

Fazer conjuntamente, fazer juntos, fazer *com*, lugar de criação, essas invitações reverberam no projeto *Educ-arte - Educa^(r)t: espacio híbrido*. Percebe-se que tal projeto nasce com a ideia de manter a colaboração e o trabalho em rede entre os atores implicados (JOVÉ MONCLÚS *et al.*, 2009a). Especificamente, tal raciocínio “[...] refere-se a uma das práticas analisadas, que nos mostra que os modelos citados não conseguem explicar todas as práticas e relações que temos entre o Centro de Arte La Panera e as escolas e com outros espaços comunitários” (JOVÉ MONCLÚS *et al.*, 2012, p. 180).

Considera-se necessário fazer um parêntese para esboçar brevemente a noção de espaço híbrido. Esta noção seria usada durante um longo período de tempo, no Projeto Híbrido - Zona Baixa, *espacio híbrido*, um projeto de trabalho em rede entre universidade, centros de arte e centros educativos.

A noção de espaço híbrido refere-se ao que alguns teóricos denominam de “terceiro espaço”. Essa noção de terceiro espaço e/ou hibridismo funciona como uma lente para discutir vários tipos de relações, conexões, entre universidade e escola, para repensar os programas de formação inicial de professores, principalmente, nos Estados Unidos. Esta ideia, que vem da teoria do hibridismo, reconhece o leque de possibilidades discursivas que os indivíduos acionam para dar sentido ao mundo (ZEICHNER, 2010a). Terceiros espaços “envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras de vivenciar a docência” (ZEICHNER, 2010b, p.486).

Seguindo o fio condutor proposto por Kenneth Zeichner, o uso dos terceiros espaços como lugares que apostaram na horizontalidade estaria atrelado à criação de espaços híbridos que reúnem o conhecimento e o saber dos diferentes atores educacionais, da educação básica, da universidade e da comunidade, de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (ZEICHNER, 2010a).

Nesse sentido, a noção de espaços híbridos diz respeito à criação de espaços associados aos programas de formação de professores, atrelados à educação básica e ao ensino superior, a estágios profissionais e acadêmicos e a outros integrantes da comunidade acadêmica. Assim, os espaços híbridos podem reunir diferentes saberes dos atores da comunidade acadêmica, com o intuito de propiciar modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

[...] esses espaços híbridos incentivam um status mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade [...] A criação de terceiros espaços na formação inicial de professores envolve uma relação o mais horizontalmente possível, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação (ZEICHNER, 2010b p.486)

Até aqui o parênteses. Dessa forma, configura-se um espaço híbrido, como no projeto *Educ-arte - Educa^(o)t: espacio híbrido*, poroso; um poroso que possibilita a interação de outros participantes, de recursos e demandas da comunidade, que vêm enriquecer as práticas pedagógicas, pois, “[...] embora tenhamos os três agentes como eixo articulador do projeto (EPV; UdL; CLAP), ao longo do processo, foram-se somando outros agentes, e outros recursos do território entraram em cena” (JOVÉ MONCLÚS *et al*, 2012, p. 182).

Em suma, as diferentes relações e atores participantes - produto do trabalho em rede entre o Centro de Arte, a Universidade e os centros educacionais e escolas do território - propiciaram a passagem desde o projeto *Àlber* até o projeto *Educ-arte - Educa^(o)t: espacio híbrido* e a posterior configuração do Projeto Zona Baixa, como proposta de formação inicial docente, que incluía um espaço expositivo dentro da própria FEPTS.

Ao longo desse tempo de configuração da proposta de formação inicial de professores Projeto Zona Baixa (PZB), muitos desafios têm sido enfrentados, desde a descrença no projeto até a suspeita diante de propostas diferentes, transversalizadas por uma experiência estético-artística, cujo propósito é propiciar a imersão dos futuros professores em propostas de experimentação e de criação, desde sua formação inicial.

Se, por um lado, havia uma suspeita por parte dos integrantes da comunidade acadêmica, com relação a uma nova proposta de vivenciar a docência na formação inicial, por outro, os espaços de arte da cidade de Lleida, de início, demonstravam um interesse manifesto em participar do desafio do PZB, no sentido de possibilitar oportunidades de contato com experiências estéticas para discentes e docentes. Contudo, somente um dos espaços aderiu à proposta e permitiu disponibilizar não só as obras para o espaço expositivo ZB, como também a formação para os professores. Os participantes de tal formação depois compartilhavam com seus pares e os discentes, futuros docentes, seus aprendizados, com o intuito de “transformar algumas crenças do que significa aprender e ensinar, assim como as noções preconcebidas de como funciona o mundo a vida” (JOVÉ MONCLÚS, p.43, 2017)

Ao longo do tempo, essas ações junto à exposição *in situ*, na própria faculdade, também possibilitaram que os artistas tivessem um convívio mais intenso com os integrantes da comunidade acadêmica do PZB, compartilhando o processo criativo das obras expostas na Zona Baixa.

#4.3.2. Dos prelúdios do PZB

A partir da vizinhança com o material do *Espai Híbrid*, foi possível perceber pelo menos quatro grupos de atores ativos no projeto *Zona Baixa* desde seus primórdios, bem como as respectivas discussões que levaram à idealização desta proposta: a) Professores da FEPTS e de outros departamentos da UdL; b) Professores de centros educativos de Educação Básica (Educação Infantil e Pré-escola) e Professores de Ensino Fundamental e Médio, da cidade e província de *Lleida* ; c) Gestores e Educadores de centros artísticos, culturais e patrimoniais da cidade e da província de *Lleida*; d) estudantes dos mais variados níveis de formação.

Algumas percepções das diversas perspectivas foram arquivadas na Tabela 1. Percebem-se diferentes visões do Projeto Zona Baixa, pois “o arquivamento tanto produz quanto registra o evento” (DERRIDA, 2001, p. 29). As diferentes visões do Projeto Zona Baixa tem o intuito de sobrevoar os/pelos arquivos de quase 20 anos de composição do projeto em estudo, bem como os referenciais estudados pelo Grupo *Espai Híbrid*.

Tabela 2. Diferentes visões genealógicas do Projeto Zona Baixa

<i>Chronos</i>	Quem?	Situação	Perspectiva	Fonte
2001-2002	Professoras FEPTS (UdL)-Educativo CLAP (UdL)-Educativo CLAP CLAP-Professora EPV	Projeto Àlber (UdL-EPV).	A EPV, juntamente com a Professora Glòria Jové da FEPTS da UdL, deram início ao projeto preventivo «Àlber», cujo objetivo era que os alunos tivessem sucesso aprendendo a 'pensar' e 'viver juntos'.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2009a, p.157); (JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p.180).
2003	Professoras FEPTS (UdL)-Educativo CLAP-Equipe Docente EPV	Nascimento do CLAP.	Pretende ser um instrumento que estabelece pontes entre a criação visual e a criação produzida em outros campos culturais.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p.180)
	Equipe Docente FEPTS (UdL)- Equipe Docente EPV	O encontro com a arte se iniciou em 2003.	Coincide com a abertura do CLAP em Lleida.	(JOVÉ MONCLÚS, 2017, p.46).
2005	Equipe Docente FEPTS (UdL)-Educativo CLAP	Baliza de colaboração.	Poderíamos fazer algo juntos?	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2009a, p.159).
2004-2005	Equipe Docente FEPTS (UdL)-Educativo CLAP CLAP-Equipe Docente EPV	Estágios dos estudantes de Psicopedagogia no CLAP.	O projeto começa a concretizar-se com o objetivo de definir o papel do psicopedagogo em um serviço educativo de um Centro de Arte Contemporânea.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p.181).
2005-2006	Equipe Docente FEPTS (UdL)-Educadora CLAP-Equipe Docente EPV	Começa o projeto <i>Educ-arte - Educa^{(r)t}: espacio híbrido</i> .	Objetivo: colaboração e trabalho em rede entre o Centro de Arte, a Universidade e os centros educacionais e escolas do território.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p.182).
		Colaboração multidirecional: UdL-EPV-CLAP.	Uma visita de supervisão de estágio no Centro de Arte pela professora da UdL e uma conversa com integrantes do educativo do CLAP; surge a primeira colaboração multidirecional.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p.181).
	Gestora CLAP	Arte/Aprendizagem (Conhecimento).	Toma-se como ponto de partida a exposição e a obra de arte como fonte e ferramenta de conhecimento (Picazo, 2008).	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p.182).

<i>Chronos</i>	Quem?	Situação	Perspectiva	Fonte
2006-2007	Equipe Docente FEPTS (UdL)-Educativo CLAP	Visitas sistemáticas ao CLAP	Foi decidido que, a cada trimestre, o CLAP seria visitado e posteriormente se trabalharia no/com seu conteúdo. Evidenciou-se que a relação entre professores e educadores do centro de arte era mais uma relação de demanda por informações da exposição e não uma construção conjunta.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2009a, p. 158).
		Outras escolas que participavam com o CLAP	CEIP Estágio I e CEIP Estágio II do Colégio Santa Anna, CEIP <i>Joc de la Bola</i> .	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2009a, p.160).
2009	Equipe Docente FEPTS (UdL)-Educativo CLAP-Equipe Docente EPV-Estudantes de Pós-graduação	Um projeto de trabalho em rede entre universidade, centros de arte e centros educativos.	Projeto Híbrido - Zona Baixa: Um projeto de trabalho em rede entre universidade, centros de arte e centros educativos.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2009b).
	Equipe Docente FEPTS (UdL)-Educativo CLAP-Equipe Docente EPV	Análises das Colaborações	De todas as colaborações (2005 a 2009), a que permaneceu até o espaço híbrido foi a colaboração entre EPV-CLAP-FEPTS(UdL), como eixo articulador de possíveis colaborações e relações com outros museus e recursos do território.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p. 182).
	Equipo Docente FEPTS (UdL)- Educativo CLAP	Início do Projeto Zona Baixa	Idealizamos o projeto «Zona Baixa» como um espaço expositivo inserido na FEPTS, que progressivamente se tornou uma espécie de laboratório criativo e educativo. Trata-se, pois, de um espaço expositivo nada convencional, mas é pensado com base nas necessidades educacionais das equipes docentes (FEPTS, Juanjo Jové Péres , Jesús Mauri, Glòria Jové Monclús e Glòria Picazo Calvo).	(JOVÉ MONCLÚS, 2017, p. 46).
	Professoras FEPTS (UdL)-Educadora CLAP-Professora EPV	Início do Projeto Zona Baixa (Dezembro)	O Zona Baixa é um espaço expositivo que funciona como um ponto de encontro entre a FEPTS e o CLAP, uma vez que ambas as instituições entendem a arte como mediadora da aprendizagem na formação de professores e, especificamente, a arte contemporânea como instrumento de formação e construção do conhecimento.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p. 185).

<i>Chronos</i>	Quem?	Situação	Perspectiva	Fonte
	Gestora CLAP	CLAP-UdL	"Zona Baixa" é uma destas iniciativas que amplifica o propósito de um centro de arte do ponto de vista de ir além dos seus muros no seu trabalho de disseminação da arte contemporânea (Glòria Picazo).	(JOVÉ MONCLÚS, 2017, p.47).
	Professora FEPTS (UdL)-Estudante de Pós-graduação(UdL)-Estudante antes da graduação(UdL)	Do lugar	O projeto Zona Baixa, situado na parte mais baixa da FEPTS, é um espaço expositivo de obras de arte, emprestadas pelo CLAP, com o intuito de ser um lugar de encontros e estabelecer conexões e diálogos entre FEPTS, CLAP e a comunidade.	(JOVÉ MONCLÚS; FARRERO i OLIVA; BETRIÁN VILLAS, 2013, p. .331).
	Professoras FEPTS (UdL)-Educadora CLAP-Professora EPV	Criação	O projeto nos seus primórdios é liderado pelo professor Juanjo Jové, em parceria com a FEPTS, o CLAP e outros professores, entre eles, a professora que acompanha semanalmente o processo da EPV.	(JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2012, p. 185).
2010	Professoras FEPTS (UdL)	Conceito Espaço Híbrido	Elementos de conceituação a partir do terceiro espaço e do espaço híbrido.	(ZEICHNER, 2010a,b) (JOVÉ MONCLÚS <i>et al</i> , 2010a;b)
2012	Doutoranda da Pós-graduação (UdL)	Transformação do Projeto <i>Àlber</i> ao projeto <i>Educ-arte - Educa^(o)t: espacio híbrido</i>	Tese que discute a transformação do Projeto <i>Àlber</i> ao projeto <i>Educ-arte - Educa^(o)t: espacio híbrido</i> .	(BETRIÁN VILLAS, 2012).
2013	Doutoranda da Pós-graduação (UdL)	<i>Los relatos autobiográficos</i>	Mireia relata a interação do grupo com a obra: Fomos a primeira turma a participar do projeto Zona Baixa com a obra de Javier Peñafiel Família Plural Vigilante. O <i>Egolactante</i> é um personagem da obra, que busca construir sua singularidade a partir da interação com o seu entorno.	(JOVÉ MONCLÚS; FARRERO i OLIVA; BETRIÁN VILLAS, 2013, p. 333);(FARRERO i OLIVA, 2016)

Portanto, o propósito foi perceber como foi se dando a constituição do projeto *Zona Baixa*, buscando evidenciar as discontinuidades que o atravessam. Assim, por meio do mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na FEPTS da *Universitat de Lleida*, pretendeu-se compreender de que modo elas contribuíram para uma formação docente criadora.

A pergunta ou problematização que nos levou a operar com o arquivo do PZB foram as repetições polifônicas dos diferentes atores: registrar como eles pensavam ou concebiam os primórdios do projeto. O recorte temporal que inicialmente havia sido definido - 2009 à 2019 -, tinha como ponto de largada a inauguração do PZB na FEPTS, em 2009. Não obstante, ao fazer uma busca mais detalhada de materiais (em outras bases, a partir de referências extraídas dos documentos), percebe-se que já havia produção do PZB, antes da sua inauguração, o que nos leva a outras questões arquivísticas: qual é a data que pode ser considerada o início do PZB? A produção anterior também é do PZB? Se sim, não deveria também ser arquivada? Qual o sentido de buscar esses materiais primeiros, considerando que o arquivo para Foucault (2008b) não é visto numa perspectiva determinista, ou seja, entre o arquivo e o fato, entre o arquivo e o acontecido, não há uma verdade absoluta, há lacunas, como também o próprio arquivo mostra sua incompletude. Assim, longe de estabelecer uma maneira verídica de olhar para os exórdios do PZB, compreendemos que o que latejava era que os diferentes e mais variados atores estavam “testemunhando” aquele acontecimento.

Dessa forma, o recorte temporal, para efeitos de prazos desta investigação, foi reajustado. Se, de início, havia sido pensado em tomar o 2009 como ano de largada do projeto, o convívio com a massa documental digital levou-nos a recuar até quase o início do século XXI, mais aproximadamente ao ano de 2002. Porém, considerando motivos diversos, como cumprir os prazos estabelecidos, os limitantes do tempo efetivo de manuseio do material, o tamanho da massa documental analógica e digital (mais de duas décadas), avançamos para o ano de 2012, fazendo o corte em 10 anos, após o primeiro achado. Assim, a análise arquivística, no eixo temático, foi realizada entre 2002 e 2012, período no qual buscou-se olhar para o arquivo de formação inicial docente da UdL.

Todavia, se inclui o ano de 2013 pela tese de doutorado, embora defendida em 2012, de uma doutoranda participante do processo de formação inicial docente de Lleida. A escolha de inclusão desse trabalho, de um ano depois do recorte inicialmente planteado, vai ao encontro, da posterior publicação *La percepció de maestras y maestros sobre su*

formación inicial (1993-2013) (LÓPEZ SECANELL et al, 2021).

Já na dinâmica dos encontros com a criação, conforme tabela 3, apresentada na sequência, se contemplou até o ano de 2016, o recorte abarcou o período 2005-2016, pois a partir de 2015 aprofundam-se as parcerias transoceânicas. Este é o ano do primeiro contato com o Brasil, cujas parcerias prosseguem até os dias de hoje, o que possibilitou, inclusive, a realização dessa tese de doutorado, a qual se constituiu em meio ao encontro entre pesquisadores do Grupo de Pesquisa CEM e pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Espai Híbrid*.

Têm se dado algumas mudanças a nível de FEPTS e todos estudos em formação inicial no que tange ao aperfeiçoamento e aprimoramento desta; assim como a ampliação para a formação continuada docente. Neste quesito o PZB, nos seus posteriores desenvolvimentos têm contribuído bastante a expandir os muros da universidade, como já foi posto na seção 4.3.1 e 4.3.2. Destaca-se como interessante desse movimento o fato de ter possibilitado que professores da faculdade de educação intercambiam docência com professores de outras faculdades da mesma universidade (JOVÉ MONCLÚS et al, 2022).

Embora, a referida tese de doutorado tenha como foco olhar para a formação inicial de professores da Universitat de Lleida, a qual foi empreendida com mais afinco no período de 2020-2021 a 2021-2022, não dá para não mencionar a continuidade deste projeto a partir de 2016, voltado então mais fortemente à formação continuada de professores. No que tange a essa continuidade, constata-se um deslocamento do Projeto, desencadeado pela intervenção artística de Luis Camnitzer em 2015. A partir daí, o projeto passou a ter uma dimensão mais voltada para “O museu é uma escola”, frase escrita nos muros da FEPTS.

Percebem-se, como já colocado sucintamente, pelo menos, três grandes fases do projeto, a partir do arquivamento apresentado na tabela 1. Primeira: o exórdio do projeto estava atrelado ao Projeto Inclusivo *Àlber*, desenvolvido na EPV. Após dois anos, inaugura-se o CLAP; parece que, pela primeira vez, instaura-se no projeto, a relação entre Educação e Arte, através do elo de uma pergunta: *podemos fazer algo juntos?* Eis aqui uma pergunta corriqueira e potente, da ordem do infraordinário perequiano (PEREC, 2008), a partir da qual lança-se o convite a fazer juntos, a estar juntos, a pensar juntos, a potencializar a junção de ações que visam integrar arte e educação. Tal convite se dá a partir de uma rede de atividades e práticas educativas encaminhadas à articulação entre temas pertinentes aos campos educacional e artístico, sendo tal intento a posição porosa do

projeto, a terceira fase, o PZB.

Pode-se depreender também que o Projeto Zona Baixa, para além de um espaço de encontros, é também um espaço de trânsito.

O Zona Baixa tornou-se ao longo desses anos num espaço de trânsito para os integrantes da FEPTS e aberto a toda a comunidade educativa, um espaço de formação que permite o desenvolvimento de mudanças e inovação através da interação com a arte contemporânea (JOVÉ MONCLÚS; FARRERO i OLIVA; BETRIÁN VILLAS, 2013, p. 331).

Nas palavras do artista Camnitzer, “um espaço expositivo localizado na FEPTS é uma espécie de laboratório criativo e educacional para a comunidade que por ele passa”. O que o artista alemão-uruguaio designa como laboratório criativo e educacional fala, também, da formação de professores, realizada na intersecção entre arte e educação, na qual os docentes, discentes e comunidade académica têm encontros com as obras de artistas contemporâneos e são instigados a experimentarem outras formas de ensinar-aprender e a dar espaço a outras propostas educativas/pedagógicas e, consequentemente, aos contextos escolares nos quais estão inseridos, com a intenção de que as informações e os aprendizados sejam úteis não somente para as disciplinas, mas também para esses futuros docentes e para todos aqueles que possam interessar-se pela formação inicial docente.

Outrossim, esse laboratório pode contribuir para pensar contextos de aprendizagem poéticos que resultem numa formação docente criadora. Uma outra fase, quarta, se dá pela expansão do projeto para além dos muros da FEPTS, devenindo numa formação docente continuada.

Nessa última fase, a partir de 2015, fora do escopo inicial dessa tese, novas intervenções começaram a ser realizadas, de um lado com novos espaços de arte da cidade de Lleida, e outras cidades da região que possibilitaram trabalhar conjuntamente o educativo com espaços culturais, tais como: Museo de Arte Jaume Moreire de Lleida; Espai Armengol, Museu de la Seu de Urgell; Fàbrica-Museu Josep Trepà, Tàrraga, figura 10; entre outros.

Figura 10 — Fábrica-Museu Josep Trepatal, Tárrega.



Fonte: Arquivo pessoal.

De outro lado, também, professores de escolas parceiras e de outras escolas foram envolvidas, via serviço educativo O Projeto Museu é uma Escola (figura 11), e o Programa AgorArte foram iniciativa que buscaram a imersão da equipe docente dos centros educativos em meio a diferentes expressões artísticas, cujas reverberações ecoam com os discentes em sala de aula. Em relação às escolas envolvidas nessa quarta fase do projeto, podemos destacar: Instituto Badalona, Barcelona; Escola Pública Lluís Castells Riudaura, Olot, Girona; Instituto Laia L'arquera, Mataró; Instituto Josep Puig i Cadafalch, Mataró; Centro de Artes de Mataró; e também a Escola Príncip de Viana, Lleida; entre outras.

Figura 11 — Formação Continuada de Professores no programa o museu é uma escola.



Fonte: Arquivo pessoal.

De igual forma essas parcerias que estão em expansão, também atingem

professores de outras faculdades (JOVÉ MONCLÚS *et al*, 2022), assim como professores da rede pública de escolas da Catalunha. Maiores detalhes do andamento destas propostas podem ser conferidos no site do Grupo de Pesquisa Espai Híbrid.

#4.3.3. Encontros com artistas, educadores e pensadores ou investigadores na formação de professores

Os encontros com artistas, pensadores e pesquisadores, além de intensificarem as possibilidades criadoras, por meio de uma abertura para outros modos de enxergar, de pensar, de agir e de ensinar, criam o estranhamento e o tensionamento da própria prática dos futuros docentes. Sendo assim, no caso do professor em formação, às vezes, não há essa contaminação estética na sua formação, ou seja, não há uma formação pedagógica estético-artística, dado o fato de que uma maior imersão e contaminação em meio à arte, provavelmente, se evidenciaria nesta formação. Nos primeiros encontros com artistas no PZB, especificamente, com Javier Peñafiel e Carlos Garaicoa, percebe-se que eles se dispuseram a partilhar com a comunidade educativa o processo criador de suas obras. Abaixo, dois trechos do relato de estudantes que participaram dessa partilha: Mireia e Jordi.

Mireia relata: Javier Peñafiel compartilhou todo o processo criativo da personagem [*Egolactante*], de onde surgiu a ideia como se constrói a singularidade desta personagem, etc... Isto serviu de intercâmbio de conceitos (concordância compartilhada) para poder construir conhecimento em torno da docência e, também, nutrir nossa singularidade e nosso perfil profissional (JOVÉ MONCLÚS; FARRERO e OLIVA; BETRIÁN VILLAS, 2013, p. 333).

Jordi, menciona: baseei meu trabalho no artista Carlos Garaicoa, que apoiou-se no movimento social que viveu em sua natal Havana (JOVÉ MONCLÚS; FARRERO e OLIVA; BETRIÁN VILLAS, 2013, p. 334).

Estes depoimentos remetem à ideia de que a criação requer atenção, presença, sensibilidade, processo, tempo artesanal, afetação, apropriação, mergulho, mistura, estar junto a, implicado em, estar em contato, fixar alguns limites para criar, obstáculo como pedra de toque da criação: “[...] *parecía estar en todas partes desde el amanecer hasta muy entrada la noche, siempre perseguida por el suave susurro de sus pollerines de olán...la ropa exhalaba un tibio olor de albahaca*” (GABO, 2007, p. 17). Essa forma poética demanda estar alerta aos encontros possíveis, demanda presença, estar presente, fazendo do próprio movimento, o processo estético.

Há de se estar assim, permeado pelo encontro com esse *outrem*, que ensina para além do conteúdo, que cria, que inventa, que escuta sensivelmente, que acolhe diferentes

olhares, ao entender que diferentes olhares enriquecem as experiências, pois estar por inteiro na relação com o outro possibilita valorizar cada acontecimento singular.

Alguns dos encontros com artistas, curadores, educadores de museus, pensadores, pesquisadores e outras pessoas da comunidade escolar e do território, experienciados no PZB ao longo desses dois decênios, foram arquivados na Tabela 3.

Tabela 3. Encontros com a Criação.

<i>Chronos</i>	Artista(s)	Obra	Localização	Link	Conceito	Aprendizados
2005	Daniel Canogar	Oficina de Robótica	CLAP	https://bit.ly/3n6gEyK	Colaboração Multidimensional	“Poderíamos fazer algo juntos?” (JOVÉ MONCLÚS et al, 2012, p. 181).
2006	Martí Peran (Curador)	Exposição: Glaskultur. O que aconteceu com a transparência?	CLAP	https://bit.ly/3xA5KW9	Transparência, densidade, vigilância	Por meio de mapas conceituais, cada turma registrou as sensações, experiências e impressões que as crianças tiveram na exposição (JOVÉ MONCLÚS et al., 2009a, p. 159).
2007 ²⁹	Francisco Ruiz de Infante	Insectes	CLAP	https://bit.ly/2QLffRJ	Diversos conceitos	Violência contra subsistência, organização comunitária, biopolítica, vírus e pragas, que se propagam pelas mídias.
2008	Glória Picazo (Curadora)	Mediterrâneo(s)	CLAP	https://bit.ly/2QI42Bq	Red e Transversalidade	Foi possível superar o formato de demanda (EPV-CLAP), o trabalho transversal e em rede permitiu reconstruir o projeto, dando-lhe continuidade e desenvolvimento ao longo do curso (2007-2008).
2009	Javier Peña Fiel (Inaugura Zona Baixa)	Família plural vigilante (egolactante)	CLAP	https://bit.ly/3tmETKA	Egolactante, infantilidade produzida pela sociedade.	Por um lado, as crianças perdem a infância prematuramente, ao mesmo tempo que os adultos se infantilizam (JOVÉ MONCLÚS, 2017, p. 47).
2009-2010	Martí Guixé	Park Life	CLAP	https://bit.ly/3xeFwsf	Colaboração/ Escola-Museu	Várias coisas acontecem nesse período, 28 estudantes da formação inicial docente se aproximam do processo criativo do artista; a metade dos estudantes começavam estágio na EPV; a abertura do CLAP é ao mesmo tempo a primeira exposição da disciplina Procesos e contextos educativos, com a obra Park Life; e a escola decide visitar a obra do Artista Martí Guixé. Estas situações servem de exórdio do projeto de escola para o ano escolar

²⁹ Até aqui, as três exposições foram incluídas no currículo escolar do EPV.

