

Educação estética mediada pelo patrimônio cultural: experiências, sentidos e afetos na formação de professores

Aesthetic education mediated by cultural heritage: experiences,
meanings and affects in teacher education

Tânia Maria de Sousa França

Professora Doutora na Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.
tania.franca@uece.br - <http://orcid.org/0000-0001-8931-6295>

José Albio Moreira de Sales

Professor Doutor Associado na Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.
albiosales@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-2521-6364>

Lia Machado Fiuza Fialho

Professora Doutora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.
lia_fialho@yahoo.com.br - <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

Recebido em 01 de julho de 2020

Aprovado em 21 de setembro de 2020

Publicado em 27 de janeiro de 2022

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como a educação estética, a partir de experiências significativas com elementos do patrimônio cultural individual/coletivo da cidade de Viçosa do Ceará, pode mobilizar sentidos e afetos na formação de professores. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e multirreferencial, no qual se adota uma postura *bricoleur* envolvendo elemento do fazer da ciência e do artesanal. Para tanto, como aportes teóricos, trazem-se estudos de Freire (1998), Larrosa (2014), Varine (2012), dentre outros. A reflexão/investigação foi realizada através de uma pesquisa-formação com professores da cidade de Viçosa do Ceará, uma cidade histórica. Utilizaram-se atividades prático-teóricas, envolvendo experiências pessoais e coletivas, com acervos materiais e imateriais de elementos da cultura local para a produção de dados. Como achados, em relação às possibilidades de aprendizagem para a área de formação de professores, os relatos dos colaboradores demonstraram a possibilidade da mediação realizada pelo patrimônio cultural na provocação de experiências estéticas com elementos afetivos individuais e coletivos. Como aspectos conclusivos, pode-se dizer que a mediação demonstrou que os exercícios com o patrimônio reforçaram o sentimento de pertencimento dos participantes, ampliando as possibilidades de atribuição de sentido pessoal e coletivo ao conjunto de bens materiais

e imateriais que constituem a cidade. Os exercícios contribuíram para a transformação de sentidos, aprimorando a elaboração de um olhar e de uma escuta mais sensível, através dos quais é possível perceber sentidos e afetos que entrelaçam a formação de professores, a educação estética, a cidade e o patrimônio cultural.

Palavras-chave: Narrativas estéticas e patrimoniais; Escrita de si; Formação docente; Experiência estética.

ABSTRACT

This work aims to understand how aesthetic education, based on significant experiences with elements of individual / collective cultural heritage in the city of Viçosa-Ceará, can mobilize meanings and affections in teacher education. It is a study of a qualitative and multi-referential nature, in which a bricoleur posture is adopted involving the element of making science and crafts. To do so, it brings as theoretical support studies by Freire (1998), Larrosa (2014), Varine (2012), among others. The reflection / investigation was carried out through research-training with teachers from the city of Viçosa-Ceará, a historic city. Practical-theoretical activities were used, involving personal and collective experiences, with material and immaterial collections of elements of the local culture to produce data. As findings, in relation to the learning possibilities for the area of teacher training, the reports of the collaborators demonstrated the efficiency of the mediation carried out by the cultural heritage in provoking aesthetic experiences with individual and collective affective elements. As conclusive aspects, it can be said that mediation demonstrated that the exercises with heritage reinforced the participants' feeling of belonging, expanding the possibilities of attributing personal and collective meaning to the set of material and immaterial goods that make up the city. The exercises contributed to the transformation of meanings, improving the elaboration of a more sensitive look and listening, through which it is possible to perceive meanings and affections that intertwine teacher training, aesthetic education, the city and cultural heritage.

Keywords: Aesthetic and patrimonial narratives; Self-writing; Teacher training; Aesthetic experience.

Introdução

Nosso conhecimento não era de estudar em livros. Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos (BARROS, 2015, p. 449-450).

É pensando como Manoel de Barros (2015), na epígrafe, que convidamos o leitor a mergulhar nesta narrativa usando seus sentidos, para encontrarmos afinidades

e diferenças e assim conhecermos a história das caixinhas de “bem guardado”¹, refletindo juntos sobre experiências estéticas mediadas por elementos do patrimônio cultural na formação docente.

Esta pesquisa, resultado de um estudo doutoral², ensejou resposta ao seguinte problema: “Que possibilidades de aprendizagens pode trazer a mediação de experiências estéticas na formação de professores quando se envolve o patrimônio cultural na produção de sentidos e afetos?”. Para responder a essa inquietação, desenvolvemos um estudo com o objetivo de compreendermos como a educação estética, a partir de experiências significativas com elementos do patrimônio cultural individual/coletivo da cidade de Viçosa do Ceará, pode mobilizar sentidos e afetos na formação de professores.

Entende-se pela categoria sentido, considerando a perspectiva vigostikiana (2005), uma formação dinâmica, complexa, fluida e singular, pois ele é produzido por meio das relações que o sujeito estabelece, “[...] assim, os esforços e as interpretações na busca de sentido vão sendo elaborados no âmago mesmo das práticas coletivamente vivenciadas, (con)sentidas e pensadas [...]” (SMOLKA, 2004, p. 50). Em consequência, a razão dialética que justifica o emprego dos construtos, sentidos e afetos³, considera que esta relação afeta e transforma os sujeitos implicados no contexto, relacionando a esfera do simbólico e aumentando a sua potência no agir. “Assim vão se produzindo e se transformando, historicamente, as relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo próprio, do homem com o conhecimento” (SMOLKA, 2004, p. 50).

Partimos do pressuposto de que cidade, formação de professores e patrimônio cultural são temas interligados que podem ser abordados de forma interdisciplinar, ainda que majoritariamente sejam tratados isoladamente, de forma fragmentada (MORAES, 2000). Como expressa Morin (2001, p. 135): “Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados e não consegue perceber-se sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: ‘Façamos a interdisciplinaridade’”. D’Ambrosio (2001), Fazenda (2013) e Martins (2002), por exemplo, também comungam com o exposto e nos ajudam a compreender a fragmentação do conhecimento e refletir acerca da

necessidade da interdisciplinaridade, tornando factível vislumbrar uma visão complexa de mundo.

Atravessamos essas fronteiras dos saberes compartimentados, fracionados em disciplinas, estabelecendo inter-relações pertinentes a conhecimentos indissociáveis. Afinal, o professor pode ser um propulsor de interligação entre disciplinas/temáticas a partir da sua ação educativa, pois é ele quem pode propor e fomentar relações entre aspectos disciplinares e temáticos, como cidade e patrimônio, ressignificando o lugar de cada um de maneira interdisciplinar (FAZENDA, 2013).

