

A PRODUÇÃO DE SABERES COLABORATIVOS NA FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES: MÚLTIPLOS TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM
Maria Zenilda **Costa** – UFC

Observamos a crescente desvalorização do professor e o conseqüente desprestígio dos saberes inerentes a esse campo profissional. Na contramão dessa realidade, a sociedade cada vez mais delega à escola a responsabilidade pela formação em toda a sua complexidade. Os currículos culturais dispostos pelos *media* (ALBUQUERQUE E SOUZA, 2007), de modo mais avançado pela digitalização da informação, dão passos lentos na relação dialógica com a cultura escolar e mais ainda com a formação docente (DEMO, 2006).

Especificamente no campo da Arte-Educação, a Lei das Diretrizes e Bases 9394/1996 há mais de dez anos promulgou a obrigatoriedade do “ensino da Arte nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Ao fazer referência à realidade do ensino da Arte na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) reconhecem o fosso existente entre a extensa produção artística e o professor. Silencia, contudo, quanto a formação do arte-educador nesse novo panorama.

Nosso estudo visa contribuir com a reunião multirreferencial de múltiplos sujeitos e saberes (FROES BURNHAM e FAGUNDES, 2001). A proposta de compartilhamento dos saberes visa compreender propostas de formação docente na área de Arte-Educação que considerem os sujeitos atuantes nesse trabalho de educação estética nas escolas como atores coprodutores de saberes válidos na elaboração de propostas formativas e curriculares. A produção de saberes parte das estéticas do cotidiano, envolvendo múltiplos espaços de mediação na formação de redes de aprendizagem colaborativa. O foco da nossa investigação realizada no doutorado buscou compreender os modos da produção e caracterização de saberes em diferentes espaços e tempos que possibilitam a aprendizagem colaborativa entre arte-educadores.

Ao desenvolver nossa investigação pelo paradigma da epistemologia da prática (MONTEIRO, 2002), concebemos a pesquisa-ação colaborativa como porta de entrada para diminuir a distância entre o mundo da prática docente e a produção universitária da pesquisa educacional (LOBÃO LOIOLA, 2004). Na compreensão de Elliot (1998), a interação entre prática, formação e pesquisa visa a ensaiar outra cultura de política educacional, cujas normas institucionais não tomem o lugar das iniciativas inovadoras

nas escolas. Pelo contrário, deve estabelecer espaços instituintes para incentivar o diálogo entre o que se apresenta como normativo e as contingências da prática docente, produzindo certezas provisórias, legitimadas pelos contextos singulares que validam e exigem esse modo de lidar com a cultura escolar.

Mosaico da pesquisa-ação colaborativa configurado na investigação

O que denominamos de pesquisa-ação colaborativa (ELLIOT, 1998; PIMENTA, 2005; ANADON & SAVOIE-ZAJC, 2007) resultou da reflexão coletiva antes, durante e após os momentos de compartilhamento entre arte-educadores na pesquisa de campo. As condições para a realização da pesquisa traduzem-se em constantes negociações, na feita colaborativa de três processos simultâneos: ação, pesquisa e formação. A produção de conhecimentos tem base no discurso interativo, onde cada participante deixa seus traços etnometodológicos de compreensão do estudo em questão (COULON, 1995).

Na primeira etapa da pesquisa de campo que denominamos de *cossituação* em 2005, nos inserimos em “ateliês etnográficos”; os diversos eventos coletivos de formação e trabalho dos arte-educadores. Neste momento, desenvolvemos uma observação participante. Nas duas etapas seguintes, denominadas de *cooperação* e *coprodução*, concebemos as reflexividades e narrativas coletivas dos professores como coproduções do processo investigativo. A *‘grounded theory’* ou teoria fundamentada (STRAUSS E CORBIN, 2008), ao ter relação direta com a etnometodologia, tornou-se o núcleo dos conhecimentos na sistematização das categorias permitindo que a teoria surja dos dados coletados, validando os saberes na perspectiva da epistemologia da prática quanto à Legitimação do rigor acadêmico.