<i>Chronos</i>	<i>Artista(s)</i>	<i>Obra</i>	<i>Localização</i>	<i>Link</i>	<i>Conceito</i>	<i>Aprendizados</i>
						(JOVÉ MONCLÚS et al, 2012, p. 185).
2010	Javier Peña Fiel/Glòria Picazo	Voz entre Líneas	CLAP	https://bit.ly/32CZ7UT	Concordância Compartilhada (Moreira, 1999) ³⁰ .	Construção conjunta de aprendizagem (JOVÉ MONCLÚS et al, 2012, p. 186).
2010	Javier Codesal	<i>La Panera</i> Em Rede. Javier Codesal. Zona Baixa. <i>Lectura de Ibn Quzman</i> (2002).	Zona Baixa	https://bit.ly/3avgLyj	Tradutor, Traduttore, Traditore	Uma mulher e um homem, sentados a uma mesa ao ar livre, tentam traduzir para o espanhol o texto original de um poema de Ibn Quzmán. Ela, de origem marroquina, tem diante de si uma cópia do texto escrito em árabe andaluz; ele, um espanhol com conhecimento superficial do árabe clássico, usa uma transcrição fonética do poema. A dificuldade de leitura é atravessada pela relação do casal no ato da tradução (CODESAL, 2002) ³¹ .
2010-2011	Carlos Garaicoa	Fotografia <i>La Lucha</i> , da exposição <i>Fin del Silencio</i> .	Zona Baixa (Prestamos)	https://bit.ly/3aopqCi	Apropriação	A intervenção por meio de fotografias de placas e ruas da Havana servem de suporte para trabalhar a apropriação. (JOVÉ MONCLÚS; FARRERO i OLIVA; BETRIÁN VILLAS, 2013, p. 334).
2011-2012	Lara Almarcegui, Basurama y Jordi Bernadó UdL,FEPTS	La Panera Em Rede: Zona Baixa. paisajes Segregados - <i>Demoliciones, descampados y huertas urbanas</i> de Lara Almarcegui; - <i>Cementerio de neumáticos</i> do colectivo Basurama; - <i>Salmon arm</i> de Jordi Bernadó	Zona Baixa / CLAP	https://bit.ly/32ufmDy	Paisagens	Paisagens segregadas foi proposta como reflexão dos artistas sobre a paisagem a partir de posições críticas que nos alertam para sua superexploração e pobres usos urbanos (JOVÉ MONCLÚS; FARRERO i OLIVA; BETRIÁN VILLAS, 2013, p. 335).

³⁰ MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária. 1999.

³¹ <https://bit.ly/3jPSTcx>

Chronos	Artista(s)	Obra	Localização	Link	Conceito	Aprendizados
2012	Rogelio López Cuenca	A Partilha	CLAP	https://bit.ly/3dbuRXd	Zona Baixa	Quando as pessoas, no seu trânsito diário pela Zona Baixa, passam para ir de uma aula para outra, se deparam com obras de arte sem a intenção de ir a um museu ou centro de arte para ver aquelas (JOVÉ MONCLÚS, 2017, p. 47).
2014	Fernando García Dory	<i>Campo adentro</i>	CLAP	https://bit.ly/3s8YlTc	Rural-Urbano	Um projeto sobre territórios, geopolítica, cultura e identidade a partir das relações rural-urbano que visa elaborar uma leitura do rural a partir da cultura contemporânea.
2014	Estudiantes ³²	Projeto <i>Rastros + Rostros + Restos</i>	Zona Baixa, UdL	http://bit.ly/3OvOIJ2	Estudantes intervêm no Zona Baixa	A exposição apresenta um projeto dos estudantes de último ano da graduação de formação de mestres (JOVÉ MONCLÚS, 2017).
2015	Estudiantes ³³	Projeto <i>¿De quién es el mundo?</i>	Zona Baixa, UdL	EducaThyssen: https://bit.ly/3dW50Sm	Aprender em torno da arte	Estudantes catalogaram e propuseram uma curadoria para que estudantes universitários e escolas do território pudessem visitar a Zona Baixa e aprender sobre arte (JOVÉ MONCLÚS, 2017, p. 53).
2015	Luis Camnitzer	Visita e inauguração da obra: <i>El museo és una escola</i> .	Zona Baixa, UdL	https://bit.ly/3sGLoXL	Zona Baixa	A Zona Baixa funciona como um ponto de encontro entre a faculdade, o centro de artes, as escolas e outros recursos do território e da comunidade. A cada ano letivo são especificadas duas propostas expositivas e realizados encontros entre artista e/ou curador, alunos, professores e outros membros da comunidade. (JOVÉ MONCLÚS, 2017, p.49)

³² Realizadores do Proyecto: Eric Bustamante, Amal Ezzanouni, Lourdes Pons, Laia Pujades, Josué Romero, Marc Ruiz, Pablo Saurina, Laia Sil vestre, Lara Subils, Arnau Torrent, María Trepát, Xavier Vilalta, Màrius Visa.

³³ Realizadores del Proyecto: Mireia Álvarez, Laia Ariño, Laia Cañelles, Marc Coll, Olga Martí.

Chronos	Artista(s)	Obra	Localização	Link	Conceito	Aprendizados
2016	Estudiantes ³⁴ y Escuela	Projeto: “ <i>Los museos y la educación</i> ”	Zona Baixa, UdL	EducaThyssen: https://bit.ly/3dW50Sm	comunicamos em torno da arte	Aprendemos a nos comunicar juntos em torno da arte (JOVÉ MONCLÚS, 2017, p. 53).

³⁴ Realizadores del Proyecto: el ciclo superior de la Escuela Príncipe de Viana de Lleida, donde cuatro estudiantes estaban realizando su periodo de prácticas escolares.

É possível perceber que os encontros com a Criação (tabela 3) apresentam uma série de noções tais como: Colaboração Multidimensional, Transparência, Densidade, Vigilância, Línguas, Diversos Conceitos, Red e Transversalidade, *Egolactante*, Infantilidade produzida pela Sociedade, Colaboração/Escola-Museu, Concordância Compartilhada, *Traduttore*, *Traditore*, Apropriação, Paisagens, Zona Baixa, Rural-Urbano, Aprender em torno da Arte, Comunicarmos em torno da Arte.

Ainda assim, não se trata de analisar tais noções, pois, na perspectiva do trabalho arquivístico, não interessa interpretar tais materiais, mas, sim, colocar as noções lado a lado, em movimento.

#4.4. De algumas experimentações com/na Formação Inicial Docente

Ouçõ a brisa que move as árvores, na sua tentativa frustrada de ultrapassar o vidro da sala de aula. Ela não consegue tocar os elementos da sala de aula: 14 mesas, 38 cadeiras (pretas, vermelhas, azuis, brancas, amarelas), dois sofás pequenos, três puffs, quatro bancos coloridos, duas lâmpadas circulares de teto, uma bateria de luzes *led*, duas caixas de som suspensas nas paredes, paredes brancas, uma janela dupla, uma porta dupla, chão cinza brilhante, pelo menos três controles remotos, duas tvs, uma mais *smart* do que a outra, dois quadros brancos, um projetor, ora 20 corpos e 16 *notes*, ora 25 corpos e 22 *notes*, ora 35 corpos e 30 *notes*, pelo menos, cinco pontos de tomadas, uma média de cinco cadernetas de anotações, oito cadernos, 15 estojos, o que mais têm é da Bimba y Lola, cinco *docs* colaborativos bombando, no mínimo 35 celulares.

Algumas dessas vivências no PZB, conforme ilustra a figura 12, do início do semestre 2021-2022, fruto da imersão no projeto de formação inicial de professores por meio das diversas estratégias antes listadas, são destacadas na sequência. Aglutinadas em quatro grandes blocos, inicia-se com: Do primeiro encontro com artes; seguido da Deriva; na continuidade, as Discussões e tutorias; e, finalmente, Da configuração dos contextos de aprendizagem e dos projetos..

Figura 12 — Aula 1.03, FEPTS, UdL.

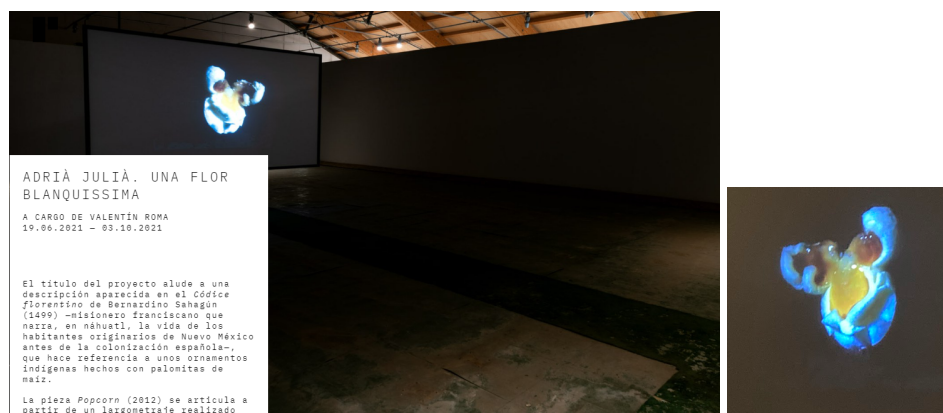


Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

#4.4.1. Do primeiro encontro com artes

Ao longo do semestre 2021-2022, a temática do módulo girava em torno do cinema e suas interligações com a educação. Partimos do CLAP, com a exposição *Una Flor Blanquísima*, do artista Adrià Julià, cuja temática explorava o desaparecimento dos cinemas comerciais, em específico, a sua obra *popcorn* (Figura 13). A equipe docente, junto com o maior número possível de integrantes, participamos da abertura da exposição, com o intuito de vivenciar e tibungar o corpo no processo de criação, envolvendo, conversas e trocas com educadores, artistas, curadores ou personas da comunidade envolvidos com a obra, com o espaço ou com disparadores do encontro. Algumas outras visitas são oportunas, caso seja necessário, para um tibum mais prolongado e aprofundado.

Figura 13 — Encontro inicial no CLAP.



Fonte: CLAP, 2022³⁵

³⁵ <https://bit.ly/3X7M2Or>

A obra antes citada, o filme de Adrià Julià, o nascimento de uma pipoca - parte de estender um take de doze segundos para noventa minutos, tempo médio de duração de um filme, por meio da tecnologia slowmotion, nos quais um grão de milho explode lentamente, um milho que morre, uma pipoca que nasce. Essa transformação ou explosão de algo que vira uma outra coisa de forma violenta mostra uma poética peculiar, para denunciar o desaparecimento ou a destruição dos cinemas. O processo de pesquisa do artista partiu de uma temática referente à aparição de opções de cinema em casa, quer dizer, de plataformas de cinema à la carte, somado ao fato de que a pandemia catalisou a quase extinção de tais espaços.

No meio de tudo isso, o processo investigativo puxou ícones marcantes dos cinemas, como as pipocas ou *popcorns*, uma associação automática com cinema, independente do espaço, em casa ou fora. Mas, sempre foi assim? A partir de quando se passou a fazer essa associação? O que veio primeiro, as pipocas ou o(s) cinema(s)? Essas questões são um pequeno exemplo de uma infinidade de outras, trazidas à baila nos encontros. As primeiras questões foram levantadas na própria exposição, entre a equipe docente, os discentes e a equipe do CLAP. Já em sala de aula, na interação dos docentes com os estudantes, foram propostas discussões em torno do cotidiano, tais como: Como um objeto do cotidiano pode ser tomado como objeto de ensino/aprendizagem? Como pensar tal processo? Como acionar um processo de indagação/pesquisa? Quais seriam as temáticas e o problema envolvidos? Afinal, como tudo isso pode contribuir para pensar situações e contextos de aprendizagem?

#4.4.2. Deriva

Após este encontro, os professores em formação são convidados a fazer uma deriva, em pequenos grupos, pelo território da cidade de Lleida (CAT/ESP).

À maneira da teoria da deriva, Guy Debord (1958), artista co-fundador da Internacional Situacionista, IS, considerava que “nossa ideia central é a construção de situações, ou seja, a construção concreta de ambientes momentâneos da vida e sua transformação em um lugar de maior intensidade” (DEBORD, 1957, p. 9), em outras palavras, apagar os limites entre o cotidiano e a arte, através da criação de ambientes efêmeros que manifestem a intensidade da própria existência. O movimento da IS, de modo geral, tem como principal pressuposto uma ativa participação criadora, a qual todos os cidadãos podem desenvolver e praticar. Nessa mesma esteira, as proposições da IS

buscam romper com a passividade, evocando uma participação ativa dos sujeitos no meio em que habitam.

Brevemente, poderia considerar-se que a construção de situações tinha por objetivo “investigar e gerar outras formas autênticas de comunicação, participação e experiência, que não se limitavam a uma revolução exclusivamente cultural ou política, mas da vida” (AMIEVA, p. 34, 2014). Dessa forma, tais situações não atuavam como lugares estáticos, mas, sim, como lugares de passagem (DEBORD, 1957).

Esse é o encaço que usam os participantes da formação inicial de professores em questão para habitar seu território, com um olhar curioso de estrangeiros, no seu próprio cotidiano. Assim, a partir desse mote, procura-se escrever, registrar e descrever tudo o que se passa ao redor, ao mesmo tempo em que se exercita o sensitivo, a percepção, a observação e o conhecimento do território (BONASTRA TOLOS; JOVÉ MONCLÚS, 2017). Ou seja, habitar o território com olhar curioso de estrangeiros, no seu próprio cotidiano. De igual forma, possibilitar experiências de aprendizados com os colegas e ativar a sensibilidade pelo território passa a sensação de que esse exercício pode inaugurar o começo de um arquivo de recursos que o território oferta para a “construção conjunta de aprendizagem” (JOVÉ MONCLÚS et al, 2012, p. 186).

Figura 14 — Mapa de Lleida.



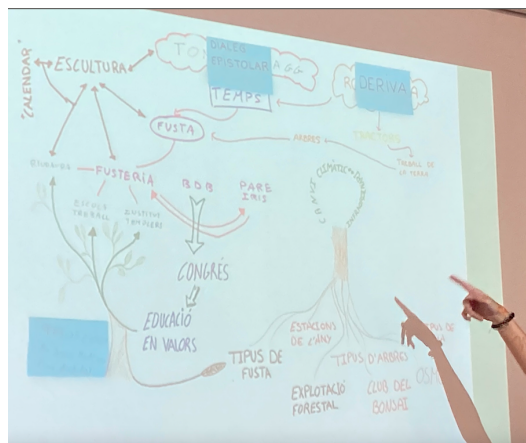
Fonte: Prefeitura de Lleida, 2022³⁶

Diante disso, uma aposta em comum é necessária. Tomam-se como matéria de discussão, os registros e descrições feitos à deriva pela cidade/espço (figura 14) de ensino

³⁶ <https://bit.ly/3Fjv1Hf>

e aprendizagem. Assim, os diferentes achados, figura 15, dos grupos são acompanhados, na deriva, pelo olhar atento dos docentes. Nessa empreitada de uma formação inicial docente que toma a arte como matéria do pensamento, parece haver uma tentativa de ultrapassar a dicotomia, gosto/não gosto, curtir/não curtir, *like/unlike*, para dar passo a critérios que tomam como pedra de toque a inquietação, face às diferentes ambiências que o território apresenta.

Figura 15 — Posta em comum da deriva.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

#4.4.3. Discussões e tutorias

As discussões entre estudantes e docentes, que ocorrem entre e durante as derivas, dão seguimento à escolha de temáticas que resultam do/no trabalho em equipes, quer dizer, a partir das temáticas escolhidas. Pelo que se percebe, o papel da equipe docente está mais inclinada a possibilitar condições para abraçar o desafio de pensar juntos e apontar o quanto a nossa forma de enxergar a formação inicial docente está pautada pela lógica utilitarista, pois, quase que instantaneamente, os primeiros questionamentos dos estudantes estão relacionados com o valor avaliativo, o peso da nota: vai ter nota? Essa prática dos professores parece ser muito importante, pois o processo avaliativo classificatório, que busca selecionar e certificar, pode atrapalhar os processos de aprendizagem, a potência de experienciar o processo de pesquisa envolvido. Na mesma esteira de pensamento, percebe-se que há uma defesa, nos momentos de tutoria (figura 16), dos processos de indagação, compreendendo que a configuração dos projetos desenvolvidos nesta perspectiva precisam de tempo. Os processos relacionados à educação levam tempo, chorrilho de minutos, diferença de discursos do senso comum, que repetem a ideia que não

faz sentido ver todos os dias algo que demoraria tanto para crescer, para se pensar, para se refletir, para se desenvolver.

Figura 16 — Vivência de tutorias com os futuros docentes.

Mayéutica #2: Judit Montellà Plaza- Aina Cardona Cambón #0. Curiosidad: ¿En lo que va de semestre que pueden destacar de su proceso o vivencias? ¿Cuántos comienzos han experimentado a lo largo de este proceso? ¿Es posible que surja una idea en medio de la confusión (caos)? ¿(De)Cuántos comienzos se hace algo...? ¿Tiene que tener relación con nuestra indagación sobre la historia del cine de nuestro pueblo? ¿Puede ser de cualquier temática? ¿Tiene que seguir la tipología de cortos de Albert Bayona? Preguntas??? #1. Una Flor Blanquísima Archivo colaborativo-Contexto [CLAP - Exposición] ¿Cómo comenzó esa propuesta? ¿De dónde vino esa idea? Primera Consigna: Mapear la historia de los cinemas en su pueblo Primer Material: La historia de su propio pueblo #2. Cortometraje (¿Cómo construir una narrativa sem ter narrativa?)	Mayéutica #1: Ariadna, Nereia, Iris, Xavi, Josep [JANIX] #0. Curiosidad: ¿En lo que va de semestre que pueden destacar de su proceso o vivencias? ¿Cuántos comienzos han experimentado a lo largo de este proceso? ¿Es posible que surja una idea en medio de la confusión (caos)? ¿Cuáles objetos se utilizan frecuentemente en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje? ¿Un objeto artístico puede ser objeto de enseñanza-aprendizaje? Preguntas??? #1. Ana Flávia Baldisserotto (professora y artista) Historias Ambulantes - Carrito de Churros - Radio - Diario 
--	---

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

#4.4.4. Da configuração dos contextos de aprendizagem e dos projetos

A partir de todo o processo desenvolvido até este ponto, o processo de pesquisa desenvolvido pelas diferentes equipes de futuros professores resultam na configuração de contextos de aprendizagem, que, por sua vez, seriam expostos na ZB e visitados pelos colegas de início de carreira, transformando-se assim em espaços de aprendizagem. Contudo, essa etapa da proposta não foi possível neste período (semestre 2021-2022), por causa das restrições do período pandêmico. Em condições normais, toda a experiência seria apresentada por meio de projetos, mas foi inviável por causa da pandemia. Assim, a equipe docente decidiu que, neste caso, no lugar do projeto final, as equipes pensariam possíveis intervenções, em alguns espaços da cidade de Lleida (figura 17).

Processos de pesquisa, indagações, processos criadores, entre outras ferramentas são acionados por meio de diversos questionamentos, a saber: Que tipo de linguagens artísticas abordar para pensar as temáticas e os contextos? Quais artistas escolher para serem pesquisados e pensados? Quais seriam os critérios mobilizados? De que maneira propiciar a construção colaborativa? Quais propostas artísticas problematizam as nossas verdades? Que tipo de obras viriam ao encontro do intuito de propiciar a criação? Que tipo de processos criadores de artistas reverberam nas propostas de contextos de aprendizagem?

Figura 17 — Configuração de Contextos de Aprendizagem.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Os encontros com as obras de artistas contemporâneos, o acompanhamento e as orientações dos docentes, bem como o procedimento da deriva e de outros exercícios de pensar envolvem lentidão. O trabalho de lentidão, longo processo, ires e vires, estudo, cotidiano, atenção, ensinar, verão, escrever, corpos, jeitos diferentes de ser professores, inverno, fascinação, demora, escola, suor, erros, esforço, giz, lousa, explorar, elaborar, pensar, caminhos, percursos, histórias invisíveis, derivas, tragédia, imaginação, arranjos, outono, refletir, observação, frio, ritmo, educação, comunicação, todas as reviravoltas e desafios que se apresenta(ra)m, tarefas incontornáveis, primavera, caderno, docência, leituras, estudantes, calor, avaliação, esquecer, outros espaços do território e patrimoniais, docentes, museus, registros, pausas, olhar atento, suspensão, Macondo, disciplina, fracasso, arte, obstáculos, abandonar, registros, método, provas, gestos, aprendizados, xingamentos, sonhos, prática docente, imaginar, abraçar, exercícios, percursos formativos. Assim, a riqueza de diferentes olhares, o tempo, o trabalho artesanal num projeto de formação de professores, bem como o encontro com a arte possibilitam processos de criação.

#4.4.5. Cenas do Infraordinário docente d'OCM...

Nessa parte, trata-se de indagar o cotidiano docente que extravasa os muros da instituição de ensino superior e se esparrama pela cidade. No entanto, como nos interessar pelo habitual, numa era em que pouco ou muito pouco olhamos à nossa volta? O que seria interrogar o dia a dia, o cotidiano, o cotidiano docente? E, ainda mais, como interessar-se pelo que está diante de nós, que se apresenta como banal, trivial, fútil?

Parece, que esse punhado de inquietações falam de uma forma de se relacionar com “aquilo que acontece todos os dias e volta a acontecer a cada dia, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o infraordinário, o ruído de fundo, o habitual” (PEREC, 2008, p. 22). A respeito do cotidiano, do dia a dia, George Perec, nos interroga “como dar conta dele, como interrogá-lo, como descrevê-lo?” (PEREC, 2008, p. 22). Em outras palavras, como dar conta do que realmente acontece, o que nós vivemos, o resto, todo o resto, do que sobra do habitual obstruído pelo olhar capturado?

A questão do infraordinário, problema perequiano, impele a se debruçar sobre o cotidiano, “esquadrinhando os próprios pensamentos e formas de agir, com o intuito de contornar uma miopia a respeito de tudo o que nos constitui como habitantes de um território em particular” (ADÓ, CORAZZA, 2015, p. 274). Assim, importa mais o que se processa, como se processa o que se pode registrar, e não o que se quer contar. Trata-se do registro minucioso que encanta, que assombra, que espanta, causa ruído, curto-circuito, o que cria disrupções. Estaria o infraordinário perequiano enfronhado na formação inicial docente de LLeida? Eis aqui a tarefa d'OCM, enquanto cronista poética do cotidiano.

#C.1. Da largada, ou do começo.

Um manto vermelho no chão recebe-nos, algumas informações introdutórias são passadas, em seguida, a tão anhelada apresentação pessoal, mas, com uma mudança. Previamente havia sido solicitado que cada pessoa trouxesse um objeto que auxiliaria na apresentação pessoal. As apresentações se realizaram parte na cidade de Lleida e parte na cidade de Juneda. Ester, Josep, Gema, Xavier, Nerea, Paula, Andrea, Mirian, Sònia, Glòria, Cristina, Meritxell, Judit, Paula, Maria, Judit, Alícia, Cristina, Aida, Clara, Aina, Maria, Andrea, Nàtalia, Gema, Judith, Mariona, Jordi, Natalia, Carola, Ariadna, Helena, Laura, Iris, Anna, Noèlia, Cristina, Inés, Judit, José, Judit, Anna. 7 docentes, 35 discentes, estudantes do último ano da graduação de professores (*maestros*) de dupla titulação em: Educação Infantil³⁷ e em Educação Física³⁸; e a dupla titulação em Pedagogia: Educação Infantil e Anos Iniciais³⁹.

Da mesma forma, 42 objetos foram apresentados: Foto, llavero (barrinha estrela prateada), bastón, fular, camiseta educaci3n, matriusca, chuteiras, 3culos do dia a dia, camiseta *pallars*, foto moinho de 3gua, fita vermelha, colar, folha “*pachucha*”, anel, oscar,

³⁷ *Grado de Maestro en Educaci3n Infantil*

³⁸ *Grado en Ciencias de la Actividad F3sica y del Deporte*

³⁹ *Pedagogia-Educa3n Prim3ria, Grado de Maestro en Educaci3n Primaria*

livro do pequeno príncipe, pulseira, tênis, fio vermelho, *piercing* no nariz, gorro de nadar, passaporte, colar, vestido de dança típica, camiseta *grows evolve*, desenho de uma menina num balanço atrás de uns barrotes, livro, cartão do *Dobble*, colar de delfins, pulseira com pedrinha larimar, desenho de uma criança. Os que mais se repetem são as pulseiras e os colares.

As pessoas e os objetos acima citados provêm das cidades de: Lleida, Valencia, Tarrasa, Torreserona, Ponts, Linhola, Aytona, Preixana, Teresa, Pallars, Colls, Fraga, Vila Franca, Tàrrega, Lleida, Vic, Tarragona, Juneda, Serós, Mollerusa, Albornoz del Panadero, Lleida, Balaguer, Fraga, Reus, Ponts, Igualada, Lleida, Lleida, Balaguer, Roquefort, Tàrrega, Gerona, Medellín, Tous, Barcelona, Alcarràs, Huesca, Alpicat, Cervera, Linhola, Lleida, Balaguer. A maioria das cidades de origem listadas é de Lleida, algumas da Catalunha, um par de outras comunidades autônomas espanholas e uma outra de fora de Espanha.