Esse movimento interdisciplinar pode se tornar possível quando o profissional possui uma formação que propicie a vivência dessa experiência de forma estética, ética, reflexiva e complexa, num movimento de formar formando-se (D'AMBROSIO, 2001), renunciando a um conceito de formação que se baseia em um sujeito detentor do conhecimento que forma o outro como objeto da sua ação modeladora, compreendemos que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1998, p. 15), pois “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, bem como “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25).

Nessa perspectiva, realizamos uma investigação teórico-prática considerando as possibilidades de aprendizagens que podem trazer a mediação de experiências estéticas na formação de professores, envolvendo a cidade e o patrimônio cultural na produção de sentidos e afetos. A propósito, não podemos realizar uma experiência estética pelos outros, visto que esta é algo elaborado por cada um, mas é possível mobilizar reflexões que propiciem essas vivências estéticas e sua (re)significação individual e coletiva. Com efeito, argumentamos que na formação docente as experiências estéticas necessitam de provocações significativas para que possam afetar os sentidos dos envolvidos, porque “[...] cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 1998, p. 9).

Esta pesquisa ganha relevância social e acadêmica na medida em que provoca a ampliação de leituras de mundo, sem deixar de respeitar, acolher e considerar os conhecimentos prévios de cada um, bem como o contexto social e cultural que

fomenta a realidade em que o sujeito está inserido, de maneira que, ensejando afetos e sentidos às experiências formativas, trazemos à tona discussões no campo educacional que favorecem uma apropriação de conceitos e práticas interdisciplinares. Tais experiências cotidianas, mediadas pelo patrimônio cultural, proporcionam uma ampliação do conceito de patrimônio cultural.

Outra relevância do estudo diz respeito à reflexão sobre a inserção da educação estética na formação de professores como uma possibilidade de colaborar para o desenvolvimento profissional, haja vista que, ao evidenciar as sensibilidades, dando sentido às experiências vividas, valorizamos a narrativa (auto)biográfica da trajetória formativa. Estas vão configurar não apenas o objeto de estudo, mas “[...] um processo de conscientização, que pode provocar este movimento, [...] na qual o sujeito busca significados em suas próprias experiências, na construção de sua autoria” (CARRENHO; BERKENBROCK ROSITO, 2018, p. 25).

O artigo foi organizado em cinco seções: na primeira, “Introdução”, apresentamos os aspectos gerais da pesquisa – temática, problema, objetivo, pressuposto, objeto de estudo e relevância; na segunda, “Categorias epistemológicas”, conceituamos as categorias temáticas principais – educação estética, mediação cultural e patrimônio cultural; na terceira, “Metodologia”, descrevemos o percurso transcorrido para a realização do estudo; na quarta, “As caixinhas de bem guardado”, clarificamos mais detalhadamente como foi organizada a ação-formação e trazemos as narrativas das professoras contextualizadas, de maneira reflexiva, constituídas ao longo da produção das caixinhas; e, na última, “As palavras finais”, retomamos o problema e objetivo da pesquisa para respondê-los sucintamente refletindo sobre os principais resultados.

Categorias epistemológicas

Para melhor compreensão da pesquisa, importa destacarmos as principais categorias conceituais utilizadas – educação estética, mediação cultural, cidade e

patrimônio cultural – bem como a interpretação conceitual adotada para cada uma delas.

Compreendemos que a educação estética se efetiva por meio de experiências significativas, logo dialogamos com as ideias de Larrosa (2014, p. 18), quando afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Em congruência, concordamos com o argumento do autor, ao lecionar que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Dessa maneira, a educação estética ocorre por intermédio de experiência dessa natureza, que exige uma pausa para a reflexão, proporcionada neste estudo por meio das caixinhas de “bem guardado”. Esta possibilita provocar “[...] um deslocamento, coloca-nos fora do lugar costumeiro, algo que depois do vivido não consegue passar despercebido [...] que demanda atenção e revisitação para sua interpretação” (BERKENBROCK ROSITO, 2016, p. 127).

A estética, no âmbito da educação, é parte importante da formação humana, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade e da formação do ser sensível (VASCONCELOS; DEVECHI, 2018). Segundo Bourdieu (2003), a educação estética é um tipo de capital cultural cujo acúmulo nos torna capaz de decodificar significados nos bens culturais e artísticos. Para ele, o capital cultural é constituído dos insumos que o indivíduo possui e que passam a fazer parte dele, como um *habitus* que norteia as condutas, as percepções e os valores que regem a vida social e que perpassam pelas experiências vivenciadas nos aspectos individual e coletivo (BOURDIEU, 2003).

Imbricando a perspectiva de capital cultural, a escola de educação básica tem um papel fundamental na mediação desse capital, já que é ela quem medeia o aprendizado dos conhecimentos culturais previamente produzidos, o que justifica proporcionar aos professores desse nível de ensino experiências de educação estética significativas que possam ser utilizadas como metodologia didática pedagógica para fomentar um aprendizado contextualizado, criativo e dinâmico (BOURDIEU, 1998; NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, A., 2006; SALES; ARRAIS; FARIAS, 2014).

A estética na educação privilegia aspectos da apreciação e fruição, o experiencial e o emocional no contato com a arte (ORMEZZANO, 2007). Insere-se no movimento “arte-educação”, que trouxe como proposta uma visão de educação em arte voltada para o desenvolvimento cognitivo, na proposta triangular, envolvendo leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

Finalmente a ‘educação estética’, muito pouco difundida, um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepetível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras (ORMEZZANO, 2007, p. 16).

No que concerne ao construto mediação, empregado na perspectiva da educação estética, adotamos a perspectiva teórica de Martins (2002, p. 56), que prefere adotar o termo “mediação cultural” ao chamar a atenção para o caráter rizomático do termo, como forma de expansão, difusão e acumulação de ideias e ações de forma não linear, que se desenvolve em várias direções de maneira plural, a depender do sujeito, da sua leitura de mundo, da cultura em que se insere e de suas interações e apropriações individuais e coletivas. Ou seja, significa desvelar, criar conexões, construir, desconstruir e (re)construir sentidos e significados; um “[...] ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 29), trazendo a sua condição de mediar a dimensão individual e coletiva do ser humano, “[...] um estar entre muitos” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 47-48).