A *cooperação*, segunda etapa da pesquisa de campo, teve início no segundo semestre de 2006 e conclusão em janeiro de 2007. A partir do diagnóstico resultante da etapa de *cossituação*, elaboramos dois projetos colaborativos para reunir os educadores interessados na discussão sobre formação e trabalho com arte-educação na escola. Cada projeto teve respectivamente como temas específicos a Educação Musical e Artes Visuais mediados pelas Tecnologias digitais, os quais foram cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão da UFC.

Tivemos a parceria do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, onde aconteceram os encontros presenciais, e da

UFC Virtual, pela utilização do ambiente virtual Sócrates. Os dados resultantes do compartilhamento de saberes entre os arte-educadores, nesta etapa, foram registrados nos diferentes instrumentos de comunicação disponibilizados no referido ambiente. Os tempos e espaços digitais denominados por Pedro Demo (2006) de “novas mídias”, promoveram diferentes modos de presença, ao inserir os espaços virtuais como uma das mediações de interação, provocando o entrecruzamento de variegadas racionalidades, ampliando a leitura crítica e desfazendo preconceitos.

Na avaliação dessa segunda etapa, ao verificarmos a necessidade de delimitação das ações, realizamos a terceira e última etapa, a da coprodução, no período de junho e dezembro de 2007 com a realização do projeto “Ação colaborativa na formação de arte-educadores”. O desenho e a pintura foram temas de interesse que fomentaram o compartilhamento de saberes entre os arte-educadores.

Reunimos em média 35 profissionais que lidam com Arte na escola, com registro dos dados tanto por meio de filmagem dos encontros reflexivos e oficinas quanto de registro das reflexões em fóruns e *chats* no ambiente Sócrates. A pesquisa colaborativa realizada teve sua configuração metodológica concluída no término do processo de investigação. Tal asserção tem ressonância nos estudos de Lapassade (1998) que, demonstra a contribuição da teoria fundamentada — denominado pelo autor de “teoria enraizada” — para o estudo ao qual nos propomos realizar. O sentido da questão investigada emerge no diálogo, no trânsito entre experiência e conceitos, gerando teorias validadas na prática e no *cânon* acadêmico.

Cenário da Arte-educação na escola pública e a formação do arte-educador

No panorama da Arte-Educação, quais são os profissionais que assumem a Educação Estética nas escolas desde a consolidação da 5692/71 até os dias de hoje, quando o ensino de Arte retomou o seu status de disciplina pela LDB 9394/96?! Malgrado as nossas diferenças regionais, em que a formação docente de um modo geral tem na região Nordeste o seu maior *deficit*, na Arte-Educação, a situação é bem peculiar.

O que geralmente observamos nos bastidores de alguns setores da gestão pedagógica do sistema público de ensino e no campo artístico expressa a ideia de que as escolas não dispõem de professores propriamente para o ensino da Arte. A investigação observou uma identidade fluida na maior parte dos educadores que lidam com esse

campo curricular na escola, principalmente em relação às condições nas quais os professores desenvolvem seu trabalho docente nessa área curricular. Os arte-educadores, contudo, estão presentes no cotidiano da escola, uns, certamente não se adequando aos parâmetros de competência determinados pelos campos especializados. Outros, descontentes, em razão da sua formação acadêmica não convergir com a estrutura curricular que estabelece tempos e espaços que induzem à polivalência das linguagens artísticas:

Eu sou professora substituta e eu estou com Artes desde o começo. Dois dias numa escola e dois dias em outra. Eu estou substituindo uma professora de Artes e procuro dar o meu melhor. Eu tenho meus limites por não ter a habilitação em Arte-Educação, mas eu procuro inovar. (Prof. J 08/2007)

Eu tenho bacharelado e licenciatura em Música. Desde quando eu comecei estudar, sempre a música esteve presente. Participei de vários corais, fui regente de coral, professora de música muito tempo. Trabalhar com arte na escola é um grande desafio pra mim. Eu não consigo fazer o que eu gosto. Formar um coral com aquele pessoal não dá. Tenho que está em sala de aula cumprindo horário, dando aquelas matérias. Mas estamos dando os passos que a gente pode. Agora eu fiz um trabalho sem ser musical que foi na parte de literatura de cordel. Foi assim excelente, a turma se empolgou. (Prof. J 05/2007)

Bourdieu (2008), ao analisar criticamente a elaboração social do gosto pelo viés das distinções sociais, traz significativa contribuição para compreendermos o contexto dos arte-educadores na cultura escolar, cujo panorama reflete as distinções produzidas na sociedade em relação a formação estética dos educadores.