#C.2. Dos primeiros contatos com o CLAP

Movimento #1: do start

Percurso da residência de engenharia até o Clap, percurso guiado pelo *app* de endereços. Há várias rotas para chegar ao mesmo lugar. A variedade das rotas é pelo fato de a cidade ser antiga, o casco antigo e histórico, que oferece alguns percursos pelos seus prédios octogenários, habitados em outro tempo e, neste, por moradores que falam uma diversidade de línguas. Uma das rotas indica passar pelo *deposit d'água*. Nesse momento, muitas pessoas estão ali. É sábado. Há um grande número de pessoas concentradas nesse lugar; parece uma espécie de intercâmbio ou zona de trueque e de intercâmbio de correspondência.

Na rua, mais outra pessoa que também vai para a abertura; os dois com os seus telefones celulares na mão foram guiados pelo *app* até a parte de trás do CLAP. As ditas pessoas tiveram de contornar o espaço museístico por fora, até chegar à entrada. Essas duas pessoas não comentam nada, mas pensam, pareados pelo *bluetooth*: parece que a vizinhança não está por dentro do que vai rolar no museu hoje? Mas, é claro, é só uma impressão virtual, para dizer a verdade. Essas duas pessoas não fazem a mínima ideia do processo de divulgação e de envolvimento dos vizinhos do CLAP.

Chegam à inauguração. Várias personalidades da cidade estão presentes. Assistem, como parte da equipe docente da *mención*, à abertura da temporada 2021-2022 do CLAP.

O artista convidado, Adriá Julia, e sua obra *Uma flor branquíssima*, na curadoria de Valentín Mestre. Depois dos atos protocolares, todos se debruçam sobre as obras. No primeiro andar, *La Mancha una breve historia de la desorientación*; no segundo, uma tripla: *secuencia editorial, respiración oceánica y una flor blanquísima*.

Duas questões ficam ecoando: do primeiro andar, é possível aprender a se perder? Do segundo andar, mais uma pergunta: como constituir situações e contextos de aprendizagem partindo do cotidiano?

Movimento #2 Oficina de cinema: o circuito dos cinemas antigos/desaparecidos da cidade de Lleida.

Na sequência, um convite para uma oficina experiencial a respeito da temática, A desapareição dos cinemas. A instalação *una flor blanquísima* consistia nos pedaços de um cinema arrancado de um outro estado da Espanha e levado para um espaço de arte e educação. Toma-se como fonte de pesquisa o *códice* ou *codex*, grande caderno de manuscritos, anotações e mapas, o grande arquivo da correspondência dos representantes das coroas colonizadoras com as recentes terras descobertas. Essa mesma temporalidade também é explorada a partir do som. Em linhas gerais, o processo de pesquisa consistiu nas fontes acima expressas: o arrancamento dos cinemas, o aceleração produzido pela pandemia do Sars Covid 19, bem como a questão de preservação da memória; tudo isso, com a intenção de virar a câmera e deixar na perspectiva de quem assiste.

Com isso presente, lança-se à deriva pelo velho circuito de cinemas extintos, do centro, da cidade de Lleida: Cinema *Cataluña (Carrer Cavallers)* - Sala Granados - Cinema *Viñes* - Caixa. Nesse percurso, duas moças registravam o som, outra pessoa gravava imagens. As pessoas que estavam nas sacadas conversavam, uma conversa paralela entre o produto do encontro de duas pessoas idosas. Uma outra série de conversas paralelas: existe democracia! Sabes por que não? Porque vão me pedir as contas. Precisa de ajuda? Helena! Um pássaro faz cocô na pessoa que narra. *Lo que el viento se llevó*, um dos idosos se emociona com as imagens do guia... O guia fica um pouco incomodado e tem um certo receio de perder o grupo, embora permita que o *expert* interrompa. Outros participantes, não. Ao final do encontro, um pequeno grupo de crianças com as suas professoras passam ao lado. Ouve-se o som como se fossem furos de pneus. Algumas perguntas ecoam e saturam o ar... A escola cala, enquanto o museu fala? Continua o primeiro a falar, sem ouvir o segundo?

Movimento # 3 De uma segunda visita, prévia à visita dos discentes...

O percurso é o primeiro andar, na companhia do mediador Mikel e da exposição intitulada A mancha de uma breve história de desorientação, de Lúa Coderch. De início, apresentam-se vários elementos: uma cortina e, atrás da cortina, fotos; adiante, a escuridão com barulho de coisas; segue a projeção de um curta (filmagem de percurso de carro numa estrada sinuosa) e uma cadeira de carro no meio da sala. A artista explora a aparente desconexão entre a mancha e a desorientação, mas a noção de mancha da artista fala de desorientação, que, para além de um erro, é uma experiência compartilhada por grande parte da população.

Retorna a questão: aprender a se perder? Como suspender o que se sabe para dar vazão àquilo que se desconhece? Como construir suas próprias histórias de desorientação? É possível derivar pela cidade de Lleida com o objetivo de se perder? Como fugir da miopia que instaura em nós o conhecido e tira o encantamento pelo corriqueiro?

Percebe-se que a instalação foi feita sob medida para o espaço do primeiro andar do museu. Fazem parte da instalação, muitas telas em meio às colunas da sala, que, por sinal, não cumprem função nenhuma na sala; não sustentam nada, apenas estão ali. As muitas telas vêm à conversa como uma tentativa de tirar o foco da tela central. Usando a desorientação, passa-se ao segundo andar, na companhia da mediadora Julia, cujo foco está na exposição de Adriá, amplamente comentada, que remete, também, ao detalhe, ao processo de transformação ralentizado, à lentidão, à atenção. Podem os visitantes, diante da proposição do Juliá, estar tanto tempo num processo de transformação, em câmera lenta, com a intenção de prestar atenção?

Movimento # 4 Compacto dos primeiros contatos da turma da *Mención*⁴⁰ com o CLAP

Primeiro Ato: Tríplice interação.

Segundo andar. Uma flor branquíssima. Discentes-Mediadora-Docentes. Carpete vermelho recebe os discentes. Intuito: despertar a curiosidade dos futuros docentes, que aprendam a furungar. Abelhas que rondam a entrada testemunham o ingresso dos discentes. Face à tela do cinema sussurram. Antes de sair, alguns desafios: Perguntar com as suas famílias pelas suas experiências com o cinema nas suas cidades? Como foi a

⁴⁰ *Mención en necesidades educativas especiales y educación para la diversidad (módulo Construcción de Contextos Educativos).*

experiência de cada discente? É possível tecer fios intergeracionais? São factíveis as conexões com a deriva? Há chances de cartografar os cinemas extintos nas suas cidades?

Segundo Ato: Deriva pelos cinemas extintos do centro histórico de Lleida

Percurso junto à guia. Escritas colaborativas no *docs* e no *whats* bombando. Seguem as pisadas dos cinemas extintos do território do casco antigo. Cachorro latindo. *Dèjà vú* de percurso, simultaneamente, som de carros de carga, pessoas que sobem a colina íngreme, o *Caixa forum* de fundo, o sol que se faz presente, na esquina, a ótica universitária (ótica e audiologia), pomba que ri das arapucas e pousa acima de uma lâmpada, de olho no grupo de pessoas.

Terceiro Ato: Um dia depois...

Segunda visita da turma. Primeiro andar. A mancha de uma breve história de desorientação. Ninguém senta na cadeira de motorista no meio da sala. Byung-Chul Han. Giorgio Agamben. Modernidade. Verdade absoluta. Colonial/Pós-colonial. Contexto inicial de aprendizagem. Diversidade e inclusão. O estabelecido. Aula-curriculo-estrada sinuosa. Dois discentes fora do círculo. Procurar formas de orientar-se... estrelas, sereias. Saímos da exposição para a rua, ao som de duas músicas ecoadas por duas caixinhas de som. Uma música do bar. O espanto. Chegamos ao *deposit dàigua*, na frente da estátua de *Tripton*. Fonte em forma de sereia. Alguns ciganos na área. Uma senhorinha canta para uma criancinha. Uma pergunta? Qual é a finalidade de tudo isso? Uma devolutiva: como você se sente face a tudo isso? O que faz você pensar que não teria sentido?

#C.3. É possível ter paixão por aprender/ensinar/criar?

No curso interdisciplinar, Geografia, História, Processos e Contextos Educativos, do semestre 2020-2021, aconteceu de forma virtual, devido às restrições da pandemia; já o último encontro foi híbrido; porém, com medidas de distanciamento. O convite inicial foi para olhar atentamente para tudo o que se passa na volta, numa primeira deriva, para habitar o território, o cotidiano. Após terminar as derivas plasmadas nas cartografias, apresentar e discutir com os colegas os achados dessas derivas; procuram-se temas por afinidade, para conformar grupos de trabalho. Em condições desconfinadas, normalmente, faz-se um sorteio para propiciar o trabalho em equipe com pessoas que normalmente não estão habituadas a trabalhar, no intento de simular condições laborais dos futuros docentes.

Esses grupos de trabalho se focam em desenvolver um projeto com a intenção de gerar outras imagens que tencionem as imagens costumeiras em torno do educar e do

ensinar. Posteriormente, essa produção é exposta e compartilhada com os discentes do segundo ano de carreira, para continuar o exercício de pensar a formação inicial docente na contemporaneidade.

A escolha dos temas se deu em condições de pandemia; por isso, foi um pouco diferente, isto é, por indicações das autoridades pertinentes, por afinidade de temas. Em condições normais, as derivas se realizam em grupos, cabendo ao grupo discutir a escolha da temática, dependendo dos tópicos e dos interesses destacados durante o percurso atento no/pelo território.

O intuito pedagógico desse momento de discussão entre discentes gira em torno de desmontar algumas ideias pré-concebidas acerca da docência e sobre o ser docente, convidando para mudanças nas práticas curriculares e de pesquisa e que tenham postura de aprendizes, a fim de criar condições, para que as crianças, no caso da educação básica, e estudantes em geral tenham outras possibilidades de aprender.

Todas as discussões tinham como elementos comuns o olhar atento para o extraordinário, no sentido perequeano, e a temática *ventanas* (janelas). Inspirada na obra de Sonali Ranjit e do seu marido Vaishnav Balasubramaniam, *windowSwap*⁴¹, cuja proposta consistia em convidar pessoas que tiravam fotos (vídeos curtos) da janela de suas casas, durante o confinamento, com a ideia de ter as janelas de todo o mundo para olhar, durante o tempo da pandemia, uma espécie de fenestras, para olhar para o mundo. O casal conseguiu inúmeras imagens e vídeos dos quais escolheram umas 50 janelas abertas, dos mais variados lugares, de mais de 30 países.

Salienta-se que as escolhas iniciais podem variar de acordo com os processos de indagação e de pesquisa dos grupos. As escolhas iniciais foram: cemitérios- como arquivo histórico; graffiti - hackear a cidade - contrafluxo; espaço público -patrimônio - zonas verdes; alteridade - segregação - estrangeiro; intercâmbio de cartas; nome das ruas em cidades do interior; Sinos.

Nas discussões, foram levantadas questões tais como: sentimentos e memória, ruas sujas, topofobia, algumas lembranças de infância; comparação entre cidades do interior; ruas importantes, uso e desuso de espaços públicos, qual é o lugar onde passou mais tempo da sua vida?; o que acontece com os cemitérios, em cidades pequenas, que são abandonados?; de que maneira as lembranças infantis influenciam as percepções dos espaços patrimoniais?; guerra civil; esporte.

⁴¹ Disponível em: <https://bit.ly/42FQAxx>

As temáticas que seriam trabalhadas pelos grupos foram: socializar na praça ou as praças como espaço de encontro; cemitérios; se os bancos das praças públicas tivessem olhos; a passagem do tempo através dos sons; áreas verdes que mudam sua funcionalidade.

Alguns estímulos de diversas expressões artísticas que foram sugeridos pela equipe docente para os discentes: *Que nos roban la memoria* (2002-2007)⁴², da artista Concha Jerez; Heterotopías os espaços outros em Foucault⁴³, os cemitérios como espaço heterotópico; notas para a construção de uma heterotopia sonora⁴⁴; das flanâncias do poeta estrangeiro aos fragmentos do currículo⁴⁵; *Hacia una educacion sonora: 100 Ejercicios de Audición y Producción Sonora*⁴⁶; *Listen*⁴⁷; Mapa Sonoro de Curitiba: Uma Cartografia Afetiva de Curitiba⁴⁸. Respeito ao grupo dos cemitérios é sugerido dar uma olhada nos percursos feitos nos cemitérios parisienses⁴⁹.

Esses estímulos e tantos outros, partilhados nos diferentes encontros, têm a finalidade de serem condições para imitar, para criar, não para copiar; de outro modo, são estímulos que não são referência para copiar, mas para transcriar, transformar. Destaca-se a necessidade de sair da escola ou de uma mentalidade escolar, para voltar à escola com outro olhar, olhar para a singularidade da escola.

Ante tais pressupostos, volta e meia vêm à baila outras questões que aguçam a nossa curiosidade: que tipo de formação é essa? Como faço? Onde a gente aprende docência é só na escola, não é? Todos os contextos geram aprendizagens? Pensar as práticas pedagógicas? Deixar de dicotomizar (escola/universidade, teoria/prática)? Ler e pesquisar outros referentes (estímulos)? Que postura está provocando a equipe docente em nós para que aprendamos a pensar...? Com essa postura, é possível ter paixão por aprender/ensinar/criar?

Todas essas questões fazem referência a abandonar a postura só de aplicação, mais tecnicista, e a entender que as provocações propostas têm o intuito de auxiliar na construção de projetos que vão além da aplicabilidade na escola, compreendendo que, no campo da educação, é possível acionar várias matérias vivas do território, que incluem fontes escritas e orais, visando também a um trabalho intergeracional.

⁴² Disponível em: <https://bit.ly/3W6Qddb>

⁴³ Palestra de março de 1967, a obra em espanhol e francês. (FOUCAULT, 1967)

⁴⁴ (DA COSTA *et al*, 2016)

⁴⁵ (DÍAZ, 2016)

⁴⁶ (SCHAFFER, 1994)

⁴⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3MiYZ38>

⁴⁸ Disponível em: <https://bit.ly/3Wev1lq>

⁴⁹ Cemitérios de Paris: <https://bit.ly/3MuRg3w>

Tudo isso está articulado nos projetos finais, nos quais se cria um contexto de aprendizagem, que envolve processos de pesquisa, indagação, leituras, diferentes expressões artísticas, com a intenção de analisar o processo criativo dessas obras, vivências do território, olhar atento ao infraordinário, documentar as vivências e sensações, relatar, narrar, captar pedaços desses cotidianos, que levam a novamente estar em contato com a temática pesquisada. O anterior está mais para ser um processo de criação propriamente dito do que poderíamos nomear de Contexto(s) de Aprendizagem Poético(s) (CAP)⁵⁰.

Temos a impressão de que os encontros com as diferentes expressões artísticas, em particular obras de artistas contemporâneos, o acompanhamento e as orientações dos docentes, bem como a configuração de exercícios de pensar, exercícios para uma docência criadora, dão lugar a um processo de criação, a um CAP⁴⁹.

#C.4. O convite a estar atento ao que se passa no território 1

(Na loja da inclusão) Uma cena um tanto peculiar com um discente da *Mención en necesidades educativas especiales y educación para la diversidad* (módulo: *Construcción de Contextos Educativos*). Em outras palavras, poderia ser considerada uma cena de inclusão fora da *mención*.

A menina será chamada de Àlber. Àlber gosta de escalar, pelo que ela mencionou na sua própria apresentação no primeiro dia de aula. De fato, o objeto que ela levou para falar de si fora um artefato próprio dessa modalidade esportiva. Parece que Àlber gosta de esportes. Na sala de aula, Àlber não está muito presente, quer dizer, ela fica com parte de seu corpo aí; outras partes se misturam com seus aparelhos tecnológicos; e a parte que resta, à simples vista, percebe-se que ela está em muitos lugares, menos na sala. A percepção de grande parte da equipe docente coincidia com essa impressão. Existia unanimidade.

Um belo dia de outubro de 2021. O sol agasalhava os moradores da cidade de Lleida. Trânsito calmo. Algumas sinaleiras congeladas atrapalhavam um pouco o passo dos pedestres. Tempo de espera para atravessar a passarela de pedestres. Imprevisível. Muito mais tempo que o habitual. O sol na cara. Outras pessoas aguardam também. Alguns carros apressados, até que o número de pedestres aglutinados no semáforo fazem com que

⁵⁰ (DIAZ, MUNHOZ, 2022)

diminua a velocidade dos carros. Algumas lojas nos recebem do outro lado da rua. Lojas de lembranças, lojas de coisas antigas, lojas de comidas, lojas esportivas.

A mais convidativa, a última. A loja esportiva. Dita cadeia de lojas estava nessas terras há uma década. Loja muito grande, por sinal, com inúmeras fileiras, prateleiras e um sem número de produtos, a exacerbada quantidade de coisas augurava cansaço e vontade de sair logo dali. Mas, por alguma estranha razão, contra o argumento de saída, erguia-se a vontade de ficar e tentar escalar aquela loja borgeana, num intento quase impossível de esgotá-la à maneira perequiana.

Muito tempo se passa. Nem sequer foi possível esgotar uma pequena parte daquela monstruosidade. Treino de fitness, aquático, montanha, subaquático, ciclismo, esportes de equipe, corrida, caminhada, esportes de raquete, andar de patins, ginástica, balé, passeios a cavalo, golfe, precisão, mochila, calças, *leggings*, *shorts*, bermudas, blusas, jaquetas, tênis, camisetas, bicicletas, mochilas... de novo, treino, aquático, montanha, Àlber... sim, Àlber!

Sim, é ela. Perto o suficiente para estar atento ao que se passa no seu território. Ela está atendendo uma pessoa que não parece ser destas terras, sotaque e língua diferentes a entregam. Enquanto falam de coisas da seção de montanha, Àlber está dando uma aula para aquele forâneo, sobre as ferramentas necessárias para os desafios da montanha; entusiasmo e brilho em seus olhos deixam estatelado o seu “aluno”.

Uma ruptura de cena. Uma outra pessoa, patricia, interrompe numa língua diferente do adventício; a interrupção/exigência de ser atendida imediatamente deixa gelado a quem ainda estava expelindo os caracteres da sua boca.

Neste meio tempo, o tempo na loja para. As prateleiras da montanha servem de testemunhas da inclusão de Àlber nessa cena. Àlber, vestindo a sua camiseta de educação para a diversidade, contesta quem interrompeu seu ensinamento, com uma calma assustadora, indicando que estava ocupada, como a pessoa bem sabia, e que, portanto, deveria esperar o seu turno para ser atendida.

Patrícia olha para o adventício, depois olha para Àlber. Não fala nada, mas aquela forma particular de olhar para ambos parece falar mais do que muitos caracteres. Como diria Kafka, “provavelmente cheio de sentido, embora incompreensível” (2003, p. 11), em relação àquele diálogo de olhares. Só Àlber consegue entender o que foi falado em silêncio, sem palavras.

Àlber continua, agora, com mais uma “aluna”. Parece que Patrícia também compreende a língua do adventício ou somente está à espera da sua vez. Chronos também não quer perder essa aula e fica parado, assistindo.

Mais um tempinho, e outra pessoa da loja pergunta para a última “aluna”: pois, não? Uma resposta quase ininteligível é balbuciada perguntando sobre uma outra seção... a díade docente-discente, olham-se um ao outro, quase espantados diante da justificativa do hiato da exclusão...

#C.5. O convite a estar atento ao que se passa no território 2

(Na procura de um lugar na cidade/Não sei me perder) No quinto dia da segunda semana do décimo mês, do ano vigésimo primeiro, do terceiro milênio. Nos sopros característicos dessa época do ano, que conseguem empurrar nuvens que dão sombra ao sol. A procura por um lugar em Ilerda instaura o convite a estar alerta ao que se passa no território. Sem o endereço certo, só com um nome vago do lugar, sem a ajuda do aplicativo de endereços, abraça-se o desafio de se perder para achar o lugar de destino.

Percorrendo várias ruas, ruas amplas, ruas estreitas, ruas sem saída, algum que outro beco. Ruas de prédios familiares, prédios empresariais, prédios administrativos, prédios octogenários, prédios novíssimos. Praças e parques para crianças, para jovens, para adultos, para idosos, para todo mundo.

Um punhado de farmácias, muitas farmácias por metro quadrado. Alguns mercadinhos de bairro, dois ou três mercados maiores, duas feirinhas, umas quatro padarias, vários cafés, uma dezena de restaurantes, três floristas, algumas lojinhas de nomes asiáticos. Três campinhos de futebol, duas quadras de vôlei, uma escola de futebol, o prédio de um time de futebol local, duas escolas.

Volta e meia uma banda de pássaros sobrevoam esses lugares rumo a suas casas. Muitas mascotes, de diversas espécies e de diversas raças; algumas abelhas ou similares zumbiam; outros insetos mais pequenos, cujo murmúrio fica restrito ao seu quadrado; um exército de formigas se desafia a atravessar uma calçada de pedestres. Algumas folhas no chão, outras caindo, outras penduradas se segurando com unhas e dentes à árvore, resistindo aos ventos da época. Muitas pessoas ocupando esses lugares, pessoas que conversam entre elas; pessoas caladas; pessoas sentadas, pessoas em pé, pessoas caminhando, pessoas correndo, pessoas olhando, pessoas escutando, pessoas, pessoas,

peessoas, pessoas médicas, pessoas treinadoras, pessoas cuidadoras, pessoas docentes, pessoas discentes...

Nessa empreitada, na área, uma discente, cujo nome é Barkinona. Barkinona estava esperando alguém; quando interpelada pelo endereço indicou tampouco saber e ainda adicionou que era forânea dessas terras. Em seguida, ela fez eco à fala de outra pessoa: Não sei me perder!

#5. POR UMA FORMAÇÃO QUE SE QUER CRIADORA.

Este segundo estrato, o teórico-metodológico, busca olhar para os autores e conceitos que fazem intersecções com o plano temático. Nessa medida, problematiza-se aqui a relação da formação inicial de professores que se quer criadora com o campo da arte, a partir de referenciais que são mobilizados no texto.

Destarte, com o intuito de trazer à baila a discussão por uma docência mais poética, desde um lugar/*chronos* ou espaço/tempo in-existente, busquei investigar práticas pedagógicas artísticas, realizadas pelo projeto Zona Baixa, da *Universitat de Lleida* (UdL), a fim de compreender como elas contribuem para uma formação docente criadora.

Nos territórios mais recônditos da imaginação, somos capturados por uma espécie de fascinação infantil/analéptica, à maneira daquela imagem belíssima de Baudelaire (1996): “[...] uma criança e um convalescente, o primeiro cheio de vida; o segundo grudado ao fôlego de vida que ainda tem, mas os dois encontram-se na curiosidade, na sede de novidades, a atitude criança/convalescente” (p. 18).

Aquela fascinação criança/convalescente empurra-nos a ficcionar artificios, ou melhor, *artefictios*, que venham ao encontro de uma poética, de uma fabulação criadora (arte e ficção), que interliga educação e arte. Entenda-se aqui ficção como modo de multiplicar ao infinito as possibilidades de lidar com a verdade (SAER, 2014), as ferramentas para criar mapas imaginários, cheios de pistas, para quem quiser situá-los. No entanto, a pergunta persiste: como descrever um lugar inexistente? É possível conquistar um espaço-tempo inexistente?

Ao olharmos para a cidade descrita por Gabo, na obra *Cem Anos de Solidão*, percebemos a apresentação do contexto de inauguração e de coordenadas precisas de um lugar poético. O primeiro traço parece estar vinculado às memórias marcantes de aromas memorosos do mar, memórias com demasiadas coisas para recordar. Mesmo que Aureliano e as pessoas que o acompanhavam não delineassem um itinerário, o que os movimentava era um sentido contrário do caminho do conhecido:

El mundo se volvió triste para siempre. Los hombres de la expedición se sintieron abrumados por sus recuerdos más antiguos más antiguos en aquel paraíso de humedad y silencio, anterior al pecado original, donde las botas se hundían en pozos de aceites humeantes y los machetes destrozaban lirios sangrientos y salamandras doradas. Durante una semana, casi sin hablar, avanzaron como sonámbulos por un universo de pesadumbre, alumbrados apenas por una tenue reverberación de insectos luminosos y con los pulmones agobiados por un sofocante olor de sangre (GABO, 2007, p. 20).

Parece que esse trajeto provocou uma série de ínfimos e tênues sucessos esburacados pelos irremediáveis bambúrrios, que os colocou - Aureliano e seus companheiros - algum tempo depois, diante de uma noite de sono, “*una noche densa, sin estrellas, pero la oscuridad estaba impregnada por un aire nuevo y limpio...*” (GABO, 2007, p. 21). Naquela véspera, em que, por devaneio, fantasia, ficção, ilusão, imaginação, quimera, utopia, invenção, pensamento,

*José Arcadio soñó esa noche que en aquel lugar se levantaba una ciudad ruidosa con casas de paredes de espejo. Preguntó qué ciudad era aquella, y le contestaron con un nombre que nunca había oído, que no tenía significado alguno, pero que tuvo en el sueño una resonancia sobrenatural: **Macondo*** (GABO, 2007, p. 34) [O grifo é nosso].

Aquela ressonância, natural ou sobrenatural, que experimentou José Arcadio, tanto na sua primeira expedição quanto no sonho, foi uma companhia silenciosa durante a minha peregrinação laboriosa na vasta floresta das produções do grupo *Espai Híbrid*, em meio à qual ecoava a seguinte questão: É possível arquivar à maneira de um romance?

