

# A PEDAGOGIA DO MIAC E OS SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO FORMAL: TECENDO UMA ALTERNATIVA CIDADÃ<sup>1</sup>

Izabel Dantas de Menezes<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Sou poeta marginal, não espero a rima, deço do morro e faço poesia. (Alcícero)

Marginais! É assim que jovens e crianças, homens e mulheres dos bairros periféricos de Salvador são identificados. A construção desse significado decorre de forma excludente: naturaliza, dentro de um determinado contexto social, um tipo característico de preconceito: aqueles aos quais deve ser dispensado um tratamento "cordial" e "civilizado" são distinguidos daqueles a quem a pura e simples aplicação desse adjetivo já explicita a sua condição social.

A partir dessa compreensão é que, em 1997, nasce o MIAC - *Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania*<sup>3</sup>. Constitui-se enquanto uma rede de viabilidades, formada por instituições de diferentes perfis, porém, comprometidas em contribuir mais efetivamente e de forma organizada com o processo de democratização nas áreas de Educação, Saúde e Direitos Humanos. Hoje, a rede MIAC envolve cerca de 200 instituições/grupos culturais de Salvador e Região Metropolitana, distribuídos em 17 núcleos regionais<sup>4</sup>.

Esse cenário cria as condições para que a temática da pesquisa ora projetada possa ser desenvolvida. Os eixos supracitados – que compõem a pedagogia da rede MIAC nos seus princípios, no seu modelo de gestão e, fundamentalmente, na sua opção prioritária pela Arte-educação – contribuem para a formação de jovens e adultos, compreendendo que cada um que tece a rede é também um sujeito detentor de uma trajetória de vida composta de experiências, conquistas, sonhos e frustrações. Assim, se coloca a seguinte questão: em que medida essa perspectiva pedagógica tem a possibilidade de tencionar a escola formal, de modo a que possa fortalecer as novas necessidades e os desafios referenciados numa multiplicidade de culturas e saberes?

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO NA VISÃO DA POLÍTICA OFICIAL

Falar dos impactos de uma pedagogia alternativa para a Formação Continuada e para o currículo da escola formal é sintonizar a educação escolar com as novas demandas do mundo contemporâneo. Aliás, esta discussão nunca foi tão importante, diante dos paradoxos em torno da intencionalidade da Formação Continuada e da reestruturação curricular – estabelecida recentemente pelas reformas educacionais, “reformas formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação

<sup>1</sup> Proposta de pesquisa, vinculada ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade/UNEB, em 2003.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. [izabeldantas@br.inter.net](mailto:izabeldantas@br.inter.net)

<sup>3</sup> Proposto pelo CRIA-Centro de Referência Integral para Adolescentes, em 1997.

<sup>4</sup> **Região: R 01** -Baixa de Quintas/Barbalho / Brotas/ Engenho Velho de Brotas/ Cosme de Frias/ Baixa do Tubo/ Pau Miúdo/ Cidade Nova/ IAPI/ ; **R 02**- Boca do Rio / Imbuí/ **R 03**- Lauro de Freitas **R 04**- Canela/ Barra/ Federação/ Garcia/ Vitória **R 05**- Cidade Baixa **R 06**- Liberdade / Lapinha **R 07**- Itapoã/ Stella Maris **R 08** 07 de Abril / Suçuarana/ Paralela/ Mata Escura **R 09** Pau da Lima **R 10**- Pirajá/ Alto de Coutos **R 11** Centro Histórico/ Comércio/Nazaré/ Mouraria **R 12**- Ondina/ Rio Vermelho/ Pituba **R 13**- Subúrbio Ferroviário **R 14**- Camaçari/ Simões Filho **R 15**- Conceição do Almeida/ São Filipe **R 16** - Dias D'Ávila **R 17** Ilha de Itaparica.

referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica pouco tem contribuído para o enfrentamento dos entraves” (MOREIRA, 1998, p. 07).

Muitos entraves foram construídos desde o advento do taylorismo/fordismo<sup>5</sup> (SANTOMÉ, 1998), com a divisão e racionalização do trabalho produtivo e do surgimento da Teoria do Capital Humano, que tentou vincular a escola ao modo de produção capitalista, onde “[...] tanto trabalhador como estudantes e professores verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam [...]” (IDEM, p. 13). Presenciamos marcas muito fortes dessa concepção, sobretudo no que diz respeito à participação efetiva de alunos e professores na elaboração das reformas educacionais.

Agora, a nova ordem mundial, traz também junto consigo, profundas mudanças sobre o “chão da fábrica”. Partindo das experiências vivenciadas no Japão, a fábrica de automóveis Toyota inaugura o que se convencionou a chamar de Toyotismo, dando início à era da qualidade<sup>6</sup> sob a ótica, é claro, daqueles que buscam a acumulação de capitais. Aliado a essa transformação, vivenciamos um crescente desenvolvimento tecnológico, caracterizado pela reestruturação produtiva e pelo surgimento de novos modelos de gestão do trabalho e do próprio Estado. Esses traços, ao lado de outros, compõem uma realidade marcada por acelerada avalanche de mudanças no conjunto da sociedade, pela multiplicidade cultural e, sobretudo, por uma crescente desigualdade social.