“É através do diploma que são designados certas condições de existência. os diplomas aparecem como uma garantia da aptidão para adotar a disposição estética porque eles estão associados seja a uma origem burguesa, seja ao modo de existência quase burguês pressuposto pela aprendizagem escolar prolongada”. (BOURDEU, 2008, p.31).

Nossa investigação situa-se nessa zona marginal dos saberes da prática dos arte-educadores que atuam na escola, cuja competência cultural, especificamente nas linguagens artísticas, circunscreve-se em sua maior parte nos saberes de experiência, no autodidatismo e na militância em grupos da cultura popular.

Se a profissão de professor não é pretendida em relação a tantas profissões, fazer-se professor de Arte torna-se ainda menos atraente. Os poucos recém-formados em licenciaturas específicas da área raramente assumem o posto de professor na escola pública ou, quando assumem, tendem a desistir logo que encontram outra ocupação fora da escola. A formação do arte-educador continua na perspectiva técnica, dissociada da escola. A maior parte das licenciaturas na área caracteriza-se por mais uma certificação pelo acréscimo das disciplinas pedagógicas (SILVINO, 2007; VERÍSSIMO, 2005;

SILVA, 2006).

A formação docente no campo da Arte-educação na perspectiva colaborativa da aprendizagem

Com Coutinho (2002) apostamos na potencialização dos intercâmbios entre professores da área, criando condições de promover a escola como comunidade de aprendizagem para desenvolvimento da Educação Estética. O estudo ora realizado vislumbra na formação pela pesquisa-ação colaborativa a formulação de significados para os constantes reclamos dos professores que estão na escola: produzir redes de aprendizagem colaborativa entre a escola, a universidade e entre os múltiplos espaços, saberes e racionalidades, no contexto das estéticas do cotidiano.

A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. (...) Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade. (COUTINHO, 2002, pág. 158).

O interesse pelo estudo partiu da condição de isolamento e desvalorização dos educadores que atuam no ensino da Arte. Nossos pressupostos convergem para que a “troca entre os pares” se configure em tempos e espaços de aprendizagem, onde os saberes compartilhados possam promover uma cultura reflexiva significativa para a formação e prática educativa. O envolvimento da comunidade escolar e de múltiplos espaços culturais que propiciem o diálogo e produção colaborativa de saberes promove uma perspectiva formativa para a valorização dos arte-educadores pela problematização do papel da educação estética na formação escolar, no contexto das estéticas do cotidiano (RICHTER, 2003).

As estéticas do cotidiano tornam-se fonte de produção de saberes estéticos significativos, inicialmente não percebidos como elementos necessários à sua formação e prática pedagógica no ensino da Arte, mas amplamente significativos quando compartilhados em momentos de colaboração. Os educadores coprodutores do nosso estudo, à medida que compartilham de seus saberes, abrem trilhas que possibilitam o sentido de trabalhar arte-educação na escola, mesmo em meio às constantes ambigüidades presentes:

Mesmo que a gente fique sozinha na escola, a gente tem esse encontro com outras pessoas que estão em sala de aula, que estão com as mesmas problemáticas. Então a gente tem que se inserir. A gente não pode se sentir

relegado nem fazer sozinho não, a gente tem que estar junto com os outros professores e principalmente na escola, porque esse é o nosso ponto de partida. (Prof. A — 08/2007)

Comecei a inserir, a introduzir no meu contexto de trabalho a música e a performance do teatro sem saber nada sobre a teoria e também não tinha ninguém pra desenvolver essa prática comigo. (Prof. M -09/06/2007)

Em meio às peculiaridades dos distintos campos artísticos, e sua aproximação com a escola, autores das diferentes linguagens artísticas apontam para a necessidade da formulação de projetos formativos que transponham as fronteiras disciplinares (FONTERRADA, 2007). As redes de aprendizagem colaborativa convergem para uma nova relação com o saber (LÉVY, 1999) na promoção do diálogo entre múltiplos campos de conhecimentos, tendo em vista o entendimento das demandas interculturais que se apresentam na sociedade e dos modos de produções e distribuição dos bens culturais (BARBOSA, 2002 e 2005).