Só um tempo depois, percebo que a pergunta talvez já ecoasse numa outra roupagem, pois Gabo estava encucado, entre 1961 e 1984, com uma pergunta não pouco fácil. Perguntava desesperadamente para todas as pessoas envolvidas com as letras: *¿cómo se escribe una novela?* (1991, p. 553). Como se escreve um romance? Sem nenhum intuito de comparar inquietações, penso que o que ecoa de maneira interminável, em ambos os enigmas, é a pergunta pela criação; em outras palavras, como atualizar de forma poética uma proposta de formação inicial de professores que tem mais de duas décadas e que visa a um contato com diferentes linguagens artísticas, de maneira criadora?

E, se um romance não fosse outra coisa senão um arquivo de memórias, memórias próprias, memórias de outrem, memórias da humanidade daquele que narra-escreve/lê-ouve aciona de maneira poética. Sendo assim, arquivar à maneira de um romance parece-nos colocar imerso nas narrativas, ou melhor, na série de enunciados que se esboçam na novela, na história polifônica de vozes, nos desvios, nas ondulações, nos cortes, no retomar, no ir e voltar, nas circularidades que se repetem nos estratos, nas camadas ao longo do tempo, numa formação inicial que se quer criadora.

Cabe, portanto, indagar os modos como a arte, mais especificamente os processos criadores, perpassam a formação inicial de professores, a fim de tensionar algumas práticas estratificadas e engessadas em modelos educacionais, que, talvez, não se sustentem mais. Por outra via, considera-se importante visibilizar e difundir outras práticas que vêm

formando professores, a partir de perspectivas mais inventivas e criadoras, quer dizer, práticas que nos convidam a estar abertos ao que se passa, a experimentar (FARINA, 2008).

Talvez, ainda seja difícil entender que, ao “aproximar a escola da arte e dos artistas, temos, como professores, mais chances de encontros com nossas possibilidades criadoras, o que significa pensar numa abertura para outros modos de agir e de ensinar, estranhando e problematizando muitas de nossas práticas atuais” (FISCHER, 2014, p. 75). Portanto, práticas de formação inicial que tomam a arte ou expressões artísticas ou ainda linguagens artísticas como modo de criação e resistência propiciam que outros olhares emergjam no exercício da docência, tal como afirma Farina (2008, p.10): “práticas docentes que abandonam a ideia tecnicista de arte para agir como criação e resistência nos processos de formação permitem experienciar outras formas de pensar o conhecimento que produzimos em meio à formação inicial docente”

De outra forma, a existência mínima de processos criadores na formação de professores e a ideia tecnicista de arte evidenciam uma compreensão limitada da noção de formação docente criadora (MARTINS, 2014; LOPONTE, 2017). Em determinadas ocasiões, é possível que se circunscreva o contato com a arte na docência, só para docentes de arte, mas, “[...] em pesquisa concluída em 2005, pensava-se numa docência artista, tendo como foco professoras de arte. Com o decorrer do tempo e com o amadurecimento dessa temática, viu-se a necessidade de ampliar a discussão para a formação docente em qualquer área” (LOPONTE, 2013, p. 37). No entanto, as raras aproximações com processos criadores na formação inicial de professores, assim como a arte na escola e a ideia limitada de que a arte só seria para os de arte evidenciam uma compreensão um tanto limitada de formação inicial docente artística ou estética, conforme denuncia Loponte (2017):

Se é salutar que tenhamos uma ampla discussão teórica em torno da temática, em contrapartida percebemos certa fragilidade conceitual e pouca consistência teórica em muitos trabalhos. Os sentidos dados ao que se conceitua como formação estética são em alguns casos divergentes e até mesmo contraditórios, o que implica ações de formação também diferenciadas (LOPONTE, 2017, p. 434).

Quiçá, o que impede essa aproximação da noção de formação docente imbuída de arte talvez seja o caráter predominante da lógica utilitarista da/na formação de professores, possivelmente, por causa da associação questionável de reduzir o repertório cultural ao acúmulo de informações artísticas, sendo que a “posse de um considerável repertório

estético não é garantia de uma usina sensível de vida” (Farina, 1999, p. 24). Entende-se, inclusive, que um acúmulo enciclopédico de diferentes expressões artísticas ou linguagens artísticas, por si só, atrapalha a experiência artística, a experimentação, o sensível, a afeição do encontro. A experiência estética põe em movimento as maneiras através das quais vemos, tocamos e somos tocados pelas expressões artísticas, objetos e pessoas (Farina, 2006).

A citada visão estreita das artes nos induz a problematizar que não se trata de “ensinar arte”, mas, sim, de propor encontros significativos com ela” (Martins, 2014, p.253), pois a inexistência de encontros significativos criadores acabam ocasionando um distanciamento do amor ao ofício de professor (LARROSA, 2018; 2020). Nessa lógica de raciocínio, Larrosa (2018) nos instiga a voltar à “figura do mestre amador (LARROSA, 2018, p. 154)”, isto é, àquele que se desconecta da aplicação somente prática (produtiva, econômica) do seu conhecimento para entregá-lo por amor, por prazer, por gosto, para as novas gerações” (LARROSA, 2018, p. 154).

Também, na perspectiva de uma formação artística, Dallazen (2016, p. 101) afirma: “aposto em uma formação que ‘sirva’, antes de tudo, ao próprio sujeito, à maneira como ele vai se relacionar consigo mesmo e com o mundo”. Na mesma linha, “a ideia de uma docência artista persegue um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética” (LOPONTE, 2013, p. 36). No mesmo sentido, torna-se necessário problematizar de que forma esse mar de experiências estéticas possibilita que docentes em formação pesquisem, indaguem, questionem, para que sejam provocados, se alimentem e sejam alimentados pela arte (MARTINS, 2006). A dimensão formativa da arte também é apontada por Ostetto e Silva (2018), ao compreenderem que ela reside na possibilidade de nos oferecer outros modos de pensar, para dar forma a sentimentos e ideias. Portanto, “em relação à formação estética docente, seria possível esperar que, a partir do contato com diferentes linguagens artísticas, o docente pudesse educar-se, humanizar-se, sensibilizar-se, passando a enxergar os alunos com outro olhar” (LOPONTE, 2017, p. 434).

Assim, o que se pretende é uma relação com a arte “como prática de formação docente, não prescritiva, que tende a favorecer outras formas de o professor olhar para si mesmo e para sua prática pedagógica” (DALLAZEN, 2016, p. 101). Essas outras formas de olhar para si e para sua prática pedagógica dizem respeito, como diz Larrosa (2018, p. 135), à “história autêntica da escola, que, ao mesmo tempo, é história invisível: história de professores e alunos que se unem e fazem aquilo que amam”.

Como diferentes processos criadores dos artistas, os conceitos de suas obras, as ações e reações que geram, permitem repensar, transformar, ampliar e contaminar as práticas educativas dos futuros professores? (MARTINS, 2014). De que modo tais processos criadores são capazes de auxiliar no pensar e no agir das diferentes maneiras de produzir suas relações com a sala de aula? Na maior parte das vezes, as formas de praticar o ensino não costumam acionar procedimentos inventivos, mas entendemos com Larrosa (2018) que o professor, quando inicia um curso, não está apenas propondo um caminho, mas também dispõe de uma maneira nova de começar a andar e de seguir em frente. Isso, porque ensinar é um ato de criação, de imaginação, de atualização de uma ideia (DÍAZ e MUNHOZ, 2018). Só há criação, se houver experimentação ou, dito de outro modo, sem experimentação não há criação.

Ainda, com Larrosa (2020) e também com Richard Sennet, em seu livro *El Artesano* (2020), somos provocados a pensar na lentidão do tempo artesanal, tempo da criação. A partir desses autores, problematizamos o tempo nos/dos processos educativos e, especificamente, na formação inicial de professores, o tempo quase inexistente para o pensamento criador. *“La lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados. La madurez implica mucho tiempo; la propiedad de la habilidad es duradera”* (SENNETT, 2009, p. 191). Muito tempo. Tempo artesanal. Tempo poético. Tempo de criação. Tempo de maturação. Tempo de sazramento *“...cuando se hizo experto en el uso y manejo de sus instrumentos, tuvo una noción del espacio que le permitió navegar por mares incógnitos, visitar territorios deshabitados y trabar relación con seres espléndidos, sin necesidad de abandonar su gabinete”* (GABO, 2007, p. 12).

#6. O CANTOR DE MACONDO (OCM): CRÔNICAS OU VALLENATOS?

Chegamos ao terceiro plano - o estrato empírico - no qual damos a ver a conjugação de elementos, ao modo de um procedimento de arquivização macondiano. Lembramos, mais uma vez, que, conforme nos ensina Aquino & Val (2018), o arquivamento está para as sedimentações das fontes, enquanto a arquivização encontra-se na ordem dos deslocamentos, das flutuações, das reconfigurações, da imaginação recriadora, o que significa olhar para o arquivo de modo transversal, recriá-lo, atualizá-lo, já que esse duplo movimento cria intervalos e descontinuidades.

#6.1. Do FEH ao d'OCM

Para dar conta desse terceiro estrato, aproximamo-nos dessa empreitada de arquivar à maneira de um romance. Sob o prisma arquivístico e de inspiração poética de *Cien Años de Soledad*, pergunta-se: de que modo tornar vivo esse o arquivo do PZB de formação inicial de professores? Como fabricar um procedimento de arquivização, a fim de dar visibilidade e recriar esse arquivo de formação inicial de professores? Como perder-se nos labirintos da imaginação? Como evitar o impulso de procurar unicamente nos percursos conhecidos, sendo que os trajetos conhecidos, às vezes, entorpecem a criação? Como entregar-se ao arquivo com uma obstinação veemente?

Siguió el hilo de sangre en sentido contrario, y en busca de su origen atravesó el granero, pasó por el corredor de las begonias donde Aureliano José cantaba que tres y tres son seis y seis y tres son nueve, y atravesó el comedor y las salas y siguió en línea recta por la calle, y dobló luego a la derecha y después hasta la izquierda hasta la Calle de los Turcos, sin recordar que todavía llevaba puestos el delantal de hornear y las babuchas caseras, y salió a la plaza y se metió por la puerta de una casa donde no había estado nunca, y empujó la puerta del dormitorio y casi se ahogó con el olor a pólvora quemada, y encontró a José Arcadio tirado boca abajo en el suelo sobre las polainas que se acababa de quitar, y vio el cabo original del hilo de sangre que ya había dejado de fluir de su oído derecho (GABO, 2007, 157).

A reboque, o trecho anterior levanta algumas pistas que permitem encontrar formas de remontar, de recriar o arquivo macondiano da universidade catalana, da mesma forma que o sábio catalão voltou a “*los manantiales de Lérida*” (GABO, 2007, p. 454). Nesta procura, latejam pelo menos três personagens da obra do Gabo.

A primeira personagem é a protagonista do trecho longo antes citado, a Úrsula Iguarán, uma das personagens mais octogenárias da obra, que, por sua vez, testemunha quase todas as gerações dos Buendía Iguarán. Ela arquiva no seu corpo as repetições, os

ditos, as marcas, cuja obstinação arquivística no seu corpo permitia-lhe burlar, em repetidas ocasiões, a morte ou até mesmo a vetustez, que lhe permitiram vivenciar o exórdio e o acaso da sua estirpe. Com tal característica, aparece também uma outra personagem que é e não é da família, que aparece e desaparece, mas que sempre está presente, tão ou quanto a Úrsula.

Era Pilar Ternera tatarabuela ignorada de Aureliano. Años antes, cuando cumplió los ciento cuarenta y cinco, había renunciado a la perniciosa costumbre de llevar las cuentas de su edad, y continuaba viviendo en el tiempo estático y marginal de los recuerdos, en un futuro perfectamente revelado y establecido, más allá de los futuros perturbados por las acechanzas y las suposiciones insidiosas de las barajas [...] Sentada en el mecedor de bejuco, ella evocaba el pasado, reconstruía la grandeza y el infortunio de la familia y el arrasado esplendor de Macondo (GABO, 2007, p. 447).

Tanto Úrsula quanto Pilar jogam-nos a pensar que um romance não deixa de ser um arquivo de experiências de uma vida, embora a primeira das duas genitoras, ou nenhuma delas, conseguisse ter a sonoridade macondiana. Na sequência, o cigano Melquíades, encarregado de apresentar as novidades do mundo aos macondos, também passa o seu arquivo pessoal ao José Arcadio (e este à sua prole), deixando alguns enigmas ou apenas problemas e fragmentos para que vários integrantes da família se debruçassem sobre eles para resolvê-los. Um dos melhores estudiosos da família fundadora de Macondo arquiva, com chave enigmática, numa língua antiquíssima, uma história aparentemente linear dos protagonistas do romance. Instaura, pois, um desafio que demanda por inteiro entregar-se àquilo com teimosia, não só para entender a linguagem, como também para burlar a cronologia convencional dos acontecimentos, pois

La protección final, que Aureliano empezaba a vislumbrar... radicaba en que Melquíades no había ordenado los hechos en el tiempo convencional de los hombres, sino que concentró un siglo de episodios cotidianos, de modo que todos coexistieran en un instante (GABO, 2007, p. 469).

Quando já quase decantava Melquíades, num período de estivação à maneira dos crocodilos, aparece um documentário chamado *Pedazo de Acordeón* (CARACOL, 2020), cuja temática girava em volta do *Vallenato*. O *Vallenato* é um ritmo musical originário da Colômbia, associado ao *Valle de Upar*, ou *Valledupar*, cidade capital do estado do César, na Colômbia, conhecida como a cidade desse gênero autóctone e popularizado no caribe colombiano. De fato, o gentílico de quem nasce na cidade de *Valledupar* é *vallenatos*. O documentário mencionado faz um percurso histórico e arquivístico do *vallenato*.

Nos começos do *vallenato*[vadjenato] não se tinham instrumentos, segundo o documentário chamado *Pedazo de Acordeón* (CARACOL, 2020). Era um canto à capela, sendo executado apenas por vozes, canções escritas sem serem escritas (CARACOL, 2020), cuja principal característica era a sonoridade atemporal de um punhado de letras em forma de versos. Por isso, muitos consideram o *vallenato* como gênero literário e narrativo (COLOMBIA, 2014; MEDINA ACOSTA, 2012; DIAGO JULIO, 2011). O próprio Gabo vai mencionar que “se se faz história do *vallenato*, a sua origem é estritamente narrativa”. Outro pensador agrega: “o que importa é a história” (CARACOL, 2020). De fato, essas pessoas, que cantavam *vallenatos*[vadjenatos], não escreviam, quer dizer, escreviam nos seus pensamentos com tinta de poesia; tais composições eram interpretadas por esses cantores, poetas, que cantavam suas canções de cidade em cidade, cidades pequeníssimas do interior da região caribenha da Colômbia.

Esse grupo de pessoas era constituído por criadores de versos, declamadores, cantores, rimadores, trovadores, poetas, pessoas que cantavam suas músicas nos caminhos mais rústicos, caminhos inusitados, caminhos inóspitos, caminhos desconhecidos, caminhos macondianos. Tais seres humanos eram caminhantes, andarilhos, nômades, poetas sem rumo, rimadores, trovadores itinerantes, que derivavam nas escuras noites da selva, ainda virgem, à luz das notas musicais do seu acordeon (instrumento característico do *vallenato*). E, no eco das suas rimas, viravam portadores de notícias, arquivos ambulantes, cantantes de histórias, cantantes do que se passava, cantantes das narrativas, cantantes de crônicas; musicalizavam essas crônicas, nas quais, contar e cantar se confundem, poética da vida cotidiana.

Um desses personagens ficou perdurável no tempo, graças à obra do Gabo, *Cem anos de solidão*, a quem foi interrogado: o que é *Cem Anos de Solidão*? E ele responde que é um *vallenato* de mais de 350 páginas (CARACOL, 2020). Assim, em *Cien Años de Soledad*, o que importa é a história, a narrativa. Na obra citada, fala-se da pessoa acima mencionada, cujo nome é *Francisco El Hombre*, que

[...] era un anciano trotamundos de casi 200 años que pasaba con frecuencia por Macondo divulgando las canciones compuestas por él mismo. En ellas, Francisco El Hombre relataba con detalles minuciosos las noticias ocurridas en los pueblos de su itinerario, desde Manaure hasta los confines de la Ciénaga [...] Fue así cómo se enteró Úrsula de la muerte de su madre, por pura casualidad, una noche que escuchaba las canciones con la esperanza de que dijeran algo de su hijo José Arcadio (GABO, 1984, p. 127).

Eis um personagem que dura duzentos anos, um personagem antediluviano, pré-existente há mais de um século de *Soledad*, aparelhado de versos, de rimas, de letras escritas, com tinta de solidão, ao longo de suas inúmeras viagens.

Aureliano fue esa noche a la tienda de Catarino. Encontró a Francisco el Hombre, como un camaleón monolítico, sentado en medio de un círculo de curiosos. Cantaba las noticias con su vieja voz descordada, acompañándose con el mismo acordeón arcaico que le regaló Sir Walter Raleigh en la Guayana, mientras llevaba el compás con sus grandes pies caminadores agrietados por el salitre (GABO, 1984, p. 127-128).

Francisco El Hombre (FEH), nomeado por muitos, como o arquétipo do trovador vallenato da Colômbia, era considerado um literato empírico, devido à sua grande capacidade de improvisar versos. Grande repentista, ele conseguia compor canções e poesias num instante, personagem andarilho, cuja fama se estendia por todos os povos por onde passava. Alguns fios de tinta foram gastos para escrever a respeito deste cantor, talvez o mais reconhecido é o livro *Francisco el Hombre: Leyenda y Realidad*, do historiador guajiro Lázaro Diago Julio (2011), seguido também do advogado Angel Acosta Medina, no seu livro *Mi pueblo historial: 200 años de soledad* (2012) e, posteriormente, o MinCultura da Colômbia, com o livro *Francisco el hombre: juglar y leyenda* (2014). Nessas obras, mencionam-se aspectos históricos do FEH, *en el palenque de Moreno, nacieron José del Carmen Checame Moscote y Ana Julia Guerra, padres de Francisco Antonio Moscote, quien, por tradición católica y por ser el día de su nacimiento el día de Santa Francisca, recibió el nombre de Francisco* (Diago Julio, 2011; Acosta Medina, 2012). Da mesma forma, se destaca que o FEH “*cantava durante los festejos se cantaban crónicas que hablaban de los hechos ocurridos en el pueblo, se cantaban versos improvisados sobre la cotidianidad, los amores, los deberes, entre otras cosas*” (Diago Julio, 2011, p. 41; COLOMBIA, 2014).

Além da bibliografia mencionada, há muitas referências ao FEH, que foram deixadas de lado, por escaparem do escopo desta pesquisa, bem como pelo fato de que

Francisco el Hombre, [...] cuyo verdadero nombre no conoció nadie, desapareció de Macondo durante la peste del insomnio y una noche reapareció sin ningún anuncio en la tienda de Catarino. Todo el pueblo fue a escucharlo para saber qué había pasado en el mundo (GABO, 1984, p.127)

O FEH de Gabo apresenta pelo menos duas condições particulares. A primeira, ninguém conhecia o verdadeiro nome dessa personagem; ao mesmo tempo, não menos interessante, o tempo de afastamento desta personagem, o tempo de desaparecer e

reaparecer de Macondo. A segunda, ele juntava pessoas para escutar o seu repertório e as suas crônicas se tornavam públicas.

Posto isso, o Cantor de Macondo, daqui em diante, pela sua curiosidade, a curiosidade é a sua amiga mais íntima, furungador incansável, à espreita do grande rumor do silêncio no ócio reparador da solidão, devorador insaciável das mais diversas bibliotecas borgianas; canais sensitivos quase sempre à flor da pele, olhar ruminante; *vallenatos*, cantos, cantigas enchem o seu repertório que se tornam crônicas escritas.

A natureza dotou-o do seu quinhão de poética, a poética, fatalidade a que está sujeito. Às vezes, ao som do silêncio. Às vezes, ao som do silêncio mutado pelo rincho da savana macondiana. Ora, ao relento de uma língua de terra que borriça o seu repertório cotidiano, acompanhado de seu estilingue de atirar versos, de atirar versos de improviso. Ora, à aerodinâmica de cantor modelado pelo vento da savana macondiana, savana que sorria quando a Matilde Lina passeava, munido de seu repertório, atira de volta palavras ao vento que passa, o vento como espectador, o vento como multidão unipessoal, o vento que se passa, o vento. Sim! O vento que passa uma e outra vez, o vento compadre do fogo, o vento companhia, o vento que assobia o eco das mais diversas toadas, o sempiterno companheiro da solidão vital e estética, pedra de toque da poiesis, que faísca cantos/crônicas.

Repertório de cotidianidade, aciona a analepse e a prolepse, para romper a sequência cronológica, sequência de acontecimentos incomuns, que provocam grande admiração, quer que perdesse o leme, ficasse desorientado, errasse durante vários novilúnios; quer que preferisse afincar, para não desistir de tentar, ao léu, nos ruídos silenciosos, no seu cotidiano, esperando cobrir-se da ocasião favorável, para que algo aconteça, com o intuito de escrever versos, versos repletos de verão, ainda que estivesse na primavera. Por ora, ao facho do maravilhoso, as suas composições líricas grassam facilmente, música com aroma que imprime fecúndia às suas palavras revestidas pelo verniz poético, que lançam uma pátina de fantástico sobre seus versos.

Repertório de afetos, que projeta em superfícies de vazio, o vazio que certamente espera todos os que tecem o vento; tece, tecedor do vento. Repertório ancorado na paixão pelo cotidiano, nas paisagens afetivas, cantar, fazer mais leve o caminho ao som da solidão sonora, aquilatar as nuances corriqueiras, aquilatar as vicissitudes da vida; cerzir com o fio da criação, as múltiplas nuances da vida. Um compilar compulsório de coisas, esperar, em vão, usar, utilizar, manusear, manipular, manobrar, lidar, operar, mobilizar, usar na

esperança de criar conceitos, maltratar línguas, afiar estilos, esburacar ideias, embaralhar pensamentos, fazer experiment/ações, que serão novamente revisadas, rachadas, rasuradas...

Se OCM consegue chegar a um lugar in-existente, com a intenção de pensar de que modo as práticas pedagógicas artísticas, desenvolvidas pelo PZB, vêm contribuindo para uma formação docente criadora, quiçá, possa também, com suas crônicas, as crônicas-vallenato e rimas poéticas do cotidiano, auxiliar-nos a recompor, a remexer o cotidiano docente de fio a pavio, mediante as elucidações⁵¹ executadas pelo OCM: “ninguém me ensinou a ensinar” e “não aprendi a me perder”, o arquivo de formação de professores da universidade sediada na cidade natal do sábio catalão que voltou de Macondo?

⁵¹ Tais expressões foram vivenciadas, ao longo das imersões, de formação inicial docente, realizadas na universidade de Lleida.

#6.2. Crônicas-Vallenato d'OCM

*Alguém me diz de onde você é? ...pois me parece que
seus cantos são de uma terra desconhecida...
Maestro Carlos Huertas*

Tem-se a impressão de que a base para um romance é o cotidiano, a crônica, uma fotografia do cotidiano. Pois, como já foi posto, um romance é um arquivo de memórias de quem narra-escreve/lê-ouve, acionadas de maneira poética. Por extensão, um romance também pode ser considerado um arquivo de fotografias do cotidiano, quer dizer, de crônicas.

No caso d'OCM, a questão é, são vallenatos ou crônicas? Eis a questão. Os vallenatos, como já foi mencionado, são estritamente narrativos, o que importa é a história, a vida. Assim, o maestro Gustavo Gutierrez decidiu criar seu próprio estilo, sendo “cronista da sua própria existência”. Daí que, para a d'OCM, essas crônicas narrativas escritas no palimpsesto do vento macondiano são crônicas-vallenato. Tudo isso, pelo prisma da compreensão do modo como as práticas pedagógicas artísticas vivenciadas no PZB vêm contribuindo para uma formação inicial docente que se quer criadora.

Na tabela 4, Crônicas-Vallenato d'OCM, apresentam-se as crônicas-vallenato. Antes, é preciso dizer que o que se chama aqui de caderno de artistas e caderno de noções tem a ver com a própria palavra códice (no latim *codex*), forma de consignar, posterior à tábua de argila e ao rolo, uma espécie de pilha compacta de folhas que poderia ser aberta na página que se quisesse. Dessa forma, nessa parte das crônicas-vallenato, empilham-se artistas de diversas expressões artísticas (caderno de artistas), bem como, algumas noções (caderno de noções), que têm a pretensão de provocar uma certa estratigrafia, formada pelas pitadas de outrem e que podem ser acionadas no arquivo de quem lê/escuta, assim como outras linguagens artísticas (artistas) podem ser suscitadas.

Os cadernos de artistas e de noções foram pensados ao longo do processo de pesquisa dessa tese de doutoramento, a partir de alguns questionamentos: Como propiciar experiências estéticas num ensinar-aprender que se quer criador? De que forma é possível ampliar a compreensão da noção de formação docente criadora, por meio da expansão de um repertório artístico de forma colaborativa?

Tais cadernos tem o intuito de possibilitar trocas entre estudantes e o manuseio e a interação com diferentes expressões artísticas e com os processos de criação advindos daí, junto ao desafio de ampliar a compreensão da noção de formação docente criadora, por

meio da expansão de um repertório artístico, de forma individual e colaborativa.

Da mesma forma, objetiva-se, por um lado, tensionar as concepções tradicionais ou o senso comum a respeito de artistas e, de outro lado, expandir a concepção de artistas, colocando especial foco nos seus processos criativos, com o intuito de tomá-los como matéria, para pensar uma formação inicial que se quer criadora.