Todo esse cenário nos aponta outros entraves para a Formação Continuada e para o Currículo, como:

a) “[...] apelo crescente por uma formação abstrata que possibilite aos professores conhecer tudo numa adaptabilidade nunca antes experimentada [...]” (COUTINHO, 1997, p. 22);

b) “[...] a educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática [...]” (GIROUX, 1995);

c) “[...] em prol de um aumento dos níveis de responsabilidade do professorado, processa-se uma transparência das culpas; a flexibilização das instituições escolares transforma-se em instabilidade funcional dos docentes [...]” (DIKER, 1997);

A Formação Continuada e o Currículo, na visão instituída, tiveram como marco de afirmação, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Juntien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, Unicef e o Banco Mundial.

A partir do compromisso assinado (Declaração de Nova Delhi, pelos Países em Desenvolvimento), foram várias as ações governamentais para a construção de parâmetros e diretrizes que pudessem nortear a reforma de educação nacional. Vale destacar, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova LDB que reforça a necessidade de se propiciar a todos os docentes a formação em nível superior até 2007. (ORLANDO, 2000, p.15).

Essa formação para a atuação na Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Base para a Educação (9.394/96) nos seus artigos 62 e 63, far-se-á em nível superior, em cursos de graduação – nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação – como pré-requisito para a atuação na Educação Infantil. Ainda no título sobre os Profissionais da Educação da LDB, o artigo 67 diz:

<sup>5</sup> O autor analisa a base ideológica, filosófica, histórica e científica que permeiam o discurso e as práticas de organização curricular, e estuda as alternativas que podem vir a ser um contraponto ao modelo dominante, desvendando conceitos como o da Globalização e da Interdisciplinaridade.

<sup>6</sup> Há uma polêmica em torno dessa “era da qualidade” para essa época. Há autores que afirmam que a idéia de qualidade – com características semelhantes no que diz respeito à intencionalidade de estabelecer parâmetros de qualidade – existiu em outros momentos históricos – ver GENTILI, Pablo In: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos Planos de Carreira do Magistério Público: I Ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos; II Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com o licenciamento periódico remunerado para este fim; III Piso salarial profissional; IV Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho; e VI Condições adequadas de trabalho.

Dessa forma, a valorização profissional dos trabalhadores em Educação, na política oficial, tem como metas: a Formação Inicial, a Formação Continuada e o Plano de Carreira do Magistério. Com relação à Formação Continuada podemos constatar, como mecanismos da lógica neoliberal, algumas estratégias que se colocam diante das demandas do mundo atual para a formação docente. Essas estratégias estão presentes, também, nas leis e decretos que regulamentam a vida profissional em Educação, e algumas, inclusive, se caracterizam como verdadeiras “armadilhas” para a categoria.

Exemplo das tendências mencionadas é o Plano de Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (Lei nº 12.9221/2002), que atribui como pré-requisito para o avanço horizontal da carreira, a existência de vagas e a aprovação do(a) Professor(a) no programa de Certificação Ocupacional conforme se segue: “[...] a Certificação Ocupacional constitui programa de capacitação que inclui exames práticos e teóricos com o objetivo de propiciar o desenvolvimento e atualização profissional do servidor que atue em Unidade Escolar Pública Estadual [...]”. Formação Continuada, nessa visão, é concebida de uma forma punitiva, competitiva e excludente.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DO MIAC: UM TECIDO DE MUITOS FIOS.**

A partir do quadro acima podemos vislumbrar que há um discurso e uma estratégia da macro-política para a Formação Docente e para o Currículo que visa à afirmação de uma única visão de mundo, concretizadas nos decretos, leis e resoluções. Apesar dessas investidas da política neoliberal em Educação, esta não é a única a transitar na nossa realidade. Como afirma Arroyo (2000), existem experiências que, com a sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Formam novos sujeitos coletivos.

O MIAC- *Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural para a Cidadania*, nasceu há 4 anos, com o objetivo de pensar nas questões da Educação, por ser esta fundamental para o processo de democratização e transformação social. Assim, constitui-se como uma rede, formada por diversas instituições e grupos com diferentes perfis, tendo como unidade o desejo de contribuir para a melhoria da qualidade em educação pública. Neste processo a rede vem, por meio de interações que visam à comunicação, a troca, a ajuda mútua e o diálogo, instituindo alternativas que, conforme sugere Arroyo (2000), reforçam um dos matizes pedagógicos mais pertinentes na história da educação: o peso formativo dos processos sociais.