A abordagem multirreferencial das Artes na Educação tem consonâncias com os projetos de formação docente que visa o desenvolvimento do professor-pesquisador (ELLIOT, 1998; DICKEL, 1998), fazendo da própria ação investigativa um processo formativo, na qual o professor possa desenvolver autonomia na produção de saberes pela racionalidade própria da epistemologia da prática, em diálogo com múltiplos referenciais de racionalidade.

Com Richter (2003) tomamos a compreensão de estéticas do cotidiano não como qualquer fazer pedagógico, mas aquela ação que retira o sentido e o objeto de sua função propriamente utilitária e mecânica. A essa compreensão também somamos as artimanhas alternativas encontradas pelos educadores para sabotar os entraves estabelecidos pelas políticas de desinvestimento na educação:

Essa saia que tô vestindo era uma saia velha da minha filha. Transformei. Peguei material de bijouteria - era outra saia muito comprida - cortei, peguei fio dental pra costurar porque eu acho mais original e aí transformei a minha saia. (Prof. J - 11/08/07)

O professor de arte é um “catador de lixo” (risos). A gente começa a juntar um monte de coisa. Inclusive, quando você trabalha com sucata, é complicado. Se a gente não tiver um espaço, tipo um sucatário, a confusão na escola tá feita. Eu vivo recebendo reclamação e digo: me dê uma sala que eu organizo meu sucatário (risos). (Prof. A 11/10/2007)

A realidade como a Arte-Educação se apresenta nas escolas, exige não somente a atenção das pesquisas para o que dizem ou o que fazem os professores que lidam com esse campo curricular — o espaço da Arte, “nômade e liso” (DELEUZE E GUATTARI 1997; ZORDAN, 2007) — mas, sobretudo, no sentido de edificar com eles, saberes colaborativos situados em suas estéticas do cotidiano, que forneçam elementos para

potencializar a escola como comunidade de aprendizagem colaborativa na Educação Estética (CASAGRANDE, 2008).

Com base na concepção das estéticas do cotidiano como fonte de saberes significativos para a formação e o trabalho docente na arte-educação, a pesquisa-ação colaborativa opta pelo desprendimento de certezas higienizantes de conhecimentos próprios da racionalidade instrumental de que nos fala Larrosa (2006). A produção do conhecimento, nessa perspectiva, ao articular pesquisa, formação e trabalho docente no espaço liso e nômade da educação estética, fomenta redes de aprendizagem colaborativa pela ação comunicativa entre os referenciais fragmentados e contingentes dos saberes próprios da epistemologia da prática.

A seara do nosso estudo se entranha pelos saberes da prática docente (GOMEZ, 1992; TARDIF, 2002), com a cor, o conteúdo, a historicidade e as formas específicas da Arte-Educação, situada na cultura escolar. Apostar na formulação colaborativa de saberes entre os arte-educadores significa considerar as estéticas do cotidiano, não de todo colonizada pela razão instrumental (HABERMAS, 1989b). A nossa histórica conjuntura intercultural, na qual, a maior parte dos professores de Arte está à margem do capital cultural legitimado pelo diploma e, ao mesmo tempo, são artesãos de saberes e ferramentas do trabalho pedagógico, exige que convidemos esses docentes a sentarem-se à mesa do debate; os que estão nas fronteiras reservadas aos executores de atividades, no intuito de irmos além de Adorno (BURNETT, 2007); negar o que está posto e propor teimosamente outros modos de potencializar a inteligência da sensibilidade na Educação.

Caracterização dos saberes compartilhados e as implicações dos múltiplos espaços envolvidos

Os saberes compartilhados nos encontros realizados na pesquisa abordam diferentes temas de interesse para formação e trabalho docente na área de arte-educação. Um dos tópicos bastante significativo trata dos diferentes modos como os professores são inseridos no trabalho com a arte-educação nas escolas. Essas peculiaridades de inserção no trabalho com Arte-educação na escola incidem nas práticas curriculares, nos saberes produzidos e no processo formativo que emerge da trajetória do trabalho com Arte na escola.