Essa configuração em formato de tabela, além de apresentar o material, tem a pretensão de ser, também, didática, podendo servir de disparadora para outros exercícios, que incitem a pensar uma docência criadora. Pode-se ingressar via caderno de artistas ou via caderno de noções, sem necessariamente seguir a ordem proposta. No espaço, outras podem ser jogadas na nuvem, “[experimentações de crônicas de outros cotidianos](#)”⁵².

⁵² www.bit.ly/3qhM36y

Tabela 4. Crônicas-Vallenato d'OCM

C-V	Caderno Artistas	Caderno de Noções	link	QrCode
#1	David Perlov	Formação inicial, cotidiano docente, canais sensitivos ou sensibilidade, poética, arte, espaços de arte, patrimônio, contra-cartografia, infraordinario,	bit.ly/42Uv3kX	
#2	Mito	Ver, Olhar, Multisensorialidade, Atenção, Percepção, Observação,	bit.ly/3Mpx81i	
#3	Valeriano López, Laura Armancegui, Quim Bonastra, Javier Codesal, Kafka,	Olhar, e-ducere, Deriva, Infraordinário, Hiperimagens,	bit.ly/41OOHNv	
#4	Carlos Huertas, Gabo, Tomás Gutiérrez ,	Cotidiano, Criação, Pergunta-Problema, olhar atento do cotidiano, repertório,	bit.ly/3omebET	
#5	Lispector, Clemens (Twain),	Criação, <i>Poien</i> , <i>Poiema</i> , <i>Poeio</i> , <i>Poiesis</i> , Poética, Imitação, Cotidiano, Inteligência Artificial,	bit.ly/3MKbF4M	
#6	Dostoiévski, Gabo,	Aporias, Heurística, Eureka, Impasse, Formação Inicial Criadora, Docência Inventiva,	bit.ly/3WnCgaX	
#7	Gabo, Luís Henrique Martinez Argote,	Formação, Aprender, Ensinar, Cheiro, Recordar, Criar, Pesquisa, Pensar,	bit.ly/3BHrCSX	

# O ⁵³			bit.ly/41VUVvJ	
----------------------	--	--	---	---

#1.

Há poética no intervalo? É possível (re)inventar o cotidiano?

“The documentary cinema interests me only if I can turn it into something more poetic. Only then does cinema interest me” David Perlov (1996, p.4)⁵⁴

Essa experiência se desenvolveu no curso interdisciplinar: Geografia, História, Processos e Contextos Educativos, no ano letivo⁵⁵ 2020-2021, no qual participaram estudantes do segundo ano da graduação de professores (*maestros*) de dupla titulação em: Anos Iniciais⁵⁶ e em Educação Física⁵⁷; e a dupla titulação em Pedagogia: Educação Infantil⁵⁸ e Anos Iniciais, da Universitat de Lleida. A proposição inicial era pensar um contexto de aprendizagem e, a partir dali, propor processos de pesquisa, às vezes, de forma individual, outras vezes, em grupo, com o intuito de propiciar condições para dar início a diversos contextos e seus correspondentes processos de aprendizagem. Frisa-se que o dito curso se deu no contexto de pandemia⁵⁹, de modo que a participação na disciplina ocorreu de forma remota.

O estalo inicial para as aulas foi um vídeo-convite, no qual incluiu-se uma pequena introdução do carioca de ascendência israelita, David Perlov⁶⁰, afamado diretor de cinema, cuja intenção é filmar um diário, filmar a vida. Logo, *Diary 1973-1983*, é um documentário ou caderno de imagens ou diário de cinema-autobiográfico que registra, durante dez anos, o cotidiano de David Perlov, em Israel, Tel Aviv, sua família, seus amigos e viagens, especialmente para a França e para o Brasil (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, entre outros estados).

O vídeo-convite, já mencionado, inclui também intervenções de alguns professores do curso interdisciplinar, em diversos espaços da cidade, em espaços de arte, inclusive na própria casa. Cada um desses docentes escolheu um espaço da cidade, a maior parte das

⁵⁴ “O documentário no formato de cinema só me interessa se eu conseguir transformá-lo em algo mais poético. Só então o cinema me interessa”, tradução livre.

⁵⁵ Tipicamente, o 1º semestre inicia-se na segunda ou terceira semana de setembro e termina na segunda ou terceira semana de dezembro; o 2º semestre inicia-se na segunda semana de fevereiro e termina no final de maio.

⁵⁶ Pedagogia-Educação Primária, *Grado de Maestro en Educación Primaria*

⁵⁷ *Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*

⁵⁸ *Grado de Maestro en Educación Infantil*

⁵⁹ SARS-CoV-2, Covid-19

⁶⁰ <https://davidperlov.com/>

vezes, uma *fenestra* (janela), para falar da temática. De igual forma, outras provocações vêm compor o vídeo-convite.

É a cidade de Lleida e cidades circunvizinhas, a própria Barcelona, museus, ruas, casas, fachadas, janelas, que servem de pano de fundo nômade, para habitar o tangível a ser projetado no intangível da imagem digital.

As mediações dos docentes giram em torno de provocações ou desafios para exercitar o ver/olhar pelas janelas físicas em oposição às janelas digitais. Tal vídeo não se sustenta no vácuo, apoia-se no infraordinário de George Perec, que também está atado a outros fragmentos de documentários, para além do trecho introdutório do David Perlov.

A expectativa é máxima, muito antes de soltar o vídeo ao ar; dá para perceber que algo diferente vai passar. Pede-se aos estudantes que tenham papel e caneta em mãos, para registrar tudo o que se passa pela cabeça, enquanto assistem ao vídeo-convite, dando ênfase às expectativas e pensamentos, além de adicionar referências diferentes das do vídeo. Algumas outras impressões são consignadas por meio de uma ferramenta virtual, que permite que os estudantes possam escrever as suas próprias sensações de forma anônima. O vídeo é passado duas vezes.

O trecho do caderno de imagens do carioca israelense - imagens do cotidiano, imagens da vida em movimento - aciona, por um lado, provocações para evidenciar uma certa obstrução dos canais sensitivos face à vida, no tempo pandêmico e pós pandêmico. No período histórico em que mais há dispositivos para captar o que se passa à nossa volta, parece ser a época mais desafiante para olhar, perceber, ser sensível, estar atento ao dia a dia. Por outro lado, esse mote pode ser usado para tensionar o cotidiano no âmbito da formação inicial de professores, as imagens do ensino, da aprendizagem, da docência, de práticas curriculares, que servem para pensar outras noções que veiculem a prática docente, a docência, o sensível, o cotidiano, o corriqueiro.

A simples beleza do corriqueiro, para a qual chama-nos a atenção o brasileiro-israelita por meio de seus diários nômades, não é a beleza padrão, mas a beleza que está mais ao lado dos ruídos que geram a cotidianidade, por meio de capturas que embaralham o espaço-tempo, que desarraigam o olhar colonizado e o lançam às poéticas do intervalo, à singela estética do corriqueiro, a uma aposta de reinventar o cotidiano, para transformá-lo em algo mais poético.

Novos territórios são tecidos com a participação dos futuros professores, imagens sujeitadas à estabilidade da internet; em ocasiões, imagens não nítidas, representações

difusas acentuam a ideia de intervalo, fluxo, trânsito e mutação⁶¹. Em meio a esses intervalos, fluxos, trânsitos e mutações, ainda paira um estranho odor de questões: Arte e patrimônio? O que propicia o uso público da arte e do patrimônio? Como o tempo da infância e as lembranças influenciam a percepção dos espaços de arte e patrimoniais? De que maneira pode-se explorar possibilidades de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços ofertados pelo território?

Ao finalizar o encontro, dois desafios são lançados: primeiro, cada participante realizará uma deriva pela sua cidade registrando tudo o que se passa ao redor; também, escolher uma janela da casa onde mora, para olhar durante 15 dias, do mesmo ponto, e registrar tudo o que se vê e se olha. Um certo arquivo de capturas do cotidiano. Tais proposições estão baseadas nos textos contra-cartografia⁶² e o infraordinário⁶³.

Caderno de artistas: David Perlov,

Caderno de noções: formação inicial, cotidiano docente, canais sensitivos ou sensibilidade, poética, arte, espaços de arte, patrimônio, [contra-cartografia/infraordinário]

Referências.

DIARY 1973-1983. Direção e Produção: David Perlov. Paris: Re:Voir Video, 2007. Documentário (312 min) 7 DVDs.

FELDMAN, I.; EDUARDO, C. Affective Sceneries—Diaries of David Perlov.

Cinética-cinema and critiques. October, p. 1-6, 2006. Disponível em:

<<https://bit.ly/3qpRUn2>>. Acesso em: 12 fev de 2021.

KIMINAMI, C. A. G. **Contracartografias: Práticas críticas em um mundo**

hipermapeado. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:

<<https://bit.ly/3wuYZWU>>. Acesso em: 17 fev 2021.

LAGOS LABBÉ, P. Diarios nómades. Poéticas del intervalo para representar el desarraigo en el cine de David Perlov. **Archivos de la Filmoteca**, n. 75, p. 57, 2018. Disponível em:

<<https://bit.ly/3RyKEBk>>. Acesso em: 12 fev de 2021.

PERLOV, D. “A Conversation in Two Parts with David Perlov.” **The Medium in 20th**

Century Arts, edited by Rachel Bilesky-Cohen and Baruch Blich, Or-Am and The Van

Leer Jerusalem Institute, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/3B1YVzb>>. Acesso em: 17 fev de 2021.

ZAMORA, E. C.; CARBALLO, A. G. Cartografias críticas de la ciudad. **Treballs de la Societat Catalana de Geografia**, p. 145-160, 2017. Disponível em:

<<https://bit.ly/3TjpkRy>>. Acesso em: 17 fev 2021.

⁶¹ (LAGOS LABBÉ, 2018).

⁶² KIMINAMI, 2018; ZAMORA e CARBALLO, 2017.

⁶³ PEREC, 2008.

#2.

Exercício para os canais sensitivos #1: À sua guisa para olhar/ver tudo o que se passa.

“À sua guisa” me diz *La Quinzaine littéraire*: imediatamente fico paralisado. Como escolher? Nada se impõe a mim: nenhum “assunto [*sujet*]”. O que vem a ser a minha “guisa”? Segundo o sentido da palavra, é a minha maneira, meu modo, mas não é o meu livre-arbítrio. A “guisa” não é o “grado”. É evidente que a oferta que me fazem – ou o pedido – de escrever aqui “à minha guisa” mistura as duas ideias. Estritamente falando, é um assunto dado que eu deveria tratar “à minha guisa”. Se não me dão um, eu não encontro. (NANCY, 2014, p.19).

Consigna: ficar à vontade para registrar tudo o que se passa

Uma consigna, um encargo, uma demanda, uma missão - “fique à vontade para registrar tudo o que se passa”. Caderno, lápis e/ou *boli*, bloquinho, celular, tablet, e “à vontade” “à sua guisa”, com o intuito de inventariar tudo o que está à sua volta; para além, da imagética e das hiperimagens. Tudo isso, com a ideia de perceber o estado pela forma dos canais sensitivos, bem como detectar o grau do olho-centrismo e a forma como olhamos e somos olhados pelas pessoas que olhamos; ou, ainda, como olhamos para aqueles que não são olhados. Olhar, só se olha com os olhos? Que outras sensibilidades se podem ativar para perceber?

Olhar vem do latim *odoculare*, fitar os olhos em, olhar cara a cara, *vis-à-vis*, olhar fixamente para alguma coisa com o intuito de diferenciar pela visão, é dizer, reparar com atenção para ponderar e/ou considerar algo. Outras acepções se referem a analisar, averiguar, prestar atenção em, estar atento, admirar com muita atenção. Olhar está mais ao lado de realizar deduções acerca de; chegar a determinadas conclusões por meio de fazer uma pesquisa sobre algo; estudar.

Ver vem do latim *videre*, o ato de mover os olhos para enxergar, captar a imagem de algo, quer dizer, avistar. Também remete a buscar alguma coisa, começar a perceber uma determinada questão.

Embora a primeira pareça mais apetecível, a segunda também se faz necessária; dito de outro modo, o *continuum proximum* olhar-ver-olhar; ver-olhar-ver, fixar e des-fixar, fitar e des-fitar. Esse movimento é uma espécie de “olhar tocante”, “um olhar exato, infinito, no bom momento, no momento bem calculado: a todo instante”⁶⁴, talvez esse movimento assemelha-se a um exercício para afiar o olhar poético do cotidiano.

Mas, então, é possível exercitar o olhar? Como essa(s) ação(ões) poderia(m) torná-lo poético? Tais exercícios teriam a ver com uma certa educação e o ensino do olhar?

⁶⁴ (NANCY, p.101, 2014)

Como acolher este pedido de ajuda para aprender a olhar?⁶⁵ É possível, numa formação inicial que se quer criadora, acolher o pedido de aprender a olhar? Ou, de outra forma, é possível educar/ensinar a descolonizar o olhar do cotidiano?

No convívio com as perguntas antes mencionadas, podemos perceber que a etimologia da palavra educar, segundo o dicionário etimológico⁶⁶, está aparentada com a palavra latina *educare*, *educere*, que significa, literalmente, “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. Segundo o dicionário etimológico⁶⁷, o significado do termo (direcionar para fora) era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e a viver em sociedade, ou seja, conduzi-las para “fora” de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo⁶⁸.

Mais um ponto para pensar: o termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. Dando oportunidade à grafia *e-ducere*, que, em português, poderia ser e-ducar, esta última, é utilizada por alguns autores atrelados à filosofia e à educação/ensino, entre eles, Masschelein.

Para esse pensador, “e-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas, sim, libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos *conscientes* ou *despertos*, mas, sim, nos tornarmos atentos, significa prestar atenção”⁶⁹. Parece que a atenção à qual se refere o educador em questão “é um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa ‘chegar’ a ver) e para que eu possa ser transformado”⁷⁰.

Estar atento. O que seria isso de estar atento? Pode-se educar para estar atento? Só estaríamos atentos para o que nos interessa? Como estar atento para ser transformado? Estar transformado se refere a *educare*(*e-ducere*), ser conduzido para fora, quer dizer, ser preparado para o mundo e viver em sociedade, em face à diferença? Sem ânimo para responder a essas questões, mas, sim, deixar que continuem a ecoar. Talvez, esse estar atento, estar alerta, tenha a ver com exercitar o olhar, ser conduzido para fora, a fim de se tornar atento; *e-ducar* o olhar para que se torne atento, para estar atento e se tornar atento;

⁶⁵ (ROMAÑA DÍAZ, MUNHOZ, 2020)

⁶⁶ <https://bit.ly/4271OL3>

⁶⁷ <https://bit.ly/4271OL3>

⁶⁸ <https://bit.ly/4271OL3>

⁶⁹ (MASSCHELEIN, 2008, p.36, o itálico é do autor)

⁷⁰ (MASSCHELEIN, 2008, p.36, o grafo é do autor)

isto é, a “arte de abrir os olhos – libertando e mobilizando o olhar, ou seja, a arte de apresentar, de fazer presente”⁷¹.

Como naquela obra *Mito #8 History*⁷², em especial, *Irrealidade Aumentada*, e *Espejismo Lúcido*, na qual se projetam histórias, ou mensagens, ou frases coletadas ao longo do tempo de confinamento, nas fachadas de vários prédios emblemáticos da cidade de Barcelona. Com o intuito de tirar o olhar acostumado, por meio do estranhamento, suscitam as projeções em edificações, que fazem parte do cotidiano dos habitantes da cidade capital catalã. Dessa forma, “estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali”⁷³

Assim, exercitar, educar, ensinar o olhar poético do cotidiano implicaria, também, ativar a sensibilidade, prestar especial atenção à maior variedade da multisensorialidade (os sentidos, a percepção e a combinação de dois ou mais ou a sinestesia) do corpo.

Dito isso, do olhar atento poético e sensível, de volta à consigna: à guisa, para registrar tudo o que se passa, um convite para olhar o cotidiano, com o intuito de registrar e descrever tudo o que se passa ao redor, ao mesmo tempo em que se exercita o sensitivo, a percepção, a observação e o conhecimento do território, da cidade e tomá-la como espaço de ensino e aprendizagem, pois percebe-se que habitar o espaço com um olhar tocante sinestésico aciona uma certa postura (gesto) para escrever, registrar e descrever tudo o que se passa ao redor. Talvez, exercitar o olhar nessa lavra, “à minha guisa”, estaria mais para ser um jeito de *e-ducar* o olhar atento para o infraordinário.

Caderno de artistas: Mito,

Caderno de noções: Ver, Olhar, Multisensorialidade, Atenção, Percepção, Observação,

Referências.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3Ax77b2>. Acesso em: 26 abr. 2021.

NANCY, J. **Demanda:** literatura e filosofia. Edição: Ginette Michaud. São Paulo: UFSC, 2014. Tradução de João Camillo Penna, Eclair Antonio Almeida Filho e Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. Disponível em: <https://bit.ly/3Ec3b1q>. Acesso em 17 set. 2022.

ROMAÑA DÍAZ, J. A.; MUNHOZ, A. Mediação e aprendizagem num espaço poroso: tibuns com/no MAR. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, 2020. DOI: 10.14244/198271993114. Disponível em: <https://bit.ly/3V6ez6p>. Acesso em: 26 abr. 2020.

⁷¹ (MASSCHELEIN, 2008, p.42, grifo do autor)

⁷² Mito 8, by MITO. <https://bit.ly/3VdpQ4I>

⁷³ (MASSCHELEIN, 2008, p.42)

#3.

De uma deriva em tempos pandêmicos

À sua guisa para olhar/ver tudo o que se passa, dá-se largada à deriva. Cada estudante realizou uma deriva pela sua cidade, registrando tudo o que passava. Uma forma de habitar o cotidiano com um olhar atento, olhar para o cotidiano com o intuito de registrar e descrever tudo o que se passa no território, com um olhar tocante sinestésico. É tomar a ação de derivar como forma de “aprender com a força que a estrada comanda”⁷⁴, em outras palavras, “deslocar o olhar, para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível”⁷⁵.

Tal forma de vivenciar o território está em harmonia com a deriva, sob o prisma da *Internacional Situacionista*, IS, que questionava “os dispositivos de urbanismo, mas, sobretudo, de comunicação, que tinham suplantado a experiência real da vida pela imagem, ampliando cada vez mais a brecha entre o indivíduo e o mundo”⁷⁶. Assim, derivar ao modo situacionista tem a ver com entregar-se às solicitações do terreno, rompendo as linhas óbvias e pré-determinadas por um percurso já pré-estabelecido, fazendo assim do próprio movimento, o processo estético.

Esse movimento ou processo de construção de situações, em termos gerais, busca “investigar e gerar outras formas autênticas de comunicação, participação e experiências, que para além de ser uma revolução cultural só, ou política, é uma prática atrelada a vida”⁷⁷. De outra forma, trata-se de uma proposição ou procedimento que contempla desvios que fazem e/ou que possibilitam contato com diferentes trajetos, deslocando-nos dos espaços comuns, a fim de experienciar, percorrer e transitar, um modo de estar e habitar no/pelo mundo. Pois, derivar, percorrer, caminhar desse modo implica um “deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”⁷⁸.

Sendo assim, na empreitada de caminhar, de percorrer de forma presente, por inteiro, derivar no mote situacionista, à guisa de registrar tudo o que se passa funciona como proposições férteis para elaborar ideais, ao mesmo tempo que se é levado para fora, ou seja, se é empurrado ao exercitar, *e-duc*ar, o olhar atento para o infraordinário, pois,

⁷⁴ (MASSCHELEIN, 2008, p.37)

⁷⁵ (MASSCHELEIN, 2008, p.37)

⁷⁶ (AMIEVA MONTAÑEZ, p.29, 2014)

⁷⁷ (AMIEVA, p.34, 2014)

⁷⁸ (MASSCHELEIN, 2008, p.37)

“estar atento é o oposto de estar ausente”⁷⁹, assim como “abdicar da expectativa de um benefício”⁸⁰.

Destarte a consigna já mencionada, cada estudante realizou uma deriva pela sua cidade, registrando tudo o que se passava. Neste percurso, cada discente pôde ficar à vontade para acionar diversos meios de registro, analógicos e digitais. Vale a pena salientar que, devido ao contexto pandêmico, os discentes seguiram as recomendações de distanciamento e outras disposições das autoridades sanitárias.

Entretanto, uns dos primeiros escolhos de alguns discentes é como vencer a paralisia diante de proposições mais abertas? Quer dizer, quando se dá certo espaço de liberdade para fazer, no lugar de dizer como fazer. E outro, a ansiedade por preencher o vazio de habitar os espaços de forma diferente. Tais escolhos parecem reverberações dos chavões: Como faço? Diga-me como que eu executo! Vai ter nota?

Após o exercício da deriva à maneira do olhar atento para o infraordinário, o exercício de agir como estrangeiro do seu próprio território, algumas impressões foram espalhadas via *chat* e expressadas por videochamada.

Derivaram... María, Celia, Maria del Pilar, Pere, Laura, Valeriano, Laura, Roger, Estel, Juanma, Gemma, Julia, Alba, Laura, Anna, Laura, Maria, Cama, Mariola, Laura, Judith, Alba, Berta, Adriá, Glória, Claudia, Victor, Mateus, Aniol, Esther, Miriam, Gracia, Elisa, Sergi, Gemma, Guillem, Cesar, Mateu, Noemi, Jordi, Raquel, Núria.

Ecoaram... “Estranhamento”; “Não sabia muito bem por onde começar a minha deriva”; “Sem rumo”; “Não estamos muito habituados a esse tipo de forma de aprender”; “Seguir em frente”; “O que eu sei da minha cidade?”; “o que a rua me diz?”; “De onde vens”; “Uma árvore antiga que sempre esteve ali e não tinha percebido”; “Tinha passado muitas vezes e não tinha olhado”; “Uma rua que nunca tinha olhado”; “Paredes rugosas”; “Toque com luvas”; “Graffitis”; “Cartazes ao certo, virados”; “Na procura dos sons”; “Derivo guiado pelos cheiros desagradáveis”; “Enquanto caminhava não me lembrei da COVID”; “Prova PCR”; “Cemitério”; “Cemitério velho e novo”; “Parques”; “Praças”; “Sinos tocando”; “Pessoas estranhas”; “Me altere um pouco”; “Uma língua que não identifico”; “Uma ponte que lembra que poderia visitar outros lugares da cidade”; “Ler um livro, quase sem querer, em outro lugar”; “Escutar o barulho do Rio”; “Escutei a brisa que movia as árvores”; “Escutar o silêncio no meio da cidade”; “Espaços de memória”.

⁷⁹ (MASSCHELEIN, 2008, p.42)

⁸⁰ (MASSCHELEIN, 2008, p.42)

Percorreram... Lérida, Arbeka, Alpícat, Barcelona, Lleida, Tarrega, Talladel, Font, Bellpuig, Ferran, Sucs, Ilerda, Santa Coloma, Manresa, Iltrida, Alcoetge, Liñola, Manresa, Baláfia (Bairro de Lérida), Lérida, Baláfia (Bairro de Lérida), Montblanc, Vilanova, Foix, Santa Maria, Vila Franca del Penédes, Borges Blanc, Mollerusa, Fraga, Funda Vila, Juneda, Lleida, Borges, Ascot, Prat.

As superfícies de apresentação e de cartografia... *Thinglink*, cópia de mapa analógico, *google earth*, *genially*, mapa desenhado e imagens, mapa digital e imagens, *power point*, google slides, mapa de turismo, google docs, Imagem .png, google maps.

Para continuar a conversa... Vocês olharam as mesmas coisas? Mesmo aqueles que estavam nas mesmas cidades e, ainda, nos mesmos bairros? Que espaços normalmente habitados por vocês foram olhados de forma diferente? Que outros lugares foram descobertos? Que coisas saltam à vista? Que tipo de contradições foram percebidas? É possível tomar a contradição como aliada da aprendizagem? Quais outras sensibilidades podem ser ativadas? De que forma agir, quando não vai como planejado?

Esse espanto inicial, parece dar conta de dois tópicos: por um lado um não-saber ou, segundo o mote do artista Valeriano López, “modos de não saber”⁸¹, evidenciados na sua obra “Mapa mudo”⁸², que coloca em pauta a simplicidade de um mapa vazio, sem referências, que nos mostra não só a nossa ignorância de/com alguns espaços da aldeia global, mas também o desconhecimento de espaços da nossa esfera local. Ou também o desconhecimento de pessoas diferentes, como quando foi mencionado: “Uma língua que não identifico”, isso parece estar em consonância com a obra de Javier Codesal⁸³, *Lectura de Ibn Quzman*, uma das obras da tripla de vídeos chamada de *Arcángel*⁸⁴, que basicamente mostra a dificuldade de leitura numa outra língua, é atravessada pela relação do casal⁸⁵, que aparece no vídeo, no ato da tradução. A dificuldade de uma língua que não se reconhece, permeada pela vontade das partes de estabelecer um diálogo na base da tradução. Em palavras kafkianas, sob o prisma do processo,

[...] Finalmente notou que os dois falavam com ele, mas não os entendia, só ouvia o barulho que preenchia tudo e através do qual, como uma sirene, um som alto e imutável parecia retinir [...] Mais alto, sussurrou K. com a cabeça abaixada e se envergonhou, pois sabia que eles tinham falado suficientemente alto, mesmo que para ele tivesse sido ininteligível⁸⁶.