Na LDB (9.394/96), em seu 1º artigo, essa característica é afirmada: “[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]”. Observa-se uma ampliação no conceito oficial de Educação, que não mais limita o processo formativo às quatro paredes das salas de aula: esse processo ganha as ruas, os espaços sindicais, igrejas, grupos culturais e movimentos organizados pela sociedade civil.

É nessa perspectiva que o MIAC tem fortes elementos formativos para educandos e educadores e associa-se ao saber institucionalizado na medida em que são disponibilizados

experiências e conhecimentos acumulados pelo movimento, que podem ser dimensionados no ambiente sócio-cultural escolar. Tais experiências e conhecimentos são mediatizados por um modelo de gestão horizontal e pela proposta de Arte-educação<sup>7</sup> para a mobilização social, onde a voz dos sujeitos é fundamental na busca da consciência de cidadania e da melhoria de qualidade em Educação. Como defende Milet (1999), usar a arte na Educação inclui o indivíduo como centro na dimensão da criação coletiva, na dialética das relações entre o eu e o outro, na perspectiva da valorização e inserção cultural. Inclui o sentir, o pensar, o fazer, ampliando as habilidades, motivações e participações efetivas.

A criação dos fóruns de discussão, seminários, reuniões, formações em comunicação, produção, gestão e Arte-educação, caldeirões culturais e festivais são elementos fundamentais para a disseminação desse tipo de concepção pedagógica. Segundo a fala de uma professora que integra a rede, a sua participação em tais atividades, “representa uma formação para a liberdade que pode se expandir no meu trabalho pedagógico em sala de aula”.

## **METODOLOGIA: LABIRINTOS E TRILHAS A PERCORRER.**

Para efeito de construção dessa proposta de pesquisa optei por realizar um breve mapeamento histórico dos eventos e atividades de formação do movimento, considerando que o cotidiano da rede, suas teias de construção/desconstrução, seus nexos, produções de sentidos e construções conceituais representam desafios de formulações teóricas a partir das experiências que circulam e são compartilhadas nessa caminhada. Assim, foram produzidos alguns textos divulgados em boletins, jornais, projetos, home-pages e vídeos, que representam um exercício de sistematização por meio da criação de sentidos por aqueles que compõem a rede. Logo, todo esse referencial se constitui num material indispensável – bibliograficamente e metodologicamente – que deverá ser analisado durante toda a pesquisa.

Entendo que interpretar toda essa complexidade só é possível utilizando uma metodologia dinâmica, interativa e dialética, seguindo os seguintes fios: O primeiro consiste na minha participação e observação do cotidiano da rede, nos seus momentos de discussão e deliberação, nos seus fóruns constitutivos, bem como nas escolas em que os educadores pesquisados trabalham; o segundo visa à realização de um seminário sobre o tema da proposta de pesquisa, com a participação dos educadores da rede; o terceiro se voltará para entrevistas com educadores, para melhor compreensão do que foi analisado nas fases anteriores.

Todos esses fios serão analisados com um “rigor ético, estético e político”<sup>8</sup>, tentando responder questões que aguçam a minha curiosidade acadêmica e de “miaqueira”, associadas às questões que a contemporaneidade projeta para a educação, como se lerá em seguida.

- Como efetivamente a pedagogia do MIAC tenciona a Escola Formal?
- O que os educadores da rede “denunciam e anunciam” no espaço escolar?
- Como o movimento estaria interrogando a organização escolar e suas concepções pedagógicas e políticas sobre Formação ?
- O movimento estaria ajudando os professores e professoras a buscar transgressões necessárias para instituir outras formas de ver a Formação?

Questões que, mais do que quaisquer outras coisas, fazem parte do labirinto que muitos anônimos marginais trilham e, sem esperar a rima, movimentam sonhos...

## **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

---

<sup>7</sup> Ana Mae Barbosa discute a proposta triangular em *Tópicos e Utópicos*. BH: C/Arte, 1998.

<sup>8</sup> Defendido por Rolnik em *Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. Presente também no sentido sistematizado pelo movimento da Formação.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre – Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BURNHAM, T. Fróes. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: Três Referências Polêmicas para a Compreensão do Currículo Escolar. In: BARBOSA, J. G.(Org). **Reflexões em Torno da Abordagem Multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro. Paz de Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. **Temas para o Projeto Político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, Henry. MacLaren, Peter. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, A. F. (Orgs). **Territórios Contestados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MCLAREN, Peter e GIROUX, Henry. Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: a Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_.Peter. **A Vida nas Escolas: uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz T. **Documento de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999.

JORNAL DO MIAC. 1 Grito, julho 2001.

POESIA de Alcícero Zezão. **Marginal**.

RELATÓRIOS. Seminário do Fórum de Planejamento Estratégico – MIAC 2000 e 2001.

VÍDEO. **Brincadeira com Assunto Dentro** (2000). Lançado no *III Festival MIAC* 2001.

<http://www.miac.org.br>