Quando fiz o concurso, me disseram: tu vais dá Arte. Aí como eu gostava,

eu disse, tudo bem, eu assumo. Fiquei quatro anos e depois disseram: não pode ensinar! não pode! Eu tinha muitos certificados de cursos de Artes guardados em casa. Uma colega disse que não podia juntar. Só seria válido se fosse somente um curso com não sei quantas mil horas. Juntei os certificados e elas disseram: você pode dar Artes sim. Consegui autorização temporária esse ano e voltei pra Arte. Aí já participei de festivais de artes, inclusive ali no anfiteatro, grupos de dança, já fiz corais, mesmo sem ter muito conhecimento profundo de música. Na escola, eu percebi uma falta de interesse.

(Prof. L 05/2007)

Estes conhecimentos, provenientes da dinâmica das estéticas do cotidiano tecem diferentes perspectivas, tendo em vista a busca por tempos e espaços legitimados de formação e conseqüente autonomia na formulação e prática do currículo de Artes que valorizem a área das Artes e o profissional inserido nesse campo de ensino.

A importância dos saberes compartilhados nas interações da pesquisa, indica que os processos formativos devem integrar e potencializar os saberes apreendidos na prática docente, no sentido de otimizar a reinvenção dos currículos e de processos avaliativos que tragam significados para ambos, professores e alunos. O

compartilhamento de saberes entre arte-educadores tornou possível o diálogo entre as diferentes referências culturais que transitam na cultura escolar, de modo não hierarquizado, tendo em vista uma aprendizagem significativa para a realidade da cultura escolar.

É nesse contexto que percebemos o contributo da formação inicial ou continuada na perspectiva da aprendizagem colaborativa, no sentido de promover uma relação dialógica entre os conhecimentos, com vistas à articulação criativa de condições para o enfrentamento dos desafios da educação escolar e suprir as lacunas da formação acadêmica no sentido multirreferencial entre os saberes provenientes da origem social dos arte-educadores e daqueles elaborados nas experiências da prática docente.

Os arte-educadores atuantes no cotidiano escolar, sentem-se isolados do diálogo com os demais campos curriculares tidos como sérios e úteis à formação profissional. A pesquisa-ação colaborativa empreendida com profissionais do ensino de Arte, se revelou significativa no sentido de constituir no próprio processo investigativo as possibilidades de enfrentamento dessa situação de isolamento entre os professores da área em discussão e a comunidade escolar, conforme a compreensão dos encontros de aprendizagem colaborativa na seguinte observação:

Eu gostaria que isso aqui [os encontros colaborativos] continuasse porque é um planejamento. Quanto tivesse (planejamento) na escola a gente estivesse aqui porque tá valendo também. Porque eu percebi uma falta de interesse. Lá na escola é assim: Professora tu vais fazer teu plano só, não é? Eu fico ali

abandonada. História, Geografia e Matemática (juntos) e eu fico ali sozinha (no dia do planejamento). (Prof. L 05/2007)

Em investigações realizadas, Zeichner (1998) percebeu a resistência dos professores em participar passivamente de projetos investigativos que os tomam como mera fonte de coletas de dados para a formulação de conhecimentos acadêmicos. O pesquisador apreende essa atitude como um “bom sinal”, apontando para a urgência da divisibilidade do capital cultural das pesquisas acadêmicas com os atores da prática educativa. As abordagens sobre a valorização do professor como profissional produtor de saberes singulares questionam os processos formativos, os quais, em sua maior parte, ainda se pautam pela racionalidade técnica, de cunho conteudista.