⁸¹ (LÓPEZ, 2016). Disponível em: <https://bit.ly/3nrKXnF>

⁸² (LÓPEZ, 2016). Disponível em: <https://bit.ly/3nrKXnF>

⁸³ (CODESAL, 2002). Disponível em: <https://bit.ly/3avgLyj>

⁸⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3jPSTcx>

⁸⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3jPSTcx>

⁸⁶ (KAFKA, 2003, p.71)

Por outro lado, a violência de superar o olhar simplório de gosto ou não gosto; *like*, *dislike*, da topofilia, da topofobia. Essa iconoclastia foi dando passo ao fascínio do olhar, o olhar o infraordinário, que pode, ao mesmo tempo, maravilhar-se de tanto olhar para alguns espaços outros. Espaços invisíveis, espaços de possibilidades, como nos provoca a artista Lara Almárcegui, no seu trabalho “Demoliciones, huertas urbanas, descampados”⁸⁷, aqueles espaços que escapam da nossa visão ou da definição de espaços próprios de uma cidade⁸⁸. Além disso, olhar para aqueles lugares que sempre estiveram ali e que passam despercebidos.

Como nos instiga Bonastra, na sua obra “Espaços público livre de neutralidade”⁸⁹, a olhar para nossos espaços cotidianos, espaços da cidade que operam como uma grande galeria de obras com “dimensões variáveis”⁹⁰; obras públicas expostas no museu da cotidianidade.

Como nunca antes visto, estamos expostos a inúmeras imagens, uma enxurrada de pixels, mas parece que, em lugar de aprimorar nossos canais sensitivos, eles são obstruídos. Não olhamos. Paradoxalmente, as hiperimagens, “imagens digitais por meio das quais se dá entrada (no nível conceitual) a outras imagens de diferente natureza como fotos, cinema, pintura, desenhos, de tal forma que permitem estabelecer *links* com outras mídias”⁹¹, formam o canal midiático de apresentação das cartografias ou das contracartografias pelos derivadores.

Mais reverberações das derivas...Como olham agora? Ter mais referências das diferentes linguagens artísticas enriquece o seu olhar? Estar em contacto com a matéria e com os referentes artísticos possibilita encontros com a criação?

Caderno de artistas: Valeriano López, Laura Armancegui, Quim Bonastra, Javier Codesal, Kafka,

Caderno de noções: Olhar, e-ducere, Deriva, Infraordinário, Hiperimagens,

Referências.

ALMÁRCEGUI, L. Demoliciones, huertas urbanas, descampados. **Boletín CF+ S**, n. 38/39, p. 173-181, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/42nUsD1>. Acesso em: 16 fev. 2021.

⁸⁷ (ALMÁRCEGUI, 2006)

⁸⁸ (LÓPEZ, 2016). Disponível em: <https://bit.ly/3nrKXnF>

⁸⁹ (BONASTRA, 2018). Disponível em: <https://bit.ly/42r5V4I>

⁹⁰ (BONASTRA, 2018). Disponível em: <https://bit.ly/42r5V4I>

⁹¹ (MARTÍN NÚÑEZ, 2011, p.6)

AMIEVA MONTAÑEZ, M. H. **La deriva situacionista como herramienta pedagógica**. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universitat Autònoma de Barcelona-UAB, Barcelona, CAT, 2014.

KAFKA, F. **O processo**. Tradução e posfácio de Modesto Caronte. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2023.

MARTÍN NÚÑEZ, M. Nuevas Tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea. In: IV Congreso Internacional sobre análisis fílmico. Universitat Jaume I, Castellón 4-6 mayo 2011. **Actas del...** Madrid: Ediciones de Ciencias Sociales. DOI:<http://dx.doi.org/10.6035/978-84-87510-57-1.2011.45>. Disponível em: <https://bit.ly/3NFnUAm> Acesso em: 16 abr. 2021.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3Ax77b2>. Acesso em: 26 abr. 2021.

#4.

d’OCM: do cotidiano como matéria viva para a criação

O mote, um *vallenato*[vadjenâto] de mais de 350 página⁹², mencionado pelo próprio Gabo, leva-nos a tibungar em águas *vallenatas*[vadjenâtas], nas águas do rio do Valle do Upar, entre as montanhas da Serra Nevada de Santa Marta e a Serrania de Perijá⁹³, para estar em contato com um ritmo autóctone da Colômbia, que têm várias expressões ou estilos, também chamados de ares⁹⁴.

Entre eles, *La puya*[pudja], um ar de ironia, velocidade e sátira; *El Paseo*, do relato à perspicácia; *El merengue*, um ar cadencioso e elaborado; *El Son*, um ar que sopra lento. Esses estilos têm suas raízes na tradição oral, numa época em que não existiam muitas outras formas de comunicação, senão o canto vallenato, a narrativa; daí que o Gabo menciona que o vallenato seria uma espécie de arte de relatar, de narrar. Narrativas que são fotografias do prosaico.

Pois bem, nessas narrativas, como já mencionado, o importante é a história. No caso do *Maestro* Carlos Huertas, a história, os bastidores, a criação da sua *musiké techné*, a arte das musas estão intimamente ligados à d’OCM (dO Cantor de Macondo), intitulada *El Cantor de Fonseca*.

Conta o maestro Tomás⁹⁵, que ele dispunha de um repertório limitado de vallenatos, que ia tocando em algumas cidadezinhas do interior do norte colombiano. Numa dessas terras, ele estava tangendo seu violão com suas pouquíssimas canções, aliás, ele menciona que não era muito bom naquilo, pois se considerava melhor compositor do que cantor e já tinha repetido várias vezes sua compilação, quando chegou à sua última música, dispondo-se a ir embora. Alguém o elogiou e interrogou se não tinha mais uma música. E ele respondeu que não tinha mais. Em seguida, foi questionada a sua procedência e sua profissão. O primeiro interrogado já o emudecera.

Diante de tal impasse, pergunta, questão, inquérito, desafio, o impasse como faísca para a criação, que o encucou e acompanhou o dia todo, alterando o seu dia a dia. Só um pouco antes de ir a dormir, ele criou o primeiro verso de *El Cantor de Fonseca*:

*Alguien me dijo de donde es usted
Que canta tan bonito esta parranda*

⁹² (CARACOL, 2020)

⁹³ Ver Mapa proposto por *Leyenda Viva*, 2022. <https://bit.ly/42lvZ1y>

⁹⁴ (Maestro Tomás Dario Gutiérrez, Filme *Leyenda Viva*, <https://bit.ly/42oT1Vw>, 2022)

⁹⁵ (GONZÁLEZ ZUBIRÍA, 1992)

*Si es tan amable tóquela otra vez
Quiero escuchar de nuevo su guitarra*

Tal criação, personagem, que se faz canção, parente próximo d'OCM, tanto o primeiro quanto o segundo, *metier* da orquestra de uma pessoa só, são os que tomam o seu cotidiano como *locus amoenus*, pedra de toque para deslizar a poética, pois verifica-se a recorrência a elementos do cotidiano, usando as próprias vivências, o seu prosaico, uma tentativa de capturar pedaços do dia a dia, da vida, vida para criar, vida como criação.

Talvez seja pela estranha maneira como a língua se faz, ela se faz da vida, da cotidianidade, do corriqueiro, do que acontece a nós e aos outros e a tudo o que está à nossa volta.

Com isso em mente, numa manhã de densas nuvens, dessas que ofuscam o sol, as folhas, sem clorofila, caem com dor. Logo depois de uma das aulas de formação inicial no PZB, uma questão fica: é possível pensar num cotidiano docente que procura outras superfícies de projeção de afetos?

A musica na integra⁹⁶:

El Cantor de Fonseca®

*Alguien me dijo de dónde es usted
Alguien me dijo de dónde es usted
Que canta tan bonito esta parranda
Si es tan amable tóquela otra vez
Quiero escuchar de nuevo su guitarra
Óigame compa usted no es del Valle
Del Magdalena, ni de Bolívar
Pues se me antoja que sus cantares
Son de una tierra desconocida
Y yo le dije si a usted le inspira
Saber la tierra de donde soy
Con mucho gusto y a mucho honor
Yo soy del centro de la Guajira
Nací en Dibulla frente al Mar Caribe
Nací en Dibulla frente al Mar Caribe
De donde muy pequeño me llevaron
Allá en Barranca me bautizaron
Y en toda la Guajira me hice libre
Yo vi tocar a Santander Martínez
A Bolañito, a Francisco el Hombre
A Lole Brito, al señor Luis Pitre
Los acordeones de más renombre
Soy de una tierra grata y honesta*

⁹⁶ (MARTÍNEZ ARGOTE, 1965), Disponível em: <https://bit.ly/3AtliNZ>

*La que en su historia lleva mi nombre
Yo soy aquel Cantor de Fonseca
La Patria hermosa de Chema Gómez
Viví en un pueblo chiquito y bonito
Viví en un pueblo chiquito y bonito
Llamado Lagunita de la Sierra
Del que conservo recuerdos queridos
Emporios de acordeonistas y poetas
Allá toqué con Julio Francisco
Con Monche Brito y con Chiche Guerra
Y conocí bien a Bienvenido
El que compuso a Berta Caldera
Ya me despido soy Carlos Huerta
Doy mi apellido y nombre de pila
Yo soy aquel Cantor de Fonseca
Y soy nativo de la Guajira*

Numa outra ocasião, pensando que já fazia tempo que não criava uma canção, o maestro Carlos Huerta começou a tocar algumas notas no violão, enquanto seguia pensando que não tinha mais criado uma música e qual seria a temática; uma visita inesperada de um amigo que estava passando por um momento de perda e dor; enquanto o amigo contava sua pena, o maestro e o violão escutavam atentamente. Assim que a visita foi embora, uma pessoa na rua faz uma pergunta ao mestre Carlos... Onde está a dona da casa?... Isso tudo que foi dito se torna matéria para a música *La Casa*.

Olhar com atenção, ativar nossos canais sensitivos, quer dizer, estar por inteiro diante do cotidiano, parece proporcionar matéria viva para a criação, para o *poiema*, para a *poiesis*...

Caderno de artistas: Carlos Huertas, Gabo, Tomás Gutiérrez ,

Caderno de noções: Cotidiano, Criação, Pergunta-Problema, olhar atento do cotidiano, repertório,

Referências.

CARACOL. Vídeo (1h54m54s) **Pedazo de Acordeón**, un viaje a través de la historia del Vallenato. Youtube, 25 de jan. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3G6gfVv>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GONZÁLEZ ZUBIRÍA, F. **Documental sobre la vida del compositor de música vallenata Carlos Huertas**. Dirigido por Fredy González Zubiría, câmera e edição de Carlos Diago. Youtube, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3BcS4Dx>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LEYENDA viva, el alma de un pueblo. Direção: Martín Nova Estrada. Elenco: Carlos Vives, Fonseca, Náfer Durán, Beto Murgas, Ivo Díaz, Deimer Marín, Julio Oñate, Sergio Moya, Tomás Darío Gutiérrez, Rosendo Romero, Chabuco, Matilde Lina, Santander Durán Escalona, Andrés 'El Turco' Gil. Valledupar, Colômbia. Codiscos Films. Diciembre, 2022. Documentário (113 min). Disponível em: <https://bit.ly/42oT1Vw>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MARTÍNEZ ARGOTE, Luis Enrique. El cantor de Fonseca (Maestro Carlos Huertas Gómez). In: **Historial Musical de Luis Henrique Martinez Argote**. 40 Grandes Éxitos del Pollo Vallenato. Remasterizado 1965, 2017, LP a CD. Discos Fuentes. <<https://bit.ly/3AtliNZ>> (2:55 min)

#5.

O tal da poética, da criação...

Criar como contato com a matéria da vida, o cotidiano? Criar a partir dos arquivos de outros ou a partir do existente, como imitação, para criar um repertório próprio? Por extensão, criar poeticamente como contato com o cotidiano docente, que aciona arquivos próprios e de outros? Mas, o que é a poética? E a criação? Inventar o quê? Como tudo isso pode recalar no arquivo da formação inicial docente?

Acionando o automatismo acadêmico, é possível perceber que criar está intimamente ligado à poética; a última deriva do verbo grego *poiéo* (*ποιέω*), alguns dos inúmeros sentidos a ele ligados no mundo grego⁹⁷, que, numa transliteração, seria algo como fazer, criar, compor, fabricar, executar, confeccionar; mas, também, produzir, inventar, descobrir, fazer nascer, no sentido de causar, de agir.

Para o substantivo, há duas acepções, uma neutra e outra feminina. A primeira, *poiei*, *poiema* (*ποιεῖν*), o que se faz. A segunda refere-se à *poiesis* (*ποίησις*), *lo que hace*, *lo que crea*, ação de fazer. Em termos gerais, tanto o verbo *poiéo*⁹⁸ quanto os substantivo têm como raiz *poien*, criar; o sufixo *sis* refere-se à ação; de onde poderíamos ter uma criação em ação, que toma a vida como matéria, moldada pela imaginação e pelos sentimentos.

Ora, criar demanda contato com a matéria, a matéria da vida, o cotidiano, o olhar atento para o cotidiano; mas também, para as criações de outros, que podem ser tomadas como material para fazer novos arranjos. Nesta última via, Aristóteles menciona que a imitação pode ser um primeiro estágio para criar. Quer dizer, a imitação para criar, que, por sua vez, toma como matéria a criação de outrem, com o intuito de fazer algo novo.

Esse gesto de criar, a imitação, é registrado por Aristóteles⁹⁹ na Poética

Parece ter havido para a poesia em geral duas causas, causas essas naturais. Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações¹⁰⁰

Aristóteles traz à baila a imitação, para mostrar como os poetas da antiga Grécia se tornaram autores, criadores, entre eles, Sófocles e Homero. Do último, o filósofo destaca:

Homero, ao mesmo tempo que era o maior autor de obras elevadas (foi o único a fazer imitações não só belas mas também dramáticas), foi também o primeiro a conceber a estrutura da comédia, não fazendo sátira mas sim dramatizando o

⁹⁷ (PINTO, 2009)

⁹⁸ (PINTO, 2009)

⁹⁹ (ARISTÓTELES, 2008)

¹⁰⁰ (ARISTÓTELES, 2008, p.42)

ridículo. Realmente, o Margites tem para a comédia um papel análogo ao que têm a *Iliada* e a *Odisseia* para a tragédia¹⁰¹

Percebe-se, no gesto de imitação para a criação, uma certa “beleza”¹⁰², pois tal criação baseada na imitação pode ser entendida como capaz de criar partindo do existente, através de novas correlações, proporcionando bases para outras possíveis leituras ou arranjos.

A criação que toma a imitação como ponto de partida, no entendimento do Aristóteles¹⁰³, por antonomásia, é a tragédia grega, o mito trágico, assim como “a epopeia segue de perto a tragédia por ser também imitação”¹⁰⁴. Assim, a imitação, com o olhar atento de *chronos* e embaralhado por vários ensaios e problemas, pode, também, dar passo a novas criações; “após sofrer muitas alterações, a tragédia estabilizou quando atingiu a sua natureza própria”¹⁰⁵

Percebe-se como os poetas citados pelo filósofo, no processo de criação e na posterior apresentação das obras, não mostram só a reprodução do imitado, muito menos a mera imitação dos fatos registrados por outrem, mas, sim, algo plausível de criação diante do impasse, do problema ou do enigma inerentes à vida, o que possibilita acionar novas leituras e correlações.

Criar, quer que seja pelo gesto de imitação, quer que seja pelo contato atento com o cotidiano, é difícil. Samuel Langhorne Clement, Mark Twain's, num dos diálogos de seus personagens, nas *adventures of Huckly Berry Finn*, mostra o Tom dizendo ao Huck: “Você sempre está pensando que inventar é coisa simples; não acabei de explicar que inventar supõe algumas dificuldades? Você nunca leu nenhum livro?”¹⁰⁶. Tal pensamento também é exposto na voz da cronista Clarice Lispector, que diz: “Toda criação é difícil”¹⁰⁷.

A modo de um dato curioso ou de uma experiência curiosa: no momento da escrita desse punhado de caracteres, diante do impasse da falta de sinônimos para a palavra difícil, recorre-se ao um buscador digital. Além disso, dos sinônimos, aparece um convite um tanto chamativo:

“Use a nossa Inteligência Artificial:

¹⁰¹ (ARISTÓTELES, 2008, p.44)

¹⁰² (ARISTÓTELES, 2008, p.44)

¹⁰³ (PALHARES, 2013)

¹⁰⁴ (ARISTÓTELES, 2008, p.46)

¹⁰⁵ (ARISTÓTELES, 2008, p.44)

¹⁰⁶ (TWIN, 1973, p.85)

¹⁰⁷ (LISPECTOR, 1970)

Escreva textos incríveis em segundos com nossa nova ferramenta de Inteligência Artificial”.

Dita oferta é mais do que atrativa, uma coisa simples; o resultado, “um texto incrível”. Neste momento, acende-se a curiosidade, aliás, pode ser a curiosidade no mote patológico: “distração por múltiplas opções”. Logo, uma lembrança. Uma pessoa amiga, na qualidade de revisor de periódicos, recebeu um convite para avaliar um texto relacionado com a formação inicial docente. Essa pessoa aponta que, ao ler o texto, teve a sensação de ser escrito por IA (Inteligência Artificial), pois, embora o texto estivesse no molde, no padrão acadêmico, seu conteúdo era inconexo. Com o amparo da licença poética, o texto avaliado “só enchia língua”.

Com o intuito de ir fechando todas essas abas recentemente abertas e voltar ao assunto, vamos lá! A tal da licença poética, é uma espécie de salvo conduto para usar palavras não tão acadêmicas, informais, às custas de não seguir à risca a norma culta; *verbigratia*, diria a profa. Sandra Mara Corazza, ela era uma Pelé neste quesito.

No que diz respeito à IA e às suas influências na formação inicial docente, inúmeras perguntas enchem o HD humano, mas essa é uma conversa para outro dia.

Finalmente, a criação, na lavra poética, é difícil; no que tange à formação inicial docente, não é diferente, pois, quando se aumenta o nível de exigência, “a maioria se opõe a aprender nessas condições”¹⁰⁸.

Criar a partir do contato com a matéria da vida, o cotidiano; criar a partir dos arquivos de outros ou a partir do existente, como imitação para criar um repertório próprio; criar a partir do contato com o cotidiano docente que aciona arquivos próprios e de outros parece exigir trabalho árduo, processo, ires e vires, estudo, cotidiano, atenção, ensinar, ver, escrever, corpos, jeitos diferentes de ser professor, inverno, fascinação, demora, escola, suor, erros, esforço, giz, lousa, *board*, explorar, elaborar, pensar, caminhos, percursos, histórias invisíveis, derivas, tragédia, imaginação, arranjos, outono, refletir, observação, frio, ritmo, educação, comunicação, todas as reviravoltas e desafios que se apresenta(ra)m, tarefas incontornáveis, primavera, caderno, docência, leituras, estudantes, calor, avaliação, esquecer, outros espaços do território e patrimoniais, docentes, museus, registros, pausas, olhar atento, sonoridade, temporalidade, presença, ausência, ação, poética, suspensão, disciplina, fracasso, arte, obstáculos, abandonar, registros, método,

¹⁰⁸ (LÓPEZ SECANELL *et al*, 2021, p.4112)

provas, gestos, aprendizados, xingamentos, sonhos, prática docente, imaginar, abraçar, percursos formativos, exercícios.

Caderno de artistas: Lispector, Clemens (Twain),

Caderno de noções: Criação, *Poien*, *Poiema*, Poeio, Poiesis, Poética, Imitação, Cotidiano, Inteligência Artificial,

Referências.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. 3a Ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

CLEMENS, S. L. **The Adventures of Huckleberry Finn**. New York: Regents, 1973.

LISPECTOR, C. **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3OkkYcX>. Acesso: jan. 13 de 2022.

LÓPEZ SECANELL, I; LLOBET BERNAUS, G.; JOVÉ MONCLÚS, G.; BONASTRA TOLÓS, Q. La percepción de maestras y maestros sobre su formación inicial (1993-2013). In BUZÓN-GARCÍA, O.; ROMERO-GARCÍA, C.; VERDÚ VÁZQUEZ, A (Orgs). **Innovaciones metodológicas con TIC en educación**, pp. 4101-4119. Madrid: Dykinson S.L., 2021.

PALHARES, C. V. T. A mimese na poética de Aristóteles. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n.22, p.15-19, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3pxhhCY>>. Acesso: abr 13 de 2022.

PINTO, S. R. Poema. In: E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia. 2009. Disponível em: <www.edtl.com.pt>. Acesso: abr 13 de 2022.

#6.

Do Impasse

Há sempre uma questão cativante nas palavras; existe sempre uma vontade de remexer nelas de “fio a pavio”. Talvez seja pelo gosto mesmo, pela ressonância, pelo sabor que elas têm, quer dizer, pela riqueza de imagens que elas suscitam em nós, pois quem escreve/lê também desenha; quiçá, esse gosto seja o que nos impulsiona a revirá-las e saber mais delas, a fim de exprimir até a última gota de poética.

Por mor de vocábulos, termos, locuções, expressões, frases, sentenças, orações, verbos, falas, discursos, linguagens, falares, conversas, vozes; atrevemo-nos a contar, e contar dos que contam, a cantar e cantar dos que cantam, de um som com sabor a mar que convida ao infinito viajar pelas imagens que mexem no baú das lembranças atrás de momentos memoráveis.

Ora, é necessário que, sem delongas, essa questão seja doravante tratada. A palavra em questão é o impasse. Sim. Impasse, apuro, dificuldade, beco sem saída, enrascada, problema, sinuca. Quando se pensa em impasse, entre as muitas palavras, duas aparecem no escopo das saborosas, talvez, três: Eureka, heurística e aporias.

A aporia, que seria o equivalente a caminho sem saída, é entendida como uma dificuldade, um impasse, um paradoxo, uma dúvida, uma incerteza ou momento de contradição¹⁰⁹. No perspectiva derridiana¹¹⁰, aporia, aliás, aporias, no plural, indica o porquê da escolha do uso nessa forma; seria algo como a estratégia da desconstrução. A palavra que o fez chegar nas aporias foi a palavra impasse ou problema; logo, o que estava em jogo nesta palavra era o “não saber para onde ir”¹¹¹.

Diante do caminho sem saída, face a um impasse, tudo o que se refere a buscar, a seguir as pegadas¹¹², a encontrar um caminho; tudo isso está ligado à palavra heurística: procurar, indagar, inquirir, esquadrihar. De outro modo, a heurística é uma espécie de ferramenta do pensamento, para encontrar respostas para impasses ou perguntas difíceis. Seria algo assim como uma técnica de indagação. A raiz do vocábulo heurística é a mesma do termo *héurēka*¹¹³!

Eureka é, literalmente, encontrar. Na verdade, é uma interjeição do tipo “encontrei!”, que se tornou muito famosa pela boca de Arquimedes. Arquimedes tinha

¹⁰⁹ (CEIA, 2009)

¹¹⁰ (DERRIDA, 1993, p.12)

¹¹¹ (DERRIDA, 1993, p.12)

¹¹² Etimologia de Heurístico. Disponível em: <https://bit.ly/41EsN03>

¹¹³ Etimologia de Eureka. Disponível em: <https://bit.ly/42AA427>

uma imaginação sem par; vários problemas difíceis o encucavam; facilmente, podia passar horas a fio ruminando ideias e pensamentos em prol de inventar, de criar. Quem sabe, na calada da noite, na companhia de alguma ideia na cabeça, não conseguia parar de pensar nela, ficava cismado.

Um dos seus descobrimentos mais renomados é o princípio de Arquimedes. A história pode ser facilmente procurada num buscador da net ou com ajuda da IA ou do jeito antigo, na biblioteca, nos livros¹¹⁴, com os professores de física ou história, ou perguntar a alguém do Enem, àquela moça muito famosa do Enem, que respondeu a uma jornalista que, caso ela não passasse na prova, pela sua frase célebre, “ia vender a sua arte na praia”¹¹⁵; enfim, é plausível inteirar-se do acontecido.

Há uma ideia ao redor da história que, ainda hoje, incomoda um pouco. Aqueles que acreditam que foi só um *insight*, que foi algo muito rápido, até mágico.

Na história, aparecem alguns impasses ou restrições. Destacamos duas: O rei Hierão, que era um baita um tirano, diante da suspeita de ter sido enganado pelo ourives encarregado de confeccionar a coroa do monarca, encarregou Arquimedes de realizar a descoberta. A primeira restrição ou impasse: Arquimedes não podia usar o método que já era conhecido para certificar-se da veracidade do peso em ouro da coroa do tirano. Quer dizer, existia uma forma, havia uma heurística científica padrão, um procedimento testado para esse quesito. Contudo, tinha de ser inventada uma outra forma de sair dessa aporia.

A segunda, que nem foi mencionada por Hierão, porém, está implícita, dada a fama do magnífico, caso Arquimedes não conseguisse, o que estava em jogo era a própria vida.

Uma afortunada cadeia de problemas acompanhava o cidadão de Siracusa: Saber se a quantidade de ouro que o rei deu ao ourives foi toda gasta na coroa, sem estropeá-la; ele já sabia que tanto a prata quanto o cobre eram mais leves que o ouro, então, se a coroa fosse de um desses últimos metais ocuparia mais volume do que se fosse de ouro¹¹⁶, derreter a coroa era a solução mais fácil do enigma e era duma clareza sedutora, pois evitava o incômodo de pensar¹¹⁷. Por outro lado, ele tinha que dar forma ao espaço intangível através de uma outra via, que não tinha sido pensada ainda: como saber o volume da coroa sem estragá-la?

O ar mais próximo e outras matérias do seu atelier estavam impregnados daquele

¹¹⁴ (TORIJA, 2007)

¹¹⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3GnrNGq>

¹¹⁶ (TORIJA, 2007)

¹¹⁷ (DOSTOIÉVSKI, 2008)

enigma, ligado pelo fio de Ariadne à sua vida. O *chronos* era implacável com o inventor; ele não conseguia dar com a solução da sua vida. Ao mesmo tempo, um novo começo, um outro novo e outro novo, de cara, com um isto problemático.