Cidade é uma palavra de origem latina (*civitate*), geralmente utilizada para definir uma povoação de categoria superior à de uma aldeia ou vila. Contudo, quando utilizada nas ciências sociais pode ser empregada em dois sentidos, servindo tanto para designar o que chamamos sociedade civil, como para indicar a situação física desta organização (ARGAN, 2005). Complementando esse raciocínio, Lefevre (2008, p. 82) na obra *Direito à cidade*, afirma que essa forma tem uma existência mental e social, nesse sentido, podemos dizer que existe uma relação direta entre a forma física e a forma social do que chamamos cidade. Sob esta ótica podemos inferir que a cidade educa e que pode proporcionar experiências estéticas.

Patrimônio cultural nos remete à herança familiar e ao conjunto dos bens materiais individuais e patrimoniais, que, acrescido do construto cultural, adquire a conotação de educação para o conhecimento e a preservação dos bens culturais de diferentes povos e nações (GONÇALVES, 2009). Termo polissêmico e interdisciplinar, nesta investigação, é adotado como objeto artístico e de fruição estética e, como tal, pode ser lido e interpretado na sua complexidade. Como objeto artístico e estético, diz respeito a algo que estabelece uma relação com alguém, vínculo dialógico, dinâmico, podendo ser compreendido também como fonte não somente das memórias passadas, mas que, na sua complexidade, é interpretado como uma (re)invenção de experiências e sentidos do presente (VARINE, 2012).

A leitura do patrimônio não abarca um único sentido, uma verdade inquestionável, uma vez que fomenta possibilidades para o ser humano sentir e falar dos seus sentimentos, resignificando-os na sua inter-relação com o patrimônio e sendo capaz de fruir esteticamente desse objeto artístico nas suas diversas formas. Em decorrência disso, a formação estética, mediada pelo patrimônio cultural, traz na sua essência dinâmica a formação em constante transformação, fenômeno permanente, que envolve reflexão e ação (LARROSA, 2013).

A formação de professores para trabalhar com a educação estética mediada pelo patrimônio cultural se insere na perspectiva do processo de formar formando-se, haja vista que se inter-relaciona com o movimento de imersão e emersão, interligando o ensinar e o aprender na dinâmica complexa do desenvolvimento holístico e hermenêutico (LARROSA, 2013).

Metodologia

Nesta pesquisa, inter-relacionamos duas áreas distintas e coexistentes, pois situamos o estudo no campo da arte e educação ao desenvolvermos uma pesquisa de abordagem qualitativa, amparada metodologicamente na perspectiva multirreferencial (ARDOINO, 1998), mediada por uma postura de *bricoleur* (BORBA, 1998), que adota uma postura artesanal-científica dos pesquisadores.

A abordagem qualitativa viabiliza um trabalho com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e isso se refere a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser quantificados (MINAYO, 1994). Consideramos as subjetividades ensejando olhar multirreferencial, que traz uma proposta de:

[...] leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos) sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto de linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Na concepção da leitura plural que valoriza as heterogeneidades, a multirreferencialidade pode ser compreendida como bricolagem, por entender que, “[...] para aprender a pensar de forma multirreferencial, o ‘aprendiz-pesquisador’ deve aprender a bricolar” (BORBA, 1998, p. 18). Em congruência, concordamos com Kincheloe e Berry (2007), quando lecionam que a pesquisa, na vertente da bricolagem, insere-se em uma dinâmica de um mundo complexo, proporcionando numerosos contextos, sem deixar de considerar os conceitos metodológicos já reconhecidos, mas estabelecendo as articulações para superar uma visão fragmentária do conhecimento, do fenômeno estudado.

As pesquisas qualitativas, amparadas na perspectiva multirreferencial, que se apropriam da bricolagem, permitem aproximações com a pesquisa-ação-formação, visto que decorrem da compreensão de que, para desvelar o objeto dessa busca, importa trabalhar com a articulação de três vértices – pesquisa, ação e formação – estabelecendo relações de: pesquisa-ação; pesquisa-formação; ação-pesquisa e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

ação-formação. Essa modalidade de pesquisa está ancorada no paradigma *antropoformador* defendido por Pineau (2005), por revelar a união entre pesquisa-ação-formação em uma perspectiva sistêmica e transdisciplinar, mas alertamos que “[...] a ordem dos termos da tríade não é fixa. Pareceu-me necessário deixá-la flexível para que heurísticamente cada um encontre a porta de entrada que lhe convém” (PINEAU, 2005, p. 106).

Esclarecido o paradigma da pesquisa, a abordagem e o tipo de estudo, importa descrevermos os procedimentos para o desenvolvimento da formação. Esta foi realizada por meio de um encontro presencial, na tarde do dia 30 de janeiro de 2016, realizado com 25 professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola interiorana denominada Patronato Tenente Ângelo de Siqueira Passos, situada na cidade chamada Viçosa do Ceará.

Viçosa do Ceará situa-se a 348,8 km da capital do estado do Ceará, Fortaleza, e foi o primeiro município criado na serra da Ibiapaba, em 1882. O município tem 54.961 habitantes, uma área de 1.311,62 km² e sua base econômica consiste na agricultura (IBGE, 2010). A escolha desse município, para a execução da pesquisa-ação-formação, decorreu do fato de ele ser considerado um sítio histórico urbano tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no Ceará, que, além de possibilitar um trabalho sobre patrimônio histórico, precisa ser devidamente preservado e valorizado (ARAÚJO, 2010; PACHECO, 2008).

A escola que acolheu a pesquisa foi o Patronato Tenente Ângelo de Siqueira Passos, idealizada pelo senhor Francisco Caldas da Silveira e fundada em 15 de agosto de 1957 como parte das comemorações do bicentenário da Freguesia de Nossa Senhora da Assunção de Viçosa do Ceará. Ela foi selecionada por ser a primeira escola a ofertar a educação básica completa na cidade, bem como por se constituir como uma instituição relevante para a história da educação do povo viçosense. A autorização para a pesquisa se deu mediante uma carta-ofício, encaminhada para a diretora da escola, com a proposta da formação e com a indagação sobre o interesse da escola em participar da pesquisa-ação-formação. Após a diretora nos responder positivamente, ela nos solicitou uma reunião

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

envolvendo a coordenadora para esclarecimentos acerca da formação e acerto das datas para o encontro com as professoras (todas mulheres).

As professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental do Patronato Tenente Ângelo de Siqueira Passos foram convidadas a participar da pesquisa-ação-formação em um encontro no dia 7 de novembro de 2015, anterior à formação, realizado na própria escola, no qual expomos a proposta da formação, a importância da temática, a carga horária e a data do encontro seguinte. Após essa negociação, realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicava, dentre outras coisas, o objetivo da pesquisa, a ausência de benefícios, os possíveis prejuízos, a forma de participação na formação, etc. Todas as 25 professoras concordaram em participar da pesquisa, assinando o TCLE, que lhes assegurava o anonimato, logo as referenciamos com nomes de flores, quais sejam: Angélica, Azaleia, Bromélia, Bogari, Bulgavile, Cacto, Crisântemo, Félix, Flor de Laranjeira, Gérbera, Gipsófila, Girassol, Hortênsia, Ipê, Ipê-Amarelo, Jasmim, Jatobá, Mandacaru, Manga-Rosa, Margarida, Mari, Mel, Orquídea, Papoula e Violeta.

O uso de oficina para realizar a pesquisa-ação-formação se justifica porque é uma proposta de construção coletiva de conhecimento de forma compartilhada, na qual buscávamos a indissociabilidade entre teoria e prática, utilizando como estratégia didático-pedagógica a problematização. Constituímos, todavia, um espaço de reflexão e (auto)formação das participantes desde a promoção de um ambiente acolhedor para as pessoas narrarem suas histórias. Doravante denominamos a oficina de “encontro”, por entender que este é:

[...] espaço de construção e reconstrução do conhecimento. [...] A relação humana, nesse espaço, se dá de forma horizontal. É o lugar de fazer pensar, redescobrir, reinventar novas formas de ver e rever a prática educativa. Trabalho em que todos compartilham e vivenciam ideias, sentimentos, experiências; oportuniza a reconstrução individual e coletiva, o contato do eu com o tu (SOUSA *et al.*, 1994, p. 74).

Os encontros adotaram como elemento propositivo a provocação de sentidos e afetos sobre a relação das professoras com o patrimônio cultural, mediados através das caixinhas de bem guardado. Essa atividade consistiu em realizar uma sensibilização inicial para visitação das memórias individuais, a partir das lembranças acerca de algum bem, da escolha pessoal de um patrimônio afetivo relacionado com a cidade de Viçosa do Ceará. Em seguida, orientamos que as professoras registrassem, de maneira escrita ou não, os sentidos, afetos e significados emergentes por intermédio das lembranças e os inserissem em uma caixinha vazia previamente distribuída pelos pesquisadores. Após esse momento, organizadas em círculo, as professoras relataram individualmente o que haviam colocado dentro da caixinha, narrando suas histórias.

Utilizamos a forma narrativa como modo de apresentar e analisar os dados, considerando que as oralidades das professoras são suportes para compreendermos os processos de formação, conhecimentos e aprendizagens, uma vez que:

[...] o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento de formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Dessa maneira, valorizamos as oralidades das professoras, que foram gravadas, transcritas e validadas, para posteriormente possibilitar o processo de releitura pelos pesquisadores. Na seleção das narrativas para análise, consideramos aquelas que mais ensejaram sentidos e afetos nas docentes participantes, ou seja, elas foram selecionadas pela possibilidade de expressar sentimentos e significados individuais e coletivos, de tocar os sentidos, e não pela frequência de vezes que um determinado termo se repetiu, como é comum nas pesquisas quantitativas.

As caixinhas de bem guardado

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei (BARROS, 2015, p. 109).

Foi considerando os encantamentos pelas coisas miúdas, refletidos nas narrativas das professoras, que recheamos a compreensão acerca do modo como uma educação estética mediada pelo patrimônio cultural pode repercutir no processo formativo do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. “Bens guardados” na memória, afetos e sentidos foram transformados em narrativas estéticas e patrimoniais como escritas de si na formação docente, momento singular de *despalavras*, no qual os professores puderam “[...] refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afetos”, como nos ensina Manuel de Barros (2015, p. 117).

Para o desenvolvimento desse encontro formativo, escolhemos como tema “A cidade que se revela e me revela: imagens e histórias” e, como mote para essa reflexão, a metáfora de produção das caixinhas de bem guardado, com o objetivo de provocar uma discussão sobre o patrimônio pessoal de cada professora, partindo de um olhar sobre a cidade e de como esta também pode se revelar a cada uma, de forma individual e coletiva.

Na perspectiva da pesquisa-ação-formação, trabalhamos com um projeto de educação estética que seguiu um roteiro didático, composto de cinco fases inter-relacionadas e flexíveis quanto à sua ordem: 1) aquecimento, em que sensibilizávamos para a temática e para a participação na formação; 2) memória, onde induzíamos lembranças individuais e coletivas relacionadas com os lugares da cidade por meio de imagens; 3) vivência temática, na qual confeccionávamos as caixinhas de bem guardado; 4) sistematização reflexiva, em que socializávamos e debatíamos as nossas percepções sobre a ação desenvolvida, unindo teoria e prática; e 5) avaliação, na qual salientávamos como a vivência estética ressignificou o processo formativo (FRANÇA; SOUSA, M.; SOUSA, A., 2012).

A fase 1, “aquecimento”, foi o momento de sensibilizar para a vivência da educação estética como patrimônio cultural, clarificando que cada experiência seria única, individual e intransferível. Esse momento ocorreu mediante a reflexão do poema “Identidade”⁴, de autoria de Pedro Bandeira; em seguida, propomos a integração de todas as professoras na tarefa comum de visitar memórias e produzir a caixinha de bem guardado. O poema “Identidade” foi selecionado por

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

permitir a reflexão acerca das individualidades e diferenças inerentes à condição humana, bem como por permitir valorizar as diferentes maneiras de ser e viver no mundo ao refletir que as pessoas não são estáticas, mas se modificam com o tempo.

Os relatos apontaram para a percepção de que estamos constantemente construindo nossa formação, que ela é contínua e que, como professoras, mães, esposas, etc., ajudamos as crianças a se constituírem como sujeitos. Nesse momento, questionamos como cada uma das professoras ajudava seus alunos a constituírem seu patrimônio cultural, pois, como ensina Calvino (2012, p. 30):

Quem somos nós, senão uma combinatória de experiências, informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Nessa direção, uma participante comentou: “[...] a minha cidade, eu pertencço a essa história” (GERBERA, 30/01/2016). Aproveitamos o mote e refletimos sobre pertencimento, trazendo a relação com a cidade; para tal, recorremos aos conceitos de arte e cidade e de história da arte de Argan (2005), em seu livro *História da arte como história da cidade*, o qual foi apresentado às docentes para promover uma discussão na interface com o poema de Bandeira.

Salientamos que, na concepção de Argan (2005), a cidade é, ao mesmo tempo, um produto artístico, espaço do convívio humano e suporte para as manifestações artísticas: “Também são espaços urbanos, os ambientes das casas particulares; [...] a decoração do quarto de dormir ou da sala de jantar, até o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam, representam seu papel na dimensão cênica da cidade” (p. 43). Com base nessas ideias, as professoras entenderam que a relação entre indivíduo e espaço gera significações e representações mediadas pela cultura, e que o espaço urbano também é um espaço imaginário, pois cada habitante projeta mentalmente no urbano o espaço da própria vida.

Reforçamos, então, que o conceito de patrimônio é uma construção social, por isso a sua complexidade, tornando-o campo constante de disputa, afinal, como tal, pode compreender tudo aquilo que alguém faz ou fala a respeito dele. Desta forma,

podemos inferir que o termo patrimônio cultural material e imaterial nos convoca a pensar além dos bens edificados, incluindo nessa concepção ampla, as práticas, crenças, saberes, celebrações e formas de expressão existentes na sociedade, bem como o patrimônio natural, genético e espiritual (ABREU; CHAGAS, 2009). Ao relacionar cidade e patrimônio cultural, pode-se compreender cidade como o lugar que acolhe e faz circular diferentes culturas, diferentes bens culturais, caracterizando-se como um lugar de memória e patrimônio que necessita ser habitada para ganhar sentido, significado e sentimento de pertença.

Importante acrescentar que todo o compartilhamento de experiências sensoriais sobre a cidade, bem como o seu urbanismo, a sua arquitetura, o seu artesanato, sua política, dentre outros aspectos são constituintes da cultura local e englobam a compreensão de patrimônio cultural (ALMEIDA; MOREIRA, 2020; FERNANDES AGUIAR; FERNANDES, 2019).

A fase 2, “memória”, foi iniciada a partir da leitura e reflexão desse trecho da obra de Argan (2005), quando solicitamos que as professoras fizessem um exercício interior de evocação de lembranças sobre os lugares de Viçosa que evocavam a dimensão cênica da cidade. Utilizamos imagens sobre a cidade de Viçosa, distribuídas no chão, para colaborar com a ativação da memória das professoras; em seguida, elas foram convidadas a escolher uma imagem que lhes provocasse lembranças.

Uma professora logo interveio: “Minha memória é algo que me faz ser quem eu sou, que me diferencia dos outros [...], mas me faz me ligar aos outros, aos outros do mesmo grupo” (ANGÉLICA, 30/01/2016). Sobre essa observação, Halbwachs (2006, p. 39) ensina que “[...] os eventos vividos, as cenas lembradas variam de indivíduo para indivíduo; porém, quando as lembranças dos outros, apesar de diferentes, nos [sic] dão a sensação de possuir o mesmo sentido das nossas, há uma conexão que faz a memória coletiva”. Foi justamente nessa perspectiva que solicitamos às professoras que escolhessem uma das suas lembranças, de valor sentimental, para que a explanassem e discutissem com o grupo.

A fase 3, “a vivência temática”, foi iniciada quando as professoras foram convidadas a iniciar a produção das caixinhas de bem guardado, na qual se refletiu silenciosamente sobre as lembranças e se selecionou uma lembrança especial para

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

guardar na caixinha. No começo da produção da caixinha de bem guardado, perguntamos sem a intenção de respostas oralizadas: “Quem sou eu que estou nesta cidade?”; “Que bem eu tenho que pode ser meu ou da minha família que merece ser guardado como patrimônio cultural, que conta uma história, que traz uma memória?”. Tais inquietações ensejavam reflexões, pois, como anunciou Calvino (2012), estávamos tentando sempre provocá-las para essa reordenação do passado no presente, ao olhar de novo, reinterpretar histórias. E, nesse movimento, orientamos a produção da atividade que denominamos de caixinhas de bem guardado, onde elas iriam colocar as respostas para essas inquietações, funcionando como disparadores estéticos.

Para a produção da caixinha de bem guardado, cada professora recebeu uma caixinha vazia e foi convidada a realizar uma produção artística na caixa, para depois inserir uma lembrança significativa, “bem guardada”, que simbolizasse o bem patrimonial; esta poderia ser guardada em forma de texto, desenho, objeto, dentre outras maneiras. Para esse trabalho de *customização*, disponibilizamos cola, canetinhas coloridas, papéis variados e outros artefatos demonstrados na Figura 1, acreditando, como diz Bonci (2014, p. 163), que “[...] o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas [...] poderá ocorrer no fazer artístico e no contato com a produção de arte”.

Figura 1 – Material usado na produção das caixinhas de bem guardado no chão da sala durante o encontro



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores (2016).

Na proporção em que produziam a decoração de suas caixinhas, as professoras iam pensando sobre o que levariam para o seu interior. Essa reflexão ganhava um sentido ao mesmo tempo individual e coletivo, uma vez que, como leciona Delory-Momberger (2008, p. 62), “[...] a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si”. Finalizadas as caixinhas (Figura 2), as professoras foram convidadas a comentar sua produção e, em seguida, abrir sua caixinha para as demais colegas, apresentando seu bem guardado.

Figura 2 – Exemplo de caixinhas *customizadas* produzidas



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores (2016).

Depois de dar uma aparência pessoal à caixinha, uma participante relatou a importância desse momento, ao considerá-lo significativo: “Essa etapa do fazer, que aconteceu de forma coletiva e resultou em caixinhas com a marca pessoal de cada

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

uma, foi muito interessante, pois houve inter-relação da ação e reflexão” (BROMÉLIA, 30/01/2016). Amparados na perspectiva de Berkenbrock Rosito (2016) e Larrosa (2014), podemos caracterizar essa fala da participante como um momento reflexivo, de conexão com a vida, com o patrimônio pessoal, ou seja, “[...] como um bem simbólico interno, um repertório conectado à vida para a leitura do mundo, das coisas do mundo e da própria Arte” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 116). Consideramos que a experiência estética proporcionou esse contato com o contexto social e cultural, e a pausa necessária para a reflexão individual.

A fase 4, “a sistematização reflexiva”, foi o espaço da articulação e reflexão das ideias e saberes produzidos de maneira individual e coletiva. Nesse momento, cada professora abriu sua caixinha de bem guardado e revelou sua lembrança, explicando por que esta foi significativa e qual sua relação com o patrimônio cultural da cidade. Após as apresentações, as professoras foram convidadas a pensar sobre os bens guardados das suas colegas e como estes se inter-relacionavam com suas histórias individuais. Sobre essa temática, Larrosa (2014, p. 68) explica que:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz à experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação, e sim do lado da paixão. Por isso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição.

Dessa maneira, a experiência da caixinha de bem guardado prezou a escuta atenta, a abertura para o diálogo, a disponibilidade para apoiar e a sensibilidade para trocar afetos e sentidos (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018). Na medida em que as professoras iam sendo tocadas pelas narrativas das suas lembranças, elas percebiam não apenas o valor dessas individualmente, mas também das outras histórias, que proporcionavam emergir outras lembranças, sensibilizando-as para, na interface com as outras, compreender sentidos e significados de importância inestimável para cada uma (ALVES; FIALHO; LIMA, 2018). Afinal, a memória individual está indissociavelmente imbricada na memória coletiva e, ao ensinar

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

lembranças do patrimônio cultural individual, necessariamente remete-se ao patrimônio coletivo (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019).

Como bens guardados, inseridos nas caixinhas, encontramos, como representações do patrimônio individual: uma árvore representando a descendência familiar; fotos de entes queridos; desenhos de familiares; objetos pessoais; cantigas tradicionais; artigos alimentícios; casa (espaço físico); e outros lugares que diziam respeito à vida em Viçosa do Ceará e à sua história-patrimônio.

Vejamos adiante algumas narrativas acerca do bem patrimonial individual guardado, trazendo as escritas de si mergulhadas em sentidos, afinidades e diferenças que reluzem experiências estéticas mediadas por elementos do patrimônio cultural (VARINE, 2012):

[...] pensei em algo que foi criado pela minha vó e hoje a minha mãe criou a gente, e nós estamos aqui é graças às petas (ARRUDA, 30/01/2016).

O meu é uma boneca, que foi a minha avó que confeccionou de pano e através dela minha mãe faz várias (VIOLETA, 30/01/2016).

[...] hoje ainda funciona porque o meu primo trabalha, o sustento dele é com ele, que é um fole⁵ (GIPSÓFILA, 30/01/2016).

Nessa caixinha de lacinho coloquei a minha pulseira com o meu nome, não sei se é ouro, mas tem meu nome. E a minha formação, meu anel de formatura, que foi a minha tia quem me deu (MARI, 30/01/2016).

Guardei na minha caixinha o que eu tenho de mais forte, meus avós (ANGÉLICA, 30/01/2016).

Observamos, nas transcrições exemplificadas, alguns artefatos do patrimônio cultural individual das professoras, citados por possuírem representatividade e mobilizarem afetos e sentidos: a fabricação da peta era o meio de sustento da família; a boneca simbolizava tanto a lembrança positiva da avó como a possibilidade de acesso ao brinquedo na infância; o fole representava o instrumento musical que provia cultura e o sustento do parente querido; a pulseira e o anel marcam datas consideradas importantes, como o nascimento e a formatura; e os avós foram ressaltados pela forte influência educacional. Esse capital cultural, elaborado a partir dos insumos que as professoras possuíam e que passaram a fazer parte de suas lembranças, foram mencionados pelo seu valor sentimental, pelo significado que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

trazem imbuídos na sua história, um *habitus* que orienta percepções e valores que regem a vida social (BOURDIEU, 2003).

Trazer à tona os artefatos culturais no processo de mediação educativa torna factível conhecer melhor a história de vida do outro, perceber e se conectar com a maneira como cada um lê e interpreta sua realidade (BOFF, 1998), possibilitando uma educação mais conectada com a realidade de cada aprendiz ao considerar o contexto local como elo entre ciência e educação (FONSECA; BIERHALZ, 2018). Esse movimento interdisciplinar ganha maior significado quando o educador possui uma formação que propicie a vivência da experiência de forma estética e reflexiva; fomenta o formar formando-se (D'AMBROSIO, 2001).

Apresentados os bens guardados nas caixinhas, convidamos as professoras para comentar como a história das outras lhes tocou, ou seja, como sua própria história de vida se inter-relacionava ou não com a das demais. Nesse momento, os relatos ganharam dimensão coletiva, pois os bens guardados de algumas professoras ensejavam lembranças em outras, fazendo emergir patrimônios culturais comuns (NEVES; FRISON, 2020). Eram emoções, afetos e sentidos ganhando formas coletivas, como se exemplifica com os relatos que seguem acerca da família:

Minha avó costurava, eu sei costurar, mas não segui por esse lado, a vida me deu outras oportunidades, mas, se um dia eu precisar costurar uma roupa para mim, eu faço. [...] Outro dia, uma pessoa disse: 'Menina, de onde vem a arte de cortar cabelo?'. Aí eu também não sabia, foi quando minha mãe diz assim: 'O meu avô tinha uma barbearia ali na praça' (ANGÉLICA, 30/01/2016).

Eu [também] coloquei a minha família, assim a educação, o amor, o carinho, tudo que vem desde que eu era bem bebezinha. Toda vida lá em casa a gente sempre teve muito isso, muito amor, união, e foi tudo o que eu botei na minha caixinha (MANGA-ROSA, 30/01/2016).

[...] onde eu vi meu avô dizendo que a honra de um homem é conseguir as coisas com o suor do rosto. O lugar onde eu ouvi ele falando sobre dignidade, coragem [...] (GÉRBERA, 30/01/2016).

A família e o lar foram os patrimônios culturais que mais inter-relacionaram as professoras; por meio das histórias que envolviam os entes queridos, foi possível ir ressignificando o lugar de cada uma de maneira interdisciplinar (FAZENDA, 2013). Isso porque, como leciona Gonçalves (2009), a categoria patrimônio recebe vários significados e, como termo polissêmico, complexo e interdisciplinar, aponta para uma

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

constante (re)invenção, expressa no depoimento das participantes. É relevante destacar que:

[...] aquilo que valoramos e desvaloramos em termos do que comumente denominamos de patrimônio cultural e/ou bens culturais é o resultado dessas conexões, dessas vivências e experiências individuais e coletivas que, num determinado tempo e espaço, são dotadas de sentido (MEIRELLES; PEDDE, 2014, p. 2).

As narrativas, *a priori* pensadas como individuais, posteriormente compreendidas como parte do coletivo, foram ganhando significado (SOUZA MARIA; FONTOURA, 2018). As professoras iam percebendo que, assim como suas histórias possuíam um valor sentimental inestimável e lhes importavam, as histórias das outras também guardavam relevância (PENA, 2017). Perceberam a necessidade de utilizar a sensibilidade e o afeto para mediar a práxis educativa, pois ouvir e conhecer os bens patrimoniais de cada aluno poderia facilitar uma mediação pedagógica mais significativa, sensível e atenta ao aluno na sua inteireza e individualidade (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Foi com as falas que imbricavam enredos comuns que a cidade de Viçosa do Ceará emergiu como patrimônio; por suposto, a história de vida individual/coletiva se inter-relacionava com a história da cidade e seus bens patrimoniais. As professoras foram se percebendo como sujeitos históricos que davam forma à memória de Viçosa do Ceará, como partícipes dessa construção: “[...] já estou fazendo parte da história de Viçosa, mas pude refletir sobre o passado da minha geração; eu refleti logo na minha família” (MARI, 30/01/2016). A partir dessas narrativas, outras exaltaram a importância de preservar a memória de Viçosa do Ceará:

A terra aqui onde está acontecendo nosso encontro faz parte da história de Viçosa; sou parte da terra de Viçosa [...]; tinha tudo a ver com o que nós vimos: memória, cultura, patrimônio. Nossa terra é um patrimônio que devemos cultivar, preservar (JASMIM, 30/01/2016).

Nossa cidade realmente tem muita história e, como é importante a gente saber pra informar, pra passar para os nossos filhos, porque, se a gente não transmitir essas lembranças, essas memórias vai acabar, e o que a gente quer: a gente pretende é que cada vez mais pessoas conheçam a história e saibam contar e recontar (GIPSÓFILA, 30/01/2016).

[...] eu vi que é uma forma de descobrirmos coisas novas, coisa que a gente mora na própria cidade e não conhece (JATOBÁ, 30/01/2016).

Esses relatos fizeram vir à tona os lugares da cidade, os sítios onde se brincava na infância: a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção, na qual alguns entes queridos haviam sido batizados ou casados; a Praça Clóvis Beviláqua, utilizada como lazer, dentre outros. As professoras inferiram que uma parte da cidade é tombada e que ensinar o valor desse bem patrimonial se torna mais concreto quando relacionado com a vida de cada um, inclusive Mari (30/01/2016) ousou compor e recitar um poema de modo inesperado: “De um lugar desconhecido / Fiz de Viçosa minha cidade / Conhecendo pessoas e lugares / Desvendando sua diversidade / Foi onde construí minha família / E encontrei minha felicidade”.

Como leciona Viñao Frago (2008), as professoras perceberam a complexidade do viver e a multiplicidade de interpretações e significados que permeiam o patrimônio cultural. Compreenderam que cidade, educação estética e patrimônio cultural são assuntos relacionados e que devem ser trabalhados pedagogicamente de maneira interdisciplinar (MORAES, 2000), afinal, “não existe objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. [...] O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 69).

A fase 5, “avaliação”, foi considerada um ato de investigação, diagnóstico e reformulação. A proposta era, no final do encontro, analisarmos a experiência com a educação estética envolvendo patrimônio, para percebermos como essa vivência poderia ressignificar o processo formativo (FRANÇA; SOUSA, M.; SOUSA, A., 2012) e possibilitar uma práxis educativa mais sensível, afetiva e contextualizada, de modo a perceber possíveis progressos, lacunas ou retrocessos para retroalimentar práticas didáticas e formativas cada vez mais dinâmicas, participativas e significativas.

As professoras concluíram que o patrimônio, material e imaterial, nem sempre é tangível ou palpável, mas está presente no cotidiano, abarcando aspectos grupais que perpassam pela cultura e se materializam subjetivamente na memória e na identidade social (ARAÚJO; PARREIRAS, 2009, p. 142). Bogari (30/01/2016) narrou esse sentimento: “Nos fez voltar ao passado; ao mesmo tempo, preservamos o futuro, tivemos a oportunidade de mergulhar na história de nossas vidas e da nossa cidade,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

despertando, assim, em cada uma, maior amor e interesse pelo conhecimento desta terra”. E Violeta (30/01/2016) complementou inferindo a possibilidade de se trabalhar nessa perspectiva com os estudantes: “Cada uma de nós falando das memórias [...] vem expressar para os nossos alunos tudo aquilo que eles não conhecem, que eles não chegaram a ver; a gente deve passar e transmitir para eles”.

Esses sentimentos nos levam a refletir sobre a proposta metodológica da pesquisa-ação-formação distante da prática pedagógica tradicional, enciclopédica e descontextualizada, uma vez que “[...] a formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas” (JOSSO, 2004, p. 215).

Duas professoras foram selecionadas pelo grupo para encerrar a pesquisa-formação com depoimentos, como porta-vozes do grupo, no momento de expressar os sentimentos pelo vivido:

[...] Fez lembrar de várias situações que a gente quer compartilhar, mas o tempo é muito pouco para que a gente possa compartilhar nossas memórias. Mas fez com que a gente tivesse vontade de partilhar com nossos filhos e nossos amigos e alunos também. Quem sabe, podemos nos juntar para conversar, partilhar [...] (ROSA MANGA, 30/01/2016).
A gente vê como tem a necessidade de se falar da nossa história. A gente acha que não é importante, mas como é bom a gente falar, colocar para fora. É um desabafo você falar como foi que aconteceu, quando foi isso; é tão bom você reavivar a sua história (ARRUDA, 30/01/2016).

Percebemos, na mediação, que havíamos levado oportunidades de experiências estéticas, ao proporcionar fruição e criação, outra maneira de sentir, agir e ressignificar, porque acreditamos, como Ostrower (1995, p. 20), que “[...] o sentido fundamental da arte é ampliar o viver e torná-lo mais intenso, nunca diminuir ou esvaziá-lo”. Um novo olhar havia sido instigado – sensível, estético e afetuoso –, comprometido com as subjetividades dos alunos e uma práxis menos mnemônica e mais significativa e contextualizada. Estimulou-se não apenas a inserção da educação estética na formação de professores como uma possibilidade de equilíbrio entre razão e emoção, mas o trabalho educativo desde uma óptica que percebe o outro nas suas

inteirezas, trabalhando o conhecimento de maneira interdisciplinar (CARRENHO; BERKENBROCK ROSITO, 2018).

Considerações finais

Para o fechamento do texto, retomamos a indagação inicial: “Que possibilidades de aprendizagens nos podem trazer a mediação de experiências estéticas na formação de professores, envolvendo cidade e patrimônio na produção de sentidos e afetos, através da qual realizamos a reflexão?”. É importante ressaltarmos que a reflexão/investigação parte do pressuposto de que formação de professores, patrimônio cultural e cidade são temas interligados e podem ser abordados de forma interdisciplinar, tendo o professor como o principal elo de interligação.

Feitas essas considerações, apresentamos nosso fechamento do estudo, iniciando por constatar que, em relação às possibilidades de aprendizagem para a área de formação de professores, os relatos das colaboradoras demonstraram que a mediação realizada pelo patrimônio cultural pode provocar experiências estéticas com elementos afetivos individuais e coletivos. A mediação também demonstrou que esses exercícios com o patrimônio reforçaram o sentimento de pertencimento, tornando factível possibilidades de atribuição de sentido pessoal e coletivo ao conjunto de bens materiais e imateriais que constituem a cidade, que foi vivenciada por professores e alunos.

Ressaltamos ainda que as reflexões das colaboradoras que geraram a narrativa/experiência do encontro/oficina e, ao mesmo tempo, foram objeto de reflexão dos proponentes da investigação demonstraram também a necessidade de aprofundamento de processos transversais de discussão sobre patrimônio material e imaterial da cidade que envolvam a formação de professores e escolas da educação básica, buscando aproximações entre as ações de preservação do Estado e a política educativa, valorizando e reconhecendo o papel do professor na formação para a valorização do patrimônio cultural, especialmente em cidades com acervos de interesse regional e nacional.

Do ponto de vista dos sentidos e afetos com o patrimônio, os relatos fortaleceram a ideia de que o pertencimento é uma construção que pode e deve partir da história individual de cada um para retornar como sentimento coletivo na fruição estética dos espaços da cidade. Demonstrou também que o processo de narrar as experiências com o patrimônio local pode ser usado como um exercício de empoderamento.

No que se refere ao uso de metodologias como a pesquisa (auto)biográfica e a escrita de si com as atividades práticas de produção das caixinhas de bem guardado, observamos que a combinação de atividades teóricas e práticas foi de grande importância para nos aproximarmos de fenômenos relacionados, como o pertencimento, e, sob esse aspecto, o produzir e o atribuir significados a objetos pessoais foram ações de fundamental importância para aguçar o reconhecimento do bem patrimonial no cotidiano da cidade e da escola. Podemos dizer, com base nas narrativas, que essas abordagens e metodologias possibilitaram a ampliação da educação de um olhar e de uma escuta mais sensível diante de si, dos outros, partilhadas em depoimentos, subsidiando uma educação estética.

Referências

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira; MOREIRA, Damares Oliveira. Manifestações da cultura popular local na aprendizagem das séries iniciais e na formação dos professores. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 2, n. 3, p. e233726, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3726>. Acesso em: 5 set. 2020.

ALVES, Francione Charapa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, p. 285-300, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8582/pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

ARAÚJO, Isabella Belmiro; PARREIRAS, Deise de Azevedo; ARAÚJO, Mairce da Silva. Nomes, lugares e saberes: buscando novos diálogos com a escola. In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Memórias e patrimônios**: experiências em formação de professores. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. p. 141-148.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

ARAÚJO, Livia Priscilla da Frota. **Viçosa do Ceará: uma análise do potencial turístico do patrimônio arquitetônico tombado**. 2010. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Programa de Graduação em Turismo, Instituto Federal de Ciências e Tecnologia, Fortaleza, 2010.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 24-40.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BERKENBROCK ROSITO, Margarete May. Experiência estética e sentidos na arte de costurar narrativas autobiográficas. *In*: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 125-142.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BONCI, Estela Maria Oliveira. Ações disparadoras de experiências estéticas com crianças. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2014. p. 161-170.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 11-19.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CARENHO, Isabela Ventreschi; BERKENBROCK ROSITO, Margarete May. **Educação estética, narrativas e arte na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DINARTE, Luiz Daniel; CORAZZA, Sandra Mara. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 135-148, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/105>. Acesso em: 5 jun. 2020.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**: demonstrada à maneira dos geômetras. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Stenio de Brito; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira. Narrativas de moradores do Rosado/RN: viver, contar, preservar seu lugar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3524>. Acesso em: 5 set. 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; SALES, José Albio Moreira de. Pesquisas biográficas na história da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, p. 11-29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743/6898>. Acesso em: 5 abr. 2020.

FONSECA, Eril Medeiros da; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. O contexto local como elo entre ciências da natureza e educação do campo. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 66-84, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/172>. Acesso em: 5 abr. 2020.

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa; SOUSA, Maria do Socorro de; SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de. Roteiro didático: uma possibilidade de articulação entre teoria e prática. *In: ENDIPE*, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 6893-6904.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. *In: ABREU*, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Viçosa do Ceará. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/vicosado-ceara/panorama>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LEFEBRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centrauro, 2011.

MARTINS, Miriam Celeste. Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-60.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRELLES, Mauro; PEDDE, Valdir. Ver, tocar, preservar: pensando a noção de patrimônio a partir de sua tangibilidade. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 20, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235510/28497>. Acesso em: 5 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

NEVES, J; FRISON, L. A vida em forma de história: tempos/lugares de experiência. Educação (UFSM), v.45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35844>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 21, n. 77, p. 15-38, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2597>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

PACHECO, Marisa de Pinho Pessoa. **Análise do potencial turístico de Viçosa do Ceará**: as percepções da população local. 2008. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Programa de Graduação em Turismo, Faculdades Integradas do Ceará, Fortaleza, 2008.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 72-86, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/124>. Acesso em: 5 abr. 2020.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2005.v14n3/102-110/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SALES, José Albio Moreira de; ARRAIS, Gardner de Andrade; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O Museu Virtual de Arte como espaço de educação estética. **Revista Roteiro**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 487-514, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4857>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 35-49).

SOUSA, Maria do Socorro *et al.* Oficinar: uma construção coletiva. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF, v. 23, n. 90, p. 72-84, 1994.

SOUZA MARIA, Liliane Sant'Anna de; FONTOURA, Helena Amaral da. Docência inicial em Educação de Jovens e Adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 118-137, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/273>. Acesso em: 5 jun. 2020.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447978>

VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 210-223, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>. Acesso em: 5 jun. 2020.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A arte-educação no ensino médio: desafios à formação estética. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 4, p. 741-756, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32158>. Acesso em: 5 jun. 2020.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Cristina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. p. 69-90.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Chamamos de caixinhas de “bem guardado” uma metáfora de sensibilização que conduziu a reflexão desta investigação. Ela consistia em cada colaboradora receber uma caixinha vazia na qual escrevia ou colocava algo dentro que simbolizasse um bem de seu patrimônio afetivo relacionado com a cidade de Viçosa do Ceará. Tal atividade será explicitada mais detalhadamente na metodologia.

² Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) em 2017.

³ Afeto (*affectus*) na perspectiva de Espinosa (1997), de afetar e ser afetado, assim, ao serem afetados, os sujeitos desenvolvem as suas sensibilidades.

⁴ Poema disponível na íntegra em: https://www.pensador.com/poesia_identidade_de_pedro_bandeira/.

⁵ Fole é a nomenclatura utilizada para designar um instrumento musical do tipo acordeão.