Na abordagem da pesquisa-ação colaborativa, a construção do conhecimento parte do interesse em discutir junto aos professores as questões curriculares em suas problemáticas específicas da área, compartilhando e produzindo conhecimentos pedagógicos específicos ao conteúdo, não isolado, entretanto, do contexto sociopolítico que põe em debate as condições de trabalho do professor. Nessa direção, os saberes configurados na prática ascendem ao patamar de teoria tendo em vista dar significado ao próprio processo reflexivo sobre o conhecimento sistematizado:

Então o diário de bordo permeia meu trabalho. Eu levo o diário de bordo pra sala de aula, os meninos folheiam, os meninos dizem: ah, isso aqui a gente já trabalhou, como é que a gente vai trabalhar aquilo ali? Esse trabalho é diário e quando eu faço o planejamento do mês eu já faço completo porque a criança gosta de folhear. Inclusive a avaliação deles é feita no diário de bordo. A primeira dificuldade é escrever, nós não fomos treinados para escrever, nós professores, nós alunos. Então isso vem despertar. Quando a gente se reveste dessa consciência do nosso papel além de só da aula, é ter essa visão de pesquisador, você começa a fuçar as coisas. Em todo canto você encontra pessoas interessantes, com experiências interessantes que você vai somando. (Prof.A).

O estudo demonstra que, para além da cultura escolar estruturada na racionalidade instrumental, que tenciona convencer o professor a cumprir a restrita função de repassador de conhecimentos ou de decorador das festividades da escola, o arte-educador se configura como produtor de conhecimentos pela transposição didática — o conteúdo ou a transformação pedagógica da matéria (SHULMAN, 1986; CHEVALLARD, 1991; PERRENOUD, 2001). Quando articula seus conhecimentos de modo criativo, a elaboração de saberes em colaboração possibilita aos professores produzirem uma cultura reflexiva que os encoraja a romper tanto com a acomodação pela rotina de atividades fundadas nas experiências, quanto na aceitação de projetos formativos estanques e descontínuos, desconectados das estéticas do cotidiano.

Eu fiz um trabalho em agosto que era “Admirando poéticas da arte-popular”. Folclore, datas comemorativas, isso é o calo ou o calcanhar de aquiles de qualquer professor de arte. O que foi que eu fiz: parei de brigar e me juntei à escola. Poéticas da arte popular é um material que eu comprei num sebo por dez reais. A escola veio com um projeto montado sobre folclore. Claro que eu não ia trabalhar sobre Iara, Boitatá... Não dá, não dá aqui pra você trabalhar dessa forma. Você sai dessa prática e não cabe mais dentro daquela caixinha, é assim que eu me sinto, principalmente na relação escola x professor. Fizemos um trabalho chamado obra em retalhos. Os alunos tinham que levar pedaços de tecidos. Fizemos uma exposição. Esse tecido, eu comprei um pra mostrar a vocês. Era caro. Em um sábado vim aqui ao Centro, vi os panos de prato por cinquenta centavos e foi com eles que fizemos esse trabalho. A base é cartolina. O trabalho foi feito com várias turmas, em equipes, cada uma usando de suas possibilidades. Os alunos da noite, como alguns senhores sabiam bordar, fizeram essa correntinha como contorno. (Prof. A 11/10/2007)

Bellochio (2003) expõe sobre a importância de realização de projetos colaborativos entre diferentes cursos de educação e de linguagens específicas das Artes, entre formandos e profissionais já inseridos no ensino de Arte na escola. A autora compartilha o resultado da articulação realizada entre o curso de Pedagogia e Educação Musical e destes com os professores das escolas. A pesquisa colaborativa traz significativa contribuição para que a formação do professor, consoante Demo (2006) vá além da transmissão de conhecimentos, e promova a aprendizagem significativa para professores e alunos.

Essa peculiaridade de negação da razão instrumental, desviando o processo educativo do que já se tem por estabelecido é que recupera o sentido de a Arte se fazer presente na Educação Escolar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do pensamento criador que, pelo trabalho com a imaginação, enseja opções de autonomia que encoraja os professores a abandonarem a rotina e o lugar – o espaço estriado – que a lógica instrumental elegeu para a Arte na escola.

Os saberes engendrados em colaboração demonstraram que as propostas formativas em Arte-Educação na perspectiva da Educação Estética devem considerar essa dimensão coletiva da escola como grupo a ser atingido no processo formativo direta ou indiretamente. Os dados demonstraram que esse modo de compreender o papel da formação colaborativa em Arte-Educação, produz outras concepções que facilitam e favorecem o trabalho e a valorização do arte-educador na escola. Um dos nossos pressupostos é de que a própria configuração do projeto formativo seja um elemento inerente à formação. O princípio de professor como sujeito investigador exige que este, desde o início, seja coprodutor na elaboração dos projetos de sua formação.