Lá pelas tantas, um dia em que ele foi tomar banho, o que, naquele tempo, não era muito frequente, mas fazia parte do cotidiano visitar balneários públicos. Claro que não era a primeira vez que ia naquele lugar; já tinha ido muitas vezes, muitas vezes, para aquela época. Mas, naquele dia, aconteceu algo que rompeu o adormecimento dos seus canais sensitivos.

Ora, estamos diante de uma pessoa, que, no cotidiano, frequentemente, anda na companhia de um impasse, de um problema. Parece que essa companhia deixava o Arquimedes mais alerta, com olhar atento, um olhar que interroga, para o que passava à sua volta; à espreita do que antes não havia percebido, pois o que parece é que ele simplesmente estava seguindo a rotina de mais uma tarefa da sua vida.

Submerso na banheira, com um mundo a perder de vista, uma questão chamou sua atenção: dessa vez, aquela água que saía da banheira após o seu corpo *tibungar* tinha outro sentido. Percebeu que o mesmo acontecia com as centenas de pessoas que frequentavam aquele lugar e acontece conosco nos dias de hoje.

Naquele instante, de um modo impossível de precisar, o corriqueiro se fez cúmplice da criação “por uma curiosa inversão do costume”¹¹⁸, e um sonoro Eureka silenciou o barulho corriqueiro daquele lugar público. Entretanto, o que causou tanto alvoroço no filho da cidade fundada por Arquias de Corinto? Foi algo muito simples! Seu corpo *motu proprio*, submerso, tinha deslocado a água fora da banheira. Pois bem, uma porção de perguntas: Isso já não tinha acontecido muitas vezes? O que foi que ele percebeu dessa vez? E, o mais importante, quanta água saiu da banheira? Esse era o ponto-chave: Exatamente o volume do seu corpo.

Parece que o contato com a matéria, os impasses e as inquietações iniciais propiciam encontros com a criação de novos problemas ou problemas mais interessantes, mais gostosos, mais substanciosos.

Ora, se o que diz respeito a uma formação inicial de professores criadora, esburacada por várias expressões artísticas, propende para uma “formação que vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma

¹¹⁸ (GABO, 2007, p.63)

prática de liberdade”¹¹⁹; a uma “docência como poética, que insiste e perdura feito um castelo no ar”¹²⁰, caberia questionar de que forma apresentar e incitar desafios (impasses) que não sejam tão difíceis que gerem frustração, mas que não sejam tão fáceis que gerem acomodação?

Caderno de artistas: Dostoiévski, Gabo,
Caderno de noções: Aporias, Heurística, Eureka, Impasse, Formação Inicial Criadora,
Docência Inventiva,

Referências.

CEIA, C. Aporia. **In:** E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), 2009. Disponível em: <www.edtl.com.pt>. Acesso: abr 13 de 2022.

CORAZZA, S. M. (org.). **Breviário dos sonhos em educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 11-23. <https://bit.ly/42vJg7W>

Derrida, J. **Aporias:** Dying-awaiting (one another at) the "limits of truth" ("*Apories: Mourir-s'attendre aux limites de la verite*" in *Le Passage des frontieres*). Stanford: Stanford University Press, 1993.

DOSTOIÉVSKI, F. M. **Crime e castigo**. Porto Alegre: L&PM, 2008. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **Cien años de soledad**. Bogotá: Real Academia Española, 2007, Edición Conmemorativa.

LOPONTE, L. G. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 12, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3DWzoay>>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

TORIJA, R. **Arquímedes:** Alrededor del círculo. Madrid: Editorial Nivola, 2007.

¹¹⁹ (LOPONTE, 2013, p.36)

¹²⁰ (CORAZZA, 2019)

#7. O cheiro poético.

Cenário: a tarde lleidatana de inverno, o ponto de encontro no CLAP¹²¹. A questão de um grupo de estudantes da *Mención en necesidades educativas especiales y educación para la diversidad* (módulo *Construcción de Contextos Educativos*), a respeito do processo de pesquisa delas.

O meu companheiro de viagem inicial, o Gabo na *La Hojarasca* (Revoada)¹²², com a aparição em cena pela primeira vez do Macondo, aciona uma memória vallenato[vadjenato] do *Pollo*[podjo] vallenato¹²³, *los relatos de Macondo*¹²⁴, quem também se une a nós.

Os relatos de Macondo é uma história do cotidiano macondiano, em particular das lembranças de *Francisco El Hombre*, musicalizada poeticamente. Assim como a interconexão entre vallenato, Macondo e o cotidiano, de quem cantava notícias de cidade em cidade. O próprio Gabo admite que seu arquivo romancista se enriqueceu, não tanto pelos literatos, mas, sim, pelos cantos vallenatos¹²⁵. Parece que o que o prendeu ao nobel colombiano do vallenato foi a forma como aqueles trotamundos contavam, relatavam as suas histórias cotidianas, com tinta de poesia.

Lugar de encontro: a entrada do CLAP. Chego um pouquinho antes, aliás uma pequena digressão: no percurso da FEPTS até o CLAP, na companhia da tarde de inverno com o sol resistindo ao frio e caindo aos poucos, várias pessoas, ao redor, terminavam sua jornada laboral; nas ruas estreitas da cidade antiga, algumas pessoas saem para presenciar como o frio é aquecido.

De início, só estamos eu, o *Pollo* e o Gabo, na presença de um calor invernal; logo após, mais pessoas se unem a nós, enquanto ouvíamos as invenções do Gabriel José, aguardando a abertura do CLAP; no meu caso, aguardando também outras pessoas. De frente para o astro rei e de costas para a programação de *La Panera*, na calçada da frente, um outro vizinho do museu, um outro espaço de arte, uma espécie de teatro, o espaço musical. Do lado deste, um mercadinho, contíguo um armazém e a casa de câmbio e várias pessoas conversando. Sem o controle do ruído nos fones, percebe-se o rumor de várias línguas. Pessoas descarregam coisas de um carrinho, cumprimentam algumas pessoas que

¹²¹ Centro de Arte La Panera, Lleida, Catalunha, Espanha.

¹²² (GABO, 1979)

¹²³ Apelido para Luís Henrique Martínez Argote.

¹²⁴ (MARTÍNEZ ARGOTE, 1973)

¹²⁵ (RAMÍREZ, 2018)

estão perto de nós. Nesse lugar, há um parquinho infantil e uma quadra esportiva logo em seguida; tudo isso na volta do museu; no final da rua, um café que parece o guardião das escadas de ingresso à *La Seu Vella*.

Gabo chama de volta minha atenção e conta para a gente a experiência de uma criança que presencia o preparativo e o posterior enterro de um prestigioso doutor de Macondo. Prestigioso, mas pouco querido, a ponto de a população macondiana estar disposta a esquecê-lo e deixar seu corpo apodrecer no isolamento. Só um velho coronel e a sua filha, a avó e a mãe da criança, respectivamente, e um trabalhador. Um funeral. Esse fato que, de início, parece fútil e banal, atraindo-me para um olhar infraordinário. O nível de detalhe superlativo, o cheiro que governava aquela casa, principalmente, a sala onde estava o corpo em decomposição. É curiosa a imersão nessa cena, a ponto de se fixar naquilo e perceber nas narinas o odor e as sensações associadas, mesmo que jamais tivéssemos estado lá.

Com o controle do barulho nos fones, ao calor de Fonseca, o Podjo traz à baila o seu *sueño español*¹²⁶, o sonho de uma viagem à Espanha de avião, numa paisagem indescritível moldurada pelo canto de sereias. Ele pousou no lindo arquipélago das Canárias, onde conseguiu um violão nacarado, estilo espanhol; uma ninfa que olha para ele toca seu violão, que reflete os raios do sol.

O cheiro de *pelagos*¹²⁷ espanta a morfeu e o Pollo acorda com uma recordação: eu, que sou latino-americano, da minha terra não consigo me esquecer; a ninfa ficou na Espanha e eu, na minha terra, voltei a despertar.

De regresso à sala 1.07 do prédio 7 da UdL: o sol toca a campanha para voltar ao campus *Cappont*, trânsito habitual de alguns discentes da disciplina *Arte y Cultura Digital* (*Grado de Diseño Digital y Tecnologías Creativas, Facultad de Informática e Ingeniería Industrial*). Essa turma tem como espaço de aprendizagem a Fábrica-Museu *Josep Trepas*, Tàrrrega, Lleida, Catalunha, Espanha.

Nesse momento, alguns desses alunos me interceptam, para uma conversa de corredor. Contam algumas impressões desse espaço de arte, que, outrora, era uma fábrica de máquinas agrícolas. Suspensa no tempo desde seu fechamento, uma longa pausa habitada pela microfauna e pelas diferentes estações do ano que vêm se sucedendo ao longo do tempo.

¹²⁶ (MARTÍNEZ ARGOTE, 1965)

¹²⁷ Pelagos do grego Πέλαγος, mar.

Uma das questões interpeladas foi a do cheiro. Cheiro de ninfa, com aparência de nácar cantada pelo Pollo; cheiro também poetizado pelo Gabo. Como o cheiro da outrora fábrica, também foi encapsulado um cheiro inativado pelo cessar das atividades fabris. Os primeiros, suspensos poeticamente; o segundo, suspenso fabrilmente, o que não deixa de ter certa poética.

Que tipos de cheiros conformaram aquela atmosfera exterior e interior, da propriedade de *Josep Trepas*, que se misturavam aos diferentes cheiros das pessoas envolvidas, dos materiais usados, das comidas, dos banheiros, do suor, de poeira, de preocupação, talvez de pressão, de sonhos, de famílias, do cotidiano... da criação.

Caderno de artistas: Gabo, Luís Henrique Martínez Argote,
Caderno de noções: Formação, Aprender, Ensinar, Cheiro, Recordar, Criar, Pesquisa,
Pensar,

Referências.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **La Hojarasca**. Barcelona: Plaza & Janes, 1979.

MARTÍNEZ ARGOTE, L. E. **Los Relatos de Macondo**. LP Los Relatos de Macondo. Discos Fuentes. <<https://bit.ly/3pSr49X>> [10:22-13:08(3:14 min)].

MARTÍNEZ ARGOTE, L. E. Sueño Español. **Historial Musical de Luis Henrique Martínez Argote**. 40 Grandes Éxitos del Pollo Vallenato. Remasterizado 1965, 2017, LP a CD. Discos Fuentes. <<https://bit.ly/3AtliNZ>> (2:46 min)

RAMÍREZ, L. **El Sonido auténtico de Macondo**. Radio Nacional de Colombia, RTVC, Bogotá, D.C, 23 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3OwcsaC>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

#7. LOMBA. FOGO. BRINCRIAR.

Essa última parte da minha pesquisa de doutorado foi realizada num espaço chamado Biblos, como aquela cidade do antigo Egito, conhecida como a cidade dos rolos, dos livros. Como espaço comum, a escolha de alguns lugares depende da disponibilidade. Num dos turnos, geralmente, posso escolher à minha guisa. A minha escolha se decanta por um espaço que tem uma janela grande; defronte dessa janela, dá para perceber alguns prédios da cidade, alguns antigos, mas a grande maioria é recente, alguns, ainda em construção, bem como algumas árvores locais.

Há, também, alguns remanescentes da floresta, seguidos da caudal corrente do rio; no fundo, enxerga-se a Princesa do Vale, Estrela. Essas duas visões são muito bonitas, e o sentimento de gratidão é presente.

Mas, para além de tudo isso, há uma terceira parte da janela: uma vista para uma lombada de mais ou menos 20 metros, que conecta as duas partes de um mesmo bairro, na cidade. Nessa lombada, algo belo; eu não sei muito bem o que é, mas é belo, a título pessoal, claro. Quiçá seja a ligação para novos começos e recomeços.

Certo dia, enquanto escrevo estas linhas, três situações acontecem, quase no mesmo turno: A Lomba, o Fogo e o BrinCriar.

Uma cena interrompe a minha concentração: uma fumaça se ergue e, impulsionada pelo Euro, vai em direção à Princesa do Vale. O tamanho da fumaça oculta a pintura dos silos da Princesa. A emanção parece voltar ao cinza de maneira fugaz, impossibilitando a liberdade do acesso à orla, até para um drone; de fato, o colono na pintura dos silos parece tirar o seu chapéu para abanicar a fumaça. O que ocasionou o fogo foi um acidente numa fábrica de pneus, afortunadamente, sem perdas humanas, infelizmente, com perdas materiais e afectações para os vizinhos próximos.

No turno imediato, uma turminha de crianças junto com suas professoras, veio brincar num estacionamento pouco usado. Elas brincam de carrinho; diversos carrinhos são postos em cena, com cordas curtas ou mais longas, com pneus pequenos outros grandes, alguns de plástico, outros, de outros materiais. As crianças conduzem seus veículos pelos mais diversos lugares do estacionamento, a velocidades variáveis. Algumas delas, em pequenos grupos; outras, sozinhas. Exploram os diversos traçados, ambientes e diversas formas de estrada. Tempo de brincar, tempo de exploração, tempo de investigação, tempo de labor, tempo de descoberta, tempo de criação.

Após o reconhecimento, alguns carrinhos são consertados; pneus estourados, estragados, cordas arrebitadas. Outros carrinhos são formados em vista das restrições para consertos. Outras formas de conduzir seus carrinhos são experimentadas, num tempo de BrinCriar. Curiosidades, novidades, fascinação da criança, tudo isso acontece com o aconchego do olhar professoral, que acolhe as diversas criações. Após uns 120 minutos, mais ou menos, elas voltam em fila, sem centopeia, uma do lado da outra, um fileira de seis duplas, mais a dupla professoral.

Tudo isso foi testemunhado pela lombada, a lombada dos recomeços, a lombada dos professores(res), que, além da associação do senso comum confessional, tem a ver com praticar, experienciar, vivenciar, com o intuito de ser um valoroso introduzir-se numa matéria. Na docência, toda vez que o movimento de começo, de retomada e de recomeço dispõe-se numa aula, a coluna de fumaça já extinta reacende, “calor/amor que invade, arde, queima, encoraja”¹²⁸.

O Fogo, o BrinCriar e a Lomba acontecem no mesmo dia, talvez, nisso esteja a beleza do cotidiano, de conjugar tudo num só punhado de horas - tragédia, ensinar-aprender, criar. Um pensamento fica. Estar atento ao cotidiano docente e tomá-lo como ponto de partida para a criação.

Essa pesquisa de doutorado teve o intuito de investigar uma formação inicial docente que se quer criadora, tomando como ponto de partida o arquivo do PZB de Lleida. Em outras palavras, buscou-se investigar as práticas pedagógicas artísticas, realizadas pelo Projeto Zona Baixa, da UdL, a fim de compreender como elas contribuem para uma formação docente inicial criadora. Acompanhando os processos pedagógicos da formação inicial de professores, durante o período de 2019-2022, pretendeu-se observar, registrar e arquivar os achados, em meio às experimentações realizadas junto aos programas de formação na FEPTS.

Dessa forma, explorou-se a ideia de uma docência capaz de imiscuir a criação na formação inicial de professores, com o intuito de permitir maneiras diferentes de analisar e de intervir na prática docente, a partir das relações e interlocuções entre Educação, Arte, Docência, ensino e aprendizagem e Criação, numa tese que desdobrou obras, saberes, literaturas, horas, dias e anos; um apelo do excesso, do ensaio, das camadas, do acúmulo de registros, do arquivo.

A imersão nesse arquivo se deu por meio de três movimentos que articularam essa

¹²⁸ (NASCIMENTO, 1982)

pesquisa: arquivamento temático, arquivamento teórico-metodológico e arquivamento empírico. Agora, ao chegar ao final da tese e, diante das últimas impressões, percebo que talvez os arquivamentos digam respeito ao Fogo - arquivamento temático, Lomba - arquivamento teórico-metodológico e BrinCriar - arquivamento empírico.

O arquivamento temático, ou das primeiras memórias, ou dos primeiros arquivos, aqui realizado permitiu tibungar e arquivar as primeiras imersões em Lleida, as ressincronizações num sistema universitário além-mar, o adentramento numa proposta de formação inicial: o Projeto Zona Baixa e as experimentações em/na Formação Inicial Docente.

A ressincronização possibilitou compreender como a proposta de formação inicial docente se situa em relação ao sistema educativo superior espanhol e como este último se situa em relação à comunidade europeia, bem como as conexões possíveis entre Sistemas Educativos de Educação Superior: Brasil-Espanha-Colômbia (BR.ES.CO). Acredita-se que tal movimento e as análises derivadas poderão auxiliar, sem ânimo de esgotar a discussão e o nível de detalhe e aprofundamento, na compreensão ou, pelo menos, na localização dos sistemas educativos de ensino superior analisados.

No que tange à configuração do PZB, no escopo dessa investigação, foram identificadas três fases, no recorte temporal 2002-2015, marcadas pelas propostas *Àlber*, aproximações entre universidade e escola por meio dos estágios e práticas profissionais; *Educ-arte - Educa^(r)t: espacio híbrido*, trabalho conjunto, de fazer juntos, entre universidade, escola e centro de artes; e a posterior configuração do Projeto Zona Baixa, como proposta de formação inicial docente, que incluía um espaço expositivo dentro da própria FEPTS, aproveitando a rede que foi se tecendo entre escola, universidade, centro de arte, outros recursos patrimoniais e a comunidade.

Cinco grupos de atores estiveram envolvidos no projeto, a saber: a) Professores da FEPTS e de outros departamentos da UdL; b) Professores de centros educativos de Educação Básica (Educação Infantil e Pré-escola) e Professores de Ensino Fundamental e Médio, da cidade e província de Lleida; c) Gestores e Educadores de centros artísticos, culturais e patrimoniais da cidade e da província de Lleida; d) estudantes dos mais variados níveis de formação; e) artistas, pensadores e pesquisadores.

Os encontros com artistas, pensadores e pesquisadores, além de intensificarem as possibilidades criadoras, por meio de uma abertura para outros modos de enxergar, de pensar, de agir e de ensinar, criam um estranhamento e/ou tensionamento da própria

prática dos futuros docentes, frente à partilha com a comunidade educativa do processo criador de suas obras.

Uma quarta fase, com foco na formação continuada, pode ser sinalizada com a obra de Camnitzer (2015), o museu é uma escola, fase minimamente contemplada nesta investigação, por conta do recorte temporal e temático do arquivo, visto que a pesquisa tratava da formação inicial de professores. Contudo, percebe-se que tal etapa pode ser contemplada em futuras investigações, no que se refere à formação continuada ou, talvez, seja também interessante interrogar de que modo vão se tecendo as relações entre formação inicial e continuada em nível de docência?

A partir das experimentações em/na Formação Inicial Docente, pode-se perceber que a proposta gira em torno de quatro momentos: dum primeiro encontro com linguagens artísticas e patrimoniais; seguido da deriva; depois, as discussões dos diferentes achados, bem como as tutorias e o acompanhamento dos processos de indagação; finalmente, a configuração de projetos e a criação dos contextos de aprendizagem.

Esse primeiro contato com a arte, no sentido mais amplo, está atrelado à temática discutida ao longo do semestre, na disciplina em pauta, e as possibilidades de interconexões com a educação e com o ensinar-aprender. Daí decorrem matéria de estudo, o processo de pesquisa e o processo criativo da linguagem artística escolhida, bem como as questões advindas. Tais questões empurram os discentes às suas derivas, em pequenos grupos, pelo território no mote situacionista, numa tentativa de apagar os limites entre o cotidiano e a arte, através da criação de ambientes efêmeros, que manifestem a intensidade da própria existência.

Diante dessa vivência territorial, uma aposta em comum é necessária, na qual tomam-se como matéria de discussão, registros e descrições feitos na deriva pela cidade/espço de ensino e aprendizagem. Essas partilhas que ocorrem entre e durante as derivas dão seguimento à escolha de temáticas que resultam do/no trabalho em equipes. Mediados pelos momentos de tutoria, busca-se enriquecer os processos de indagação dos discentes, compreendendo que a configuração dos projetos desenvolvidos nesta perspectiva precisam de tempo.

Processos de pesquisa, indagação, processos inventivos e outras ferramentas são acionados por meio de diversos questionamentos a saber: Que tipo de linguagens artísticas abordar para pensar as temáticas e os contextos? Quais artistas escolher para serem pesquisados e pensados? Quais seriam os critérios mobilizados? De que maneira propiciar

a construção colaborativa? Quais propostas artísticas problematizam as nossas verdades? Que tipo de escolhas de obras viriam ao encontro do intuito de propiciar a criação? Que tipo de processos criadores de artistas reverberam nas propostas de contextos de aprendizagem?

Alguns episódios desses quatro momentos que fazem parte do cotidiano das propostas dos docentes em formação - cotidiano docente que extravasa os muros da instituição de ensino superior e se esparrama pela cidade - foram poetizados diante do olhar atento d'OCM em cinco cenas: Da largada, ou do começo; Dos primeiros contatos com o CLAP (três movimentos mais um, o último com três atos); É possível ter paixão por aprender/ensinar/criar?; O convite a estar atento ao que se passa no território 1 (Na loja da inclusão); O convite a estar atento ao que se passa no território 2 (À procura de um lugar na cidade/Não sei me perder).

No estrato teórico-metodológico, pretendeu-se colocar autores e conceitos em movimento no texto, fazendo interligações na perspectiva de uma formação que se quer criadora.

O fio argumentativo desse arquivamento foi composto pela procura por processos criativos na formação inicial docente, em meio à literatura acadêmica educacional. Com alguns interlocutores, constata-se a existência, ainda mínima, de processos criadores na formação inicial docente, assim como as raras aproximações com processos criadores na escola. Além disso, percebe-se a compreensão limitada da noção de formação docente criadora, circunscrita, na maioria das vezes, somente às licenciaturas e aos bacharelados em artes. Tal visão se sustenta na lógica utilitarista da arte e do patrimônio, já que o repertório por si mesmo ou o repertório só como acúmulo de informações artísticas não é sinônimo perfeito de sensibilidade e até pode ocasionar um certo distanciamento do amor ao ofício docente. Contudo, sabe-se que as diferentes linguagens artísticas são matéria do pensamento, com especial atenção aos processos investigativos e criadores e às diferentes formas de lidar com os desafios advindos daí, num tempo artesanal, tempo de criação. Assim, o maior destaque foi para o entendimento dos processos criadores que perpassam a formação inicial de professores, a fim de tensionar algumas práticas estratificadas e engessadas em modelos educacionais que não se sustentam mais na lógica reprodutora. Portanto, considerou-se importante visibilizar e difundir outras práticas que vêm formando professores, a partir de perspectivas mais inventivas e criadoras, quer dizer, práticas que nos convidam a estar abertos ao que se passa, a experimentar.

Logo, práticas de formação inicial que tomam a arte ou expressões artísticas ou ainda linguagens artísticas como modo de criação propiciam que outros olhares emergjam no exercício da docência, ao mesmo tempo que se problematiza de que forma esse mar de experiências estéticas possibilita que docentes em formação pesquisem, indaguem e sejam provocados a repensar, a transformar, a ampliar outras formas de olhar para si e para sua prática pedagógica.

O Cantor de Macondo: Crônicas ou Vallenatos? veio à tona como atualização ou recriação imaginativa do arquivo do PZB, quer dizer, como estrato empírico no qual se mostrou a conjugação de elementos, ao modo de um procedimento de arquivamento criador macondiano. Deste modo, buscou-se experimentar o arquivo com uma obstinação veemente, um modo de tornar vivo o arquivo do PZB de formação inicial de professores, fabricando um procedimento de imaginação inventiva, que permitiu dar visibilidade e recriar esse arquivo. Tal feito tinha como propósito evitar o impulso de manter-se unicamente nos percursos conhecidos, pois os trajetos conhecidos, às vezes, entorpecem a criação.

As crônicas-vallenato, uma fotografia do cotidiano (lomba-fogo-brinciar), são a base para um romance. Daí, um romance é um arquivo de memórias de quem narra-escreve/lê-ouve, acionadas de maneira poética. Os vallenatos, estritamente narrativos, têm como foco a história, a vida. Quando ouço alguns vallenatos, é inevitável rememorar uma das músicas do cantor brasileiro Milton Nascimento, Certas canções (1982): “Certas canções que ouço; Cabem tão dentro de mim; Que perguntar carece; Como não fui eu que fiz”.

As crônicas-vallenato operam no sentido de compreender um modo de ampliar o entendimento da noção de formação docente criadora, por meio da expansão de um repertório artístico, de forma colaborativa. Dessa forma, os cadernos de artistas e de noções foram pensados, ao longo do processo de pesquisa desta tese de doutoramento, com o intuito de possibilitar trocas entre estudantes e o manuseio e a interação com diferentes expressões artísticas. Os processos de criação advindos da expansão de um repertório artístico de forma individual e colaborativa (“[experimentações de crônicas de outros cotidianos](#)”¹²⁹) receberam um enfoque especial, com o intuito de tomar como matéria, uma formação inicial que se quer criadora. Talvez, esse material possa servir de disparador para outros exercícios que incitem a seguir pensando a criação na formação inicial docente.

¹²⁹ www.bit.ly/3qhM36y

Assim, aposta-se no interesse pelo habitual, com um olhar que interroga o dia a dia, o cotidiano docente. Mais ainda, o interesse pelo que está diante de nós e que se apresenta como banal, trivial, fútil, nas nossas rotinas docentes, já é muitas vezes atravessado pelo olhar capturado. Cotidiano, tempo, criação, docência, formação inicial, arquivo, estratos de criação. A defesa, pois, de um olhar tocante para um cotidiano docente, que envolve tempo para criar, para professorar numa formação inicial inventiva, que aciona arquivos das matérias que já nos foram legadas no campo educacional, a partir das diferentes expressões artísticas, assim como as ainda por vir, em vários estratos poéticos.

Referências.

Academia Europea de Ciencias y Artes (AECA). **Sistemas Universitarios en Europa y EEUU**. Madrid: Sociedad Anónima de Fotocomposición, 2003.

ACOSTA MEDINA, A. **Mi pueblo historial: 200 años de soledad**. Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes de La Guajira, Gobernación de La Guajira, 2012.

ADÓ, M. D. L.; CORAZZA, S. M. A escrita sociográfica como didática transcriadora e produtora de presença. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 2, p. 271–288, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i2.8635647. Disponível em: <https://bit.ly/40LElhQ>. Acesso em: 31 jan. 2022.

AMIEVA MONTAÑEZ, M. H. **La deriva situacionista como herramienta pedagógica**. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universitat Autònoma de Barcelona-UAB, Barcelona, CAT, 2014.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. 3a Ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

AQUINO, J. G. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **childhood & philosophy**, v. 12, n. 23, p. 179-200, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3FNcpAp>>. Acesso em: 25 de jun 2019.

AQUINO, J. G. Foucault e a pesquisa educacional brasileira, depois de duas décadas e meia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 45-71, jan./mar. 2018.

AQUINO, J. G.; VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**. Bogotá, n. 49, 2018, p. 41-53. Disponível em: <<https://bit.ly/2rc1YF1>>. Acesso em: 25 fev 2019.

AQUINO, Julio. G. Operação arquivo: pesquisar em educação com Foucault. In: AQUINO, Julio. G. (Org). **Foucault, arquivo, educação**: dez pesquisas. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 337-353. Disponível em: <https://bit.ly/3JB8qeL>.

BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BERENGUER ALARCÓN, J. M. ¿Tiempo real? **Doce notas preliminares: revista de música y arte**, n. 10, p. 109-118, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3fIGGZ9>. Acesso em: 25 de mai 2022.

BETRIÁN VILLAS, E. **Analysis of the Educational change of Àlber project in Dynamic Interaction with Educ-arte-educa^(r)t Project from a complex approach**. 2012. 455 f. Tese (Doutorado) - Programa de Post-graduación en Educación y Calidad de Vida, Universitat de Lleida, Lleida, Catalunya, España, 2012.

BIANCHETTI, L., THIENGO, L. C. O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade. **Educação**, 43(3), 413–430. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644431933>. Acesso em: 18 mar 2022.

BIBLIOTECA MIGUEL DE CERVANTES. **Romanceroa viejo**: Romancero General o Colección de romances castellanos anteriores al Siglo XVIII, edición de Agustín Durán, Madrid, Atlas, 1945, (Biblioteca de Autores Españoles ; 10 y 16). Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcp26t8>

BONASTRA TOLOS, Q.; JOVÉ MONCLÚS, G. Le grand jeu à venir. Un manifesto educativo a partir del discurso situacionista sobre lo urbano. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 2017, vol. 21, núm. 573, p. 1-38, 2017.

CAMARGO, J. C. Z. ; ROMAÑA DÍAZ, J. A. ; VIER, A. M. Formação Inicial de Professores entre Arte e Educação: Ressonâncias da Proposta da Universitat de Lleida/Cat/Espanha. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** (FURB), 2022a. No prelo.

CAMARGO, J. C. Z. ; ROMAÑA DÍAZ, J. A. ; VIER, A. M. A criação está presente: experimentações na Formação de Professores. **REVISTA PRÁTICA DOCENTE**, 2022b. No prelo.

CAMPOS, D. Q. Um saber montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo. **Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento**, 2017, vol. 4, no 2, p. 269-288. DOI: <https://doi.org/10.14591/aniki.v4n2.299>. Disponível em: <https://bit.ly/3MftvWD>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARACOL. Vídeo (1h54m54s) Entre Ojos: Pedazo de Acordeón, un viaje a través de la historia del Vallenato. Youtube, 25 de jan. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3G6gfVv>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

COLOMBIA, Ministerio de Cultura. **Francisco el hombre**: juglar y leyenda. Cartagena, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3QICx40>>. Acesso: out 15 de 2021.

CORAZZA, S. M. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, 2019, p. 1-25. Disponível em: <<https://bit.ly/2PbC3FK>>. Acesso em: 25 fev 2019.

COSTA, C.B. *et al.* Notas para a construção de uma heterotopia sonora. In: MUNHOZ, A. V.; COSTA, C.B.; OHLWEILER, M. I. (Orgs.). **Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa**. 59-66. Lajeado: Ed. Univates, 2016. <<https://bit.ly/2HBgPyY>>. COUTINHO, R. G. O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. **PÓS**. Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 46-55, maio, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3BzM7hZ>>. Acesso em: 25 fev 2020.

DALLA ZEN, L. H. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

DEBORD, G. Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional. **Revista**

Bifurcaciones, Santiago, n.5, verano, p. 1-13, 2005. Trad. Nero Vilar. Disponível em: <https://bit.ly/3IYOFnv> Acesso em: 15 set. 2022.

DEBORD, G. Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste, 1958. In: Traducción extraída de **Internacional situacionista**, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999.

DELEUZE, G., GUATTARI, F.. **O Que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Editora 34, Rio de Janeiro, 1992.

DERRIDA, J. Mal de arquivo: uma impressão freudiana, trad. **Claudia de Moraes Rego**, Rio de Janeiro, **Relume Dumará**, 2001.

DIAGO JULIO, L. **Francisco el Hombre: leyenda y realidad**. Bogotá: Grafiq Editores, 2011.

DIAZ, J. A. R. Das flânCIAS do poeta estrangeiro aos fragmentos do currículo. In: MUNHOZ, A. V.; COSTA, C.B.; OHLWEILER, M. I. (Orgs.). **Currículo, espaço, movimento**: notas de pesquisa. p.59-66. Lajeado: Ed. Univates, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2HBgPyv>>. Acesso em: 05 de jan de 2018.

DIAZ, J. A. R. Olhar Poético do Cotidiano. In: MUNHOZ, A. V [et al.] (Orgs.). **Currículo, espaço, movimento**: verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações. p. 41. Lajeado: Ed. Univates, 2017a. Disponível em: <<https://bit.ly/2Sqas5b>>. Acesso em: 03 de jan de 2018.

DÍAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A. V. Será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender?. **Revista ACTAS**, v. 4, 2017b. Disponível em: <<https://bit.ly/3buLydh>>. Acesso em: 03 de jan de 2018.

DÍAZ. J. A. R. **Tibuns com/no Mar (Museu de Arte do Rio) Mediação e Aprendizagem em Um Espaço Poroso**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, UNIVATES, Lajeado, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZFGL7o>>. Acesso em: 06 de jun de 2019.

DIAZ, J. A. R.; VIER, A. M. Mediação e práticas de tradução-transcrição em museus. **Crítica Educativa**, v. 4, p. 87-96, 2018a. DOI [10.22476/revcted.v4i1.304](https://doi.org/10.22476/revcted.v4i1.304) Disponível em: <<https://bit.ly/2ZN4RNZ>> . Acesso em: 06 de jan de 2019.

DIAZ, J. A. R.; VIER, A. M. . Economia Ambiental e Biopolítica: a experiência de uma escola colombiana. **Revista Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 296-307, 2018b. Disponível em: <<https://bit.ly/2CIGJYw>>. Acesso em: 06 de jan de 2019.

DIAZ, J. A. R.; VIER, A. M. Práticas educativas no Museu de Arte do Rio. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.15, n.2, p. 208-232, 2019. <<https://bit.ly/2IbdMOa>>. Acesso em: 06 de jun de 2019.

DÍAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A.V. Mediação e aprendizagem num espaço poroso: tibuns com/no MAR (Museu de Arte do Rio). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. 1, 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/2X3nSpt>>. Acesso em: 03 de jan de 2020.

DÍAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A.V. FRAGMENTOS DO MAR: MUSEU, EDUCAÇÃO E POROS(CIDADE). In: Renata Montechiare; Gleyce Kelly Heitor. (Org.). **Museus e Educação**. 1ed.Rio de Janeiro: Renata Montechiare, 2020b, v. 1, p. 103-119. Disponível em: <<https://bit.ly/3kL32qQ>>. Acesso em: 07 de jul de 2020.

DÍAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A.V. Mediación y aprendizaje en un espacio poroso: zambullidos con/en el M.A.R (Museo de Arte do Rio). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. 1, 2020c. Disponível em: <<https://bit.ly/3bkLoFu>>. Acesso em: de jan de 2020.

DÍAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A.V. Conexiones entre Arte y Educación: prácticas educativas en el Museo de Arte do Rio (MAR). **DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)**, n. 19, p. 123-142, 22 jun. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/2VVQEwj>>. Acesso em: 26 de jun de 2021.

DÍAZ, José. A. R.; MUNHOZ, A. V.; JOVÉ MONCLÚS, Glòria. UMA EXPERIÊNCIA DE CURRÍCULO:rastros de um arquivo-corpo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2022a. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n2.63008>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63008>.

DÍAZ R., J. A.; MUNHOZ, V. ; JOVÉ MONCLÚS, G. Experimentações pedagógicas: movimentação de um arquivo-acervo estético-artístico numa formação inicial docente criadora. **Innovacion Educativa**, 2022b. No prelo.

DÍAZ R., J. A.; MUNHOZ, A. V. ¿Estamos más preocupados por no equivocarnos que por aprender?. *Polisemia*, v. 18, p. 108-119, 2022. doi: 10.26620/uniminuto.polisemia.18.33.2022.108-119. Disponível em: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/3129>.

DÍAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A. V. De um contexto de Aprendizagem Poético. In: Seminário Poéticas do Contemporâneo,1., 2022, São Luís, MA, Brasil. **Anais [...]** São Luís, MA: No prelo. Modalidade: Resumo.

DIDI-HUBERMAN, G. Remontar, remontagem (do tempo). **Caderno de Leituras**, 2016, vol. 1, p. 1-7. Trad. Milene Migliano; Rev. Cícero de Oliveira. Disponível em: <https://bit.ly/3K9tYxH>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ESPAÑA. **Real Decreto 1614/2009**, de 3 de mayo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 259, de 27/09/2009. Disponível em: [BOE-A-2009-17005](https://www.boe.es/boe/A-2009-17005). Acesso em: 24 jan 2022.

ESPAÑA. **Real Decreto 1027/2011**, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 185, de 03/08/2011, [2015]. Disponível em: [BOE-A-2011-13317](https://www.boe.es/boe/A-2011-13317). Acesso em: 24 jan 2022.

EURYDICE, AUDIOVISUAL & CULTURE EXECUTIVE AGENCY. **The european higher education area in 2012: Bologna process implantation report**. Ministerio de Educación, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3SV63nV>. Acesso em: 15 mar 2022.

FARINA, C. **Vida como obra de arte: arte como obra de vida**. Por uma pedagogia das afecções. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, RS, 01 set. 1999.

FARINA, C. Pedagogia das afecções: arte atual, corpo e sujeito. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2006.

FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. **Reunião Anual da ANPED**, v. 31, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3RvhouT>. Acesso em: 22 fev 2020.

FARRERO i OLIVA, M. **Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo**. 2016. 472 f. Tese (Doutorado) - Programa de Post-graduación en Educación y Calidad de Vida, Universitat de Lleida, Lleida, Catalunya, España, 2016.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FERNANDES, V. L. P. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA REGIÃO CENTRO-OESTE: currículos e políticas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 3, p. 322-334, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46179>. Acesso em: 24 jan. 2021.

FISCHER, D. V. **Escola, artistas e docentes em movimento: encontros entre arte contemporânea e educação**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

FOUCAULT, M. “**Des espaces autres. Heterotopies (1967)**”. (Conférence au Cercle d’études architecturales, 14 mars 1967), Architecture, Mouvement, Continuité, n. 5, octobre 1984, p. 46-49.

FOUCAULT, M. **De los espacios otros Heterotopías**. “Des espaces autres”, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en Architecture, Mouvement, Continuité, n 5, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima. Disponível em: <https://bit.ly/2OulU1H>

FOUCAULT, M. Michel Foucault explica seu último livro. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento** (pp. 145-152). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. (4 reimpressão). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FUNDACIÓN CyD. Las universidades españolas. UNA PERSPECTIVA AUTONÓMICA 2021. **España**. Madrid: 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3FTR2jA>. Acesso em: 18 mar 2022.

FUNDACIÓN CyD. Las universidades españolas. UNA PERSPECTIVA AUTONÓMICA 2021. **Cataluña**. Madrid: 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3FWYHxo>. Acesso em: 18 mar 2022.

FURLAN, R. Carne ou Afecto: fronteiras entre Merleau-Ponty e Deleuze-Guattari. **DoisPontos**, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em <<https://goo.gl/pCzuSz>>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **El coronel no tiene quien le escriba**. Madrid: Grijalbo Mondadori, 1961.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **Cien años de soledad**, edición de Jacques Joret. Madrid: Cátedra, 1984, 493p.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **Notas de prensa: Obra periodística, 5 (1961-1984)**. Bogotá: Literatura Random House, 1991, 574p.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **Crónica de una muerte anunciada**. Prólogo de Santiago Gamboa. Madrid: Ed. El Mundo, 2001, 60p.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **Cien años de soledad**. Bogotá: Real Academia Española, 2007, Edición Conmemorativa, 609p.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **Crónicas de una muerte anunciada**. Buenos Aires: Debolsillo, 2009, 137p.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. J. **El amor en los tiempos del cólera**. Barcelona: Debolsillo, 2015. 494p.

GIANNI, M. Processos de criação como prática pedagógica. In: V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Anais do... Belo Horizonte. 2008. Disponível em <<https://goo.gl/iPk4Ef>>, Acesso em: 15 de mar. 2021. HATTGE, M.D. et al. A pesquisa movimentando o currículo: as potências do professor pesquisador. **Interfaces da Educação**, v.6, n.18, p.178-196, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2UzuutV>>. Acesso em: 06 de jun de 2018.

HIZUME, G. C. **A garantia de qualidade do Ensino Superior em contextos regionais: um estudo sobre as experiências da Europa e do Mercosul**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP. 2022.

JOVÉ MONCLÚS, G.; CANO MOROBA, S.; AYUSO MOLI, H.; SANJUAN PLANA R. Experiencia de arte y educación. La escuela va al Centro de Arte y el Centro de Arte va a la escuela. In: **Los museos en la educación: la formación de los educadores: I congreso internacional: actas, ponencias y comunicaciones**. Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, 2009a. p. 156-160. Disponível em: <<https://bit.ly/3sXCchV>>, Acesso em: 27 abr 2021.

JOVÉ MONCLÚS, G.; AYUSO MOLI, H.; SANJUAN PLANA R.; VICENS BALAGUERÓ, L.; ZAPATER, A. Un projecte de treball en xarxa entre universitat, centre

d'art i centres educatius. In: **1r Congrés de Formació per al Treball en Xarxa a la Universitat. Complexitat, corresponsabilitat i construcció del coneixement**. Universitat de Barcelona, 12 i 13 de febrer de 2009b. p. 1-14. Disponible em: <<https://bit.ly/2PY8RGr>>, Acesso em: 27 abr 2021.

JOVÉ MONCLÚS, G.; BETRIÁN VILLAS, E. A.; AYUSO MOLI, H.; SANSÓ GALIAY, C. M. Proces-arte y trans-formación de maestros. In: **Reinventar la profesión docente. Actas: Comunicaciones y Pósters. El prácticum en la formación de docentes. Marcos conceptuales y buenas prácticas**. Málaga: AUFOP, 2010. p. 81-95, 2010b. Disponible em: <<https://bit.ly/3m26G2v>>, Acesso em: 27 Jul 2021.

JOVÉ MONCLÚS, G.; BETRIÁN VILLAS, E. “Entretejiendo encajes” entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. **Arte, individuo y sociedad**, 2012, vol. 24, núm. 2, p.301-314. Disponible em: <<https://bit.ly/3km4qiW>>, Acesso em: 18 dez 2019.

JOVÉ MONCLÚS, G. AYUSO MOLI, H.; BETRIÁN VILLAS, E. A. Proyecto «Educ-arte-Educa (r) t»: espacio híbrido. **Pulso: revista de educación**, n. 35, p. 177-196, 2012. Disponible em: <<https://bit.ly/2M4NKjV>>, Acesso em: 18 mar 2020.

JOVÉ MONCLÚS, G.; FARRERO i OLIVA, M.; BETRIÁN VILLAS, E. A. Aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en formación de maestros. En B. Vigo y J. Soriano (Coord.) **Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas**. Zaragoza: Unizar, p. 328-338, 2013. Disponible em: <<https://bit.ly/36annQy>>, Acesso em: 06 abr 2020.

JOVÉ MONCLÚS, G. ; FARRERO i OLIVA, M.; SELFA i SASTRES, M. A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. **ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación**. Málaga/ESP, n. 12, p. 1-18, 2017. Disponible em: <<https://bit.ly/3fkblJh>>. Acesso em: 06 de jun de 2019.

JOVÉ MONCLÚS, G. **Maestras contemporáneas**. Curiosidad, deseo de saber y fluir del placer de aprender. Lleida: Universitat de Lleida, 2017.
KENTRIDGE, W. **Drawings for projection**: Drawings for the film Félix in exile. UK: Kentridge Studio, 1994. Disponible em: <https://www.kentridge.studio/>

JOVÉ MONCLÚS, G., GUTIÉRREZ-UJAQUE, D., BONASTRA TOLOS, Q. and SIMÓN-MARTÍN, M. From Hybrid Spaces to In-between Spaces: A Journey with Contemporary Art and Situated Knowledge. **Int J Art Des Educ**, 41: 242-256, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12411>. Disponible em: www.bit.ly/3pSx1DR. Acesso em 15 de mar. de 2023.

KAFKA, F. **O processo**. Traducción e posfácio de Modesto Carone, Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

LARROSA BONDÍA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA BONDÍA, J. **El Profesor Artesano**; Materiales para Conversar Sobre el Oficio. Barcelona: Laertes, 2020.

LÓPEZ SECANELL, I.; LLOBET BERNAUS, G. , JOVÉ MONCLÚS, G.; BONA STRA TOLÓS, Q. La percepción de maestras y maestros sobre su formación inicial (1993-2013). In BUZÓN-GARCÍA, O.; ROMERO-GARCÍA, C.; VERDÚ VÁZQUEZ, A (Orgs). **Innovaciones metodológicas con TIC en educación**, pp. 4101-4119. Madrid: Dykinson S.L., 2021.

LOPONTE, L. G. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 12, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3DWzoay>>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista brasileira de educação**, v. 22, p. 429-452, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3m0jCoM>>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

MÁRQUEZ, G. J. G. **Cem Anos de Solidão**. 36. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 1967, 394p.

MÁRQUEZ, G. J. G. **Crônica de uma morte anunciada**. 36. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2007, 177p

MARTÍNEZ ARGOTE, L. E.. El cantor de Fonseca (Maestro Carlos Huertas Gómez). In: **Historial Musical de Luis Henrique Martínez Argote**. 40 Grandes Éxitos del Pollo Vallenato. Remasterizado 1965, 2017, LP a CD. Discos Fuentes. <<https://bit.ly/3AtliNZ>> (2:55 min)

MARTINS, Miriam. C. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, vol. 14, n.1, jan/jun, 2006, p.1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3Jx3xiW>. Acesso em: 31 mar 2022.

MARTINS, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 1, n. 3, p.248-264, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/7f7vVj>>. Acesso em: 25 fev 2017.

MARTINS, M. C. *et al.* Verbete Mediação. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

MASSUMI, B. **Parables for the virtual: Movement, affect, sensation**. Duke University Press, 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. **Guías de Sistemas Educativos**. Guia del sistema educativo de España. Bogotá: 2022a. Disponível em: <https://bit.ly/3DoRDXF>. Acesso em: 15 mar 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. **Guías de Sistemas Educativos**. Guia del sistema educativo de Brasil. Bogotá: 2022b. Disponível em: <https://bit.ly/3sKXGRj>. Acesso em: 15 mar 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. **Guías de Sistemas Educativos**. Guia del sistema educativo de Colombia. Bogotá: 2022c. Disponível em: <https://bit.ly/3DoQxey>. Acesso em: 15 mar 2022.

MÜLLER, M. Conhecimento por montagem: aproximações e diferenças em Didi-Huberman, Warburg e Eisenstein. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.12-29, ano 2018, no 35, janeiro/junho. Disponível em: <https://bit.ly/3UdjamX>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MUNHOZ, A. V.; AQUINO, J. G. INVENTARIANDO O CORPO NA PESQUISA EDUCACIONAL: sobre a constituição de um arquivo proliferante. **Currículo sem Fronteiras**, 2020, v. 20, no 1, p. 313-331. Disponível em: <<https://bit.ly/3BKWLmX>>. Acesso em: 28 de jan 2021.

NASCIMENTO, M. Certas canções. In: **Anima**, 1982 . <<https://youtu.be/hDJmltk43Uw>> (3:38 min)

OLEGÁRIO, F. Cartografias, fugas e fluxos do pensar. **Artes de Educar**, v. 1, p. 209, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2015.11720>. Disponível em: www.bit.ly/3IHXQRT. Acesso em: 22 nov. 2022.

OLEGÁRIO, F.; CORAZZA, S. M. . Reimaginação das cidades de Calvino por meio de fragmentos tradutórios.. **CONJECTURA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO (UCS)**, v. v.23, p. 63-76, 2018. DOI:<https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n1.4>. Disponível em: www.bit.ly/42cT7yD. Acesso em: 22 nov. 2022.

OLEGARIO, F.; DÍAZ, J. A. R. Educação no Museu: a tradução como prática educativa. **Criar Educação** , v.9, 108-129, 2020.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. B. Arte Na Formação Docente Para A Educação Infantil: Procura-Se! **Poiésis**. Tubarão, v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3BDzQZE>>. Acesso em: 16 de nov de 2018.

OLIVEIRA, L.T.C de. **Política de educação superior: do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa Tuning América Latina**. 2017. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.2017.

O'SULLIVAN, S. **Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation**. NewYork: Palgrave Macmillan, 2006.

PAZ, O. Nocturno de San Ildefonso (1992). In: "Nocturno de San Ildefonso", a veintiún años sin Octavio Paz. Texto Digital. Academia Mexicana de la Lengua. 2019. Disponível em: < <https://bit.ly/3bnhYrK>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

PALHARES, C. V. T. A mimese na poética de Aristóteles. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n.22, p.15-19, 2013. Disponível em:<<https://bit.ly/3pxhhCY>>. Acesso: abr 13 de 2022.

PEREC, G. **Lo infraordinario**. Traducción de Mercedes Cebrián, España: Editorial Impedimenta, 2008. p.128.

PICAZO CALVO, G. «La exposición como dispositivo». En **Teorías y prácticas en torno a la exposición**. Impasse 8. Lleida: Centre d'art la Panera, Ajuntament de Lleida. 2008.

PIMENTEL, L. S.. Arte prática de navegar...Lisboa: Antonio Craesbeeck de Mello Impressor de S. Alteza, 1613-1679. Disponível em : <<https://bit.ly/2YQP901>>. Acesso em: 04 Feb. 2021.

RIBEIRO, I. W.; DÍAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A. V. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E BIOPOLÍTICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E ARTÍSTICAS E UMA FUNDAÇÃO DE ARTE. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3CAg4j8>>. Acesso em: 04 Feb. 2020.

RIBEIRO, I. W.; DÍAZ, J.A.R.; MUNHOZ, A. V. ARQUIVO DIGITAL E ARQUIVO EM FOUCAULT: UMA BUSCA INICIAL. In :IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciência e Educação: Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero-Americanas. **Anais do...** Florianópolis: UNESC, 2021. No prelo.

RIOS, I. D. S. Agulha de Marear. Rio de Janeiro: **Independente**. 2005. <<https://bit.ly/2YXURxz>> (2:53 min).

SAER, J. J. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Seix Barral, 4ta Edición, 2014, 295 p.

SALABURU, P. **La Universidad en la encrucijada**: Europa y EEUU. Madrid: Sociedad Anónima de Fotocomposición, 2007.

SANTOS, M.A.S. **Formação inicial em artes**: reflexões sobre a habilitação em Artes Plásticas e os subsídios para o ensino da arte. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, São Paulo, SP, 2009.

SCHAFER, R. Murray Hacia una educacion sonora: 100 Ejercicios de Audición y Producción Sonora. Traduzido por Violeta H. Gainza. PMA (Pedagogias Musicales Abiertas) - Buenos Aires/Argentina em 1994. <https://bit.ly/3vnw70v>

SENNETT, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009. Traducción de Marco Aurelio Galmarini.

SubREAL (DAN, C. & KIRALY, J.). Politics or Cultural Heritage. In MEREWETHER, C. pp 113-117. (Ed.). **The Archive**, Documents in Contemporary Art. Whitechapel, London: 2006.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3zyBeyN>. Acesso em: 15 mar 2022.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **USER'S GUIDE E. C. T. S.**
Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. Disponível em:
<https://bit.ly/3WgebCm>. Acesso em: 15 mar 2022.

THOMAS, H. **El Imperio español de Colón a Magallanes**. Barcelona: Editorial Planeta, 2020.

TONE, L. **William Kentridge: fortuna**. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.
Disponível em : <<https://bit.ly/3aBTXNT>>. acesso no 04 Feb. 2019.

VAL, G. M. **Um terremoto, uma biblioteca, um jornal: a emergência de uma nova ordem social pelos impressos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX**. 2016. 170 f.
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo.

ZEICHNER, K. M. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Tradução de Sandra Racionero e Itxaso Tellado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v.68, n. 24(2), p. 123-149, 2010a. Disponível em: <<https://bit.ly/3EEjHGZ>>. Acesso no 07 Jun. 2021.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira, Gilberto Icle e Hamilton de Godoy Wielewicki. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010b. Disponível em: <<https://bit.ly/3Cye4YZ>>. Acesso no 27 Jul. 2021.