A aprendizagem colaborativa como processo formativo articulado às estéticas do

cotidiano das escolas deve ser um espaço aberto a ser percorrido por professores, formadores de professores, pesquisadores acadêmicos, artistas, gestores e tantos interessados em dar significado à Arte-Educação na formação escolar e consequente valorização do professor que, em meio a inúmeras ambigüidades, assume esse escorregadio campo curricular.

Com os professores, há que se desfazer certos equívocos, como aquele de que o arte-educador faz tudo ou não faz nada. A cultura reflexiva em colaboração possibilita a formatação de argumentos mais consistentes para diluir tal afronta à valorização do professor, ainda perpetuada na concepção polivalente e decorativa das Artes na escola.

É urgente que o professor participe, como sujeito prático-reflexivo, dos projetos de elaboração das políticas de formação e da arquitetura estrutural dos recursos didáticos introduzidos na escola. A participação nas instâncias de elaboração dos projetos a serem introduzidos na cultura escolar, passa pela valorização dos saberes docentes, não afirmando, porém, sua autossuficiência.

Desenvolver processos formativos nessa perspectiva requer a opção clara por um paradigma capaz de abrir sulcos comunicantes entre diferentes modos de conhecer o mundo. Nessa direção se postam lado a lado os saberes legitimados pela racionalidade científica e os saberes não ditos pela aura acadêmica, porém, mencionados pelos grupos sociais em diferentes códigos culturais.

A aprendizagem vivenciada nos encontros em diferentes espaços de intersubjetividades, se mostrou promotora de uma visão diferente dos problemas que habitualmente os arte-educadores vivenciam nas escolas, constituindo uma análise mais minuciosa e aberta da própria prática cotidiana, desfazendo discursos-chavões que demonstram passividade na busca de confrontá-los por diferentes ângulos constitutivos da complexidade da cultura escolar.

A inserção nos espaços virtuais se faz necessária no sentido de conflitá-los criticamente. Buscamos compreender os modos como são os conhecimentos de Arte-Educação são abordados nesses espaços, as racionalidades emergidas deles, suas consequentes derivações para a prática pedagógica, considerando as contribuições e os entraves que esse tipo de mediação ocasiona em relação ao potencial criador dos arte-educadores quando compartilham seus saberes. O espaço constitui lugar quando exerce potencial mediação na formulação de significados para a formação e trabalho dos arte-educadores.

Até que ponto, essas novas tecnologias - que têm facilitado e

democratizado o acesso a educação, mesmo se esses meios ainda não estejam universalizados - não representam apenas mais uma imposição por mão-de-obra qualificada? (Prof. 17/08/2006)

Que a busca pelo conhecimento, pelo domínio das novas tecnologias não se imponha em detrimento da vivência. (Prof. 18/08/2006)

Não só com música, mas em todas as áreas, quaisquer tecnologias que vamos utilizar desde a caneta ao computador, necessitam de conhecimentos específicos, para serem analisadas e aplicadas da maneira adequada, de modo que atinjam os objetivos propostos e facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Os espaços e tempos proporcionam diferentes modos de presencialidade: o corpo, o significado da presença; a presença física, a presença virtual e as experiências que esses modos de presença desencadeiam. Examinar os diferentes modos de compartilhamento de saberes e as maneiras de racionalidades instigadas por essas mediações requer o diálogo com os diferentes saberes que emergem nas intersubjetividades conformadas nas interações dos arte-educadores.

Enfim, a compreensão dos saberes docentes na perspectiva da aprendizagem colaborativa, ao estabelecer a posição epistêmica da valorização do professor como profissional produtor de saberes singulares, não visa apenas o questionamento dos processos formativos, os quais, em sua maior parte, se pautam pela racionalidade técnica. A proposta de formação pela pesquisa e na pesquisa envolvendo múltiplos espaços e tempos de aprendizagem, busca promover a cultura reflexiva dos sujeitos que estão no contexto de emergência da ação reflexiva. Os saberes advindos dessa interações podem trazer significativa contribuição para a formação docente que altere a situação estabelecida da formação e do trabalho, esvaziados de significados sensíveis para os atores envolvidos.

Quanto aos limites da pesquisa-ação colaborativa, consoante Pimenta et al (2001) e Menga Lüdke (2009) são, em sua maior parte, de natureza política, que suscitam uma série de indagações que igualmente vivenciamos em nossa pesquisa. Que condições a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesses os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?

A pesquisa educacional, pela via da autonomia e do poder de discurso legitimado, ainda se mostra tímida nas negociações políticas para ensejar as possibilidades em articular pesquisa, formação e trabalho. A formação de educadores na educação da sensibilidade requer o envolvimento da comunidade escolar como sujeito

formador e formativo, tendo em vista a compreensão da importância da Arte-educação na formação escolar.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985
ALBUQUERQUE E SOUZA, 2007

ALBUQUERQUE, L.. B. e SOUZA, A.. C. B. **A presença do currículo cultural nas práticas pedagógicas.** Anais do XVIII EPENN, Maceió, AL, 2007. ISBN: 978-85-7177-330-1 (CD-ROM)

ANADON, M. E. & SAVOIE-ZAJC, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino américains : une forme de recherche participative. Dans M. E. Anadon (dir.), **Recherches participatives : Multiples regards.** (pp. 13-30). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002

_____, A. M. **Arte/Educação contemporânea: concepções internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos.** Revista Educação UFSM Nº 02 Vol. 28, 2003 Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista/>

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. 1ª. Reimpr. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008

BRASIL, **LDB 9.394/1996** - Editora do Brasil, 1997.

_____-MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)_ V. Arte,** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURNETT, Henry. **Mário de Andrade visita Adorno.** Revista eletrônica Trópico. Disponível em <http://pphp.uolcom.br/tropico/html/textos/2919,l.shl>. (2007). Acessado em 20/10/2009.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Ação Comunicativa, Intersubjetividade e Aprendizagem: a escola enquanto comunidade comunicativa.** Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande Do Sul – Unijuí, 2008 (dissertação)

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COULON, Alan. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis:Vozes,1995

COUTINHO, Rejane. **A formação de professores de Arte.** In Barbosa, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE G. e GUATTARI F. Mil Platôs: **capitalismo e esquizofrenia, O Liso e o Estriado.** (b) Rio de Janeiro: Ed. 34, vol. 5, 1997.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. In Giraldi, C.M.G. et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Giraldi, C.M.G., et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Diálogos interáreas: o papel da educação musical na atualidade**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18 27-33, 2007

FRÓES BURNHAM, T. e FAGUNDES, N. C. **Transdisciplinariade, multirreferencialidade e currículo**. Revista FACED No. 05, 2001 Disponível em <http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=168&layout=abstract> Acessado em 19/10/2009

GARRIDO, Elsa, PIMENTA, Selma Garrido & MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In Alda Junqueira Marin, **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “Bricolagem”. IN Barbosa. Joaquim (org) **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. S. Carlos: EDUFSCAR, 1998, pp 126-147.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

LÉVY Pierre. **Cybercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOBÃO LOIOLA, M.J.S. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil**. Tese. (Doutorado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2004.

LÜDKE, Menga. **O que conta como pesquisa?** (coord.) São Paulo: Cortez, 2009

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. Anais da 24ª. Reunião anual da ANPED, CAXAMBU, 07 A 11 Out. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores : análise das práticas e tomada de consciência In: PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. (Orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Algre: Artmed Editora, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, Francisco José Chaves. **A formação e a prática dos professores de artes visuais da rede pública de Fortaleza: uma reflexão e várias suspeitas**. In: Vasconcelos, G. e Sales, J. A. M. de (Orgs.) Pensando com arte. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

SILVINO, Izaíra. **...ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2007

SHULMAN, L. **Those Who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15(2), 1986, p. 4-44

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2ª. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERÍSSIMO, Elídia Clara Aguiar. A construção da identidade docente no curso de Música da UECE. In Albuquerque, Luiz Botelho (Org.) **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Giraldi, C.M.G., et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

ZORDAN, Paola. **Aulas de artes, espaços problemáticos**. 30º. Reunião ANPED. Caxambu – MG, 2007. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf