UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Lígia Cavalheiro Freire

Elementos para uma educação popular infantil: a experiência do Piá.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de atuação: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Prof. Dr. Lisete Regina Gomes Arelaro

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.09(81.61) Freire, Lígia Cavalheiro
F866e Elementos para uma educação popular infantil : a experiência do piá / Lígia Cavalheiro Freire ; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro . São Paulo : s.n., 2013.

166 p. : il, fotos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Educação popular – São Paulo, SP 2. Infância 3. Educação infantil I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

Folha de Aprovação

Freire, Lígia Cavalheiro.
Elementos para uma educação popular infantil: a experiência do Piá.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Doutora _____Instituição: _____
Julgamento: _____Assinatura: _____
Prof. Doutora _____Instituição: _____
Julgamento: _____Assinatura: _____
Prof. Doutora _____Instituição: _____
Julgamento: _____Assinatura: _____

RESUMO

FREIRE, L. C. Infância e Educação Popular: A experiência do Piá. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A presente pesquisa dedicou-se à análise da experiência do Piá, projeto de extensão universitária, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que no período de 1997 a 2010 realizou atividades educativas com crianças das classes populares do bairro da Barra Funda. A partir da questão fundamental: Quais os elementos políticos e pedagógicos poderiam caracterizar uma educação popular infantil? O objetivo da pesquisa foi realizar o estudo do histórico e concepções de educação popular e de infância e relacioná-las ás concepções de educação e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto Piá. As considerações apresentadas foram baseadas no levantamento bibliográfico, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com educadoras e crianças que frequentaram o Projeto Piá. A análise dos materiais permitiu classificar os elementos nas categorias de concepção de educação, quais sejam: a) relação entre projeto de educação e projeto de sociedade; b) relação dialética entre o particular e o universal; c) relação entre teoria e prática e o papel das contradições; d) trabalho coletivo. E ainda nas categorias da prática pedagógica: a) trabalho como princípio educativo; b) cultura e formação omnilateral; c) tempos educativos; d) organização do espaço; e) gestão. O que ficou evidente com a conclusão dos estudos é que ainda que localizada, a experiência do Piá pode ser considerada relevante para pensar a construção de concepções e práticas pedagógicas transformadoras na educação da infância das classes populares.

Palavras-chave: Educação Popular; Infância; Projeto Piá; Educação Popular Infantil.

ABSTRACT

Freire, L. C. Childhood and Popular Education: The experience of Pia. Thesis (Master) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

This research was devoted to the analysis of the experience of Pia, university extension project, linked to the Faculty of Education, University of São Paulo, in the period from 1997 to 2010 that conducted educational activities with children of the working classes of the Barra Funda district. From the fundamental question: What are the political and pedagogical elements that could characterize a popular children's education? The objective of the research was to conduct the study of historical and conceptions of popular education and childhood and relate them ace conceptions of education and pedagogical practices developed by Project Pia. The considerations presented were based on literature review, document analysis and semi-structured interviews with teachers and children who attended the Project Pia. The material analysis allowed us to classify the elements in the categories of design education, namely: a) the relationship between education project and society project, b) dialectical relationship between the particular and the universal, c) relationship between theory and practice and the role of contradictions, d) collective work. And in the categories of teaching practice: a) work as an educational principle, b) culture and omnilateral formation, c) educational times, d) organization of space, and e) management. What became apparent with the completion of the study is that although localized, the experience of Pia can be considered relevant to consider the construction of concepts and transformative pedagogical practices in early childhood education of the working classes.

Keywords: Popular Education, Childhood, Project Pia; Children Popular Education.

“Os marxistas de hoje só se preocupam com os adultos: ao lê-los, podia-se crer que nascemos na idade em que ganhamos nosso primeiro salário, esquecem-se de sua própria infância.”

(Jean Paul Sartre)

“Enquanto todos nós não nos sentirmos brasileirinhos, com suas esperanças e suas fragilidades, com suas vontades e suas frustrações, seus sonhos e seus pesadelos, e lutarmos, junto com todos eles, brasileirinhos serão apenas os meninos pobres, despossuídos, carentes. Um Brasil para todos tem que ser, antes de tudo, um Brasil de todos os brasileirinhos.”

(Emir Sader)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meus mais afetivos agradecimentos à minha mãe Amélia, meu pai Antônio e minha irmã Fernanda, por toda compreensão, incentivo e apoio. Vocês são as pessoas que sei que posso contar incondicionalmente, que mesmo quando discordaram, confiaram nas minhas escolhas e que expressam e ensinam cotidianamente o significado da palavra amor, essencial em tudo aquilo que me propus a fazer.

À Lisete Arelaro, orientadora dedicada, compreensiva, que com seu exemplo intelectual e militante inspirou e continua inspirando, que sempre confiou nas nossas ideias mais extravagantes, como ela mesma diria, e proporcionou condições de realizarmos muitos dos sonhos que guiaram esse trabalho.

Às eternas e fraternas companheiras de lutas e de vida: Lizandra - pelo apoio nos momento cruciais, pela leitura, a entrevista, a inspiração; Adriana – pela convivência, pelas conversas, por compartilhar a militância e a vida que tanto inspiraram esse trabalho; Jade – pelas dicas acadêmicas e astrais, pelo exemplo de intelectual e militante, pelas palavras certeiras nos momentos difíceis; Luana – que mesmo de longe nunca deixou de acreditar, incentivar e apoiar as ideias mais estapafúrdias, por compreender questões que só ela é capaz de compreender.

A todas as educadoras e educadores que contribuíram na construção do Piá. Mesmo com os equívocos e desentendimentos pensaram e concretizaram essa relevante experiência, que semeou importantes frutos e provocou as questões centrais que motivaram esse trabalho. Gostaria de agradecer especialmente àquelas que concordaram em ceder as entrevistas: Lizandra (mais uma vez), Ana Carolina, Beatriz e Débora: Muito obrigada!

A todas as crianças e adolescentes (muitos já adultos, tenho que confessar) que fizeram parte do coletivo do Piá. Vocês são os principais motivos que nos fazem seguir lutando – especialmente para aqueles que consegui localizar e entrevistar: Dora, Irene, Cecília, Gustavo, Henrique, Leonardo e Vitor; esse trabalho só faz sentido porque vocês existem.

Aos companheiros e companheiras do MST que heroicamente vem mostrando com sua experiência repleta de avanços e contradições, que as mudanças que queremos não aconteceráo sem luta. Meus maiores aprendizados aconteceram com vocês. Agradeço sobretudo às companheiras dos coletivos de educação, por compreenderem o meu necessário afastamento das tarefas a que me propus para conseguir finalizar esse trabalho.

Ao grupo de orientandos da professora Lisete e às colegas e professoras da pós-graduação, especialmente Ana Lúcia, Maria Letícia, Carmen Sylvia e Márcia Gobbi pelas leituras, críticas e incentivo.

Aos tantos amigos e amigas que sabem o que esse trabalho significou para mim e foram fundamentais, cada um à sua maneira, para que fosse possível a sua conclusão, em especial para: Célio Romualdo, Manu, Letícia, Pedro, Paula, Marco, Priscila, Fernanda, Sylvie, Ana Paula, Célio Junior, Thaís, Bruna e tantos outros.

Finalmente à CAPES por conceder bolsa de estudos que possibilitou as condições materiais para a realização do trabalho.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO p.9
2- EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES p.13
2.1 Educação Popular e Escola Pública p.14
2.2 Educação Popular e Cultura Popular p.16
2.3 Educação Popular e Alfabetização de Adultos p.18
2.4 Educação Popular e Formação Política p.19
2.5 Educação Popular e Poder Popular p.20
3- INFÂNCIA: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS p.28
3.1 Histórico e concepções p.28
3.1.1 Campo da Psicologia do desenvolvimento p.29
3.1.2 Campo da Sociologia da Infância p.31
3.1.3 Campo da História Social da Infância p.34
3.2 Institucionalização da Infância p.36
3.2.1 Políticas Atuais: Para onde vai a Educação Infantil Brasileira? p.38
4- ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR INFANTIL p.42
4.1 Categorias de concepção p.49
4.1.1 Relação entre educação e projeto de sociedade p.50
4.1.2 Relação entre o particular e o geral p.50
4.1.3 Relação entre teoria e prática e o papel das contradições p.51
4.1.4 O trabalho coletivo como projeto da classe p.52
4.2 Categorias da prática pedagógica p.53
4.2.1 Trabalho como princípio educativo p.54
4.2.2 Formação Omnilateral – Cultura e Culturas da Infância p.57
4.2.3 Tempos educativos p.64
4.2.4 Organização do espaço p.65
4.2.5 Gestão p.66
5- A EXPERIÊNCIA DO PIÁ p.68
5.1 A metodologia da pesquisa p.68
5.2 Breve Histórico p.72
5.3.1 Relação entre educação e projeto de sociedade p.98
5.3.2 Relação entre o particular e o geral p.102
5.3.3 Relação entre teoria e prática e o papel das contradições p.106
5.3.4 O trabalho coletivo como projeto da classe p.109
5.4 Categorias da prática pedagógica p.116
5.4.1 Trabalho como princípio educativo e organização coletiva p.117
5.4.2 Formação Omnilateral – Cultura e Cultura da Infância p.120
5.4.3 Tempos educativos p.126
5.4.4 Organização do espaço e ambiente educativo p.137
5.4.5 Gestão p.144
5.4.6 Contradições p.146

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS p.151
7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS p.156
8- ANEXOS p.164

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de minha formação acadêmica como pedagoga na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e de meu percurso de vida profissional e militante. A experiência de graduação em uma universidade pública proporcionou a oportunidade de realizar inicialmente estágio na rede pública de ensino, tendo um primeiro contato com a educação das classes populares em uma instituição formal. Ainda na graduação entrei como estagiária, no ano de 2004, e mais tarde enquanto educadora e coordenadora, no Projeto Piá, espaço de educação autogestionado de caráter público, vinculado à Faculdade de educação da USP que desenvolveu atividades educativas com crianças pobres[1]. Permaneci no projeto até 2007 e o que inicialmente era apenas um estágio de experimentação na educação infantil tornou-se central para despertar meu interesse na investigação do universo da infância e sua condição.

Em 2008 participei da fundação do Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em educação popular (CEPAEP), também vinculado à FEUSP e que teve como uma de suas principais ações o Curso de Educadores Populares Infantis, que reuniu educadores de diversos movimentos sociais com o objetivo de contribuir para a formação de educadores e dar subsídio para a práxis em educação popular.

Fora da universidade, a minha militância política aconteceu inicialmente no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), onde pude contribuir no setor de educação desenvolvendo atividades de formação de educadores e também atividades pedagógicas com as crianças de acampamentos urbanos na periferia de São Paulo. Mais tarde passei a dedicar minha contribuição ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) também no trabalho de formação de educadores e no desenvolvimento de atividades junto às Cirandas Infantis – espaços de educação infantil de acampamentos, assentamentos da reforma agrária e atividades políticas da militância do movimento em que atuo até o presente momento.

É importante ressaltar que a maior contribuição que pude dar aos movimentos sociais tanto na formação de educadores quanto no trabalho pedagógico com a educação

[1] Ressaltamos aqui, que neste trabalho optamos por utilizar os termos “pobres” e “das classes populares” para identificar a perspectiva que adotaremos ao abordar a educação da infância. Acreditamos não se tratar de termos pejorativos, mas sim de termos que identificam os sujeitos historicamente alijados econômica e socialmente do sistema capitalista que vem prevalecendo em nossa sociedade.

infantil foi de alguma forma fruto do acúmulo obtido com a experiência do Piá. A prática pedagógica, a organização do trabalho educativo e as reflexões realizadas pelo coletivo de educadores do Piá aproximaram essa experiência dos movimentos sociais que a cada dia mais vem se preocupando com a formação das crianças das classes populares.

Quando da formulação de um projeto de pesquisa para participação do processo seletivo do Programa de Pós-graduação da FEUSP na linha de Estado, Sociedade e educação, meu interesse acadêmico tinha como foco a educação das classes populares, e assim busquei articular os interesses pela formação de crianças pobres com as concepções de infância e de educação popular e a necessária sistematização da experiência do Projeto Piá

É nesse sentido que esta pesquisa de caráter qualitativo propõe analisar as práticas educativas desenvolvidas pelo Projeto Piá, experiência político-pedagógica popular desenvolvida no período de 1997 a 2010. Por meio de entrevistas e levantamento de documentos e dados disponíveis pretende-se identificar os elementos teóricos, políticos e pedagógicos desenvolvidos naquele Projeto que, conforme minha hipótese inicial, poderia caracterizar uma proposta bem sucedida de educação popular infantil, confrontando-a com diferentes concepções críticas de infância e relacionando-a com as concepções de educação popular.

Na primeira fase deste estudo realizei um levantamento das publicações relacionadas à educação infantil e à educação popular no Brasil assim como dados de políticas públicas para a infância, que contribuíssem para uma melhor compreensão e análise crítica do tema da pesquisa.

A concepção de infância enquanto fase diferenciada emerge na sociedade contemporânea despertando o interesse pela criança e sua assistência enquanto preocupação pública. A educação formal para/na infância, instituída nacionalmente como educação infantil, para crianças de zero a cinco anos, atravessa atualmente um momento extremamente relevante no que concerne a sua história e seus desafios, entre eles o seu caráter pedagógico.

Contudo, essa etapa da educação é um espaço socioeducativo, onde desde cedo é preciso se educar para emancipação, podendo esta estar articulada às ideias da educação popular. Neste sentido, a possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista é o horizonte da educação popular, que vislumbra na infância e consequentemente na educação infantil, um espaço legítimo para se (re)

pensar esta educação da criança pequena, agora também como produtora de novas culturas.

Assim sendo, no campo da educação popular, centrei minhas leituras na tentativa de caracterizar um breve histórico da educação popular no Brasil, percorrendo os diferentes sentidos associados a esse tema e identificando as concepções que poderiam estar relacionadas ao campo da educação infantil.

Resgatar a educação popular como parte de um projeto estratégico, como instrumento fundamental para a construção do poder popular, criando condições para o fortalecimento da identidade e da consciência de classe, é tarefa de grande urgência política, que encontra na pedagogia dos movimentos populares sua mais forte expressão. Desta forma, pautar a educação popular na universidade remete-se à concepção de que não existe neutralidade no conhecimento nela produzido, muito menos no lugar assumido pelos intelectuais que a representam. A questão colocada já há décadas, é precisamente esta: quais são os interesses que têm sido representados pela universidade e seus intelectuais? Esta mesma universidade é palco de disputas de diferentes projetos e é neste contexto que se faz necessário ainda efetivar a reivindicação histórica do compromisso da universidade pública com os interesses das classes populares, subvertendo a lógica que tem regido a produção do conhecimento em seu interior, refletida na escassez de pesquisas nesta área.

Este trabalho pretende conjugar a pesquisa de campo a um estudo teórico que servirá de base interpretativa para os fatos observados fundamentando-se nos autores citados e procurando dialogar com os estudos já existentes sobre os temas mencionados. Sua metodologia consiste em estudos bibliográficos, análise documental e pesquisa de campo.

Na primeira fase do estudo realizamos um levantamento bibliográfico de publicações referentes ao histórico da educação infantil e as políticas públicas nessa área, assim como de temas relacionado à educação popular e de teorias críticas sobre a sociedade em geral e mais especificamente em relação à educação, que forneceram categorias teóricas para maior compreensão e análise do tema.

Com a análise documental, pudemos entrar em contato com os materiais produzidos pelo Projeto Piá como: projetos de ações, planejamento das atividades, diário de bordo dos educadores, pequenas publicações com vistas à formação, materiais de formação interna entre outros, que colaboraram para uma maior compreensão sobre

esta experiência e forneceram elementos para a produção de um breve histórico das atividades e para a construção de categorias de análise das práticas ali desenvolvidas.

Assim sendo, inicio o trabalho com esta introdução, em que descrevo a trajetória de formulação do projeto de pesquisa, esse percurso compõe-se da formulação do problema, da hipótese suposta e dos objetivos específicos pretendidos. No capítulo seguinte é apresentado o conceito de educação popular e as suas apropriações e significações decorrentes de sua relação histórica com a escola pública, a cultura popular, a alfabetização de adultos e o poder popular.

No terceiro capítulo discorremos sobre o histórico e as concepções de infância e educação infantil, sobretudo os campos teóricos que avaliamos mais terem se debruçado sobre essa fase da vida, quais sejam: a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia da Infância e a História Social da Infância. Problematizamos ainda que brevemente, a questão da institucionalização da infância e das políticas públicas atuais para a educação infantil.

O quarto capítulo consiste na reflexão acerca da necessidade de transformação da educação da infância e na elaboração e discussão de elementos para uma educação popular infantil. Para tanto, foram relacionadas categorias entendidas enquanto dimensões do trabalho realizado, divididas entre categorias de concepção de educação (relação entre educação e projeto de sociedade; relação entre o particular e o geral; relação entre teoria e prática e o papel das contradições; o trabalho coletivo como projeto da classe) e categorias da prática pedagógica (trabalho como princípio educativo; formação omnilateral, cultura e cultura da infância; tempos educativos; organização do espaço; e gestão).

No quinto capítulo o leitor é introduzido ao universo metodológico com a apresentação dos modos como foram elaborados os instrumentos de pesquisa. A seguir é traçado um breve histórico da experiência do Projeto Piá, apontando elementos a serem aprofundados em seguida, através das categorias elencadas no capítulo quatro. Por fim, são destacadas certas contradições enfrentadas com o desenvolvimento da experiência que julgamos relevantes para compreender alguns dos limites em que a proposta esbarrou.

Ao concluir, são elencados os elementos da concepção e prática pedagógica do Piá que dialogam com as concepções de educação popular e infância, que apontam para a necessária transformação da educação infantil e a sua relação com a construção de um projeto radical de transformação da sociedade.

2. EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

A educação popular configura-se na história recente da educação brasileira como a principal concepção correspondente à necessidade de construção de um projeto educacional popular, ou seja, de um ensino que atenda aos interesses dos pobres, em contraposição à educação formal capitalista, historicamente estruturada para atender as necessidades funcionais desse sistema, preocupada com a formação de uma visão social de mundo que aceite a ordem, naturalizando o modo de vida produzido pela sociedade (FRIGOTTO, 1989). Essa educação "não popular", que é ministrada na maioria das escolas, e que, por regra geral, mantém as elites num lugar privilegiado, no aspecto da posse dos conhecimentos científicos, pois detém a chance de prosseguirem seus estudos e pesquisas, da mesma forma que possibilita aos trabalhadores e seus filhos, uma educação predominantemente instrumental, colocando-os numa situação desprivilegiada intelectual e politicamente, porque não desenvolve satisfatoriamente a sua criatividade, o seu senso crítico e sim, regra geral, forma pessoas passivas e submissas. Para descrever essa educação não-popular, diversos autores utilizaram uma gama de adjetivos como elitista, discriminadora, autoritária, verticalista, repressiva, burocrática, positivista, falsamente apolítica, individualista, competitiva, bancária, memorista e dualista.

É em contraposição a tudo isso que, num primeiro momento há a tendência em traduzir a educação popular por uma educação libertadora, como foi denominada por Paulo Freire, no entanto, quando se recorre à literatura produzida sobre esse conceito nota-se que, como nos alerta Beisiegel, o termo popular envolve alto teor de indefinição. Sendo assim, a definição do que viria a ser a educação popular, por quem deve ser promovida e quais seus objetivos educacionais e pedagógicos vem gerando intensos debates entre aqueles que pensam a educação comprometida com a transformação social. Há, portanto, diversos significados e entendimentos, adotados ao longo da história em relação à educação popular.

2,1 - Educação popular e educação pública

A relação entre a educação popular e a escola pública é um dos principais eixos dos debates sobre educação popular. Não há na prática um consenso sobre essa dicotomia, ora esses conceitos estão associados, quando a escola pública é considerada educação popular, ora são excludentes, quando a educação popular é apenas aquela desenvolvida fora do âmbito do Estado. Embora pareça, numa breve análise, não haver ainda um consenso sobre esta questão, no tocante à origem desta controvérsia tem-se a impressão de que todos concordam que o conceito de educação popular não é estático, mas histórico e que o fator determinante de suas variações é justamente a conjuntura político-econômica (PAIVA, 1984, p.18). Outro aparente consenso refere-se à relação entre educação popular e o Estado, que tem sido o foco central desta discussão, se tornando fundamental para clarear que papel cada uma destas instituições pode cumprir ou cumpre no sentido de ampliar as possibilidades de transformação da sociedade a favor dos interesses da maioria.

Durante muito tempo, a educação popular foi entendida no Brasil, como em outras partes do mundo, como uma educação do povo e não com a conotação dada pelos intelectuais e movimentos populares, que a partir da década de 50 começaram a trabalhar a educação popular dando um sentido classista para a mesma, ou seja, passaram a caracterizá-la como uma educação que possibilita a "libertação" das pessoas da lógica dominadora predominante na ordem social vigente.

Ao recuperar a trajetória da educação popular brasileira, Kulesza (2003) afirma que a identificação da educação popular como sendo a educação do Povo "marchou *pari passu* com a consolidação da República no Brasil, já a partir de 1870" (p. 146). Com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, a burguesia assistia à extensão dos princípios da educação liberal, já enunciados na Constituição de 1824, aos filhos de escravos, os mesmos que estavam proibidos, pela legislação brasileira, de serem instruídos. Somando-se a este fato, a crescente industrialização iniciada na Primeira República não demandava uma educação do povo, apenas tinha como objetivo "treinar e disciplinar a mão de obra com vistas às novas relações de trabalho" (SCHELBAUER *apud.* KULESKA, *op. cit,* p.147), mas também para "assegurar a integração nacional, forçando a nacionalização e aculturação dos imigrantes e seus descendentes" (PAIVA,

1984, p.24), que com sua consciência de classe mais progressista evidenciava e combatia as práticas autoritárias da sociedade brasileira.

Desta forma era necessário por em prática as ideias liberais concernentes à educação, tendo em vista "convencer os habitantes das cidades da igualdade burguesa e da eficiência de seu instrumento: a democratização do ensino" (idem); transfigurando a educação do Povo, instrumento de controle ideológico, em educação popular, direito de todo cidadão brasileiro. Alteram-se, então, de forma significativa as formas de controle social através da educação, que se no período anterior à Primeira República acontecia, em grande parte, pelo abandono dos pobres à própria sorte, ao analfabetismo, agora se transforma numa bem arranjada combinação em que não se abandona a primeira estratégia associando-a ao discurso ideológico da difusão do ensino. As classes populares, principalmente seus setores mais organizados, nesta época já havia criado seus próprios espaços de educação, que se ocupavam não só da formação profissional dos operários, mas também do ensino formal de seus filhos, vide a criação das escolas anarquistas, as chamadas Escolas Modernas. Além dos espaços destinados à educação propriamente dita, as classes trabalhadoras também organizavam diversas atividades de caráter formativo-cultural, como Centros Culturais, Festas e outras atividades que tinham como principal função a conscientização acerca dos processos sociais de dominação e a consequente construção do poder popular, sem o qual os movimentos operários do início do século XX não poderiam ter avançado.

Assim, se imbricam o surgimento no Brasil de uma educação popular, construída <u>pelo</u> povo no sentido de assumir para si seu processo educativo, e consequentemente seu destino político e social (BRANDÃO, 1984, p. 76) e a educação do povo, construída <u>para</u> o povo e vinculada a "uma estratégia mais ampla de integração das massas pelo 'alto', correspondente aos mecanismos da 'cidadania regulada'" (PAIVA, *idem*, p. 25). Já neste primeiro embate a relação entre a educação das classes populares e o Estado entra em questão, pois o movimento operário não mediu forças para denunciar o caráter político-ideológico da "educação para todos" defendida pelos liberais, apresentando como alternativa um ensino livre das instituições dominantes, suposto como capaz de emancipá-los da sociedade injusta e desumana em que viviam (KULESZA, *op. cit.* p. 153).

A resposta do Estado aos movimentos populares, que se prolongaram por toda a Primeira República, foi justamente a educação, entendida pelo liberal-escolanovismo como solução para a famosa *questão social*, sem esquecer, é claro, das perseguições,

exílios, assassinatos e prisões que sufocaram o poder popular. A Constituição de 1934 concatena todo o debate educacional dos anos 20 acerca da *educação popular e nacional*, que parece ter se inspirado, como bem observa Kulesza (idem), justamente nas críticas operárias sobre a relação entre Estado e educação ao se propor a realizar um ensino que garantisse a hegemonia da burguesia industrial brasileira. Implantando uma política assumidamente dualista, uma educação para os trabalhadores e outra para "condutores da nação", o Estado Novo acaba por afastar do horizonte a possibilidade de surgimento de uma Escola do Povo.

Apesar do discurso de difusão do ensino que marcou o governo de Getúlio Vargas, sua efetiva expansão somente ocorreu no período pós-45, em que o final de Segunda Guerra Mundial traz consigo um período de novo entusiasmo pela educação, apostando que esta seria a única forma de evitar que *Auschwitz se repita* (ADORNO, 2000). Em terras tropicais esta considerável expansão do ensino, antes de estar preocupada com o surgimento de novos regimes ditatoriais, é impulsionada pelo vigor da ideologia nacional-desenvolvimentista, que num processo acelerado de substituição das importações clama por uma força de trabalho alfabetizada e qualificada (PAIVA,1984). No entanto, este processo de democratização do ensino, conjugado a uma abertura política animada pela vitória da guerra partilhada com a União Soviética, também reanima o ressurgimento de iniciativas da sociedade civil de educação política e de democratização da cultura, instaurando debates que, apesar de sofrerem dura repressão após o início da Guerra Fria, fundamentaram as grandes experiências de educação popular desenvolvidas entre 1960 e 1964.

2.2 - Educação popular e cultura popular

As experiências desse período denominadas de educação popular recriaram para sua identidade e uso um sentido novo para um nome antigo: cultura popular. Tais experiências que configuraram *movimentos de cultura popular* reascenderam a ideia de que

> "é possível e necessário participar de um processo que transforme a cultura do povo, através da prática da cultura popular, em uma cultura popular. Uma cultura de classe: 'consciente', crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos com que se

> representa e ao seu mundo, quanto a sua própria dura realidade material.” (BRANDÃO, 1985, p.15)

A educação popular relacionada à cultura do povo vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia, que significa um saber popular que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular. Parte da cultura popular como um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente ‘dominados’ e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe. (BRANDÃO E ASSUMÇÃO, 2009, p. 33)

Assim, como descreve Brandão, nesse período há a intenção de “transformação da palavra neutra cultura, tal como foi sempre pensada pela Antropologia, pela Ciência do Folclore e pelos livros escolares, em uma categoria ideológica e política.” (BRANDÃO,1985, p.16)

A educação popular aparece como uma ação política que se realiza na dimensão da cultura e participa da criação da liberdade. Era necessário incentivar e instrumentalizar o povo, agir cultural e pedagogicamente para que ele aprendesse a se reorganizar a partir e em torno dos elementos de sua própria cultura, que criada agora por seres humanos conscientes e participativos, tornava-se, para eles próprios, a sua cultura de classe. (BRANDÃO E ASSUMÇÃO, p. 33)

O papel do educador nesse sentido seria o de “participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular, aportando a ele, ao longo do trabalho social e/ou político de classe” e sua contribuição específica seria a de usar o seu saber erudito “em função das necessidades e em adequação com as possibilidades de incorporação dele às práticas e à construção de um saber popular”. (BRANDÃO E ASSUMÇÃO, p. 30).

A cultura do povo não deve ser entendida somente como resistência a uma cultura dominante ou como uma cultura de massa, produzida de cima para baixo e consumida passivamente pelos ‘cidadãos de segunda classe’, a cultura do povo também não pode ser reduzida à ‘cultura da pobreza’, representada pela falta de organização acima da família e pela falta de integração à instituições da sociedade mais ampla. A cultura do povo, na perspectiva da educação popular deve ser entendida, portanto, como um complexo amálgama formado por traços de culturas tradicionais de diferentes origens, a percepção e ressignificação de todo um universo simbólico despejado cotidianamente pela indústria cultural através dos meios de comunicação de massa e o aprendizado de

estratégias de sobrevivência diante de um sistema econômico opressor e excludente ocultado por um sistema político que se pretende democrático.

2.3 - Educação popular e alfabetização de adultos

A educação de adultos se define como aquilo que, existindo entre sujeitos à margem do sistema escolar e regular da educação, existe para suprimir emergencialmente carências de homens e mulheres do povo. Apesar de, como nos alerta Brandão a educação popular não ser "uma variante ou um desdobramento da educação de adultos" (BRANDÃO, 2006, p.75), é muito comum que essas duas concepções sejam consideradas como uma só.

Evidente que a educação popular encontrou na alfabetização de adultos o terreno mais fértil para a sua realização. Excluídos da escola e defasados do saber escolar, os sujeitos das classes populares não foram historicamente priorizados na escolaridade regular. O mesmo sistema que constitui na educação a estrutura da desigualdade, institui como uma educação especial a compensação dedicada àqueles a quem o sistema tornou carentes e, portanto, candidatos à educação corretiva. Sendo assim, o investimento na alfabetização de adultos revela-se importante estratégia no processo de promoção educacional para toda a população brasileira, visando não só a elevação do nível educacional do país, mas também o nível de bem-estar geral da população.

Beisiegel (2004) considera exemplar a Campanha de educação de adultos analfabetos (CEAA) promovida pelo Ministério da educação e Saúde, realizada a partir de 1947 e coordenada por Lourenço Filho. Tal campanha dava centralidade ao problema do analfabetismo dos adultos nas cidades e nas áreas rurais e enfrentava esse problema por meio de uma política de governo que visava elevar o nível educacional de toda a população brasileira.

A CEAA colocou na agenda do governo federal e também dos governos estaduais a urgente necessidade de investir na educação de jovens e adultos. Contudo, ao final dessa empreitada inúmeras críticas foram produzidas sobre a forma como se deu o processo, sobretudo quanto à escassez de recursos financeiros para esse processo. No entanto é inegável que foi instaurado no país um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências sociais e psicológicas.

Aída Bezerra, diz que “talvez o mais denso período histórico da educação popular no país (...) vai aproximadamente de 1959 a 1964” (1980, p.17). Com o desenvolvimentismo que se fortalece no governo de Kubitschek, “emerge de forma acelerada um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo.” (BEZERRA, 1980, p.17) A partir desse movimento, a educação de adultos, vinculada a programas assistenciais, de desenvolvimento comunitário despolitizado, é superada por uma educação popular de adultos apoiada nas ideias de Paulo Freire (valorização do alfabetizando, relação horizontal, educação problematizadora), o mais importante teórico desse movimento, que realiza um trabalho político voltado para as classes subalternas, ressaltando que o problema fundamental não era o analfabetismo e sim a miséria.

A relação entre o educando e o educador nesta educação é entendida como uma relação entre sujeitos que aprendem. Eles são os sujeitos de uma ação, podendo ora educar e ora serem educados. A relação pedagógica é, portanto, uma relação democrática entre sujeitos de um processo de aprendizagem. É nesse momento que proliferam experiências de alfabetização de adultos.

Vale lembrar, que a educação popular sofreu transformações após o golpe de 64, quando a maioria das experiências foi interrompida por não serem interessantes aos militares que tomaram o poder no período. A partir da Ditadura, as grandes campanhas de alfabetização de adultos cederam lugar para experiências diversificadas no campo da alfabetização, da organização de mulheres, de trabalhadores rurais e operários, de acompanhamento a crianças em situação de rua, de organização de movimentos reivindicatórios.

Portanto, na década de setenta, a educação popular, conforme a compreensão adotada a partir das contribuições de Paulo Freire amplia o seu eixo de ação e ao se diversificar aumenta o seu público-alvo. Assim, além da educação popular ocorrer através de processos de alfabetização de jovens e adultos, ela passa a ser compreendida como uma prática voltada para a conscientização visando a reivindicação e a luta mais geral por uma nova sociedade.

2.4 - Educação popular e formação política

Aqui a educação popular é entendida como a formação política realizada pelas organizações dos trabalhadores em seu processo de luta pela emancipação humana, tornando-se protagonistas de sua ação política. A partir da década de 1970, começam a surgir organizações preocupadas em formar os militantes organizados em movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos. Essas organizações, das quais destacamos o Centro de educação popular do Instituto Sedes Sapientiae e o Núcleo de Educação Popular 13 de maio. No entanto, torna-se necessário atentar para não encarar a formação como mera transmissão da linha partidária, ou de uma doutrina, ou, por outro lado, supervalorizado, como a criadora da própria consciência que nos levará às transformações revolucionárias (IASI, 2008, p. 19).

A primeira questão a ser enfrentada é que a forma da educação popular entendida como formação de quadros está inseparavelmente ligada à maneira como as forças políticas entendem o processo de formação da classe e concebem o caminho de sua emancipação. Em tempos de grande investida pós-moderna, em que há um rompimento com a ideia de sujeito histórico, a educação popular revolucionária para a formação política só faz sentido para aqueles que acreditam na possibilidade da classe trabalhadora poder tornar-se um sujeito histórico capaz de apresentar um projeto de sociedade alternativo contra a ordem do Capital.

É ressaltada aqui a formação do militante dirigente e nesse sentido são aspectos importantes para essa concepção "a análise do funcionamento do capitalismo, a história da luta de classes no Brasil e no mundo, o papel da organização da classe trabalhadora no processo de transformação social, as experiências de luta e organização, o estudo dos processos revolucionários na história e na atualidade, a análise permanente da conjuntura, e uma visão crítica da realidade" (PAOLUCCI Jr, 2008, p. 14).

Estas experiências que parecem nadar contra a corrente encontram no período mais recente uma aparente paradoxal perenidade e crescem mesmo em períodos de claro descenso.

2.5 - Educação popular e Poder Popular

Anteriormente, viu-se que não se pode compreender nem definir a educação a partir de si mesma, mas a partir do sistema social ou do projeto histórico dentro do qual

se insere. Da mesma forma que a educação não-popular tem como fim a reprodução da sociedade de classes, a educação popular se situa e existe em função da superação da sociedade opressora e da realização de um projeto alternativo de sociedade e de homem.

Esse projeto alternativo configura-se como um projeto popular. Mas, o que significa esse projeto e como o mesmo se relaciona com a educação popular?

Até o momento falou-se da educação popular. Mas, a fim de que haja uma compreensão melhor desse conceito, como também o do projeto popular, importante se faz um aprofundamento no significado do termo popular.

Esse adjetivo está ligado à noção de povo. É possível conceituar povo como um conjunto de pessoas que vivem na mesma extensão territorial, compartilham da mesma cultura, mesmo modo de vida (com algumas variações em nível de regiões de um mesmo território), falam a mesma língua e identificam-se com a mesma história, o que significa, no caso do Brasil, que o povo tem em comum a noção de pátria. Povo pode ter ainda outras conotações como a de "maioria da população"; "camadas da população economicamente pobres"; "segmentos da sociedade tidos como incultos do ponto de vista da erudição" (ALMEIDA, 1988, p.39).

Como se percebe, dos quatro entendimentos do termo povo, dois contêm um sentido de inferioridade. Isso acontece também quando a referência é ao termo popular. Baseada numa visão de senso comum, muita gente define o termo popular como algo que indica um valor inferior, produtos e serviços que não precisam ser de boa qualidade. Porém, essa não é a visão com a qual se trabalhará, pois se compartilha da compreensão de povo adotada pela educação popular. Que visão é essa?

Para a educação popular, a palavra "povo" ainda continua a ser entendida como o grupo de pessoas que compartilham da mesma cultura, do mesmo modo de vida, da mesma história nacional, vive no mesmo território, fala a mesma língua. Além disso, o termo "povo", segundo os educadores populares, vem associado ao esforço para a mudança do modo de produção e das relações político-sociais da sociedade, ou seja, a ideia de povo passa a ter um componente político, sendo então entendida como povo organizado. Nesse caso, o termo popular vincula-se à noção de luta pela mudança e de resistência a regimes autoritários e excludentes. E é nesse sentido que a mesma será usada.

Isso porque, como já foi dito, a educação popular não é uma educação neutra, da mesma forma que as outras formas de educação também não o são. Ela corrobora para a formação de sujeitos que ao terem uma visão crítica do mundo que os cerca,

compreendendo os seus determinantes e as suas relações, procurarão de forma organizada e não de forma desarticulada, construir uma sociedade diferente.

Frigotto, a respeito dessa matéria, diz que

> A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 1989, p.25)

Assim sendo, a educação popular tem uma relação estreita com a construção e implementação de um projeto popular de sociedade. Esse projeto pressupõe uma nova sociedade, para um novo homem. Uma sociedade justa, onde o homem, cidadão de fato, seja o centro das políticas sociais e econômicas.

Sabe-se, porém, que não tem sido fácil a construção de um projeto popular dentro de um contexto liberal/neoliberal, sistema que reforça o individualismo em detrimento do coletivo, a competição em detrimento da solidariedade, além de incentivar de forma abusiva e danosa o consumo. Essas dificuldades aumentaram com a queda do muro de Berlim, que contribuiu para consolidar a crise em quase todos os países que tinham experiências ditas socialistas, tornando-se mais difícil o contraponto ao capitalismo/neoliberalismo. Para muitas pessoas, as referências de uma sociedade diferente e, de valores que até certa medida devem ser o oposto dos reforçados no capitalismo se diluíram. Com a globalização da economia, e de forma mais direta com o marketing da indústria e do comércio, que possibilita a divulgação permanente através da mídia das vantagens da sociedade capitalista em que se vive, torna-se difícil para a população querer e buscar outras soluções para essa sociedade, bem como, também se torna difícil para os movimentos organizados de esquerda aglutinarem esforços em torno de um novo projeto de sociedade.

A essas dificuldades são somadas as muitas práticas, que ditas populares, são muitas vezes desvios do que é entendido como popular, o que só coloca num horizonte mais distante, essa conquista de uma nova sociedade, com outros valores e com pessoas mais éticas, responsáveis e comprometidas com a maioria da população e com o desenvolvimento do país, assumindo o poder.

Alguns desses desvios citados por autores como Mariño, Cendales e Peresson (1988), e que também se constata nas práticas brasileiras são:

- O culturalismo ou utopismo pedagógico. Crença de que a educação é a salvação de todos os males. As pessoas acreditam que a cultura é a base de tudo, não veem como determinantes da pobreza e do analfabetismo a realidade econômica, que por sua vez, não pode ser dissociada do político e do social. Essa crença traz para o âmbito do social e do cultural toda a solução para os problemas vividos pelo povo, tirando do foco o projeto econômico não-popular do capitalismo, real origem dos problemas sociais enfrentados pelos brasileiros e por milhões de pessoas no mundo inteiro.
- O assistencialismo, que caracteriza muitas práticas ditas de educação popular, voltadas para atender apenas às necessidades imediatas. Muitas vezes, o imediato que é a fome, a falta de uma moradia, o analfabetismo, precisam ser combatidos até com ações emergenciais, mas isso serve apenas para adiar a resolução do problema que continua, pois a sua origem não foi combatida. Aqui não se questiona a necessidade dessas ações emergenciais, mas ressalta-se a importância da educação popular não se prender a isso.
- O populismo, que é bastante comum e danoso para uma prática libertadora é outro desvio e limite tanto para a educação popular como para a construção de um projeto popular. O que tem caracterizado o populismo em países como o Brasil são certas atitudes de alguns governantes e líderes, que, "em nome do povo", às vezes legitimado por ele através do voto, outras vezes representando-o de forma oportunista e não autorizada, tomam medidas que provocam a fragmentação das organizações populares. Essas medidas reforçam a ideia de que o problema da fome, do analfabetismo, da falta de moradia serão resolvidos, por exemplo, através de políticas assistenciais como as campanhas do leite, de sistemas de mutirões para construção de casas, de campanhas rápidas, descontextualizadas e descontínuas de alfabetização. Essas ações que para muitos parecem populares são desvios dos verdadeiros problemas enfrentados pelo povo que são a distribuição da renda, a universalização dos serviços públicos, a falta de solidariedade e de justiça. Mas, o populismo não se caracteriza apenas por essa relação com as práticas assistencialistas, também é uma concepção teórica que considera o povo como uma grande massa, sem nenhuma organização e que mesmo assim lhe atribui o papel de "sujeito da história".
- Também são identificados como desvios da educação popular, o teoricismo (muita ênfase no aspecto teórico, formação teórica), o empirismo (valoriza mais a prática e

pouco a reflexão teórica), o ativismo (sem reflexão, sistematização), o localismo (fica muito no específico, no local, sem fazer as relações com a realidade mais ampla onde vive), a dispersão (práticas isoladas, que não se articulam com outras para adquirirem força), o espontaneísmo (feito de qualquer forma, sem planejamento, sem método de trabalho, sem objetivos claros) e a manipulação política.

A experiência acumulada, a partir dos trabalhos realizados junto aos movimentos populares, tem permitido a percepção de que diversos educadores que atuam em práticas de "educação popular" têm o discurso de uma pedagogia libertadora, mas a sua prática continua sendo norteada por uma pedagogia da submissão; outros caem num ativismo enorme, sem nenhum cuidado com a reflexão, a ampliação dos conhecimentos e a sistematização de suas experiências. Essas atitudes reforçam o projeto não-popular e são tidas em nome de uma prática popular. Entretanto, elas não contribuem para a construção de novas relações sociais, de uma nova sociedade.

Essas posturas, que de fato são desvios da educação popular tornam-se importantes para a permanência de regimes autoritários, excludentes, pois enfatizam a ideia de que o povo participa e as demandas sociais são atendidas. Enquanto isso, as organizações populares se esfacelam e o capitalismo vai se firmando e se revestindo com novas roupagens. Como então, realizar uma ação que possibilite aos cidadãos um maior esclarecimento da realidade em que vive?

Freire, em sua Pedagogia do Oprimido, responde a essa questão da seguinte forma:

> Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis dessa busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1985, p.32)

Essa discussão aponta para uma realidade, que certamente é aceita pelos teóricos da educação popular: é o povo, de forma organizada quem poderá lutar para melhorar a sociedade em que vive, construindo uma sociedade mais justa, realmente democrática, solidária e fraterna. Contudo, essa reflexão provoca ainda outra questão: o que realmente interessa ao povo, considerando todos os seus condicionantes, oriundos da

forma de vida em uma sociedade capitalista? O que se considera importante será para ele o que realmente lhe interessa, como por exemplo, a construção de uma sociedade diferente da que ele tem hoje? Certamente, muitos dirão que apenas desejam ver atendidas as suas necessidades imediatas e nada mais. No entanto, reconhecendo o processo de formação ideológica que tiveram, não dá para se restringir a essa postura. Por outro lado, supondo que seja possível enxergar as contradições sociais, além da epiderme, por se ter alguns elementos teóricos que contribuem com essa visão, isso será suficiente, para enquanto intelectuais, "definir-se" o que deve acontecer?

Provavelmente, para que se entenda essa questão, do ponto de vista da construção de um novo coletivo social e tendo como referência um projeto popular de sociedade é necessário que se pense o homem não enquanto ser isolado, mas coletivo, que precisa de outros homens para sobreviver; que cultive valores que combatam o individualismo, o egoísmo e que reforcem a solidariedade, a partilha. É óbvio que a construção do projeto coletivo vai gerar mudanças na vida e nas relações das pessoas, mesmo assim é importante considerar-se o medo que se tem do novo. O desconhecido assusta, por isso mesmo é preferível para alguns setores continuar com o velho, pois mesmo que faça mal, já é conhecido.

Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Freire:

> Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro "conteúdo - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1985, p.35)

Toda essa reflexão sobre a relação da educação popular com o projeto popular é importante porque só reforça a ideia de que a educação popular libertadora se insere em uma estratégia global de ação política, ou seja, se orienta dentro da luta destinada para a transformação sócio-político-econômica, o que poderá contribuir para a construção de um novo projeto para a sociedade. Essa luta é também uma ação educativa, não apenas porque se situa no centro do combate que modela as consciências, senão porque somente fazendo uma transformação radical da sociedade será possível a mudança fundamental da educação, já que o sistema pedagógico poderá ser modificado

substancialmente quando se obtiver a superação das raízes econômicas e políticas que sustentam a opressão, a exploração, a injustiça.

Assim sendo, a educação popular se não levar em conta a possibilidade de transformação da sociedade não poderá ser considerada popular. Esta educação é libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação.

O projeto histórico vislumbrado é a conquista de uma nova sociedade, mais fraterna, com justiça social, distribuição de renda, trabalho para todos e que supõe direção cultural, política e ideológica do povo. Agora, como construir esse projeto popular é um desafio que deverão enfrentar todos os segmentos organizados que têm esse sonho; do ponto de vista ideológico e de qualificação dos sujeitos dessa ação, certamente a educação popular deverá ter uma importante tarefa. Pois, é certo que para

> (...) assumir a hegemonia, o povo precisa de uma educação de qualidade, precisa munir-se de instrumentais, apropriar-se dos conhecimentos, métodos e técnicas hoje restritos a uma minoria privilegiada. Implica a apropriação sistemática, significativa e crítica de teorias, técnicas profissionais, leitura, escrita, contas. Mais ainda, implica apropriar-se dos métodos de aquisição, produção e divulgação do conhecimento: pesquisa, discussão, debate com argumentações precisas, utilização dos mais variados meios de expressão, comunicação e arte. (MOVA/SP,1989, p.6)

*

A diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como o educador pensa a si mesmo e o projeto de educação, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter.

Não pretendemos adotar qualquer desses sentidos *a priori*, contudo, se resgatarmos o papel de *resistência e oposição ao status quo da educação popular* (BRANDÃO & ASSUMPÇÃO, 2009, p.9) e sua tarefa histórica: a de propiciar a humanização e a libertação de todos os sujeitos que sofrem com as opressões e as exclusões políticas, econômicas e culturais, estabelecendo relações horizontais, centrada na realidade histórica concreta, vinculando o trabalho intelectual com o trabalho produtivo, investindo na formação de um novo homem, ela ainda não a cumpriu inteiramente e continua entre as pautas de urgência política. Muitos educadores e militantes tendem a considerar que a educação popular é uma educação que se passa

somente fora do sistema formal de ensino e muitas vezes a restringe apenas a educação de adultos, negando assim, a educação popular para crianças. É importante privilegiar essa forma de educação realizada por movimentos, igrejas, sindicatos, ONGs, mas não se deve negar que a educação popular também se passa nas escolas e engloba toda a educação que se destina às classes populares.

3. INFÂNCIA: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS.

Dada a importância da educação das classes populares para os processos transformadores e entendendo que também as crianças são sujeitos de tais processos, partimos para alguns campos de análise que elaboraram um conjunto de concepções acerca da infância. Pretendemos aqui buscar subsídios para compreender como as crianças e a infância foram hegemonicamente concebidas enquanto simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições.

Em seguida, faremos uma breve análise do histórico das políticas públicas desenvolvidas para atender a essa concepção de infância e de criança, revelando a necessidade de proposição de novas políticas que reconheçam as crianças brasileiras enquanto sujeitos históricos e de direitos e produtoras de culturas.

3.1 - Histórico e concepções.

Se buscarmos em diferentes documentos a noção de infância, iremos encontrar diversos significados. Nos dicionários da língua portuguesa a infância é considerada como início, princípio, como o período da vida humana que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n° 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância deriva do latim e significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a "idade da razão" (KUHLMANN JR, 2000). A Infância, portanto, tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é resultado das transformações sociais: "toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel." (KUHLMANN JR, 2000, p.48)

A infância e a criança são historicamente tornados objetos de estudos e saberes de diferentes áreas, constituindo-se num campo temático de natureza interdisciplinar.

Independente da forma como era olhada, do posicionamento teórico que se tivesse sobre ela, a infância tornou-se visível como um estatuto teórico.

No campo das ciências, encontram-se registros desde o século XVIII de elaborações de um conjunto de saberes sobre a infância. Ela revela-se enquanto um conceito disputado entre os diversos campos do conhecimento, e também dentro de um mesmo campo.

> A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infânciaé singular, ora é plural. (ABRAMOVICZ, 2011).

3.1.1 - Campo da Psicologia do desenvolvimento

A psicologia é o campo do conhecimento que mais se dedicou aos temas da infância, é ela, ainda hoje quem mais fala sobre a criança pequena. Essa ciência surge no campo da infância e educação infantil e foi sofrendo muitas críticas por sua força prescritiva, normalizante e moralizante. A psicologia do desenvolvimento e comportamento, expressões predominantes da psicologia no campo da infância, estuda a criança como organismo no seu tempo individual e em determinantes biológicos, assim os fatores externos são "incorporados a-historicamente, ao aqui e agora" (ROSEMBERG, 1976, p.1469).

Uma linha de pesquisa e ação no campo da psicologia que foi influenciada pelas teorias do desenvolvimento e revelou-se muito forte na década de 1970, foi a da privação ou carência cultural que gerou políticas de educação compensatória. Essa concepção influenciou a política para a educação infantil daquela década, haja vista o fracasso escolar de parcelas significativas das crianças das classes populares.

Para esta concepção, o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola. A pré-escola é proclamada, naquele momento, como a "resposta que iria solucionar os problemas da escola de primeiro grau" (KRAMER, 1982). Foi, de alguma forma, atribuída à pré-escola uma função terapêutica para as "carências culturais" das crianças pobres e a educação compensatória deveria corrigir as supostas defasagens que provocariam o

fracasso das crianças. A evasão e a repetência foram explicadas como resultado da "falta de cultura" e de hábitos das crianças, ou seja, elas são culpabilizadas pelo fracasso.

Esta abordagem, no entanto, teve um papel político importante, pois superou certo determinismo biológico, que atribuía as diferenças existentes no comportamento e no rendimento escolar a "defeitos genéticos", e por outro lado, postulou a existência de uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica. É por isso que a concepção de privação cultural também sofreu críticas. Sonia Kramer destaca que "essa abordagem instala um fatalismo de caráter social: o desenvolvimento não seria mais determinado por aptidões inatas, mas por influências do ambiente." (KRAMER, 1982, p.56). E ainda, tal abordagem atribuía à educação pré-escolar a função de realizar a mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determina a carência material e cultural. "Serviu às teorias da compensação, que pretensamente buscavam corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando, dessa forma, a própria desigualdade social". (KRAMER, 1982, p.56).

De maneira que a desigualdade e a exclusão ainda são justificadas cientificamente através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade. A marginalidade social é tratada como expressão de deficiências biopsicológicas individuais e aderem com facilidade a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

> A "teoria" da carência cultural deu continuidade à explicação da 'marginalidade' social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo da Psicologia Científica (...) ela é portadora de estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres, trazidos pelas teorias raciais e continua a marcar presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. (...) ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica o barateamento do ensino e a realização da profecia segundo a qual os pobres não tem capacidade suficiente para o sucesso escolar (PATTO, 1990)

Fúlvia Rosenberg destaca que a psicologia de modo geral, tem uma orientação "capitalista" que considera "a evolução e o desenvolvimento como um processo continuo de competição e seleção, onde apenas sobrevive o mais forte" (p.1470). O mais

forte é entendido como o “homem-adulto-branco-de classe média” (ROSEMBERG, 1976, p.1470).

Por sua aproximação com a natureza, a criança é vista como um ser primitivo a ser humanizado, ou seja, é vista como um *vir a ser*, a educação passa a ser mediadora nessa relação que tenta prolongar a dependência da criança, tendo como principal objetivo a sua preparação para o futuro, enxergando-a apenas em seu potencial. Ao ver na criança apenas o seu potencial futuro, o adulto relaciona-se com este “projeto de adulto”, esquecendo-se que a criança está no presente, construindo e vivendo no presente a sua história. Quando, por outro lado, o adulto nega este porvir, relaciona-se com uma infânciaa-temporal e eterna, vinculada à natureza ou naturalizada.

> Não podendo enfrentar a contradição fundamental, que opõe a sociedade centrada no adulto à criança tal concepção cria o mito e protege a infância, isolando e separando-a da sociedade, recolocando-a em seu meio ideal, a natureza. (ROSEMBERG, 1976, p.1.467)

3.1.2 - Campo da sociologia da infância

É em oposição à essa concepção adultocêntrica que emerge a sociologia da infância (SIROTA, 2001). Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. Este campo nos permite retirar o foco das questões individualistas e psicologizantes, que tem como objetivo a preparação da criança para o futuro e considera a socialização como a internalização dos conhecimentos, regras e normas adultas por elas.

> Podemos dizer que a sociologia da infância vem fazendo parte desse movimento chamado de reconceitualização da pequena infância, faz críticas muito severas à psicologia do desenvolvimento e do comportamento, e, ao mesmo tempo, combate pressupostos que foram tomados durante muito tempo como valendo por si mesmos. Há inúmeros exemplos disso, especialmente nas minuciosas descrições das etapas de desenvolvimento da criança, ou na teoria do apego e, também, na aliança por vezes entre a educação e a psicologia, com postulados universais, com suas etapas universais, de desenvolvimento e/ou comportamento. (ABRAMOVICZ, 2011)

Consideramos que uma grande contribuição da sociologia brasileira no sentido de reconhecer a criança como agente de socialização tão importante quanto a família e a igreja, inicia-se com o trabalho realizado na década de 40 por Florestan Fernandes, no

tempo em que a rua, além da família e da escola constituíam-se em lugares privilegiados da infância (QUINTEIRO, 2002, p.150). No estudo que desenvolveu em 1946, Fernandes pensou e renovou, tanto no campo do método, quanto nas esferas da sistematização e explicação científica sobre o estudo do folclore e dos Grupos infantis (no bairro judeu do Bom Retiro) - "restringi-me à coleta de elementos do folclore infantil e, por meio deste, ao estudo dos grupos infantis conhecidos como trocinhas" (FERNANDES, 2004, p.200).

Os grupos infantis analisados na obra são de meninos e meninas que estão nas ruas, um espaço público não institucional. As trocinhas são as brincadeiras de rua, o desejo de brincar, um elemento importante para as produções das culturas infantis, há também, nesse sentido, a valorização da vizinhança na construção dos grupos infantis, na integração deles e no processo de apropriação e construção da cultura infantil. Os grupos infantis se diferenciam tanto pelas idades, quanto pelo sexo e/ou pela classe social. O conceito de cultura infantil e grupos infantis são inovadores nessa obra, pois coloca como objeto de pesquisa a condição infantil, no processo de construção da cultura infantil, como elementos constitutivos da cultura quase exclusiva das crianças e caracterizado por sua natureza lúdica.

> (...) há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil (...). De onde vêm estes elementos da cultura infantil? (FERNANDES, 2004, p.215).

Como as crianças constroem a cultura infantil? Essas questões nos provocam pensar em como a sociologia da infância e como os estudos sobre cultura infantil podem contribuir para entender o protagonismo das crianças como construtores da cultura infantil.

> (...) as relações entre os membros dos grupos infantis se orientam segundo padrões democráticos de conduta quer com relação à nacionalidade, à classe social e à admissão de novos membros, ressaltando também uma diferenciação das 'trocinhas à base do sexo' (FERNANDES, 2004, p.211).

As crianças, no processo de socialização, adquirem elementos culturais por meio de atualização da cultura infantil, sem uma transmissão sistemática e ordenada das experiências, ou seja, a socialização possibilita diversos aspectos.

> (...) o mais importante é que o aspecto da socialização é elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre

> as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade. (FERNANDES, 2004, p.219).

Ainda no campo da cultura infantil, o autor estadunidense Willian Corsaro (2001), referência em pesquisas etnográficas com crianças e em socialização na infância, trabalha com o conceito de *"cultura de pares"* ou *"cultura infantil"*, que ele caracteriza como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças" (CORSARO, 2011, p.151).

O autor propõe a utilização do conceito de "*reprodução interpretativa*" (CORSARO, 2011), em que o termo *"reprodução"* expressaria a restrição das condições da estrutura social e de reprodução social, além dos processos históricos que constituem as sociedades e culturas e afetam as crianças e infâncias como suas integrantes. A inovação e a criatividade advindas da participação social das crianças seriam expressas pelo termo "*interpretativa*".

É particularmente importante para essa concepção a ideia de que "as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente." (CORSARO, 2011, p.94-95). As crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais e "produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla." (CORSARO, 2011, p.32). Corsaro (2011) propõe compreender as mudanças econômicas, sociais e culturais a partir das próprias crianças.

Para Corsaro, as brincadeiras são marcadas por rituais, rotinas de compartilhamento e jogos de linguagem, muitas vezes são também formas de lidar com os medos e preocupações da vida cotidiana (como nos jogos de fugir de monstros). Os vínculos de amizade que surgem destas interações têm variações conforme os contextos sociais e culturais em que vivem as crianças. O autor destaca o papel da resistência e do confronto com a autoridade do adulto no comprometimento e coesão dos grupos infantis. O confronto e os conflitos, no entanto, não emergem somente em relação aos adultos. Aponta ainda as diferenciações de gênero, classe social e questões etnicorraciais presentes no universo das crianças.

Na perspectiva da sociologia da infância os elementos centrais são as relações construídas coletivamente pelas crianças com adultos e entre si e como nessas relações a cultura é reproduzida, compartilhada, criada e recriada.

Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam?

A verdade é que ainda pouco sabemos sobre as culturas infantis, pouco ouvimos as crianças e pouco perguntamos sobre suas opiniões. Há ainda certa resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

> O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam (...) as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos. (MARTINS, 1993, p.53-4 apud QUINTEIRO, 2000, p.8)

Ainda que a infância pobre tenha historicamente se constituído como um problema social, isto não foi suficiente para torná-la, ao mesmo tempo, um problema de investigação científica. O desafio daqueles que se propõem a estudar as infâncias e as crianças, portanto, é tentar ouvir crianças, considerando-as como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, negando a visão de que elas são depósitos dos ensinamentos dos adultos e independente da perspectiva e das preocupações dos adultos.

> (...) as crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos aqueles ao seu redor na sociedade em quem elas vivem. (MULLER, 2006)

Do ponto de vista da sociologia, faz-se necessário ir além da mera descrição das condições sociais do sujeito investigado, alçando-se a construção das relações entre o fenômeno histórico e a estrutura social. Nesse sentido, a contribuição da pesquisa não pode ficar restrita apenas ao conhecimento da situação da criança, mas, sobretudo, das culturas infantis. Daí porque optei por incorporar essa perspectiva em minha pesquisa.

3.1.3 - Campo da História Social

O pioneiro da história social da infância Phillippe Ariès mostrou em sua obra denominada *A história social da criança e da família*, publicada em 1960, que havia uma ausência do sentimento de infância na sociedade europeia. Através de linguagem narrativa e uma multiplicidade de documentos e iconografia religiosa e artística, elementos característicos da historiografia francesa que buscava desconstruir a história positivista, o autor retrata que do séc. XIII ao XVII esse sentimento de infância foi sendo construído e sua valorização cresce na mesma medida que a família é constituída enquanto uma das instituições responsáveis pelo cuidado e educação da criança.

A partir desses pressupostos, o estudo de Ariès possui dois fios condutores: o primeiro é a constatação de que a ausência do sentido de "infância", tal como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano, até o fim da Idade Média, permite uma interpretação das chamadas "sociedades tradicionais" ocidentais. O segundo é que este mesmo processo de definição da infância como um período distinto da vida adulta também realiza uma análise do novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas. Sua obra foi precursora, portanto, de um novo campo que ficou conhecido como "história da infância" e gerou diversos trabalhos subsequentes.

Moysés Kuhlmann Jr., no entanto, nos ajuda a destacar que este estudo "não é uma boa referência para se pensar o Brasil, pois, no nosso caso, o período em que havia, segundo Ariès, uma ausência do sentimento da infância não existiu em nosso país" (KUHLMANN JR.). No Brasil, os jesuítas já reconheciam e atribuíam valor às crianças e à infância em seu projeto de colonização e evangelização.

Quando analisamos a história da infância no Brasil do século XX, é impossível deixar de mencionar o que (não) fizemos em relação aos direitos das crianças de zero a seis anos de idade. Não é igualmente possível discutir a tensa relação entre democracia e educação sem considerar que o atendimento da criança nessa faixa etária é uma questão diretamente ligada à educação, ainda que não na forma escolar (FREITAS & BICCAS. 2009).

A educação infantil não foi considerada prioridade, sendo raramente reconhecida como importante para a formação dos "pequenos cidadãos" e, consequentemente, pouco valorizada a função de educador de crianças. As crianças e jovens provenientes das classes populares carregam as marcas do trabalho infantil, da desigualdade e do abandono, sendo tratadas muitas vezes enquanto *delinquentes em potencial* (PASSETTI, 2000), que não se enquadram à ética capitalista do trabalho, tornando-se

“homens de bem”. À infância pobre em nossa história se reservou a piedade e a solidariedade de uns, a indiferença, a hipocrisia ou a crueldade de outros. A visão criminalizadora das crianças pobres gera uma série de estigmas para esses sujeitos que transparece na implementação de algumas políticas sociais que visam regenerá-las. Tais políticas foram historicamente marcadas pela caridade, pelo assistencialismo e pela punição e, praticamente, resumiram a educação infantil à função de “guardar” as crianças pobres enquanto seus pais trabalhavam fora de casa, transformando-se em instituição de assistência pública.

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN JR. 2010).

A história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etário amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender que se entende por sujeito histórico. Pata tanto é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (KUHLMANN JR. 2010).

3.2 - Institucionalização da infância

Do ponto de vista histórico, vale lembrar que uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém dos dispositivos, localizados nas casas de Misericórdia, onde se colocavam os bebês abandonados. A criança era deixada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família e sua identidade era preservada. Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil.

A educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Vivendo nas mais precárias condições de vida as famílias pobres são vistas como incapazes de cuidar de seus filhos, que passaram a serem vistos também como abandonados e delinquentes em potencial. Esse mito serviu de justificativa para a intervenção do Estado na família e como consequência, no início da década de 1920, a tentativa do governo de regulamentar a "*assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes*" (RIZZINI & PILOTTI, 2009)

> (...) legitimou a intervenção do Estado na família, não só através da suspensão do Pátrio Poder, mas também pela apreensão dos menores ditos abandonados, mesmo contra a vontade dos pais. Tal medida foi consequência da percepção que certos setores da sociedade tinham das famílias pobres. Por isso, na lei, as situações definidas como de abandono, tais como: não ter habitação certa; não contar com meios de subsistência; estar empregado em ocupações proibidas ou contrária à moral e aos bons costumes; vagar pelas ruas ou mendigar; só se aplicavam aos pobres. (RIZZINI & PILOTTI, 2009, p.25)

Desde o início do séc. XX, com a formulação da concepção de *assistência científica,* constata-se que a proposta de uma educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão* (KUHLMANN JR., 2000), pretendendo preparar os pobres para aceitar a exploração social.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse "(...) problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família" (DIDONET, 2001, p. 13).

> Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Outra preocupação da década 1920 foi a necessidade de educar a população para a adoção de princípios básicos de higiene como forma de conter os altos índices de mortalidade infantil. Esperava-se que essa prevenção contribuísse para a superação das dificuldades encontradas pelo governo em erradicar as doenças endêmicas, justificando o aparecimento de cursos de puericultura nas escolas normais e, consequentemente, nas séries mais adiantadas do ensino primário.

Fatores como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

> Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18)

Nesse momento, torna-se importante ressaltar a influência de higienistas (criação da Seção de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde Pública) e juristas (criação do Juizado de Menores) nas políticas para a infância e adolescência. A elaboração de um Código de Menores (1927) incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista. “O jurista e o médico representam as forças hegemônicas no controle da complexa questão social da infância abandonada”. (FALEIROS, 2009, p.48).

Desde os anos 20 havia um movimento de defesa da escola pública estruturado pelo grupo denominado Escola Nova, que em 1932 publica o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova que estabeleceu o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância)”. (KUHLMANN Jr., 2000, p.482)

Os anos de 1930 foram períodos de transição nos métodos de ensino e nas concepções que perpassaram no atendimento educacional de crianças. As escolas maternais, as creches e os jardins de infância provocaram novos olhares para a educação

infantil, e a quantidade dessas instituições aumentava, enquanto a criança era vista como motivo de interesse especulativo e de assistência social.

A experiência dos Parques Infantis, iniciada em 1935 pelo Departamento de Cultura do Município de São Paulo, com Mário de Andrade como diretor, apesar de ser considerada avançada para a época, incorporou aspectos da Escola de Saúde, idealizada por educadores sanitários anos antes, que haviam assumido a tarefa de propiciar assistência pré-escolar às camadas pobres da sociedade. Os *Parques* marcaram a penetração da municipalidade na área da educação infantil e tiveram continuidade, apesar de terem sofrido diversas modificações até a década de setenta, quando foram transformados nas atuais Escolas Municipais de educação infantil, as EMEIs. (KISHIMOTO, 1985).

3.2.1 - Atualmente: Para onde vai a educação infantil brasileira?

As políticas sociais aplicadas no Brasil após o período da ditadura militar (1964-1985) conduziu a sociedade a uma situação paradoxal. Por um lado, somos considerados vanguarda no ordenamento jurídico da problemática infanto-juvenil decorrente de grandes transformações para a educação infantil, brasileira consolidadas na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), nas Constituições Estaduais (1989), nas Leis Orgânicas Municipais (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tendo como principal diretriz o direito de todas as crianças de zero a seis anos à educação e ao reconhecimento de suas especificidades. Tais legislações afirmaram o direito das crianças de serem educadas em creches e pré-escolas, passando a serem respeitadas como cidadãs, sujeitos de direito. Por outro lado, como a maioria dos brasileiros elas são ameaçadas nos seus direitos, que continuam não sendo cumpridos. Os indicadores sociais, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, nos revelam como um país extremamente desigual onde prevalecem as mais precárias condições de vida, em especial para a população infanto-juvenil.

Dados recentes (BRASIL, 2009) evidenciam que a educação na faixa etária de zero a seis anos no Brasil é determinada pelas condições socioeconômicas das famílias, mostrando uma relação diretamente proporcional entre renda familiar e acesso à escola. A rede pública deveria exercer um efeito equalizador no acesso, o que não vem

acontecendo. A taxa de atendimento, por exemplo, para crianças cujas famílias têm renda *per capita* superior a cinco salários mínimos é cerca de três vezes maior do que para as de famílias sem rendimentos. Há ainda uma gritante dicotomização: o atendimento de crianças das classes populares de um lado e o atendimento das crianças das classes médias e altas da população de outro.

A educação infantil no Brasil, ainda que com enormes dificuldades, busca superar frente à sociedade as dualidades destacadas, e hoje situa seu debate entre as políticas educacionais gerais. Esta etapa, como todas as outras, sofreu os impactos das reformas educacionais advindas do governo federal na década de 90 e ainda em vigor, sob influência dos mecanismos internacionais, que apresentaram como característica, em linhas gerais: a focalização dos gastos da educação no ensino fundamental em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação infantil; a descentralização do atendimento educacional (traduzida em municipalização); a privatização através da criação de um leque de consumo de serviços educacionais, em especial no ensino superior e na formação de professores; a desregulamentação, por meio do controle de currículos e avaliações externas e a omissão quanto ao financiamento e a gestão. (Haddad *apud* Rosemberg, 2002).

Mesmo com dificuldades impostas por estas políticas educacionais, as redes de educação infantil, na década de 1990, ganharam maior corpo e legitimidade e sua expansão tem sido alvo de debates em todo país. Em 07 de Abril de 1999 foi aprovada a Resolução da Câmara de educação Básica (CEB) nº 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação infantil. Este documento pretendeu reger as propostas político pedagógicas de todos os estabelecimentos de ensino, estabelecendo os "princípios, fundamentos e procedimentos" que devem ser observados. O documento, apesar de curto, apresenta pontos e conquistas importantes de ordem legal para a EI. A primeira delas é justamente manter aberto o diálogo com as instituições pra que cada um construa sua proposta pedagógica, baseado nos "princípios éticos, estéticos e políticos apontados". É uma formulação bastante diferente dos Referenciais Nacionais Curriculares para educação infantil, do mesmo ano, que em três volumes de mais de 100 páginas cada acaba por se tornar "o guia" curricular nacional, sem grandes espaços para a formulação própria das instituições sobre suas práticas (FARIA, 2007)

A afirmação da necessidade de reconhecimento/garantia da identidade (pessoal das pessoas que frequentam esta instituição: crianças, pais, famílias, professores,

funcionários) e a identidade de cada unidade educacional é fundamental e reflete este espaço de autonomia. Além disso, as DCNs indicam a integração do cuidar e do educar, polêmica mais constante quanto menor a criança. Decorre dessa indivisibilidade do cuidar e do educar a ideia da criança como um ser completo e indivisível, e a necessidade da escola trabalhar com isso, abordando aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, físicos e sociais. É importante ressaltar o surgimento de uma concepção de criança que aprende a ser e a conviver consigo, com os outros e com o ambiente, não determinando este outro apenas como o adulto, privilegiando as interações como fontes de aprendizagem. Por fim, as DCNs tratavam ainda da questão da formação dos educadores das instituições de educação infantil e a necessidade da criação e apoio de um ambiente de gestão democrática. Ou seja, foram pilares importantes para uma educação infantil de qualidade, expressas em um documento central para as propostas curriculares (ainda que distantes da realidade concreta, porém sempre passível de mudanças).

Em 2001, o Plano Nacional de educação (PNE- Lei Federal nº 10.172) apontou como meta o atendimento de 30% das crianças de 0 a 3 anos de idade em 2006 e de 50 % em 2011. Para as crianças de 4 a 6 anos, as metas de atendimento eram de 80% em 2006 e de 100% em 2011. Entre grandes desafios, talvez este seja o principal colocado ao atendimento desta faixa etária: a oferta de vagas é infinitamente inferior ao número de crianças que a procuram. Ou seja, a procura pelas vagas existe, porém com a oferta insuficiente, o Estado não está cumprindo seu dever. Em 2007, 17,1% das crianças de 0 a 3 anos tinham atendimento em creche2. Em 2005, o atendimento (de toda EI) de 0 a 6 anos correspondia a 30% do total de crianças na faixa etária. Números absolutamente inferiores às metas previstas e à demanda das famílias.

Ainda de acordo com a PNAD (2007), podemos relacionar o atendimento das crianças com a faixa de renda de suas famílias. Os dados apontam que 40,7% das crianças de 0 a 3 anos pertencentes às famílias que ganham acima de três salários mínimos estão na educação infantil. Nas famílias com a mesma faixa de renda, 95% das crianças de 4 a 6 anos estão matriculadas. Das famílias de mais baixa renda do país (que recebem até meio salário mínimo) apenas 9,9% de suas crianças de 0 a 3 anos e 68% das crianças de 4 a 6 anos frequentam as instituições. Isso demarca um território desconfortável para as políticas públicas do país: o fato de que temos uma educação

2 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio- PNAD 2007, disponível em HTTP://www.ibge.gov.br .Acesso em 15/01/2010.

infantil que não atende às classes mais necessitadas da população. Fato que precisa ser encarado com seriedade, caso busquemos condições mais igualitárias de vida e a efetivação do direito à educação para todos.

O atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente é outro fator que continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira, tendo como ilustração as creches municipais de São Paulo, que só foram transferidas da responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de educação na gestão Marta Suplicy (2000 - 2004). Destaque-se que, atualmente, as creches mantidas por convênios com entidades privadas – filantrópicas ou religiosas - já totalizam um número três vezes maior que o das mantidas pela Administração Direta (em 2011, eram 957 e 312, respectivamente, conforme consta do *site* da Prefeitura Municipal de São Paulo) [3].

Recentemente, a Lei Federal n° 11.114 de maio de 2005, implantada sem sequer a aprovação no Conselho Nacional de educação (CNE) e menos ainda discutida pela comunidade escolar, tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental, não levando em conta as condições da escola fundamental para receber esses alunos. Essa inserção das crianças pequenas no ensino fundamental parece ser defendida com o objetivo de desenvolver habilidades tidas como necessárias ao bom desempenho já na primeira série do ensino fundamental em relação à alfabetização. A Lei 11.274/2006 que implantou o ensino fundamental de nove anos, a partir de 2010, reafirmou e consolidou essa concepção. Preocupa-nos constatar a falta de condições das escolas para receberem as crianças pequenas, bem como o despreparo dos educadores, além da redução do tempo do direito à educação infantil garantido pelo Estado, privando, majoritariamente, as crianças das classes populares, do acesso a mais um ano de educação infantil. Esta questão reaviva, portanto, os debates sobre a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas.

Dentre os "nós" que permeiam esta etapa de ensino, um ponto tem se apresentado central no debate do atendimento das crianças pequenas: o conceito de qualidade. A qualidade da educação infantil tem perpassado questões como: a brincadeira e a ludicidade como formas de compreender e interagir com o mundo, o atendimento à demanda, propostas curriculares que considerem a criança como sujeito social produtor de cultura, os tempos e espaços da e na educação infantil, a formação

[3] Consulta ao site: www.capital.sp.gov.br - acesso em 12/11/2012.

dos profissionais que atuam nesta etapa de ensino, em especial das professoras, a "desescolarização" precoce da infância, a participação das famílias, as práticas educativas que considerem as muitas linguagens da criança e as condições concretas de funcionamento das unidades. Este rol de questões, considerando uma história bastante recente, vem marcando a educação infantil como um campo de atuação e de pesquisa que se fortalece rapidamente na área educacional.

4. ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR INFANTIL

Apesar dos avanços adquiridos nos últimos anos no Brasil, no que diz respeito à diminuição da miséria e da pobreza, ainda oferecemos às nossas crianças um país e um planeta extremamente desigual, regidos por um sistema que vai muito além da organização econômica, que molda nossa maneira de pensar, agir, de ser e que é chamado de sistema capitalista. Nesse contexto surgem alguns questionamentos: Qual a pedagogia que atende aos interesses das classes, camadas, ou dos segmentos populares? O que nós, educadores podemos fazer de revolucionário para a educação das crianças? Qual é o papel da educação em nosso presente histórico permeado por contradições sociais?

É preciso compreender que dentro de conjunturas diferenciadas a educação pode servir a interesses diferentes. A forma escola, por exemplo, parece ter sido uma das criações mais significativas da sociedade moderna, no entanto, esta instituição adquiriu um caráter dual, ou seja, cada camada social possui seu modelo escolar, que visa a preservação de sua classe. Nesse sentido, a mercantilização da educação, que faz com que cada cidadão tenha a qualidade da educação de acordo com que consegue pagar, vem se mostrando como elemento fundamental para a manutenção das relações existentes de dominação e exploração, servindo historicamente aos interesses dos grupos dominantes e configurando-se como instrumento de construção de sua hegemonia, ainda que seja recorrente a crença neoliberal de que a escola seja uma organização neutra, desprovida de ideologia e comprometida com a formação de cidadãos críticos, autônomos e democráticos.

István Mészáros afirma que o avanço do capitalismo ordenou seus negócios de forma a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos, mantendo sua forma discriminadora e elitista. Para o autor:

> Embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor (MÉSZÁROS, 2008, p. 81).

Destaca, ainda que o sistema de educação capitalista, além de seu caráter contínuo, resguarda também sua "doutrinação permanente", que é tratada pela ideologia vigente "como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela 'sociedade livre' estabelecida e totalmente não-objetável" (MÉSZÁROS, 2008, p. 82). O que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a premissa de que a própria ordem social estabelecida não necessita de nenhuma mudança significativa.

Porém, é necessário ressaltar o caráter dialético da escola, que permite pensá-la também como um instrumento de outra hegemonia, articulada aos interesses dos trabalhadores, que enquanto tal não pode se contentar em reproduzir as formas atuais de educar. Nesse sentido, da mesma maneira que o desenvolvimento de novas formas de relações de trabalho é uma reivindicação dos que desejam construir uma sociedade mais justa, novas formas de organização da educação também devem ser. É evidente que inseridos na lógica da sociedade capitalista o máximo que conseguiremos será a realização de uma educação mais humana, que possibilite a formação de sujeitos mais livres, isso significa que não devemos esperar o dia após a revolução para começarmos a experienciar essas novas formas, mas experimentá-las desde já, como prefiguração de uma sociedade distinta da capitalista. O próprio Marx, já nos alertava a necessidade de pensarmos novas formas de educação e ensino para a construção de novas formas de relações sociais:

> Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes (MARX, 1869, p. 88).

Distante de acreditar que a educação seria a grande solução para as desigualdades que o capitalismo produz, a intenção aqui é destacar elementos da teoria e prática pedagógica, a partir de reflexões e experiências que consideramos relevantes e que poderiam caracterizar uma educação popular infantil.

Historicamente, muitos foram os autores que pensaram pedagogias para a infância, a crescente divulgação dos estudos sobre o chamado "construtivismo" nas décadas de 1970 e 1980 fortaleceu essa corrente teórica baseada em concepções interacionistas de desenvolvimento, defendendo influências tanto do meio em que se vive quanto de fatores biológicos para o mesmo. Nesta perspectiva, são os estudos de

Jean Piaget, Vygotski e as discussões levantadas por Emília Ferreiro e Ana Teberoski sobre o processo de alfabetização que se destacaram com mais rapidez no meio educacional. A ascendência da repercussão destes estudos tem influência direta na educação infantil, pois é a partir daí que se amplia a ideia de que a criança aprende desde que nasce, ou seja, muito antes do início da escolaridade obrigatória, como podemos notar na afirmação feita por Campos e Haddad:

> Ora, tudo na chamada concepção construtivista, aponta para um processo de desenvolvimento e maturação que se inicia, na criança, muito antes dos 7 anos, quando a escola brasileira prevê o início do período de ensino obrigatório. (CAMPOS & HADDAD, 1992)

No entanto, poucos são os autores e as experiências que pensaram e praticaram a pedagogia da infância em uma perspectiva de classe. No Brasil podemos localizar brevemente as experiências das escolas modernas anarquistas que no período Pós Primeira República, na década de 1920, elaboraram propostas educativas nos ideais da educação libertária, que se materializaram em grupos de estudos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura e escolas. Nestes locais desenvolviam-se projetos educativos, tanto para adultos quanto para crianças, sendo o objetivo central formar o proletariado para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária.

Este projeto de sociedade futura pensado pelos anarquistas, segundo Paulo Guiraldelli compreendia uma boa dose de utopia, isso não quer dizer que, na prática, a atuação de anarquistas e anarco-sindicalistas se pautasse pelo devaneio. Pelo contrário, a nova sociedade deveria e poderia ser construída, eles acreditavam nisso, e partiram para inúmeras iniciativas culturais e educacionais que preparavam a sociedade futura (GUIRALDELLI, 1987, p. 117).

> As experiências das escolas libertárias, as de São Paulo e as organizadas por todo o Brasil, sugerem que o movimento libertário alcançou mais densidade do que geralmente faz supor a história do anarquismo brasileiro, centrado nas greves e reivindicações trabalhistas. As iniciativas e os esforços empreendidos para promover a educação, sobretudo em sua forma escolar, indicam que segmentos expressivos de trabalhadores, ainda que de forma incipiente, organizaram-se vislumbrando alcançar mudanças profundas na sociedade. (MORAES, CALSAVARA & MARTINS, p. 5, 2012).

A pedagogia libertária trazia em seu interior discussões que apenas posteriormente foram incorporadas aos debates pedagógicos e à realidade escolar. Como exemplos dessas discussões podemos citar a coeducação de meninos e meninas, a

relação não autoritária entre professor e aluno, a participação ativa da família, a produção e apresentação de temas científicos pelos alunos como parte de eventos realizados nas escolas, a presença dos assuntos do cotidiano proletário dentro da produção de conhecimento curricular, entre outros.

Em relação às práticas pedagógicas, podemos destacar também a experiência dos Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade na década de 1930 e já citada no capítulo anterior. Esta proposta integrava o projeto governamental de educação não-escolar para as crianças pequenas de família operária. A pesquisa sobre o nosso folclore realizada pelo poeta-educador e a diversidade étnica brasileira consistiam o principal fundamento dessa experiência educacional na qual as crianças reviviam as tradições populares e, através da arte e dos jogos tradicionais infantis, tinham a possibilidade de serem crianças, de viver a especificidade dessa fase da vida, garantindo assim, para essas crianças, o direito à infância. Estudos como os de Ana Lúcia Goulart de Faria (2002) destacam a planta arquitetônica e o regimento interno dos parques, entre outras características como elementos para a construção de uma pedagogia da educação infantil e chamam a atenção para uma série de práticas pedagógicas que, de alguma forma, tentaram romper com a rigidez da escolarização da infância.

> Enquanto as atuais EMEIs têm a tendência crescente em adotar o modelo escolar, o projeto inicial do Parque Infantil tinha a curiosa postura de criticar a escola da época e propor-se a complementá-la. Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada à sua preparação para a escola, pré-alfabetização, curriculum com disciplinas etc.: pelo contrário, enquanto complemento escolar, o Parque Infantil oferecia para essas crianças e para as outras frequentadoras, a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o "aluno" que a escola pretende modelar: um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto dispõe, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças. (FARIA, 2002, p. 157).

Porém, como podemos notar, na experiência dos Parques Infantis havia uma preocupação de complementação e não de transformação da escola. Seria no mínimo irresponsável, no atual contexto, pensar que a escolarização pode se tornar uma experiência dispensável à classe popular, sendo assim, um de nossos desafios atuais seria o de transformar o contexto da escola das classes populares. Pensamos que tanto o objetivo de formar para a transformação, presente nas propostas de educação anarquistas quanto os elementos de valorização das culturas da infância, que vimos na

proposta de Mário de Andrade podem servir de inspiração para pensar uma educação transformadora desde a infância.

Como vimos no capítulo anterior, a educação da infância popular no Brasil é em geral marcada pelo cuidado, no sentido ainda recorrente no imaginário de alguns profissionais, vinculado ao atendimento assistencialista ou higienista e direcionado para o segmento pobre da população considerada de risco.

> (...) o vínculo entre educação e assistência não significa qualificar a educação infantil de assistencialista. O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento em educação infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população. A educação assistencialista, assim, é aquela que exerce uma "pedagogia da submissão". (KUHLMANN JR. & FERNANDES, 2012, p.34)

O que não podemos perder de vista é que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação. No Brasil, a década de 1980 nos parece ser o período em que se acentua o debate presente até a atualidade sobre a suposta dicotomia entre o cuidar e o educar. Por um lado há a luta pelo acesso ao direito à educação infantil como forma de garantir o direito ao trabalho às mães, e por outro há o questionamento no meio acadêmico sobre o caráter assistencial desse atendimento que substitui os aspectos educacionais e pedagógicos dessas instituições. O que ficou de fora dessa polêmica e que avaliamos ser o cerne da questão é justamente que houve e ainda há dois modelos para a educação da criança pequena: a dos ricos e a dos pobres.

O que temos, portanto, é a educação das crianças da classe trabalhadora pensada pela classe dominante com o objetivo de suprir as supostas carências higiênicas, culturais e intelectuais das crianças pobres e segundo os próprios interesses dessa classe que a formula.

Quando propomos pensar em uma educação popular para a infância é necessário articular a luta pelo acesso à educação ao cuidado de forma integral, respeitando o direito à infância e relacionando suas finalidades aos interesses das classes populares, entendendo que também a educação infantil pode ser considerada como uma ferramenta que impulsiona a transformação social. Para tanto, é necessário conhecer a criança e a infância em suas situações concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las

como produtoras da história e sujeitos históricos marcados pela sociedade de classe em que vivemos.

Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o trabalho que vem realizando com suas crianças, mais conhecidas como Sem Terrinhas, nos dão exemplos teóricos e práticos dessa presença como sujeitos na vida social.

> No assentamento, as crianças estão presentes em todos os espaços da comunidade: festas, encontros, Ciranda e organização do próprio assentamento. Sua presença nesses espaços educa o olhar das pessoas adultas, no sentido de entender que essas crianças são sujeitos que estão na luta e que também estão construindo esse projeto de sociedade. (ROSSETO, 2011, p. 100).

Não apenas ao que se refere à educação da infância, o MST vem fazendo importantes discussões e reflexões sobre uma nova concepção de educação e os possíveis caminhos de transformação da escola. Roseli Caldart sintetiza em seu texto "Caminhos para a transformação da escola", debates e reflexões realizados pelo MST no interior da sua luta não só por transformações nas relações do campo e da sociedade, mas também da educação e da escola, e elenca premissas gerais a serem consideradas por todos que pensamos e desejamos a transformação da educação no Brasil. Estas premissas de concepção são consideradas por nós como fundamentais para pensar também a educação da infância das classes populares e que dialogam com elementos de concepções de educação popular, já discutidos no primeiro capítulo deste trabalho.

A seguir, apresentaremos de forma sucinta, divididos entre as categorias de concepção e de práticas pedagógicas, elementos presentes nas discussões sobre a transformação da educação e da escola sob a perspectiva de classe. As categorias de concepção dizem respeito à forma que podemos compreender a educação e as suas finalidades. Nas categorias das práticas pedagógicas iremos discutir alguns elementos que consideramos fundamentais para pensar práticas transformadoras desde a educação infantil. Essas categorias servirão mais tarde como base teórica para discutir a concepção de educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Piá, objeto de pesquisa deste trabalho.

4.1 - Categorias de concepção

4.1.1 - Relação entre educação e projeto de sociedade

Uma primeira premissa da categoria de concepção, portanto, seria a necessária relação entre projeto de educação e projeto histórico, ou seja, é necessário ter clareza de um projeto de classe que aponte para o tipo de sociedade que se quer construir, para tanto, torna-se indispensável uma análise do tempo histórico em curso.

> O momento em que vivemos exige especial clareza acerca dos traços de formação humana exigidos nesse período histórico, e que projetem o futuro da humanidade pelo qual lutamos. Também nos exigem discernimento da direção a ser dada às transformações em curso nas instituições educativas. (CALDART, 2012)

Essa premissa é essencial para pensarmos a finalidade da educação que queremos construir, que está diretamente associada ao projeto de sociedade que desejamos e que tipo de homens, mulheres e crianças queremos formar, partindo sempre da análise crítica da história e da atualidade, num constante exercício de reflexão e ação.

Sendo assim, torna-se necessário, para qualquer ato educativo ter em mente a finalidade dessa educação, que no nosso caso é a transformação radical da sociedade em que vivemos, ou seja, uma sociedade livre da dominação, pautada na solidariedade e com a socialização dos meios de produção, bem distinta da sociedade divida em classes que o capitalismo produz.

4.1.2 - Relação entre particular e universal

Uma segunda premissa destacada pela autora é a relação dialética entre particular e universal. Quando pensamos na transformação da educação e da escola, torna-se essencial perguntarmo-nos como os espaços educativos se articulam (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno, com os processos culturais que constituem seus sujeitos. É necessário ressaltar que quando falamos em transformação, não estamos falando abstratamente, falamos de realidades concretas e particulares, que por sua vez guardam relação com a realidade geral da escola, enquanto instituição vinculada a uma determinada forma de sociedade.

> O trabalho no particular deve dialogar com outras práticas, com outras realidades particulares e específicas. Qualquer movimento de transformação que aconteça em uma escola concreta terá como ponto

> de partida a escola já existente, com seus sujeitos concretos, suas contradições internas e de seu entorno. (CALDART, 2012, p.)

O particular e o universal devem, portanto, se relacionar de forma dialética, o trabalho particular visa o universal, dialoga com outras práticas, com outras realidades particulares ou específicas justamente porque buscamos agir na direção de um objetivo mais amplo.

4.1.3 - Relação entre teoria e prática e o papel das contradições

A terceira premissa destacada diz respeito à relação entre teoria e prática e o papel das contradições nesse processo. Entendemos que para lograr processos de transformação da educação de forma crítica é necessária uma relação dialética entre teoria e prática. A tarefa de transformação está na dimensão da prática, implica em entendimento prático do que fazer e como fazer, mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria. Nesse sentido, tornam-se necessárias a clareza e a firmeza das concepções, que servirão não apenas como um ideal de educação e de escola, que muitas vezes contribui para a paralisação das ações, pois nos parece muito distante da realidade em que trabalhamos, mas como nos alerta Caldart:

> As concepções se constituem de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o "fio" a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indicam como o mais avançado neste momento histórico. (CALDART, 2012)

É necessário entender nessa premissa, que o significado das contradições nesse processo deve ser a existência de polos de confronto em uma mesma realidade, em oposição à visão de que as contradições são o lado negativo da realidade e precisam ser eliminadas. Nesse processo, a estagnação e a linearidade representam um retrocesso muito maior do que as tensões, os conflitos, daí a importância de construir coletivamente um método capaz de apreender as contradições em cada realidade concreta, identificando qual o polo que traz o germe de futuro e que precisa ser potencializado na solução do problema a que cada contradição se refere.

Sendo assim, é necessário entender que não estamos jogando o bebê com a água do banho, ou seja, há nas práticas de educação infantil em curso muitos avanços que não podemos ignorar, entretanto é necessário para nós identificar o que dessa educação pode permanecer e o que precisamos transformar, lembrando que o pretenso processo de construção de uma educação popular infantil também não está livre de contradições, pelo contrário, é papel dessa educação justamente provocá-las.

4.1.4 O trabalho coletivo como projeto da classe

Finalmente, a quarta premissa destacada trata do trabalho coletivo, em que a autora ressalta a importância da participação de todos os atores do processo educativo, inclusive os educandos para a transformação da educação e da escola.

> (...) não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta. E sem que os educandos sejam envolvidos como participes ativos dos processos de transformação que, afinal, são feitos pela causa de sua educação, de seu desenvolvimento como ser humano, q do que se espera que façam, desde sua formação, pela causa da sua classe e da humanidade inteira. (CALDART, 2012, p.)

Entende-se, portanto, o trabalho coletivo envolvendo os diversos atores do processo educativo como essencial para as transformações que queremos. Como desdobramento dessa premissa, é necessário ressaltar que devemos tratar tais transformações em processo, seriamente pensadas e conduzidas desde parâmetros éticos de respeito humano, paulatinamente, com novos pilares que vão se formando antes que se derrubem os antigos.

É próprio de um processo educativo, certo grau de estabilidade, rotinas, segurança de procedimentos coletivos, que é preciso intencionalidade para impedir que se convertam em estagnação, cristalização de regras e rituais, apatia, verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento humano, que é movimento permanente. O equilíbrio entre estabilidade e movimento é um desafio, mas necessário para o trabalho com educação.

Com a reflexão de tais premissas, podemos dizer que para a construção de uma perspectiva crítica e popular na educação da infância brasileira é necessário, sobretudo

ter clareza do processo histórico em que vivemos e do projeto de sociedade e de educação que pretendemos construir, ou seja, que as finalidades que desejamos alcançar com a educação devem estar dialeticamente relacionadas ao projeto de sociedade que queremos construir, e é essa relação que poderá nos dar elementos para refletir também sobre as práticas pedagógicas a serem realizadas nos processos de transformação da educação da infância.

4.2 - Categorias da prática pedagógica

Como vimos no capítulo anterior, a Psicologia da educação parece ter sido o campo que mais se dedicou à criação de métodos pedagógicos com a finalidade de adequar as práticas de educação às fases e ritmos individuais. Nessa concepção, o ensino passa a ser coordenado pela individualidade do aluno e como consequência temos a desvalorização dos conteúdos, das relações com os outros e da própria finalidade educativa.

A psicologia do desenvolvimento conjugada a teorias que abordam a estrutura da psique infantil são vistas como a grande resposta para os problemas educacionais existentes. Adaptadas em métodos de ensino, elas prometiam assegurar um desenvolvimento ideal das crianças, fase a fase, diminuindo o fracasso escolar e harmonizando a relação professor-aluno. Afinal, com um conhecimento tão abrangente sobre como as crianças se desenvolvem cognitiva e emocionalmente, bastava ao professor pautar sua prática nos mais variados métodos que surgiriam como transposição destas teorias para a prática pedagógica. Acontece que a fórmula mágica não deu certo e os problemas escolares continuaram a existir. Mas a que isto se deve, à falta de competência dos educadores que não são capazes de aplicar os métodos em suas práticas pedagógicas? A métodos que não dão conta da transposição da teoria para a prática? Afinal, o problema é com os métodos e como aplicá-los ou a educação está se prestando à função errada?

A mercantilização da educação faz com que as escolas passem a propagandear seus serviços e métodos enquanto objetos, fazendo com que os pais acreditem que a areia colorida do parquinho, o uso de *tablets* desde a educação infantil, os serviços da *personal baby* e o método construtivista bilíngue, correspondam ao desenvolvimento

pleno e à satisfação das necessidades de seus pequenos, assim como à realização total dos seus desejos, justificando os preços exorbitantes das mensalidades.

Não são poucos os slogans que adjetivam a educação e enaltecem o ideário escolar, alimentando uma ilusão de que a cada reforma (curricular, metodológica, física) a educação escolar tivesse uma nova chance, encontrasse maneiras de ajustar-se às sempre novas necessidades das crianças, ou então o caminho que finalmente a permitiria construir o futuro promissor de que há tanto tempo supostamente se incumbiu, ressurgindo do mal-estar e da dureza da realidade que a circunda e que adentrou seus próprios muros.

A insurgência de discursos pedagógicos respaldados por novos métodos não se esgota, e tenta reacender as esperanças. No entanto, uma vez derrotados, os inovadores métodos se tornam anacrônicos, exigindo sua readequação aos alunos ou uma nova "reciclagem" dos professores.

Um exemplo aparentemente banal, porém bastante sintomático de como tal discurso é refletido está nas práticas pedagógicas com as crianças, onde reina uma espécie de "síndrome do politicamente correto", que mascara o conservadorismo social e apregoa que "não se deve atirar o pau no gato e que a Dona Aranha é obediente e sempre está contente", promovendo uma completa descaracterização da cultura popular infantil e subestimando a inteligência das crianças. E novamente nos perguntamos: seriam os problemas da educação problemas de natureza metodológica? De que nos adianta toda a parafernália pedagógica e suas teorias mirabolantes se não sabemos ao menos para que educamos?

O balanço de dois séculos de capitalismo mostra-nos toda a sua irracionalidade, com a apropriação privada do avanço científico e tecnológico como forma de gerar mais capital. O desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente e colocados a serviço da expansão do capital, voltam-se contra a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva.

Assim, esse sistema tem adotado a racionalidade científica, supostamente neutra e que justamente por isso despolitiza a educação, produzindo uma pedagogia tecnicista, em que há uma supervalorização da produtividade e a total padronização dos sistemas de ensino.

> Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos,

> mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2009, p.13)

É por isso que, a nosso ver, as práticas pedagógicas devem estar relacionadas a um projeto de transformação da sociedade e sendo assim, pensamos que a educação é um dos instrumentos de construção dos caminhos para esta nova sociedade. Os métodos, aqui entendidos como táticas sempre provisórias e em constante relação com as condições e contradições sociais, devem derivar deste fim.

Não significa negar a possibilidade de se formular estratégias - sempre de validez restrita e, portanto frágeis - para apresentar o funcionamento do mundo letrado, dos números, dos pesos e das medidas, dentre outras para as crianças, afinal, a educação também reforça na criança certas condutas e estados físicos e mentais importantes para a vida coletiva. Não podemos negar tampouco que a educação infantil necessita de um arranjo organizacional que possa garantir um atendimento integral, em que a teoria é relacionada à prática pedagógica e a organização do espaço físico é adequada, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável, em que há a realização de um projeto educativo sistemático, intencional, que promova o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias, porém, pensamos que não é o método que é decisivo, mas a organização como coletividade e o processo educativo de acordo com o fim determinado para tal ação.

É a partir das considerações sobre o papel das práticas pedagógicas na educação da infância que destacamos a seguir elementos que consideramos relevantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da educação da infância das classes populares. Entendemos que para além de métodos e fórmulas pedagógicas, há alguns aspectos fundamentais que nos ajudam a refletir sobre as questões que afligem a todos nós, educadores sobre o que fazer para garantir práticas pedagógicas transformadoras na educação infantil. Sendo assim, desenvolveremos a seguir as reflexões subdivididas nas seguintes temáticas: Trabalho como princípio educativo; Formação omnilateral; Tempos educativos; Organização do espaço; e Gestão.

4.2.1 - Trabalho como princípio educativo

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, consideramos que a educação deve encará-lo como sua parte constituinte. Torna-se necessário, portanto, entender o caráter do ser humano que tanto queremos formar, sendo assim, o definimos não pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. Ele se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o seu caráter formativo como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade. Assim sendo, a discussão sobre o trabalho como princípio educativo esteve associada à discussão sobre a politecnia e sua viabilidade social e política no país. Historicamente sempre predominou o conservadorismo das elites, reservando para si a formação literária e científica, e para os trabalhadores prevaleceu a oferta de educação elementar e não universalizada para toda a população. Além disso, o dualismo educacional se expressa na destinação dos filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes.

Assim sendo, o trabalho como princípio na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989), implica superar a visão utilitarista, reducionista do trabalho. Esse processo é coletivo, organizado, de busca prática de transformação das realizações sociais desumanizadoras e, portanto, desedificativas. A consciência critica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações, onde o trabalho se torna expressão de vida e, portanto educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Atualmente há um grande debate no campo da educação infantil sobre a relação da criança com o trabalho. O fato de na sociedade capitalista a riqueza produzida por todos através do trabalho fique nas mãos de poucos, enquanto o trabalhador fica apenas com o mínimo, ou seja, o fato de nessa sociedade o trabalho ser explorado pela elite dominante e que essa exploração, muitas vezes, se dá desde a infância, obrigando os pobres a trabalharem desde muito cedo para sobreviver, negando a esses sujeitos o direito à infância, pode dar margem à interpretação de que qualquer forma de trabalho realizado pelas crianças seja negativa.

Entendemos que não podemos considerar toda atividade de trabalho que realizamos como trabalho explorado; devemos, pelo contrário, resgatar o caráter libertador das práticas cotidianas produtivas. Isso significa que o trabalho educativo é aquele não explorado pelo capital, mas o trabalho que permite a criação, a construção de novas relações com o ser humano e com a natureza. Nesse sentido, o trabalho faz parte do cotidiano de todos, inclusive das crianças, não como exploração infantil, mas como atividade privilegiada de construção de valores e do exercício da cooperação.

4.2.2 - Formação omnilateral - Cultura e culturas da infância

Primeiramente é necessário definir brevemente o que entendemos por formação, para tanto, utilizaremos a concepção de *omnilateralidade*, que em latim traz a noção de todos os lados ou dimensões do conhecimento.

Este é um conceito de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Luckács, sendo assim, o julgamos essencial para a reflexão sobre as matrizes formativas em práticas educativas transformadoras. Gaudêncio Frigotto (2012), no dicionário da educação no campo define esse conceito como:

> (...) concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico.

Tais dimensões envolvem a vida corpórea material dos seres humanos e abrangem a educação e a emancipação de todos os sentidos, assim como seu

desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Na educação omnilateral o ser humano é entendido de maneira oposta à concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio.

Para entendermos melhor como essa formação omnilateral poderá se realizar na formação das crianças, torna-se válido retomar a discussão sobre a infância e suas culturas, visto que é necessário compreender como as crianças se relacionam com a cultura, o conhecimento e as suas diversas linguagens.

Por "culturas da infância" Corsaro & Elder (1990 apud SARMENTO, 2005) entendem que são "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares". (CORSARO & ELDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p.373). Essas culturas infantis não são o produto exclusivo do mundo simbólico da infância, pois, de acordo com Pinto & Sarmento (1997), não se trata de um universo fechado e autônomo. Essas culturas são permeáveis por toda a influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças com seus brinquedos eletrônicos como *videogame* e também a utilização de computadores e da internet.

A imersão das crianças no universo simbólico e a reprodução interpretativa desse universo realizam-se por meio da influência de vários planos segundo Sarmento: - O ambiente familiar, associado as condições de classe, raça, etnia, etc; - A cultura local, transmitida pelas suas tradições, instituições locais e relações de vizinhança; - A cultura nacional, comunicada por meio das instituições sociais; - A cultura escolar, parcialmente aberta à cultura local e nacional, mas distinta em sua forma escolar; - A cultura global, difundida pelos meios de comunicação e pela indústria cultural.

As culturas da infância são o produto desses planos que implicam mutuamente nas relações sociais considerando as relações inter e intrageracionais. Esse processo é criativo, mas também reprodutivo. As crianças são entendidas como atores sociais: elas não somente reproduzem a cultura adulta, bem como em sua competência e capacidade "formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia." (SARMENTO, 2005, p.373).

Assim, as crianças se inseririam em um grupo específico dentro da estrutura social e produziriam uma cultura própria dentro de sua categoria geracional por meio de

um conjunto de símbolos caracterizado por valores, normas, modos de sentir e que distinguiria um grupo de outro, no caso, o grupo dos adultos do grupo das crianças por meio do padrão de suas ações.

A partir disso podemos compreender que a criança incide o mundo social que ela vive de maneira singular, pois elas produzem "culturas infantis" que são constituídas a partir de um movimento de produção e reprodução de cultura. Corsaro (1997) denomina tal movimento como uma "reprodução interpretativa", pois as crianças fazem uma interpretação singular do mundo adulto (social), sendo um elemento distintivo da categoria geracional (SARMENTO, 2003).

Sendo assim, as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas.

Muitas são as linguagens que possibilitam ao ser humano a interação – para a produção do senso crítico, da autonomia e da cooperação – com o meio e consigo mesmo, todas com sua devida importância no processo de percepção e recriação de si e do mundo, como por exemplo, o afeto, a capacidade de compreender e aceitar o sentido das regras – seja nos jogos ou nos combinados para a organização da vida de um grupo de crianças e sua educadora ou educador, as brincadeiras, a literatura, o teatro, a pintura, o desenho, a dança, a música, a modelagem, a escultura, os fenômenos e funcionamentos do próprio corpo, da natureza e dos grupos sociais, a classificação, a seriação, a construção do conceito de número, a leitura e a escrita de/com palavras, entre tantas outras coisas. O adulto pode sempre organizar-se para encorajar as crianças no sentido de produzir e apresentar a elas situações em que possam experimentar e experimentar-se, aprender e aprender-se junto às diversas linguagens, procurando ainda, a produção de sentido e o diálogo entre as descobertas e experiências vividas na interação com as diferentes linguagens.

É através do contato com a realidade e de uma vivência espontânea e natural que a criança poderá além de tecer significações e elaborar conceitos, travar relações de conhecimentos palpáveis e significativamente emancipatórias, fazendo uso de seu instrumento maior de exploração do mundo: a brincadeira.

O brincar é algo associado exclusivamente às crianças, por ser considerado o oposto do trabalho, da mesma forma que a cultura sempre foi vista como algo pertencente ao adulto, e as crianças seriam apenas meras reprodutoras dessa cultura. No

entanto, a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças como formas de relação com o mundo.

Há várias formas de compreender o brincar a partir de diferentes correntes de pensamento. De modo geral na perspectiva sociológica, histórica ou antropológica o brincar é entendido como algo que se aprende e não como algo natural, ou seja, não é inerente à natureza da criança, mas sim marcado pela cultura. Ou seja, ensina-se e aprende-se a brincar.

> Nessas práticas culturais de brincadeiras podemos perceber que existe uma construção da ordem social nos grupos de pares, assim como é passível de análise a maneira como os grupos se organizam para brincar, o acesso às brincadeiras, as formas de ações conjuntas, as funções do líder, o conflito nas relações entre as crianças, a inversão da ordem, as estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos. (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p.50).

No entanto, ainda são enfatizados, em escolas formais tradicionais, padrões de rendimento e comportamento buscando atingir metas que na maioria das vezes, selecionam os indivíduos conforme a realidade socioeconômica em que se encontram inseridos. O brincar nessas instituições é algo extremamente diretivo e funcionalista a partir do momento em que a criança é privada da possibilidade de interagir, criar, explorar e até mesmo relacionar-se de forma autônoma e livre.

Sendo assim, não podemos deixar de reivindicar o sentido da brincadeira como principal elemento ou canal de atuação da criança com o mundo que a envolve. Nela a criança busca suas referências de contato como meio de forma espontânea e prazerosa. Pensamos que este agir, pensante e construtivo do conhecimento assume um caráter dialético, na medida em que a construção deste conhecimento se estabelece na relação recíproca entre o pensar e o agir, o que acaba determinando o próprio conhecer de forma específica e coerente.

Com a busca de espaços de criação, a criança exerce a possibilidade de transgredir a realidade em que se encontra, e este comportamento está presente em sua totalidade no brincar.

De acordo com Zélia Cavalcanti Lima (1993): "A brincadeira é meio privilegiado de inserção na realidade: expressa a forma como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo..." (p.70). Esta forma de interagir com o mundo possibilita à criança, transcender padrões impostos e uniformizações pré-estabelecidas que a impedem de buscar a realização de suas necessidades e a construção de sua emancipação, o que deverá ocorrer de forma criativa, e crítica.

Assim também acontece com as artes visuais, que têm grande importância para o desenvolvimento da cultura da infância pelas possibilidades de expressão e comunicação que oferecem. Quando a criança desenha, pinta, esculpe, modela, seu corpo inteiro está envolvido na atividade e o seu "eu" vai se traduzindo em tudo que ela produz. Essas produções auxiliam no desenvolvimento da capacidade de se expressar e de simbolizar de diferentes formas, além de refletirem, a percepção que a criança tem de si e da realidade externa.

O desenho representa uma forma de interação e significação do mundo, constituindo-se numa forma de expressão simbólica a partir da qual é posssível a assimilação de regras e valores de uma determinada cultura. Sendo assim, a análise dos desenhos infantis pode nos dar pistas muito interessantes para compreender as representações que a criança faz do mundo.

Torna-se importante lembrar que o discurso hegemônico ainda caracteriza-se, em grande parte, pela universalidade e generalização, ou seja, os referenciais de análise parecem contemplar uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, "normal e adulta" nas análises que se dão "sobre" e não "com" as crianças. Por isso resulta de grande importância investigar quem são as crianças, o que ela tem em comum, o que partilham entre si. É necessário, para compreender as crianças como produtoras de culturas, romper com as velhas representações hegemônicas, rejeitar as obviedades e os velhos modelos de instituições e de infâncias.

> Podemos entender o desenho como uma das formas que as crianças lançam mão para tentar organizar, realinhar o mundo do qual fazem parte. Mundo adultocêntrico que as desafia com sua arbitrariedade e dinamismo - um caminho que pode me apontar o papel social do desenho como possibilidade de a criança construir/ reconstruir o seu em torno. (GOBBI & LEITE, 1999, p.39)

Assim como as brincadeiras têm sido alijadas do espaço escolar ou transformadas em recurso pedagógico, também a arte fica condicionada, em muitas instâncias, a um processo regulador, de controle, mensuração, comparação, avaliação ou prontidão. Ainda é recorrente nas instituições de educação infantil a herança dos famosos desenhos mimeografados, em que figuras prontas e estereotipadas, normalmente associadas a datas comemorativas, acabam por limitar a capacidade criativa das crianças, destituindo-a de seu caráter de distensão, de prazer, de linguagem estética e poética, que buscamos quando propomos a formação omnilateral dos sujeitos.

Nesse mesmo sentido, outros elementos importantes de serem destacados são as histórias e músicas infantis. A história infantil é uma atividade pedagógica que possibilita que a criança se envolva num contexto de imaginação e de fantasia, exercitando também suas habilidades de pensamento e raciocínio, pois as histórias são o primeiro contato com o texto, e escutá-las proporciona o contato com os mais diferentes tipos de emoções, fazendo com que estas sejam trabalhadas de forma inconsciente pelas crianças.

A música age sobre as crianças desenvolvendo um trabalho de escuta, descoberta, imitação, repetição, percepção, criação, bem como o auxílio destas atividades à aquisição de outras capacidades. A criança precisa ser incentivada a produzir os seus próprios sons e através destes fazer novas descobertas, utilizando materiais que produzem sons variados e instrumentos musicais, explorando os sons com as variações de altura, duração, intensidade, andamento e ritmo.

Portanto, nas histórias e músicas infantis precisamos ter cuidados para não reproduzirmos modelos de opressão e de intolerância, principalmente no que se refere às relações de raça, gênero e classes sociais. É importante proporcionar às crianças o contato com os diferentes estilos musicais e com ritmos variados, assim como possibilitar que as crianças contem as suas próprias histórias, os momentos de suas vidas que consideram importantes, como uma forma de trabalhar a criatividade, a imaginação, estabelecer conexões entre a realidade e a fantasia.

Dessa mesma forma, devemos valorizar também as noções matemáticas e suas linguagens, que estão presentes nas brincadeiras, nos jogos inteligentes e recreativos, nas músicas (com seus ritmos variados), na construção de regras simples, enfim, tudo que existe no contexto educativo deve também ser aproveitado para o desenvolvimento lógico-matemático. De acordo com Carvalho (1994), “A educação Matemática é uma atividade essencialmente pluri e interdisciplinar. Constitui um grande arco, onde há lugar para pesquisas e trabalhos dos mais diferentes tipos”. Devemos, portanto, valorizar a aprendizagem significativa, que acontece quando o aluno consegue atribuir sentido e significado às ideias matemáticas e sobre elas é capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar.

Nesse mesmo sentido, a relação com o corpo e o movimento também deve ser encarada de forma criativa e emancipadora. Geralmente, quando se fala da necessidade de movimento corporal das crianças, pensa-se muito mais num âmbito funcional,

relacionado ao desenvolvimento motor e à aquisição de determinadas habilidades. Ou então, restringe-se à possibilidade de extravasar, gastar energia, já que as crianças passam tanto tempo em atividades que exigem contenção. Diferente de tudo isso, defendemos o movimento criativo, sem função definida, que não é avaliado como certo ou errado, que tem a marca da criança, de sua idade, seu jeito de ser: tímido, explosivo, delicado ou desengonçado, sua necessidade de expressão de alegria, euforia, raiva, tristeza. E, além disso, que permita a autonomia, favoreça a construção da identidade corporal, a socialização e a descoberta do mundo, do outro e de si mesmo.

É importante salientar que o corpo é uma construção social que se faz nas práticas sociais que incidem sobre ele. Ou seja, o corpo nesse sentido, é atravessado pelas questões de sexualidade, gênero, raça e etnia. Esses temas devem, portanto, ser encarados na educação das crianças das classes trabalhadoras também como forma de emancipação e resistência a práticas que reafirmam o preconceito e discriminação de raça, gênero e etnia. As práticas educativas devem multiplicar as maneiras e as possibilidades de ser menino e menina e não inibir, Daniela Finco (2003) afirma nesse sentido que:

> Discutir as relações de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, descontruindo e redescobrindo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história.

Deve-se também subverter desde a infância mecânica silenciosa e ativa no interior da escola que tem subalternizado, sobretudo as crianças negras, visto que:

> Existe um padrão sobre o qual se busca adequar a diferença racial. Esse padrão informa, muitas vezes abertamente, que o ideal de beleza, de cultura, de bom gosto de verdade, é o modelo eurocêntrico. As consequências disso são a violência e a arrogância, uma vez que os brancos acreditam numa suposta superioridade pela qual, por quatrocentos anos de história nacional, por meio da escravidão, os negros foram submetidos à opressão física, emocional e econômica. Há estudos demonstrando o racismo na escola. Na verdade o racismo aparece já na creche. Desde muito cedo, portanto, a criança negra constrói para si uma autoimagem baseada em negatividade e pouca valia.(CRUZ, MORUZZI, LEVCOVITZ & RODRIGUES, 2010, p.89)

Destacamos ainda a relação com a natureza como importante elemento da formação integral das crianças. O desafio de se construir uma sociedade em harmonia com a natureza é assim possível. Todavia, quando analisamos que romper com a lógica

do consumismo é algo complexo percebemos que é cada vez mais necessário possibilitar uma vivência em equilíbrio entre sociedade e natureza, onde tocar na água, sentir o cheiro da terra e ver as plantas crescerem podem brotar na criança o sentimento de vínculo com a natureza.

Léa Tiriba (2010, p.3) nos aponta três objetivos para um projeto pedagógico compromissado com essa preservação da vida: "a) religar as crianças com a natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer; c) dizer não ao consumismo e ao desperdício". Em suma, a natureza é vida e deve ser respeitada e por isso é um direito da criança sentir e encantar-se com o que é natural. Pois se as crianças são seres da natureza, precisamos planejar uma rotina de trabalho que valorize os espaços ao ar livre e que propicie contato dia-a-dia com o mundo que está para além dos espaços fechados. "A natureza é a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. É a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo". (TIRIBA, 2010, p. 06).

4.2.3 - Tempos educativos

No que diz respeito à organização do tempo na educação infantil, temos observado que as instituições em geral seguem organizações semelhantes, definidas previamente pelos professores e pela equipe pedagógica. Esta organização revela um caráter permanente, que cristaliza uma mesma rotina durante todo o ano, sem qualquer alteração referente às necessidades do grupo de crianças e suas expectativas, que em geral não são discutidas ou levadas em consideração.

A preocupação com o tempo está associada ao fazer, fragmentando as ações cotidianas e buscando um sentido pedagógico ou educativo em cada minuto das atividades do dia, em que até mesmo nos momentos mais livres, apregoa-se o "aprender brincando". Ou ainda a abominável, a nosso ver, prática da imposição do horário de sono, a chamada "hora do soninho", quando é comum as crianças ficarem vigiadas por um adulto e orientadas a ficarem de olhos fechados para o sono chegar, como se costuma dizer às crianças.

Entendemos que esse tipo de engessamento do tempo e das atividades na rotina está relacionado à dinâmica da produtividade do trabalho na sociedade capitalista, que

ao mesmo tempo configura-se como herança da lógica industrial do total aproveitamento do tempo e objetiva moldar desde cedo as crianças para as funções do trabalho.

É importante entendermos que rotina não significa fazer as mesmas coisas todos os dias, nem cumprir exatamente o que foi planejado, já que inúmeros fatores podem exigir ajustes e mudanças ao longo do desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, o planejamento sistematizado das atividades não implica em uma camisa de força para o trabalho pedagógico.

Para a organização das atividades num determinado tempo, é imprescindível haver momentos diferenciados, que levem em conta as necessidades biológicas das crianças, como, por exemplo, as relacionadas à alimentação, ao repouso e à higiene. Também é preciso considerar o tempo e o ritmo que cada uma das crianças necessita para realizar as atividades propostas. Deste modo, todas as atividades desenvolvidas em espaços abertos ou fechados - como parques, campo de areia, sala de vídeo, sala de aula, biblioteca, etc. - deverão propiciar diferentes "experiências que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, e desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas" (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

4.2.4 - Organização do espaço

A relevância da organização do espaço na educação infantil é verificada quando compreendemos que este contribui para o processo de aprendizagem, para a formação da autonomia, para a estabilidade e segurança emocional da criança. Ao pensar a organização do espaço nas instituições de educação infantil, precisamos levar em conta as dimensões cognitivas, motivacionais e contextuais potencializadas pelas crianças ao utilizarem como elementos de aprendizagem o imaginário, o lúdico, o artístico e o afetivo. O espaço físico externo também precisa ser pensado, pois nele a criança amplia seus conhecimentos enfrentando espaços que não conhece tanto nos quais elas podem desenvolver atividades livres e espontâneas, que a estimulam a desenvolver-se em seu sentido integral.

Em geral os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal (CARVALHO; RUBIANO, 1994, p. 108-109).

Sabemos que quando se trata dos espaços destinados à educação das crianças pobres, estes são ainda mais desfavoráveis. A falta de estrutura é um dos grandes obstáculos para a qualidade da educação, ainda assim é preciso ter em vista que o espaço educativo não deve apenas ser o local de trabalho, brincadeiras e aprendizagens das crianças ou ainda uma simples forma arquitetônica, mas sim, deve ser visto como um instrumento da prática educativa, que estimule e desafie as crianças. De acordo com Malaguzzi (1984, apud EDWARDS, 1999, p.157):

> Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças.

Muitas vezes, nas práticas de educação popular com crianças corremos o risco de cair no discurso de que com pouco se faz muito, utilizando os brinquedos com materiais recicláveis e feitos pelas próprias crianças, acreditando que em se tratando de crianças pobres, que nada tem, o mínimo já é uma grande coisa. Não significa desprezar esse tipo de prática, no entanto faz-se necessário entender que a qualidade e diversidade dos materiais também são elementos importantes e que devemos fazer um esforço ainda maior para garantir na educação da infânciadas classes populares.

4.2.5 – Gestão

De acordo com os estudos referentes à gestão escolar no Brasil realizado por Libâneo (2004) foram atribuídos historicamente três modelos de gestão: O técnico-científico (funcionalista), o autogestionário e o democrático-participativo.

O modelo técnico-científico (funcionalista) tem como princípio e referência a hierarquia de cargos e funções, sobretudo os métodos da administração empresarial, uma vez que o objetivo maior é a eficiência dos serviços escolares. Para Libâneo (2004)

esse modelo ainda possui a característica de: divisão detalhada das funções; o poder central da escola é o diretor; destaca como ponto principal administração e comunicação linear com as pessoas.

Um exemplo da lógica da hierarquia empresarial adotada pelas escolas é o fato dos professores, que constituem a maior parte dos trabalhadores escolares estarem na camada mais baixa da organização no que se refere aos trabalhos pedagógicos, estando quase sempre submetidos a um coordenador e a outros superiores com formações nas áreas administrativas ou mesmo psicológicas. Procura-se, nessa concepção a padronização do desempenho humano e a rotinização das tarefas, para evitar a variabilidade das decisões e dos comportamentos individuais.

Segundo o mesmo autor, o modelo de gestão autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros de instituições. Vale destacar que tal gestão se constitui perante as decisões tomadas coletivamente a partir de cada membro representado nas avaliações tomadas em conjunto. Devido a sua radicalidade, sua concretização é extremamente difícil nas escolas, sendo que ela ocorre mais facilmente em períodos de ascensão da luta dos trabalhadores e fora da instituição escolar, em experiências de educação popular ou informal, através de grupo de estudos autônomos e outras iniciativas, inclusive individuais, de autoformação.

A concepção democrático-participativa, segundo Libâneo baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente, entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas (LIBÂNEO, 2004, p. 98). Assim sendo, a gestão democrático-participativa tem como principal elemento a participação da comunidade estudantil e sociedade nas decisões da instituição, levando em consideração os objetivos traçados em relação às decisões tomadas em conjunto.

Em síntese, os dois últimos modelos de gestão têm como elemento principal o trabalho coletivo, mas que diferenciam em quanto às relações de poder perante a escola, mesmo tendo como a participação de todos para a efetivação da democracia.

5. A EXPERIÊNCIA DO PIÁ

No capítulo anterior, elencamos alguns elementos, divididos em categorias, que julgamos fundamentais para pensar a educação das crianças das classes populares, elementos construídos a partir da análise das concepções de educação popular e de infância. No entanto, trata-se apenas de um breve exercício de categorização e elaboração teórica. Neste capítulo, pretendemos utilizar estas categorias para analisar uma experiência concreta de educação de crianças que pensou, elaborou e realizou práticas que carregam aspectos que do nosso ponto de vista poderiam ser identificados como uma proposta de educação popular infantil.

Nosso principal objetivo é fazer uma breve análise da experiência do Piá, espaço de educação criado por estudantes da Universidade de São Paulo e que funcionou no bairro da Barra Funda no período de 1997 a 2010. A trajetória do Piá, que nasce inicialmente como um centro cultural e se constitui como um espaço de educação infantil, nos parece trazer alguns fundamentos de concepção e prática que, mesmo com as contradições e limites de sua realização plena nos marcos do capitalismo, nos apontam para a possibilidade de formas pré-figurativas de uma educação transformadora. É a partir de um breve histórico do projeto e em seguida, divididos nas categorias discutidas no capítulo anterior, que serão analisados com maior atenção alguns aspectos que julgamos relevantes para a discussão da educação das crianças das classes populares.

5.1 - A metodologia da pesquisa

É necessário ressaltar que o fato da pesquisadora ter participado do Piá como educadora no período de 2004 a 2008, ou seja, antes do início do mestrado, por um lado trouxe um caráter participativo, pois foi essa experiência que despertou as principais questões que motivaram a pesquisa, e por outro requereu um maior esforço de criar metodologias para analisar, com o distanciamento necessário, a experiência em questão.

Ainda assim, é importante destacar que trata-se de uma leitura particular de uma experiência coletiva, ou seja, o recorte dado para a interpretação do histórico, bem

como as categorias escolhidas para tratar seus elementos políticos e pedagógicos são frutos da trajetória formativa desta pesquisadora neste e em outros espaços e que enquanto pesquisa empírica não se pretende neutra.

Sendo assim, optamos pela metodologia qualitativa, centrando nossa análise nos materiais públicos e internos do Piá, assim como em entrevistas realizadas com educadoras e crianças que fizeram parte do projeto. Esses materiais nos deram subsídios para a construção do histórico do projeto e para a análise de elementos da concepção e da prática pedagógica da experiência em questão.

Num primeiro momento, realizamos o levantamento e classificação dos documentos e materiais disponíveis, que de alguma forma poderiam contribuir para o desenvolvimento do estudo de caso sobre a experiência do Piá. O trabalho de coleta desses documentos tornou-se ainda mais importante e desafiador na medida em que, no ano de 2010, as atividades com as crianças naquele espaço foram encerradas, sendo assim, os documentos encontraram-se dispersos em diversas localidades e na posse de diferentes pessoas. Nesse sentido, os materiais obtidos foram classificados da seguinte maneira:

- Documentos internos

a) diários de bordo: trata-se de diários escritos pelos educadores em que é descrito detalhadamente o cotidiano das atividades desenvolvidas com as crianças. Os registros conseguidos são referentes ao período de 2004 a 2008. Neles, poderemos identificar elementos como as práticas pedagógicas adotadas pelo projeto, a rotina de atividades, a dinâmica de trabalho entre os educadores, os desafios enfrentados no dia-a-dia e as resoluções encontradas.

b) relatórios gerais: são relatórios semestrais produzidos pelo coletivo de educadores que descrevem o funcionamento geral do projeto e desenvolvem algum tema pedagógico específico. Estes documentos têm como característica a tentativa de diálogo com as famílias e neles são sistematizados os conteúdos trabalhados no período, os objetivos estabelecidos e os percursos metodológicos traçados. Foram levantados os relatórios gerais referentes aos semestres dos anos de 2003 à 2008.

c) relatórios das crianças: semestralmente eram produzidos relatórios individuais das crianças que passaram pelo projeto, neles são descritas as relações das

crianças com o espaço, com as atividades, com os educadores e com as outras crianças. Elementos como as brincadeiras preferidas, os amigos mais próximos, a relação com a comida, episódios marcantes ou engraçados e ainda sobre o processo de letramento e aquisição das diversas linguagens são trazidos nestes relatórios de forma bastante detalhada. Foram levantados os relatórios referentes aos anos de 2003 à 2007.

e) materiais de formação: materiais destinados à formação de educadores como textos, sistematizações e planos de estudos, assim como relatorias de encontros de formação de educadores.

f) elaboração teórica: trata-se de pequenos textos e artigos elaborados pelo coletivo de educadores contendo reflexões teóricas acumuladas durante a realização do projeto em questão.

- Publicações

Foram publicadas revistas temáticas vinculadas ao projeto nos anos de 2003, 2005 e 2006, denominadas *Piá Piou*. A primeira versão produzida em formato de jornal tinha como tema "Um pio sobre o preconceito". As versões subsequentes, em formato de revista, discutiram os temas: "Método em educação", "Autogestão" e "Brincar" respectivamente. Há ainda um artigo intitulado "Educação e Resistência: relato de experiência", sobre a experiência na Revista Educação e Pesquisa (FEUSP) no ano de 2006.

- Acervo fotográfico

Materiais de registro visual produzido pelos educadores e pelas crianças que participaram do projeto. Tivemos acesso aos materiais fotográficos do período referente a 1997 a 2008, que foram utilizadas neste trabalho como material ilustrativo.

- Entrevistas

As entrevistas, realizadas através de um roteiro prévio elaborado a partir da análise dos documentos e que contempla perguntas que procuram abarcar as dimensões de concepção de formação e categorias da prática pedagógica, nos ofereceram elementos para a análise da experiência do Piá na perspectiva da educação popular infantil. Todas as entrevistas foram realizadas após o término das atividades do Projeto Piá com adultos e crianças que participaram da experiência.

a) entrevistas com educadores

Optamos por entrevistar quatro educadoras que fizeram parte do projeto em diferentes períodos. Foram elas: Ana Carolina (1998 a 2004); Beatriz (2003 a 2007 e 2009 a 2010); Débora (2003 a 2006 como mãe-cozinheira, e 2006 a 2010 como educadora) e Lizandra (1997 a 2008). As entrevistas foram realizadas individualmente através de roteiro prévio e os elementos transcritos e analisados foram utilizados para a construção do histórico e da análise nas categorias propostas.

b) entrevistas com crianças

Para estas entrevistas foi realizada a metodologia de encontros de grupo. Foram entrevistadas seis crianças (Dora, Irene, Henrique, Gustavo, Leonardo e Vitor). Trata-se, portanto, de uma narrativa de sujeitos que frequentaram o Piá por alguns anos e que foram convidadas a relembrar e analisar determinados aspectos políticos e pedagógicos da experiência. Pudemos localizar poucas crianças, sendo quase todas filhas de educadoras que fizeram parte do projeto, sendo assim, há de se considerar que os entrevistados acabam não representando o perfil geral dos frequentadores do Piá no que diz respeito à origem de classe. Infelizmente tivemos muitas dificuldades em encontrar as famílias mais pobres do Piá, visto que a maioria morava na Favela do Moinho (que dispersou muitos de seus moradores após dois incêndios) e do Projeto Oficina Boracea[4], um albergue para moradores de rua que foi fechado na gestão Kassab da

[4] O Projeto Oficina Boracea, localizado ao lado do Projeto Piá foi inaugurado no ano de 2003 pela prefeitura de São Paulo e era considerado um centro de referência de atendimento e de estudo de políticas públicas para moradores de rua. Assim, as crianças albergadas no Boracea

prefeitura. De qualquer maneira, consideramos fundamental a fala das crianças sobre essa experiência para a realização do trabalho.

5.2 Breve Histórico

Através da análise desses materiais, pudemos localizar cinco períodos históricos que nos ajudarão a compreender brevemente a trajetória do Piá. O primeiro momento que vai de 1997 a 1998 e que foi chamado de "Fiori de-la-pá: um Centro Cultural para crianças", retrata o nascimento do projeto como centro cultural e revela sua concepção de cultura. Num segundo momento que vai de 1999 a 2002 – "Piá: mudando de casa e de caráter" - destacamos a mudança do espaço físico do projeto, revelando sua concepção de espaço público e a aproximação com propostas de educação informal. O período de 2003 a 2006 – "A opção pela infância– formalizando a proposta" - é marcado pela escolha em trabalhar com a educação das crianças pequenas, o que fez com que o projeto se aproximasse das experiências de educação formal, requerendo uma burocracia mínima e maior responsabilização pelos conteúdos e formas de educar na infância. De 2005 a 2007 – "Afinal, o que é o Piá? – A aproximação da educação popular" - identificamos o período em que há uma aproximação das teorias e práticas de educação nos movimentos sociais e a opção em identificar o projeto com a concepção de educação popular. Em um último período, que vai de 2007 a 2010 – "Divergências políticas: o recomeço e o fim das atividades" - foram identificadas contradições internas que causaram uma cisão no coletivo de educadores e posteriormente, um desgaste na relação com o poder público que acabou levando ao fim das atividades do projeto.

A seguir, descreveremos mais detalhadamente os elementos do histórico da experiência que conseguimos reunir com a pesquisa e que nos ajudarão a compreender a relevância dessa experiência para pensar a educação das crianças das classes populares.

---

tinham vaga garantida para frequentar o Piá em qualquer época do ano e independente da disponibilidade de vagas.

5.2.1 - Fiori de-la-pá: um Centro Cultural para crianças.

Esta história tem início no ano de 1997, com um grupo de estudantes da Universidade de São Paulo, que estudava e desenvolvia atividades na área da literatura e que constituíram o então chamado Núcleo de Literatura e Crítica Literária. Este núcleo possuía caráter de extensão universitária e tinha como um de seus principais objetivos "atuar na formação cultural de adultos, jovens e crianças, recuperando e mantendo em atividade espaços públicos."[5] (PIÁ, 1998). Nesse sentido, pretendia:

> (...) desenvolver atividades como a instalação de bibliotecas, a realização de oficinas culturais (na área de literatura, sobretudo), a preparação de cursos e atividades ligadas ao público universitário e à comunidade. (idem)

No final de 1997, propuseram à Secretaria Estadual de Cultura uma parceria com a intenção de restaurar e reabrir para o público um edifício tombado como patrimônio histórico e artístico nacional: a casa em que viveu Mário de Andrade, no período de 1920 a 1945, que está localizada na Rua Lopes Chaves, no bairro da Barra Funda, em São Paulo. A casa do poeta estava fechada havia cerca de três anos e estes estudantes tencionavam criar neste espaço um Centro Cultural, com programação gratuita e que contaria com a realização de

> (...) oficinas culturais, debates, conferências, cursos, seminários, lançamentos, exposições e pretendia atingir diversos públicos; desde a população de baixa renda, vizinha da casa, até universitários e intelectuais, além de professores da rede pública e aqueles que tradicionalmente procuram lazer e cultura aos fins de semana ou no tempo livre. (PIÁ, 1998).

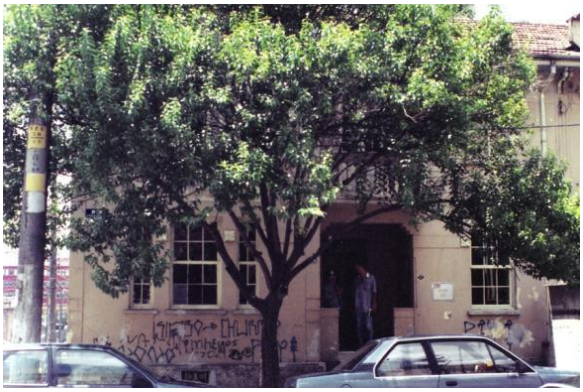

Fig. 1- Casa Mário de Andrade

[5] Uma das principais atividades desenvolvidas foi a "Semana Drummond – Entre o Ser e as Coisas" - que aconteceu no ano de 1997, e sua programação contou com conferências, mesas-redondas, depoimentos, recitais de poesia, exposições fotográficas e mostra de curta-metragens.

Inicialmente não se planejava desenvolver atividades com crianças e o projeto acabou sendo concebido quase por acaso. Às vésperas da reabertura da casa, a equipe trabalhava em sua reforma e reorganização e eis que um grupo de meninos e meninas surge por detrás dos muros perguntando o que aquelas pessoas estavam fazendo ali, na "casa mal assombrada".

> O Piá não foi previsto e acho que é daí toda a dificuldade de definir o que era, porque o Piá aconteceu na vida da gente, na verdade foram as crianças que aconteceram na vida da gente primeiro. (Lizandra, 2012)

Aquelas crianças acostumadas a se encontrar nas ruas do bairro, acabaram por ocupar o velho sobrado com suas brincadeiras e contribuíram com os preparativos para a reabertura, passando a serem as primeiras frequentadoras daquele novo espaço. O porão da casa parecia ter sido arquitetado para ser habitado por crianças, pois possuía estrutura em arcos de várias alturas que configuravam diversos ambientes. As educadoras nos contam, entre risos, que o novo diretor da Casa, afeito a atividades grandiosas, projetava que ali fossem feitas leituras de Shakespeare, à luz de velas, mas o Núcleo de Literatura, que tinha pedagogas em sua composição, implantou rapidamente atividades específicas para crianças naquele porão. Assim, este espaço foi transformado em espaço de convivência e atividades culturais para crianças e passou a ser chamado de *Fiori de-la-pá*, em alusão ao primeiro verso do primeiro poema escrito por Mário de Andrade quando tinha cerca de dez anos[6].

Aquele porão tornou-se então, um centro cultural para crianças onde aconteciam oficinas de narração de histórias, construção de textos e de brinquedos tradicionais, leituras, encontro com autores, teatro infantil, seção de cinema, tecelagem, etc. Tais oficinas tinham como principal objetivo:

> Atuar no sentido de que as crianças não sejam consumidoras de produtos da indústria cultural, mas que se apropriem da cultura em seu sentido mais amplo, dela participando como apreciadoras e criadoras. (PIÁ, 1998).

---

[6] *"Fiori de-lá-pá;gêni-trans-féli gúidi-nus pigórdi, gêni-trans ... féli gúii-nórdi, Geni".* - Poesia cantada, de espírito "superrealista", segundo o próprio Mário em entrevista a Homero Senna. e publicado originalmente na *revista d' O Jornal"*, de 18/02/1945 e republicado no livro SENNA, Homero. *República das Letras.* 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, de onde foi extraída.

As oficinas e atividades culturais eram oferecidas gratuitamente, realizadas no horário complementar ao da escola e sem uma frequência sistemática.

> A gente funcionava mais como um centro cultural que fazia atividade complementares às da escola, as crianças iam com a frequência que elas queriam (...) e a gente desenvolvia uma série de atividades ligadas à literatura, à poesia, às artes plásticas, à própria brincadeira na brinquedoteca que estava constituída no espaço. (Ana Carolina, 2012).

A dinâmica das atividades era conduzida por um núcleo principal de cinco educadoras e as atividades culturais eram feitas por oficineiros, especialistas em diversas linguagens. Havia, portanto, uma boa formação cultural articulada a um trabalho pedagógico de constituição de um coletivo de crianças. Nesse sentido, podemos entender que o projeto que estavam construindo já não era exatamente ou simplesmente um centro cultural, e isso nos é indicado pelo movimento do próprio coletivo, que em pouco tempo começa a buscar referências teóricas que subsidiassem o trabalho que estavam desenvolvendo.

> O Piá acontece de forma invertida: primeiro a materialidade da coisa se realiza e depois a concepção. Por um lado isso dá certa fragilidade teórica, por outro é muito interessante porque a gente pode partir das contradições reais e das necessidades reais para construir o projeto, então a princípio a gente definia ele como centro cultural porque nós fomos lá pra construir um centro cultural, era essa a nossa ideia, então ele vem com essa questão (Lizandra, 2012).

Nesse momento os educadores passaram a se interessar mais pela educação e cultura infantil já que, em princípio, não haviam planejado trabalhar com os pequenos, mas eles mesmos se mostraram como principais interessados nas atividades culturais. Sendo assim, os educadores buscaram referências na experiência dos Parques Infantis (PI's) desenvolvida na década de 1930, quando Mário de Andrade foi diretor do Departamento de Cultura do município e que deram origem, na década de 1970 às Escolas Municipais de educação infantil (EMEIs).

Num primeiro momento, o coletivo de educadores identificou que algumas das práticas dos PI's se aproximavam de alguma maneira do trabalho desenvolvido por eles, sobretudo em sua dimensão pedagógica, como o atendimento no mesmo espaço de crianças de diferentes idades, fora do horário escolar, participando de atividades culturais e ainda priorizando tempo para as brincadeiras.

> Nós pegamos a tese da Ana Lúcia Goulart Faria[7], o primeiro contato que a gente teve foi através da tese dela e ficamos encantados com a questão da formação cultural. Reafirmou o Piá como um centro cultural durante aquele primeiro ano de desenvolvimento das atividades até o final de 1998 (Lizandra, 2012).

Esses estudos levaram o coletivo de educadores a se perguntar mais profundamente sobre a dimensão política do projeto que estavam desenvolvendo.

> Esse próprio estudo da Ana Lúcia nos deu indicativo de que o Parque não resolvia algumas questões, de que existiam algumas questões que pra nós eram fundamentais e que nos Parques apontava para algo que era exatamente o avesso, que era o controle social. (...) Ali quando a gente se aprofundou no estudo a gente falou: não dá pra aderir completamente aos Parques. Não é a toa que a Ana (Filizzola) vai estudar justamente o viés do controle social no mestrado dela e eu vou estudar projeto de nação e educação a partir dos Parques em cima disso. Aí a gente parcialmente abandona, a gente não queria colar o Piá aos Parques, quer dizer, tem sim uma matriz, tem experiências muito boas aqui. (Lizandra, 2012).

Pode-se dizer que houve uma releitura desta proposta em sua dimensão política, já que estudando com maior cuidado a experiência dos Parques Infantis se identificou em algumas de suas práticas e objetivos a marca do controle das crianças pobres (filhos de operários) sob os olhos do Estado.

> As propostas educativas dos PI´s contemplavam aspirações de industriais, médicos e educadores sobre a forma como deveriam ser educadas as crianças filhas de operários no seu cotidiano de lazer e tempo livre. A infânciaé por eles objetivada, moldada e preparada para que desenvolva uma cultura e um tipo físico adequados ao trabalho nas indústrias e aos seus valores subjacentes. (FILIZOLA, 2002, p. 9).

A experiência dos PI´s parecia demonstrar que o trabalho com a cultura, por si só, não impedia que a prática pedagógica estivesse repleta de elementos regressivos, considerando que em nossa época a cultura assumiu o caráter de mercadoria, distanciando-se cada vez mais da ideia de uma produção humana. Como afirma Lizandra (2012), apesar do projeto já se preocupar com o resgate da cultura popular e da infância, muito presente nas oficinas ministradas, muitas das práticas desenvolvidas pelas educadoras as distanciava daquilo que seriam as práticas recorrentes em um centro cultural. Nesse sentido, a denominação de Centro Cultural para aquele espaço passou a ser questionada, pois além de remeter à ideia de uma vitrine de “bens

[7] Tese de doutorado intitulada “Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo”, defendida em 1994.

culturais", desvinculados de uma dimensão política e social a serem consumidos pelas crianças, acabava por reduzir o trabalho ali desenvolvido a oficinas culturais.

> Então o Piá ficou esse primeiro ano um pouco a arte pela arte, a arte formadora, a arte humanizadora, a arte civilizatória, mas ela não dava resposta a auto-organização das crianças, não dava resposta a essa unidade do coletivo, dessa relação coletiva a uma certa perspectiva emancipatória da educação, porque era uma arte esvaziada de um projeto, que é o próprio centro cultural. Você vai num centro cultural faz oficina fica mais sabido, fica mais formado, mas você não tem uma unidade naquilo, isso acabou por ficar faltando mesmo. (Lizandra, 2012).

O coletivo já tinha consciência de que aquilo que fazia extrapolava o que comumente chamamos de centro cultural. A leitura de autores que pensaram a educação de forma transformadora como Neill, Freinet e Paulo Freire já fazia parte da formação daqueles educadores, assim como da concepção daquele projeto. As práticas que desenvolviam ali também já não cabiam em um centro cultural, havia um coletivo fixo de crianças que de alguma forma praticava a autogestão e o papel que os adultos cumpriam se assemelhava muito mais ao de educadores do que ao de oficineiros ou monitores.

Estava mais do que na hora de buscar outra definição para o trabalho que desenvolviam.

5.2.2 - Piá - mudando de casa e de caráter

A começar pelo nome: *Fiori de-la-pá* era um nome muito representativo, mas de fato não é muito comum nem tampouco popular, tanto que as crianças e também os adultos acabavam chamando apenas de *"Casa do Mário"*. Optaram por mudar o nome para *Piá*, palavra que significa índio jovem, na língua Tupi e também é usada em algumas regiões do Brasil como sinônimo de criança.

> A mudança de nome também vai refletir nisso, não é mais *Centro Cultural Fiori de La Pá*, é um projeto e isso é muito engraçado porque você não sabe o que é, você chama de projeto: Projeto Piá. Mantendo a referência ao Mário, mas já em outro contexto, construído coletivamente com as crianças o nome, a concepção do espaço, apesar de manter algumas coisas também tudo muito

> construído com as crianças, desde cor de parede, nós escolhemos tudo lá com eles (Lizandra, 2012).

Escolheram também uma caricatura que Oswald de Andrade fez de Mário, como o logotipo para o projeto.

Fig. 2- Logotipo com a caricatura de Mário de Andrade

A mudança de sede foi uma alavanca para a necessária reformulação do projeto. Nesse momento, a relação com o Poder Público começa a apresentar suas contradições. O então diretor da Casa do Mário, com o objetivo de controlar o trabalho que o coletivo desenvolvia, coloca a sua filha para coordenar o projeto, subordinando o coletivo diretamente à Secretaria Estadual de Cultura. Naquele momento o coletivo já desenvolvia o trabalho de forma autogestionária, como veremos mais adiante, portanto, recusa esse tipo de intervenção que acabaria por tirar sua autonomia. Diante da inflexibilidade do diretor, que impôs tal subordinação como condição de permanência no espaço, e ainda do fato da pequena área útil do porão do sobrado impossibilitar a realização de atividades movimentadas, não comportando o número crescente de crianças, o coletivo decide se retirar do espaço. As atividades da Casa do Mário passaram a ser geridas somente pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e o espaço das crianças partiu em busca de nova sede. Esse novo espaço precisava situar-se no mesmo bairro, a Barra Funda, pois já havia uma forte relação com a comunidade, em particular com as crianças e a intenção era justamente dar continuidade ao trabalho já iniciado.

> Fomos mandados embora e isso foi muito legal porque ali a gente teve chance de começar de novo e aí com um ano de caminhada, tendo feito uma leitura crítica dos problemas dos Parques Infantis do Mário. Já entendido ali: só cultura não nos serve, a cultura em si não é simplesmente civilizatória, a gente tem que articular isso a um projeto de sociedade. (...) então sabendo localizar algumas questões a ida para o Raul Tabajara foi um momento privilegiado. (Lizandra, 2012).

Para entender melhor quem eram aquelas crianças e que projeto se pretendia com elas, torna-se necessário conhecer um pouco do contexto do bairro em que estavam inseridas. A Barra Funda, bairro central da cidade de São Paulo, encontra-se na confluência tanto de bairros semelhantes, como o Bom Retiro, quanto de bairros de classe alta, como Higienópolis e Pacaembu e apesar de ser um bairro central, naquele momento possuía algumas características de periferia o que evidenciava grande desigualdade social e espacial. Era uma das regiões paulistanas com maior concentração de cortiços, formados por pequenos quartos que abrigam famílias inteiras, estando a maioria deles em situação irregular, com ordem de despejo e corte de luz e de água.

O bairro abrigava famílias vindas de todas as partes do país e muitos latino-americanos, originários principalmente da Bolívia. Possuía ainda, entre os enormes galpões e armazéns, que outrora serviam de sede à imponente Estrada Sorocabana, um casario de classe média baixa e duas favelas: a do Gato – transformada em conjunto habitacional pela Prefeitura Municipal de São Paulo - e a do Moinho, que ocupava uma parte da Sorocabana e se ergueu ao lado dos trilhos do trem, tendo sido recentemente destruída por dois incêndios dramáticos no final de 2011. O bairro fazia parte do percurso de muitos moradores de rua e convivia com um quadro crítico de violência relacionada, principalmente, ao tráfico e consumo de drogas. Esta realidade, como sabemos, expõe ainda mais as crianças a situações de risco e violência.

Como em tantas outras áreas da cidade, a Barra Funda carecia de espaços públicos: as Escolas Municipais de educação infantil e as Creches da região não atendiam completamente a demanda de crianças do bairro e as poucas praças e áreas verdes encontravam-se em estado de abandono, muitas servindo de moradia para famílias desalojadas. Paralelamente a esta questão, deu-se o crescimento do número de avenidas extremamente movimentadas, que fazia com que as crianças perdessem o espaço público da rua, outrora consagrado como o local das brincadeiras e, consequentemente, da socialização.

É nesse contexto que, em nova parceria, agora com a Secretaria Municipal de Esportes, garantiu-se a permanência do projeto no bairro. A nova sede seria instalada em uma sala do Clube Municipal Raul Tabajara, espaço projetado na década de 1950, justamente para ser um Parque Infantil e que posteriormente foi transformado em clube municipal.

Quando chegaram ao clube para iniciar as atividades, se depararam com um espaço completamente abandonado tanto pelo poder público quanto pela comunidade, com suas estruturas destruídas e servindo muitas vezes de espaço para o tráfico de drogas.

> A gente deu muita sorte de achar o clube Raul Tabajara. Ele estava lá abandonado, tomado por traficantes, fazia um mês que o diretor tinha botado os traficantes pra fora e falou assim pra gente: "Ah, que ótimo, vocês querem trabalhar com crianças!" Ele achou boa a ocupação do clube porque tinha criança, tinha gente e cedeu aquela salona pra gente. (Lizandra, 2012).

A deterioração daquele espaço público fazia com que a comunidade deixasse de frequentá-lo, fato que motivou o coletivo a iniciar de alguma forma um trabalho direto com a comunidade do entorno.

> Eu lembro que quando gente chegou no Raul Tabajara, a gente não conseguia trazer mais crianças do que aquelas que já vinham da Casa do Mário, porque era um espaço que estava super deteriorado, que era ponto de tráfico de muito usuário de droga e que não vinha criança. Aí a gente começou a fazer uma panfletagem no bairro e convidar as pessoas pra virem (Ana Carolina, 2012).

Assim, concretizou-se a mudança de sede, revelando ainda mais certa "clandestinidade" ou informalidade ao ocupar um espaço institucional do município sem qualquer tipo de vínculo formal.

> Nós levamos mudança nos braços, nós botamos as coisas na cabeça, eu nunca me esqueço, a gente reuniu aquele monte de crianças e as crianças carregando as coisas na cabeça. Tinha um carro de alguém, enfiava tudo dentro e ia. Era muito *Brancaleone*, sempre foi, tudo era assim, mas ali a gente teve a oportunidade de refletir. (Lizandra, 2012).

Iniciou-se, portanto, um processo de reflexão sobre a *reocupação* e r*essignificação* daquele espaço, revelando uma concepção do espaço público como espaço de todos e também como espaço formativo, como veremos mais adiante.

> Acho que transformar essa imagem do espaço público no entorno e mostrar que era um espaço que podia ser frequentado por aquela comunidade, que tinha atividades acontecendo, que não só o Piá podia ser frequentado, mas a piscina, a quadra, etc. Fazia parte de um projeto do Piá de ocupar o espaço público e de trazer as pessoas para esse espaço. Acho que é um modo de pensar essa ocupação (Ana Carolina, 2012).

Um grande mutirão de limpeza e reforma foi organizado e com a participação de educadores, pais e crianças, o espaço da sala do Piá foi estruturado em cantos de leitura, jogos, faz de conta, artes plásticas e música. E assim o Piá cresceu.

> Tinha o parquinho, a piscina, tinha também o salão, o refeitório, o pátio, tinha mais três salas (...) e tudo era muito organizado (...) era enorme, dava pra fazer atividades muito legais lá dentro. (Dora, 2013).

Fig. 3 – Clube Municipal Raul Tabajara

A mudança de espaço marca também uma grande transformação no coletivo de educadores e na concepção do projeto. O fato de deixar de ser um centro cultural para crianças, acrescido das reflexões acerca da ocupação do espaço público trouxe uma perspectiva de educação articulada a um projeto de sociedade.

> Tinha essa concepção de ser claramente um espaço que tentava pensar uma educação articulada com um determinado projeto de sociedade. Acho que a mudança já marca isso e aí sim essa coisa de já não ser mais um Centro Cultural, é um projeto de educação articulado a uma concepção de sociedade, concepção essa muito ligada à nossa leitura da Escola de Frankfurt (Lizandra, 2012).

A leitura dos autores da Escola de Frankfurt, em especial Adorno e o seu "Educação e Emancipação" aparece nesse momento como grande referência para pensar a educação e sua finalidade, influenciando diretamente a concepção do trabalho que realizavam com as crianças. A grosso modo, a mistura de marxismo e psicanálise atraia

o interesse do coletivo para pensar o *para que* estavam ali se propondo a educar aquelas crianças.

Ressalta-se, assim, nesse momento, certo grau de politização da proposta que aparece também na relação com a Universidade. Além dos grupos de estudos organizados pelo coletivo, a consolidação daquele espaço como projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo possibilita o contato com outros estudantes interessados em pensar novas formas de educação, ampliando significativamente o número de integrantes do projeto, composto agora por educadores de formação variada. Essa relação contribui para a transformação da concepção de centro cultural para espaço de educação.

A questão do trabalho dos educadores merece atenção, pois desde o início, era organizado de forma não hierárquica. Todos os educadores planejavam, realizavam e avaliavam as atividades com as crianças e também eram responsáveis pelos trabalhos da cozinha e de limpeza do espaço, aspecto incomum em projetos com a Universidade. A formação de educadores passou a receber especial atenção e sendo assim, eram realizados grupos de estudos entre o Coletivo, que passou a se debruçar, dentre outras, sobre as questões da autogestão.

No entanto, como afirma Lizandra (2012), apesar da mudança de caráter o coletivo não conseguia garantir o funcionamento diário do projeto, principalmente pela falta de recursos para dar o mínimo de subsídio aos educadores, que literalmente pagavam para trabalhar. Assim, diante da necessidade de captar recursos para a continuidade das atividades, no ano 2000, o coletivo cria um instrumento que possibilitava o respaldo jurídico e econômico para o projeto: o *Instituto Cactus*. Nele, o mesmo coletivo de educadores que realizava o trabalho pedagógico com as crianças, cumpria também as tarefas das comissões de trabalho, como a captação de recursos, divulgação, relações de parceria, trocas de experiências, encontros formativos, produção de pesquisa, ou seja, todo um trabalho para além do dia-a-dia com as crianças. De certo modo, o Cactus era uma tentativa de dar uma identidade política para as ações do coletivo que extrapolasse as atividades com as crianças, já que estas ações se tornavam cada vez mais frequentes, principalmente no âmbito da articulação entre grupos que desenvolviam a extensão universitária tendo como perspectiva uma Universidade vinculada a interesses de movimentos populares e comunidades.

Todas estas preocupações, como a relação entre educação e projeto de sociedade, a autogestão, a política e a educação, parecem transbordar para as atividades

com as crianças e para a organização do trabalho pedagógico. Além do coletivo de educadores firmemente constituído, muito ativo no período, se fortalece também o coletivo de crianças, tanto pelas atividades que encorajavam a auto-organização do grupo, como pela forma de organização das atividades, agora estruturadas em Eixos Temáticos, e pela escolha do tema a ser abordado, que dizia respeito à trajetória das famílias das crianças.

5.2.3 - A opção pela infância: formalizando da proposta.

Pensadas prioritariamente, até então, para crianças a partir de sete anos, as atividades passam por uma nova reformulação; muitas crianças tinham a tarefa de cuidar de seus irmãos mais novos enquanto seus pais trabalhavam, ou seja, acabavam trazendo os pequeninos a tiracolo, fazendo com que fosse necessária a criação de um espaço de educação infantil.

> Em 2003, pela configuração do coletivo tanto de crianças quanto de educadores, a gente tem uma renca da educação infantil, tinha um monte de Piazinho e a gente tem um coletivo de educadores muito a fim de desenvolver um trabalho mais direcionado de educação e com muita vontade de poder ir mais à frente e poder fazer aquilo que a gente fazia com os grandes, com os pequenos (Lizandra, 2012).

Essa necessidade, evidentemente vem acompanhada pela demanda da comunidade por espaços públicos de educação infantil e o desejo do coletivo de educadores em discutir a infância nos meios urbanos e desenvolver atividades para crianças pequenas.

> Para o Piá este foi um semestre muito importante, quase um novo nascimento. Pela primeira vez, em cinco anos de trabalho, começamos a desenvolver atividades com crianças de 2 A 6 anos. Demos concretude ao sonho antigo de algumas das educadoras de montar um espaço para trabalhar com crianças pequenas. Este é o que chamamos de Espaço de educação infantil. (PIÁ, 2003).

Nesse momento o projeto dá um passo em direção à formalização de suas atividades. Há uma maior responsabilização pelo espaço, um maior compromisso com os pais, uma preocupação maior com a alfabetização e com a formação de educadores,

visto que, diferentemente do trabalho com crianças que já frequentam a escola, o trabalho com a educação infantil exigia que as atividades passassem a ser diárias.

> Até 2003, até o Piá ser só um projeto de educação informal, a gente não tinha responsabilidade cotidiana com as crianças, era mambembe. A gente ia buscar as crianças lá do outro lado da Barra Funda e ia e voltava, e ia e voltava, era um inferno aquilo, aí tinha dia que um não podia, às vezes era um educador praquela renca de crianças. Então, quando a gente fala: nós vamos ter um projeto de educação infantil, a gente sabe do que tá falando, a gente sabe que não dá, com criança pequena pra funcionar quando der, porque a responsabilidade com as famílias muda de lugar (Lizandra, 2012).

Ao retirar o foco das atividades culturais, que caracterizavam um centro cultural, a intenção neste momento era de realizar um projeto de educação, entendendo que este deve estar vinculado a um projeto de sociedade.

> Tanto que é nesse período que a maioria das pessoas que não tem nenhuma ligação com a pedagogia começou a sair, porque aí é outra parada, é bancar outras coisas, então muita gente que topava as crianças maiores, não topava os pequenos, então teve uma mudança no perfil dos educadores (Lizandra, 2012).

Assim, a partir de 2003, além das quinze crianças por período, com idades entre sete e quinze anos, que participavam das atividades do Piá no contraturno da escola, cerca de trinta crianças entre dois e seis anos passam a frequentar o projeto em período integral. Nesse momento, tornou-se necessária a formação de um novo coletivo, ou seja, era preciso que aquelas crianças, “grandes” e “pequenas”, como se autodenominavam, e estes adultos se percebessem como integrantes do Piá, e isso não era tarefa simples:

> Para que um grupo se constitua não basta reunir várias crianças e alguns adultos numa sala com quatro paredes e um monte de brinquedos. Não, isso nem de longe abarca o sentido do que seja um grupo. Constituí-lo demanda tempo, respeito, trabalho e também muita vontade (PIÁ, 2003).

Portanto, em 2004, já havia sido constituído o coletivo do Piá. As crianças pareciam ter criado uma identidade entre si e com o coletivo de educadores e assim, o Piá adquirira vida própria, as crianças referiam-se a ele como uma pessoa, com sentimentos e personalidade. Todo dia dezenove de novembro fazia-se um grande bolo, em que o Piá recebia presentes feitos pelas crianças e os parabéns.

Em 2004, o interesse pela infância e pelo trabalho com as crianças menores se consolidou.

> Por um desejo do coletivo de educadoras de trabalhar com crianças menores de 7 anos e também em função da demanda por espaços de educação infantil da comunidade da Barra Funda decidimos iniciar este trabalho, no ano de 2003. A novidade é que neste semestre não mais atuamos em dois espaços de educação: infantil e de jovens, mas somente no de educação infantil, que trabalha com crianças entre 2 e 10 anos de idade (PIÁ, 2004a).

Os adolescentes, em sua maioria vindos da experiência na Casa do Mário, continuam a frequentar o Piá, mas lentamente vão buscando outros espaços de sociabilidade, já que as atividades passam a ter o foco nas crianças pequenas. Para esses adolescentes o Piá continuou a ser um espaço de referência, recebendo frequentemente a visita desses "ex-Piás", inclusive participando como estagiários nas atividades pedagógicas com os menores.

> Acho que esse espaço coletivo onde não é só essa coisa formal, do conteúdo, que você vai depositando, mas que você cria um espaço mesmo de convivência e de relação que fez com que eles tivessem desejo de ficar voltando para esse lugar. Às vezes aparecia uma visita, né: "- Vim visitar, estou com saudade, o que você tá fazendo?" E você? (Ana Carolina, 2012).

Diferentemente do trabalho com as crianças maiores, que praticamente demandaram a construção desse projeto de educação e que já frequentavam a escola, de alguma forma os educadores agora tinham que lidar com crianças pequenas, com pouca ou nenhuma experiência em espaços educativos e longe de suas famílias. A questão da adaptação dessas crianças a um novo espaço e também a adaptação dos educadores e de sua dinâmica a esse novo grupo de crianças foi motivo de destaque nos estudos e debates entre o coletivo de educadores e também nos relatórios de atividades.

Com a rotatividade dos educadores, que era decorrência da opção pela autogestão do trabalho, os adultos despendiam a metade do tempo no trabalho direto com as crianças e a outra metade nos trabalhos de planejamento e gestão do espaço, o que resultava em um grupo de aproximadamente cinco educadores diferentes, por dia, nas atividades com as crianças. Esse elemento interferia bastante na adaptação das crianças novas: por um lado, esse processo tornava-se mais longo, e por outro, dava a

possibilidade das crianças se relacionarem com um maior número de educadores, possibilitando que pudessem ter mais de uma referência de adulto.

> Este processo pode ser ainda mais longo no Piá, porque ao invés da criança ficar com apenas um educador, como normalmente acontece nas escolas, aqui ela encontra um grupo de educadores diferentes a cada dia. Apesar disso prolongar sua adaptação, pois tem que se acostumar a muitas pessoas diferentes, também lhe dá a oportunidade de se vincular com mais de um adulto, o que enriquece muito a relação pedagógica (PIÁ, 2004a).

Além do processo de adaptação o coletivo via na relação diária entre crianças e crianças e crianças e adultos, uma forma rica de leitura e compreensão da realidade em que estavam inseridos.

> É nesse convívio com o outro, que ela aprende a "ler" o mundo e esta "leitura" é fundamental para a compreensão da sociedade a qual ela faz parte. Neste processo, as brincadeiras são de extrema importância e precisam ocupar um lugar privilegiado na rotina da criança (PIÁ, 2004a).

No que se refere ao coletivo de educadores, torna-se importante destacar o fato de sua composição ser principalmente feminina, o que não surpreende, pois é fato que o trabalho com educação de crianças pequenas nas escolas e outros projetos educacionais tem sido realizado, sobretudo por mulheres, desde que o ensino passou por um processo de "feminização" no início do século passado. Esse quadro refere-se à realidade histórica onde o trabalho feminino é entendido como extensão da vida privada, e, nesse sentido, a educação é desvalorizada, uma vez que essa questão implicaria na concepção de que o educador não precisaria de qualquer formação, justificando-se aí, os discursos de "amor" e "assistência".

No Piá, houve, portanto, a necessidade de realizar discussões referentes ao trabalho com educação, gênero e divisão sexual do trabalho e, consequentemente, a busca pela inserção de homens ao coletivo de educadores. Alguns educadores já haviam feito parte do projeto, mas em 2006 acontece a entrada de um número significante de homens no coletivo de educadores, que viraram atração, pois todas as crianças queriam brincar com eles. Com esta justificativa, a relação entre os educadores homens e as crianças em um espaço de educação infantil era considerada fundamental:

> Neste processo de constituição do sujeito, em que as crianças têm no adulto uma referência, o confronto entre o masculino e o feminino amplia suas possibilidades de identificação, bem como as percepções sobre as relações de gênero dentro do espaço pedagógico, quase que

> completamente tomado pelo universo feminino, principalmente na educação infantil (PIÁ, 2006a).

Outro aspecto importante nesse período que vai de 2003 a 2006 é a questão do financiamento das atividades. Notamos nesse momento certa formalização da proposta ao pensar o trabalho com a educação infantil, que exigiu o atendimento diário de aproximadamente cinquenta crianças em período integral. Essa estrutura era garantida através de projetos com a universidade, que garantia recursos para publicações, eventos e estagiários bolsistas, parcerias com o poder público (via Secretaria de Esportes), para a cessão de uso do espaço público e parte da alimentação, de doações de pessoas físicas simpatizantes ao projeto, mas, sobretudo, na captação de recursos privados de editais direcionados ao terceiro setor. O fato é que os recursos vindos de projetos de empresas como Itaú, C&A, Petrobrás, garantiam toda a estrutura de materiais pedagógicos, materiais de consumo, brinquedos, livros, alimentação e ainda a onerosa manutenção dos recursos humanos para um coletivo de educadores que era composto em média por dez adultos.

A possibilidade de recursos para o pagamento de pessoal também abre intenso debate sobre a forma de organização do trabalho e como seria feita a remuneração por ele. O debate sobre a autogestão recolocado com força, agora perpassado pela materialidade do dinheiro e questões como o valor da hora atribuída a cada função, o trabalho mínimo necessário, a divisão de tarefas entre os membros do coletivo levarão a uma intensa busca por novas formas organizativas que pudessem se distanciar das formas de organização do trabalho na lógica capitalista, tema que iremos abordar mais adiante.

Assim, a questão do financiamento problematiza diversos aspectos do cotidiano do projeto e acaba por aparecer como uma grande contradição a ser encarada por aquele coletivo. Se por um lado estudavam e elaboravam teorias e práticas educativas transformadoras, criticando o sistema social vigente e questionando sua forma de educar, por outro, para manter uma experiência como aquela era necessária uma estrutura material que em nossa sociedade capitalista só é suprida com dinheiro.

> Pra poder receber o financiamento você tinha que fazer uma série de coisas que muitas vezes não estavam no planejamento ou no horizonte do Piá, mas você tinha que dar conta pra poder responder a essa demanda do financiador, o que às vezes eu acho que atrapalhava um pouco, mas ao mesmo tempo possibilitava que a gente pudesse dar continuidade à experiência, o que também é muito difícil, porque

> depender dos financiamentos deixava a gente sempre inseguro, porque você nunca sabe se vai renovar, se não vai renovar, então tinha uma preocupação muito grande de correr atrás disso, de buscar isso e também na questão: bom, a gente tá falando tanto que a gente não quer se adaptar a um sistema e aí a gente vai pegar dinheiro de quem? (Ana Carolina, 2012).

Essa contradição gera muitos debates e reforça uma questão presente em todo o histórico do projeto: O que é o Piá?

5.2.4 - Afinal, o que é o Piá? - A aproximação com a educação popular:

Os questionamentos sobre o que seria o Piá sempre permearam as discussões entre o coletivo. As crianças, diante dessa questão nos dão pistas da diversidade de sentidos que o Piá podia representar.

> O Piá é sapo, é boi... é bicho (João Francisco, 4 anos)
> O Piá é feliz para a Carol brincar de sabão de bolinha (Vitória, 4 anos)
> O Piá é brincar (Diego, 3 anos)
> No Piá eu sinto calor (Carolina, 5 anos)
> (PIÁ PIOU Revista Brincar, 2006)

Elas destacam também aspectos pedagógicos que marcaram suas experiências no Piá e que consideramos importantes para pensar a sua conceituação.

> Era uma espécie de jardim de infância, mas com programas muito interessantes, a gente fazia coisas muito legais, tinha umas rodas de conversa, às vezes a gente dormia lá e líamos bastante (Irene, 2012).

> Era um lugar pras mães que trabalhavam muito e precisavam que os filhos tivessem, os um pouquinho mais velhos, um lugar além da escola pra se entreter, ficar com outras pessoas e os *mais pequenos* pra desenvolver um gosto pela educação, pelos livros, pelo teatro, pela dança. Era bem divertido (...) parecia que era um lugar normal, que te ensinavam coisas, mas era um lugar... era sua casa, você estava na sua casa aprendendo coisas e se divertindo, pra mim foi isso (Dora, 2012).

Entre o coletivo de adultos essa questão gerava muitas discussões e em seus documentos pudemos encontrar diversas denominações: centro cultural, educação

informal, educação extraescolar e espaço de educação. Todos, termos muito amplos, que não caracterizavam fielmente as atividades que o projeto realizava.

> Eu acho que a gente teve essa qualidade: a gente nunca teve medo de não saber o que a gente era. A gente teve muita ousadia nisso de falar: Ah, o Piá é o Piá! Essa era a resposta básica (Lizandra, 2012).

Nesse momento, o Cactus foi se configurando como realizador das atividades do Piá e de todos os trabalhos envolvidos nele, ampliando gradativamente seu campo de atuação, sobretudo realizando atividades na universidade como debates e publicações e na troca de experiências com outras propostas alternativas de educação, como afirmam num texto produzido para um encontro de formação de educadores e troca de experiências com o MST:

> Ao longo destes anos, este coletivo vem ampliando suas ações: intervenção direta em comunidades, pesquisas, atividades formativas, debates, publicações, trocas de experiências e concepções com projetos educativo-culturais. (PIÁ, 2006).

Sem muita clareza sobre como nomear aquela experiência que já extrapolava as atividades com as crianças, as discussões muitas vezes partiam daquilo que ele não era, ou seja, as formas que apesar das possíveis semelhanças não gostariam de reproduzir, dentre as quais destacamos a escola particular, a creche conveniada e a Organização Não Governamental (ONG).

Havia naquele momento no cenário educativo da cidade a ascensão de propostas questionadoras da forma tradicional e hierárquica da escola e com projetos pedagógicos que valorizavam a liberdade, a democracia, o direito à infância e a criação de novas formas de relação com o conhecimento. Essa seria uma possível solução para a questão do financiamento, transformar o Piá em uma escola particular daria mais autonomia ao coletivo de educadores para aprofundar as práticas pedagógicas, porém, o seu caráter gratuito, que estava diretamente relacionado com o público a quem interessava realizar as atividades foi um princípio desde o início de sua história.

> Senão, não seria um trabalho de educação, eu não vejo as mesmas coisas em coisas particulares, a particular se torna restrita pra quem tem dinheiro, no Piá, as pessoas que não tinham, podiam estar lá aprendendo (Irene, 2012).

O coletivo também optou em não firmar nenhum convênio formal com o Estado, transformando-se em creche conveniada, pois este acabaria por retirar a flexibilidade e autonomia político-pedagógica daquela experiência peculiar, enquadrando-se na forma e na burocracia escolar e ainda contribuindo para o caráter privatizador e sucateador da atual política de convênios das creches públicas. Garantia-se assim, ainda que repleta de contradições, a possibilidade de pensar práticas educativas que tivessem como horizonte a transformação radical da sociedade mesmo na educação infantil.

> (...) a necessidade, neste momento histórico, de realizar uma crítica profunda à educação institucionalizada, que parece ser pouco mais do que uma forma de contenção dos pobres sob os olhos do Estado e a efetivação da formação do trabalhador para a subsunção ao capital. (PIÁ, 2006b).

Por conta da opção em receber financiamento privado e certa adaptação ao discurso do terceiro setor para consegui-los, também pelo perfil dos educadores que compunha o coletivo, a forma ONG era com a qual mais se corria o risco de identificação externa e que gerava maior preocupação no coletivo, que se esforçava em reforçar a diferenciação do Piá deste tipo de organização, como vemos adiante:

> (...) não é nosso objetivo a substituição do papel do Estado, transformando o projeto em uma ONG gigantesca que atenda milhares de crianças, já que assim nos alinharíamos perfeitamente com o espírito privatizador da educação pública, que sutilmente vem se instalando (GUEDES & DEPIERI, 2006).

Seguindo as pistas desta busca por diferenciação da ONG, percebe-se uma aproximação com os movimentos populares. Em 2005, através inicialmente da aproximação de algumas educadoras ao acampamento Chico Mendes, localizado no município de Taboão da Serra e coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)[8], é que o Piá passa a encontrar nos movimentos sociais importantes interlocutores. Neste acampamento, com a inserção de algumas educadoras no coletivo de educação do movimento e o desenvolvimento de atividades com as crianças, os Sem

[8] O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) surgiu em 1997 da necessidade de organizar a reforma urbana e garantir moradia a todos os cidadãos além de lutar por um modelo de cidade mais justa. É um movimento de caráter social, político e popular. Além do trabalho organizado de luta por moradia o MTST mobiliza pessoas em bairros pobres organizando lutas e propondo soluções para problemas que afligem os bairros periféricos pobres. O MTST aposta na luta direta, em especial através das ocupações de terrenos urbanos ociosos, orientada no sentido da construção de poder popular.

Tetinho, na Ciranda Infantil[9] , algumas discussões e práticas pedagógicas presentes no Piá são levadas para o interior do MTST, estabelecendo, portanto, o início de uma troca de experiências.

> Aí eu acho que a gente acha, quando a gente vê os movimentos, aquilo nos impulsiona a ter pressa de redefinir o que a gente é, porque na relação com os movimentos a gente vai se embananando na hora de se definir e isso é muito ruim politicamente, e a gente passa a ter uma necessidade louca de se distinguir da ONG e isso passa a ser uma loucura nossa, mas uma loucura boa (Lizandra, 2012).

Fig.4 Atividade na Ciranda Infantil Chiquinho Mendes

Em 2006, podemos dizer que houve uma nova politização do projeto, uma politização não da teoria educacional e das formas de organização do trabalho, que já possuíam uma práxis consideravelmente radical para um projeto de educação infantil, mas de processos mais gerais que vão colocá-lo próximo dos movimentos sociais.

> Eu acho que isso nos abre uma nova perspectiva, nos traz a necessidade de reafirmar um lugar de classe, que eu acho que não é que tivesse perdido, eu acho que pelo contrário, se você for olhar as ações do Piá a gente vinha cada vez mais num crescente de reafirmar um projeto para as crianças da classe trabalhadora, das classes populares que a gente usava, da classe popular, então as famílias, essa opção por quem estuda, acho que tudo isso vai orientando essa perspectiva de classe que o Piá tinha, mas ele não era firmado teoricamente (Lizandra, 2012).

[9] Tendo como referência a experiência do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) com educação infantil, as Cirandas Infantis do MTST são os espaços organizados nas ocupações, acampamentos e demais atividades políticas para o desenvolvimento de atividades com as crianças.

É um período em que para o projeto não virar ONG é necessário mudar o foco da relevância, há uma avaliação de que como projeto isolado ele havia cumprido um papel, mas que chegou a limites que só seriam rompidos através da vinculação dele a um projeto mais geral da classe, articulado aos movimentos sociais, o Piá como um espaço de experimentação aberto aos movimentos, interno aos movimentos, numa aliança orgânica. O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e o MTST surgem, por conta da aproximação com seus projetos de sociedade e seu potencial organizativo, como dois caminhos e como duas portas abertas a essa aliança, através, sobretudo, de seus coletivos organizados de educação.

> O potencial da troca de experiências entre educadores do Piá, MST e MTST é por nós avaliado como algo que fortaleceria politicamente seus projetos educacionais, que articulariam propostas de educação popular no campo e na cidade e teriam como grande afinidade o objetivo de concretizar uma prática educativa que amplie a possibilidade de uma profunda transformação social. Tal fortalecimento só poderá se efetivar a partir da constituição de um corpo de educadores populares com formação política sólida e contínua no que diz respeito à finalidade da educação que propõem (PIÁ, 2006b).

Nesse sentido, essa aproximação se deu através de encontros de formação de educadores do MST e do MTST e da participação em atividades nas Cirandas Infantis, como são chamados os espaços de educação infantil desses movimentos.

> A escolha do Coletivo Cactus por atuar junto aos movimentos sociais, contribuindo para a formação de seus educadores, e assim também contribuir para a nossa própria formação, reflete claramente uma posição do coletivo, que percebe nestes movimentos a viabilidade de transformação social (PIÁ, 2006b).

A relação com os movimentos trouxe a necessidade de retomar algumas discussões políticas sobre as finalidades da educação. Foram organizados grupos de estudos para discutir temas que apesar de presentes no discurso do coletivo ao iniciar a relação com os movimentos, ainda não era incorporado por todos. Marxismo, socialismo e movimentos sociais foram pautas de encontros formativos e a partir disso se iniciou a aproximação com o conceito de educação popular.

> Se, de um lado, justificava-se essa busca por interlocutores na experiência adquirida com o Piá, por outro lado, é essa escolha de troca de experiências com os movimentos que inicia o delineamento de uma elaboração coletiva mais voltada para a educação popular que, numa esfera mais particular, possibilitava o estabelecimento de vínculos mais aprofundados com a comunidade local e, numa esfera mais geral, permitiria o fortalecimento político de práticas

> educacionais que pretendem a transformação e que devem lidar com os embates postos pela conjuntura social e política (PIÁ, 2008a).

Podemos dizer que o caráter do Piá apresenta certa mutabilidade, pois foi sendo construído em seu processo histórico, contudo, não teve a chance de chegar a definir as bases conceituais do que seria um projeto de educação popular infantil, apesar de identificarmos elementos que apontaremos mais adiante.

5.2.5 - Divergências políticas: o recomeço e o fim das atividades.

Nessa trajetória de definições políticas, teóricas e práticas acerca de sua atuação e finalidade identificamos nesse momento certa politização do debate e o desejo de ampliação das atividades para além do trabalho educativo com as crianças, sobretudo no que diz respeito à relação com os movimentos sociais e uma maior aproximação com a Universidade. A necessidade urgente de definição política e sua consequente aproximação com os movimentos sociais revelou algumas contradições internas inerentes a este coletivo autogestionado. Se por um lado havia uma tendência politizadora, por outro a estrutura criada demandava uma burocracia e uma quantidade de trabalho intensa. Nesse contexto, é inserido no coletivo um grande número de novos educadores, representando a renovação de quase metade de seus membros.

> Isso se deu basicamente pela necessidade prática de manutenção da complexa estrutura do Piá, isto é, a necessidade de mais educadores. Este fato histórico é mais uma mostra do acirramento da contradição interna que vimos demonstrando, pois contraria de forma estrutural – ao mesmo tempo que também é consequência – a avaliação de que o coletivo encontrava-se num alto grau de maturidade política, o que colocaria novas e desafiadoras demandas de atuação para além das atividades do Piá. (PIÁ, 2008a).

Neste processo revela-se também uma falta de acordo e apropriação coletiva das finalidades estabelecidas para aquele espaço.

> É na realização de atividades com os movimentos e nas discussões que envolvem nossas finalidades e ações prioritárias que surgem as discordâncias de fundo político, pois a maioria daqueles que entra para o coletivo não compartilha da orientação política estabelecida para ele. Esta é uma das grandes mostras da fragilidade do Cactus: não fazer a discussão profunda acerca de nossas finalidades de modo a permitir a entrada e permanência de pessoas as quais têm

> discordâncias sobre a orientação política e avaliação da conjuntura que norteiam as táticas de intervenção da organização, colocando em jogo a razão pela qual a própria deva existir. (PIÁ, 2008b)

Em 2007, há uma grande ocupação organizada pelo MTST no município de Itapecerica da Serra, o Acampamento João Cândido. Nesse momento surge um tensionamento em torno da participação direta de integrantes do Piá nas atividades com os movimentos. O trabalho realizado junto ao coletivo de educação deste acampamento trazia muitas referências das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no Piá, no entanto, era realizado por apenas algumas pessoas do coletivo que tinham maior interesse na construção de uma militância junto a esses movimentos. As tensões giram em torno do questionamento do nível de comprometimento dos educadores com as duas atividades, o que de certo modo acaba por fragilizar ainda mais a opção do Piá pela contribuição direta nas atividades dos movimentos sociais.

Em setembro de 2007, mais um tensionamento se instaura, quando o Piá é convidado a participar do Seminário da Infância– organizado pelo MST, apresentando a experiência e o debate sobre educação popular infantil. Esses fatos deram margem para que os debates passassem a expressar questões acerca da pertinência em tratar o Piá enquanto referência de experiência teórica e prática de educação infantil radical na sua relação com os movimentos sociais.

> Nossas ações com os movimentos, na época MST e MTST, passam a ser antecedidas por intensos debates e questionamentos quanto à forma de nos relacionarmos com eles. Os conflitos giram em torno da pertinência e legitimidade ou não de realizar formações de educadores destes espaços, e principalmente do debate sobre a dicotomia entre a priorização de nossas ações na esfera interna do Cactus, que se referia à ação pedagógica com as crianças e famílias do Piá e a ação externa com movimentos e a produção de teoria. (PIÁ, 2008b)

Há, portanto, a deflagração da falta de consenso sobre as finalidades do trabalho desenvolvido, que gerou muitas discussões sobre os rumos que o projeto deveria tomar, a bem dizer: ampliar a sua atuação em aliança com os movimentos sociais ou fortalecer o trabalho pedagógico com as crianças e a relação com a comunidade do entorno, nesse momento podemos perceber a configuração de dois grupos no coletivo.

Um primeiro grupo que aposta na consolidação do Piá como um coletivo político de intervenção e de pesquisa, produção de teoria, vinculado de forma orgânica aos movimentos sociais e tendo como finalidade contribuir com a transformação social

com vista ao socialismo. Esse grupo de educadoras, composto por grande parte dos membros antigos do coletivo, diante do impasse estabelecido pelas discordâncias acerca da finalidade do projeto, do intenso desgaste interno que ele trouxe e do desejo de atuação direta com os movimentos sociais, propõe o fim das atividades do Cactus e do Piá.

> A avaliação que fizemos ao final deste longo e desgastante processo de debate culminou em nossa proposta de fechamento do Cactus e consequentemente, do Piá. Proposta esta baseada na sua inoperância quanto às finalidades transformadoras por conta de aspectos estruturais e da profunda divergência entre os membros que o compunham. (PIÁ, 2008b)

Frente à recusa de tal proposta pelo restante do coletivo, esse grupo encerra seu trabalho no Piá e no Cactus e cria uma nova organização[10] com o objetivo de dar continuidade ao trabalho junto aos movimentos sociais e a sua relação com a universidade.

> Essa proposta teve um significado profundo para aqueles que entendiam que havia nessa fragilidade do coletivo e nas limitações estruturais um enorme desafio a ser enfrentado, e não abandonado, para a constituição de uma prática de educação popular aliada ao aprimoramento dos princípios da autogestão. (PIÁ, 2008a).

O outro grupo, que apesar de não ser francamente contrário à relação com os movimentos, defende que não devemos colocar força nela, mas sim, qualificar o trabalho do Piá:

> O processo que se desenvolve nas relações que a nova composição do coletivo tem estabelecido com a comunidade local, com as crianças e com os pais, com o conhecimento e com as contradições da prática cotidiana, e que tem sua importância pelo significado profundo de contribuição para a educação e transformação no contexto atual, o que nos faz ter convicção de resistir e continuar (PIÁ, 2008a).

Mesmo em meio a muitas dificuldades, tendo que repensar e reelaborar diversos aspectos, este grupo deu continuidade às atividades com as crianças no Raul Tabajara, com a intenção de realizar um trabalho mais consistente pedagogicamente e menos

[10] Esta nova organização é chamada Candeeiro – Coletivo de educação popular, que tem como principais objetivos a formação de educadores populares e a mobilização em torno da educação popular. Sua principal atividade foi a realização em 2008 do Curso de Educadores Populares Infantis voltado para educadores militantes de movimentos de luta por terra e moradia e que deu origem ao Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em educação popular (CEPAEP), que atua em parceria com a Universidade São Paulo.

desgastante para o coletivo de educadores, sem tirar a educação popular como horizonte da atuação.

> Estivemos durante este primeiro semestre de 2008 reelaborando a experiência e tomando rumos que consideramos se aproximar mais da finalidade de efetivar uma prática de autogestão e de educação popular (PIÁ, 2008a).

A dificuldade para conseguir um financiamento que mantivesse toda a estrutura criada, com um número alto de educadores e crianças fez com que o coletivo optasse em funcionar inicialmente em meio período e mais tarde apenas três vezes por semana. Foi reorganizada uma biblioteca comunitária e as crianças frequentavam oficinas oferecidas pela prefeitura para o clube.

Há nesse momento, mais uma vez o enfraquecimento da relação com o poder público. O caráter informal do projeto, que como vimos anteriormente sempre ocupou aquele espaço sem nenhum vínculo formal foi ameaçado após a assinatura de convênio com a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, responsável pelo espaço do clube. Ao final do contrato e com as relações enfraquecidas e desgastadas, o Piá é oficialmente retirado do espaço do clube Raul Tabajara.

> O Piá ficou no Raul Tabajara por onze anos e eu acho curioso dizer quem em 2009 a gente fez um convênio com a Secretaria de Esportes e Lazer, com a prefeitura de São Paulo e depois de um ano e meio foi quando eles conseguiram de fato tirar a gente de lá, porque eles simplesmente quebraram o contrato, porque tinha um convênio, a partir do momento que uma das partes não quer mais, isso fica juridicamente mais respaldado (Beatriz, 2012).

A dificuldade em conseguir financiamento que garantisse o funcionamento das atividades e minimamente suprisse as necessidades materiais dos educadores, garantindo sua dedicação integral foram fatores que também parecem ter contribuído para o fim das atividades.

> No final foi isso que a gente entendeu, o Piá tem que existir, mas nós não podemos viver do dinheiro do Piá, temos que viver do dinheiro de outro lugar, tanto que o Piá não se manteve. Acho que chegamos num acordo, mas não conseguimos manter, porque o resto sufoca, você vai trabalhar em outro lugar e ele te sufoca, porque aí é o trabalho, a rotina, o dia a dia e mais o Piá, então não deu. (Débora, 2012).

Esse é o fim da história de uma experiência que apesar das contradições e dos riscos que experiências que questionam a ordem estabelecida correm, ousou

experimentar, discutir e divulgar novas formas de pensar e fazer a educação da infância popular. Certamente essa experiência mudou a forma de pensar de todos, adultos e crianças que a construíram.

> Só saudade, o Piá faz muita falta pra todo mundo, pras crianças, pra mim, pros meus filhos, o Piá fez parte da minha vida, fez muita diferença na vida. Serviu de lição pra vida (Débora, 2012).

Infelizmente o espaço em que outrora servia de palco de brincadeiras, atividades e expressão da infância popular, atualmente serve de depósito de materiais esportivos.

> Eu vi o Piá como ele ficou agora. Ele era amarelo, agora ele tem arame farpado e é cinza, parece um presídio (Dora, 2012);
> A sala do Piá virou um depósito (Henrique, 2012);
> Eu tenho medo de ver, prefiro não ver, prefiro ficar com ele na memória, que é bem contente (Irene, 2012).

5.3 - Concepção de educação

Após análise do histórico pudemos notar que, ainda que repletas de contradições e limites as reflexões provocadas por essa breve e localizada experiência podem nos trazer elementos que apontam para uma concepção de educação transformadora. Neste item, pretendemos aprofundar alguns elementos da experiência do Piá que podem nos ajudar a pensar uma educação popular infantil no que diz respeito à sua concepção e suas relações com um projeto de sociedade.

Uma das fortes características do Piá foi a constante análise crítica da forma escola na sociedade capitalista. Em um documento de apresentação escrito para uma atividade formativa do Piá com o Coletivo de educação do MST, foram elaboradas dez finalidades da educação para as crianças do Piá, que foram caracterizados como elementos que compõem o que se entendia por resistência na educação, essas finalidades descrevem de maneira clara o que pensavam sobre a finalidade da educação que praticavam com aquelas crianças, que eram:

> 1. Vivência das crianças na luta pela construção de uma vida social digna.
> 2. Formação das crianças a partir de uma experiência educativa pautada na constituição de novas formas de relações e na criação de significados para a nossa existência, que não os pautados na subjugação e dominação do outro.
> 3. Relações pautadas na cooperação, no respeito, no cuidado mútuo, na solidariedade e no companheirismo.

> 4. Construção da autonomia e da autoconfiança das crianças, respeitando os desejos individuais e a responsabilização da realização destes no coletivo.
> 5. Garantia da escuta e de meios para elaboração dos desejos, angústias e medos das crianças.
> 6. Apresentação do mundo e desnaturalização das relações sociais vigentes.
> 7. Apropriação da cultura pelas crianças, não como consumidores passivos, mas de forma crítica e criativa.
> 8. Apropriação da cultura letrada e do uso social da linguagem.
> 9. Propiciar espaços para a socialização e discussão dos diferentes processos de relação com o conhecimento.
> 10. Corresponsabilização pela educação das crianças entre o Piá, a família, a comunidade e outros espaços de socialização. (PIÁ, 2006b).

O conteúdo relacionado a essas finalidades será analisado a partir das categorias elencadas no capítulo anterior.

5.3.1 - Relação entre educação e projeto de sociedade

Identificamos a preocupação em relacionar o projeto educativo do Piá a um projeto de sociedade na medida em que o coletivo refletia sobre a possibilidade de construção de práticas educativas a partir da análise do tempo histórico em curso, sendo assim, a questão fundamental era o que o Piá podia fazer frente às injustiças sociais, a humilhação, a dominação, se negando a reproduzir a simples adaptação à sociedade desigual em que vivemos. É evidente que em uma experiência localizada como o Piá, a resposta para esses questionamentos possuía incontáveis limites, mas não por isso tal questionamento deixava de ser feito.

Apesar de localizarmos em determinados momentos certa falta de clareza do projeto de classe a que o Piá poderia se atrelar em seu histórico, o simples fato do questionamento sobre suas finalidades, a busca por essa definição e a escolha em trabalhar com crianças das camadas populares revela o posicionamento do coletivo frente o projeto de sociedade que buscavam.

> Quem são as nossas crianças? Então na medida em que a gente atrelou o projeto à uma perspectiva de sociedade, o que nós queremos com essa sociedade? Com quem é que nós queremos trabalhar? Com essas crianças filhas da classe trabalhadora, logo nós vamos desenvolver um projeto pra elas (Lizandra, 2012).

A diversidade social presente na configuração das famílias que frequentavam o Piá, portanto, era um elemento que evidenciava as contradições da sociedade capitalista e a sua divisão em classes, e além de um princípio, era encarada como uma experiência muito rica para as crianças na perspectiva da compreensão crítica da organização social vigente.

> Então você tinha filho com pai, você tinha netos com avós, você tinha morador de cortiço, morador de rua, morador de favela, morador de quartinho remediado, filho de doutor, filho de intelectual tudo no mesmo espaço. E eu acho que isso conformava uma experiência muito rica (Lizandra, 2012).

As diferenças de classes eram em geral identificadas pelas crianças, mas como nos alerta Irene, essa questão parece preocupar mais os adultos, pois na compreensão dos pequenos, como ressalta Dora, todos são iguais e devem possuir os mesmos direitos.

> Pra mim era normal (Gustavo, 2012). Uma coisa que criança não tem de jeito nenhum, mas que adulto costuma ter é a diferença de classe, a gente não percebia isso (Irene, 2012). Percebia, mas a gente não tratava mal ninguém por causa disso (...) qual o problema de a outra pessoa ter menos dinheiro que você? (...) era uma pessoa legal, uma pessoa igual a mim, ela tem os mesmos direitos das mesmas coisas que eu (Dora, 2012).

Não é por acaso a clareza sobre a igualdade de direitos presente nas falas acima, ao nosso ver, ela está relacionada à uma das finalidades acima elencadas que objetiva a "Vivência das crianças na luta pela construção de uma vida social digna", ou seja, através da vivência da luta dos adultos por outro tipo de sociedade as crianças poderiam compreender e interpretar a realidade em que viviam.

> As crianças verem que a gente ia participar de um seminário ou de uma manifestação, quando tinha uma greve, isso tudo também mostrava pra elas uma possibilidade de entender o que estava acontecendo e de ver que é possível também você lutar por aquilo que você acha que é importante na sua vida, então eu acho que essas coisas serviam de referência também pra eles, nesse sentido de que também vai constituindo essas figuras como pessoas que passam a se pensar nesse lugar, num lugar onde elas estão inseridas, no bairro em que estão inseridas e como é que elas podem pensar possibilidades por mais remotas que sejam de transformar isso, porque a gente não sabe o que eles levaram, mas acho que eles foram criando referências na gente. Acho que o fato de a gente atuar politicamente abre um horizonte pra eles de atuação política (Ana Carolina, 2012).

Assim, a atuação política dos adultos dentro e fora do Piá também era pautada pela articulação entre a finalidade da educação e um projeto de sociedade, ou seja, havia um consenso sobre a crítica ao modelo capitalista e sobre a construção de uma sociedade mais justa, pautada por outras relações sociais que não a dominação, sendo assim, "a finalidade era uma formação individual, mas ao mesmo tempo uma provocação, proporcionar uma experiência que não seguia todos os padrões do capitalismo" (Beatriz, 2012).

> Então eu acho que se a gente contribuiu em algo com essas crianças foi ensina-las a se virar. Eu acho que as nossas crianças sabiam se virar, frente à humilhação social, eu acho que as nossas crianças eram muito fortes, eu acho que a gente fortalecia muito a autoestima, parece papo "ongueiro", mas não é (Lizandra, 2012).

Ao mesmo tempo, a ocupação e ressignificação do espaço público eram entendidas como princípios educativos e como finalidades do projeto e aparecem como exemplos de tentativa de ruptura dos padrões de organização dos espaços públicos na sociedade de classes, que avaliamos relevantes para pensar a relação do Piá com um projeto de sociedade.

> Tem um aspecto que foi sempre um desejo e um princípio do coletivo: estar em espaços públicos. Na casa do Mário, no Raul Tabajara... Então, quando a gente saiu da casa do Mário, a gente sabia que não queria alugar um espaço, enfim, que a gente queria estar num outro espaço público porque a gente entendia que é o lugar aonde justamente todas as classes podem estar e podem conviver, que é um princípio ou deveria ser, do espaço público. E que a gente entendia que essa convivência é muito rica na formação do ser humano (Ana Carolina, 2012).

Portanto, a ocupação do espaço público era vista como mais uma forma de gerar contradições, de promover o caráter gratuito das atividades e de proporcionar a convivência entre as crianças e educadores do Piá e os demais usuários desses espaços.

> Um dos pressupostos pelo qual não abrimos mão de estarmos no espaço público, é o princípio de que ele é aberto a qualquer pessoa, independente da sua cor, sexo, credo ou da classe social a que pertence, o que garante, pelo menos na teoria, a igualdade entre todos e todas e pode possibilitar a pluralidade de relações pessoais e sociais. Neste sentido, o fato de haver pessoas diferentes frequentando o clube pode ser muito mais um aspecto positivo do que negativo para as crianças (PIÁ, 2005).

Não era apenas o fato das atividades serem gratuitas e de estarem fisicamente instalados em um equipamento público, era preciso que esse espaço pudesse ser ressignificado, potencializando o estabelecimento de relações comunitárias de outra ordem.

> Para nós a ressignificação do público como um espaço de todos é imprescindível para o processo de formação das crianças. A apropriação e a concretização de seu potencial de local aglutinador, formador, socializador, são elementos de fundamental importância para qualquer comunidade (PIÁ, 2005).

É evidente que essa relação não estava livre de conflitos e o fato do Piá ter um caráter informal, na medida em que não possuía nenhum documento que respaldasse o seu funcionamento naquele espaço, gerava inúmeros embates e contradições na relação com o poder público.

> O tempo que a gente ficou lá sem esse convênio era muito mais interessante porque a gente sofria de medo de ser despejado de lá, mas a gente ia ficando porque não tinha essa formalização, a gente simplesmente ocupava aquele espaço sem nenhum convênio, a gente recebia os ofícios, etc, tinha todos os protocolos como se a gente tivesse um convênio, mas a gente não era conveniada, isso era interessante (Beatriz, 2012).

Gustavo nos atenta para o fato de que também no cotidiano, muitas vezes a presença de crianças nos espaços públicos incomoda, pois é comum e até mesmo desejável, do nosso ponto vista, que em um espaço em que há grande frequência de crianças haja movimentação, barulho e muita bagunça; no entanto, esses eram motivos que geravam muitos conflitos entre o coletivo de educadores e a instituição burocrática do clube.

> A maioria das pessoas não gostava da gente. Eles achavam que a gente quebrava tudo lá, os guardas não gostavam da gente, a tiazinha não gostava da gente, o diretor não gostava da gente (Gustavo, 2012).

No entanto, nem sempre os conflitos eram encarados de forma negativa, o embate com as instituições, mesmo que nas pequenas relações internas, eram entendidos também como uma reivindicação pelo direito aos espaços públicos, como ressalta Beatriz (20012): “era uma zona de conflito (...), nos interessa, sim essa zona de conflito, nos interessa usar o espaço público, não como uma ONG que cumpre o papel do estado, mas como pessoas que querem usar os equipamentos públicos”.

O coletivo entendia que a ocupação do espaço público e o estabelecimento de novas formas de relação com ele traziam contradições que tinham um potencial

mobilizador. A forma de organização do trabalho dos educadores, a maneira livre como as crianças transitavam e se apropriavam daquele espaço e a convivência com a comunidade que frequentava as demais atividades do clube, também eram vistas, considerando seus limites, como importantes elementos questionadores da ordem social vigente.

> O embate com o poder público é sempre com as restrições, com o favoritismo, com a nossa certa anarquia que incomodava, com a forma como a gente lidava com as crianças, deixar as crianças soltas, isso incomodava (...) eles sempre quiseram um chefe nosso pra dialogar e a gente nunca teve um chefe, eles sempre quiseram que a gente enquadrasse as crianças em determinadas práticas e a gente sempre recusou o quanto pode, e esse tensionamento vinha de um incomodo também da nossa ocupação do espaço público (...) mas era muito bacana a capacidade mobilizadora que os conflitos tinham (Lizandra, 2012).

Sendo assim, a preocupação em estabelecer novas formas de relacionamento com o espaço público e os conflitos que geravam contribuíam também para a articulação das finalidades internas do Piá com as finalidades mais gerais da classe.

5.3.2 - Relação entre o particular e o geral

Como ressaltamos no capítulo anterior, entendemos que qualquer transformação de um espaço de educação deve ter como ponto de partida a escola já existente. Sendo assim, uma das fortes características do Piá foi a constante análise crítica da forma escola na sociedade capitalista. É evidente que não se trata de desqualificar todas as práticas desenvolvidas por essa instituição, Beatriz (2012), afirma que ainda que o Piá reproduzisse algumas formas e práticas escolares, o olhar crítico para esses elementos era constante: “O Piá, de certa forma ocupava a necessidade das crianças terem que estar em algum lugar todas reunidas, como a escola faz, (...) mas a gente fazia a crítica à escola o tempo todo”.

Sendo assim, a escola era considerada como a forma decorrente da organização da sociedade capitalista e que, portanto, o papel do Piá deveria ser o de resistência às práticas de opressão e dominação a que criticavam e não simplesmente o de adaptação e reprodução do *status quo*.

> A gente entendia de modo bastante radical (...) que a escola servia pra adaptar as crianças a um modo de vida que é esse que está aí

> colocado, da produtividade do capital, de que não pode parar, de que eu não posso pensar sobre, e tinha um princípio de que a gente buscava fazer algo que não fosse essa adaptação, mas que fosse uma resistência ao que é a escola (Ana Carolina, 2012).

É nesse contexto que a resistência às formas de exploração naturalizadas pela sociedade em que vivemos e consequentemente pelo seu modelo escolar aparece fortemente nas discussões e elaborações sobre o papel que a educação no Piá deveria cumprir.

> Eu lembro que a gente durante um bom tempo, aí já na aproximação com os movimentos, acho que nessa perspectiva da educação popular, a gente dizia que o Piá era um lugar de resistência (...) o amor também é resistência, a solidariedade é resistência, é resistência aos processos gerais do capitalismo, e tem mais, já tem espaços demais pra adaptar as crianças ao que está aí. (Lizandra, 2012).

Não é simples pensar em formas de resistência a mecanismos de dominação social quando falamos de educação infantil, no Piá essa questão era tratada tanto nas temáticas escolhidas para serem trabalhadas com as crianças, quanto na análise crítica das experiências das crianças com a educação formal. É evidente que essa crítica estava diretamente relacionada à função que essa educação exerce na sociedade regida pelo sistema econômico capitalista.

> A finalidade exatamente era construída, (...) mas tinha princípios que tinham a ver com a crítica ao capitalismo, à escola ou à função que ela tem (...) de estar ligada ao mercado de trabalho, enfim, crítica à estrutura econômica (Beatriz, 2012).

Dessa maneira, para as crianças que frequentavam o Piá em tempo complementar ao da escola e que constatavam as diferenças existentes entre esses dois espaços educativos, a intencionalidade era justamente o exercício da reflexão crítica sobre essas experiências.

> Um sonho que a gente tinha era que o mais interessante seria que essas crianças do Piá fossem à escola e que elas tivessem consciência tamanha que era: eu sei que eu estou nessa escola, eu sei que essa escola quer me enquadrar pra eu ser um operário, porque no caso eram crianças pobres, então um operário, uma doméstica ou entrar para o exército de reserva nesse momento histórico. Eu preciso estar aqui, mas mais tarde eu vou pro Piá pra pensar mais sobre esse tal de exercito de reserva (Beatriz, 2012).

O coletivo sempre dispôs muitas energias para construir uma experiência transformadora em que suas finalidades estivessem para além das atividades diárias com as crianças. Tais reflexões fizeram com que o tema da *educação para a emancipação*,

defendido por Adorno, guiasse a busca pela compreensão da importância política do trabalho ali desenvolvido. Contudo, não é simples falar em emancipação, sobretudo quando se trata da educação de crianças, ela aparece aqui enquanto uma finalidade, mesmo que inalcançável.

> Certamente o Piá não emanciparia ninguém! Que fórmula mágica teríamos para que as crianças do projeto de lá saíssem como sujeitos autodeterminados, livres objetiva e subjetivamente, das mazelas que o capitalismo produz? (GUEDES & DEPIERI, 2006, p. 318)

Assim, o coletivo entendia que a educação para a emancipação naquele espaço nada mais seria que a *emancipa*ção das consciências, ou seja, era preciso possibilitar que as crianças compreendessem, minimamente, que a realidade não é estática nem natural.

> Num mundo onde a dominação é inevitável, a única possibilidade de emancipação advém da tentativa de elaboração do mal-estar que permeia nossas vidas e da preservação do que resta do sujeito contra a violência imposta sobre ele diariamente (GUEDES & DEPIERI, 2006, p. 318).

Como veremos mais adiante, a relação dialética entre a elaboração do sujeito da psicanálise, com a necessária transformação social, que de alguma forma propunha Adorno e a Escola de Frankfurt, foi estudada e incorporada pelo coletivo de educadores e expressava, em grande medida, a preocupação em não descolar o particular do universal. Sendo assim, era necessário o questionamento sobre de que forma o Piá poderia se articular com as relações sociais de seu entorno e em que medida esse espaço educativo poderia contribuir para a sua necessária transformação.

Como vimos no histórico, os questionamentos sobre que forma ou concepção o Piá poderia se identificar gerou dois possíveis caminhos a serem seguidos: assumir-se como uma ONG, que realizaria um trabalho social com crianças pobres, ou seguir na informalidade e a aproximação com a educação popular, através da relação com os movimentos sociais.

> A escolha do Coletivo Cactus por atuar junto aos movimentos sociais, contribuindo para a formação de seus educadores, e assim também contribuir para a nossa própria formação, reflete claramente uma posição do Coletivo, que percebe nestes movimentos a viabilidade de transformação social (PIÁ, 2006b).

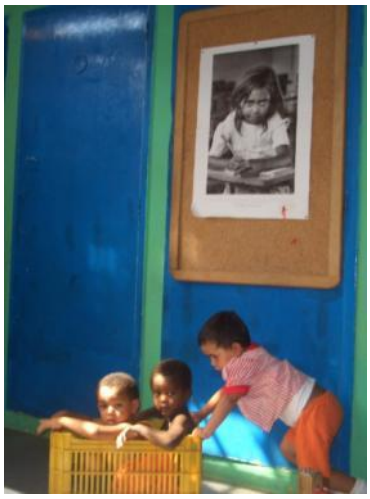

Fig.5 Crianças brincam abaixo de foto de Sebastião Salgado

No Piá sempre houve a intenção de articulação entre as relações sociais produzidas em seu entorno, tanto na comunidade frequentadora dos equipamentos públicos e pelos moradores do bairro, quanto na sociedade de forma mais ampla. Nesse sentido, a opção em realizar atividades de troca de experiências entre educadores e crianças desses espaços, a formação de educadores, a participação em atividades políticas junto aos movimentos sociais parece ter sido, em determinado momento, a forma de dialogar com organizações da sociedade que também pensavam a educação como parte de um projeto de transformação.

> O potencial da troca de experiências entre educadores do Piá, MST e MTST é por nós avaliado como algo que fortaleceria politicamente seus projetos educacionais, que articulariam propostas de educação popular no campo e na cidade e teriam como grande afinidade o objetivo de concretizar uma prática educativa que amplie a possibilidade de uma profunda transformação social. Tal fortalecimdento só poderá se efetivar a partir da constituição de um corpo de educadores populares com formação política sólida e contínua no que diz respeito à finalidade da educação que propõem. (PIÁ, 2006b.)

Era, portanto, a partir da experiência particular e localizada do Piá, que se buscava estabelecer relações com as estruturas sociais mais amplas, através das relações com as famílias, a comunidade, os movimentos sociais e a universidade. Todo esse processo era repleto de limites e contradições, no entanto, são essas mesmas que dialogam com a pretendida relação dialética entre o particular e o universal: “o que a gente queria era a partir daquela experiência, que tinha suas contradições, entender a estrutura social que a gente vive” (Beatriz, 2012).

5.3.3 - Relação entre teoria e prática e o papel das contradições

O fato do Piá não se configurar como um espaço de educação formal, sem estruturas rígidas ou grandes burocracias e também a sua sempre estreita relação com a universidade parece ter feito com que fosse possível um constante movimento de construção e reconstrução daquela experiência, um verdadeiro exercício de práxis, ou seja, um exercício permanente e dialético de estudo e prática. Nesse sentido, os principais referenciais teóricos adotados ao longo da experiência, eram vistos enquanto instrumentos para uma leitura da complexidade da sociedade em que estamos inseridos e também para subsidiar uma práxis educativa com as crianças, coerente com as finalidades e objetivos traçados pelo coletivo.

> Para nós, as referências teóricas não podem ser utilizadas de forma dogmática, como uma receita a ser seguida sem qualquer mediação, nem muito menos devem servir como justificativa para tal ou qual prática que decidirmos adotar. Sua função seria, então, a de constituir a base para a elaboração de uma análise crítica da sociedade contemporânea e de um conjunto de princípios, que, a um só tempo, orientem nossa práxis e permitam os saltos teóricos necessários para ousarmos na construção de nosso Projeto. (PIÁ, 2004b)

O Piá teve a oportunidade de experimentar novas formas de educação e relação com o conhecimento a partir das discussões teóricas em moldes muito diferentes do que os da escola. Ana Carolina (2013) destaca que outras formas de relação com o tempo e com o conhecimento tornavam-se possíveis naquele espaço a partir da extensão universitária e da troca de experiências.

> A gente não tinha uma preocupação, que a escola tem, que as crianças produzam e que elas estejam o tempo inteiro ocupadas e que elas possam viver outra possibilidade de relação com o tempo e o próprio conhecimento e aí poder formular isso na relação teoria e prática e levar essa discussão pros fóruns que a gente participou, dentro da própria Faculdade de educação ou quando a gente ia pra seminários, enfim, acho que também era uma forma de levar essa contribuição e uma possibilidade de pensar a educação de outro modo (Ana Carolina, 2013).

Tal relação com a teoria ajuda a pensar e a refletir sobre o porque, como e pra que o projeto se propunha a formar crianças e educadores. Essas questões orientavam tanto o trabalho pedagógico com as crianças, quanto os grupos de estudos entre os educadores. Apesar da estreita relação com a Universidade, enquanto projeto de extensão, o coletivo conseguia ousar também na formação dos educadores, propondo outras formas de relação com os conteúdos acadêmicos.

> A base da formação não estava naquilo que você se enquadra numa academia, numa universidade, ela traz outros princípios, outra forma de estudar, de refletir, de pensar a necessidade de se formar partir da prática e da relação com as crianças e da relação com os educadores (Beatriz, 2012).

Era, portanto, na relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a partir da prática elaborar teorias que davam respostas para as próprias práticas, que no Piá a escolha por determinadas matrizes teóricas eram norteadas também, como vimos, pela finalidade social e educativa daquele projeto e, portanto, orientada, como nos lembra Ana Carolina (2013), pela pergunta "para que?" educar.

> Tinha uma preocupação grande nossa de pensar a experiência à luz da teoria, de legitimar também algumas práticas, algumas ações e pensá-las a partir da teoria, justamente pra saber pra que é que a gente está fazendo isso. Então vamos ler quem escreveu sobre o "para que" e vamos pensar o que é o nosso (Ana Carolina, 2013).

Sendo assim, o coletivo não recorreu, como seria evidente, aos pensadores da educação, mas à Theodor Adorno e a sua *"educação e emancipação"*, bem como os demais autores da Escola de Frankfurt em busca de um arcabouço teórico que fundamentasse a finalidade para qual o projeto estava orientado.

> Certamente que pensadores da educação como Makarenko, Vygotsky, Freinet, Neill e Paulo Freire também orientaram nossas reflexões, principalmente no que diz respeito à dinâmica de funcionamento e à concepção do espaço, contudo, foram os frankfurtianos, inspirados nas teorias marxistas e freudianas, que nos deram importantes subsídios para formularmos aquilo que julgamos ser o essencial em um projeto de educação: sua finalidade (PIÁ, 2004b).

Os autores da pedagogia foram estudados mais especificamente em dois momentos do histórico: no início, quando a maior parte do coletivo de educadores não era formada por pedagogos, criando a necessidade de aprofundamento em alguns temas

pedagógicos e num segundo momento, quando fazem a opção em atender a educação infantil.

> No começo do Piá, era todo mundo muito novo, ninguém tinha experiência de educação, estava todo mundo começando, então a gente foi descobrindo muitas coisas juntos e lendo Freinet e as coisas que o Mário de Andrade pensou sobre a arte, cultura e educação pra crianças, isso foi influenciando e dando sustância pra o que era o trabalho. E aí acho que nesse momento a relação com a Universidade, com a própria teoria foi muito importante (Ana Carolina, 2012).

Não só Freinet e a experiências do Mário de Andrade, mas também outros autores e experiências pedagógicas de matrizes socialista e anarquista, como ressalta Lizandra (2013), também fizeram parte das referências teóricas adotadas pelo projeto. Sendo assim, a partir do contato com as matrizes de categorias de análise política e sociológica pautadas em um projeto de sociedade, presentes na Escola de Frankfurt, a psicanálise aparece como mais um campo de referência teórica para o Piá.

O campo da psicanálise, que na pedagogia vem na contramão das teorias psicologizantes, trouxe para o Piá a possibilidade de pensar as crianças enquanto sujeitos, visto que para essa concepção, são justamente as experiências da educação infantil fundamentais para a constituição do sujeito. Nesse sentido, a união entre a psicanálise e o marxismo fazia com que, assim como Adorno (2000), o coletivo apostasse na educação como instrumento poderoso para evitar as *regressões à Barbárie*, afirmando que "agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças" (Adorno, 2000, p.135).

> Acho que quando a gente começou a estudar um pouco da psicanálise, dos textos que vão falar mais dessa relação da educação e da possibilidade da educação ser um espaço que você pode fortalecer, em alguma medida, a identidade ou o ego, enfim, das crianças... acho que isso ajudava a nomear aquilo que a gente estava fazendo e ajudava a entender a nossa ação (Ana Carolina, 2012).

Muito embora as referências teóricas nos campos da sociologia, política, pedagogia e psicanálise sempre estiveram presentes também como fruto da relação com a Universidade, o grande caldo de elaboração teórica advinha justamente da prática diária naquele espaço educativo. A organicidade criada pelo coletivo com espaços de reuniões semanais de avaliação e planejamento e constantes grupos de estudos

fortaleciam o objetivo de estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática.

> Grande parte da elaboração do Piá era mesmo da nossa prática. Por conta dessa prática coletiva, de ter sempre essa reunião do coletivo, (...) a gente constituiu um coletivo e esse coletivo sempre estudou muito, pensava, falava: olha isso funcionou, isso não funcionou, então tinha essa perspectiva, uma perspectiva de esquerda (Lizandra, 2012).

Como já mencionamos, a constante busca pela finalidade do projeto aliada ao estudo permanente e relacionado à prática, fizeram com que a educação para emancipação fosse considerada por muito tempo, enquanto respostas a tantos questionamentos acerca do para quê da educação.

> Nesse momento não se fala em socialismo, não se fala em comunismo, mas se fala em emancipação porque é a linguagem de Frankfurt, mas eu não acredito que tivesse alguém ali que não tivesse essa orientação. Como a gente tinha muita referência na Escola de Frankfurt, emancipação dava-se por entendido e todo mundo ali tinha uma referência de formação nisso (Lizandra, 2012).

Ainda que as percepções e posicionamentos de esquerda, como afirma Lizandra (2012), possam ser identificadas em todo o histórico do projeto, vimos também que por vezes faltaram clareza e firmeza nas concepções, fato que podemos constatar no momento em que o coletivo consegue nomear o projeto de sociedade que estavam falando: a sociedade socialista, identificando-se assim com outras organizações que caminhavam nesse mesmo sentido. Sendo assim, é importante lembrar que justamente no momento em que se chega à elaboração de que aquilo que propunham era uma experiência de educação popular para crianças, há uma cisão de fundo político no coletivo.

5.3.4 - O trabalho coletivo como projeto da classe

A percepção da importância do trabalho coletivo para o tão desejado projeto de transformação da sociedade era expressa no Piá através da busca do envolvimento de todos os atores (educadores, crianças, famílias e comunidade) do projeto, entendendo que todos fazem parte ativamente de tal processo de transformação. Nesse tópico iremos aprofundar os aspectos relativos à relação com as famílias e a comunidade,

tendo em vista que os temas referentes ao trabalho coletivo de educadores e crianças serão tratados mais adiante sob a perspectiva das categorias da prática pedagógica.

A relação com as famílias e a inserção na comunidade foram temas de destaque nas discussões entre o coletivo do Piá, considerava-se o fato de que a educação e formação humana não eram apenas de responsabilidade da escola, ou no caso do Piá, sendo assim, trabalhavam na perspectiva de compartilha-la entre pais e educadores, ou seja, admitiam que a educação formal, sobretudo a infantil não é autossuficiente na formação das crianças:

> O discurso presente sobre a autossuficiência da educação escolar e de que esta é a única responsável pela formação das crianças, reforça a visão de um espaço isolado em sua tarefa educativa. Ao contrário disso, quando falamos em educação de crianças, devemos lembrar que todos os espaços que as crianças frequentam e as relações que estabelecem fora do dia-a-dia do Piá são parte constituinte da formação delas (PIÁ, 2005).

Assim, se constituíram muitos momentos de integração entre o coletivo do Projeto Piá e as famílias das crianças. A começar pelo fato de que algumas mães aproximaram-se e passaram a integrar o coletivo de educadores, inicialmente como cozinheiras e, após um processo de formação, aos poucos, foram assumindo tarefas tanto de gestão, na composição das comissões de trabalho, quanto pedagógicas, no trabalho direto com as crianças. Essa forma de participação, dentre outras, era considerada fundamental para o processo de autogestão do projeto e incentivada a sua efetivação:

> (...) o envolvimento de vocês, pais, no cotidiano do Piá é de extrema importância para a concretização de um processo de autogestão, que é uma forma de organização em que as decisões são tomadas, a partir de um processo coletivo de discussão, sendo assim, esta só poderá se estabelecer no Piá, através da participação de vocês e da comunidade nos processos de decisão do Projeto (PIÁ, 2005).

Débora, uma das mães que passou pelo processo de inserção ao coletivo, revela em seu relato a proximidade de relação entre os pais e o coletivo de educadores, demonstrando que para muitas famílias o Piá representava uma referência muito forte na vida, e que a abertura que o caráter informal que o projeto possuía reforçava a possibilidade do estabelecimento de laços mais estreitos entre espaço educativo e comunidade.

> Eles começam a frequentar, eu comecei a gostar muito do Piá, eles também, a gente começou a se apegar, aí eu tive que sair da casa onde eu estava na Barra Funda e ir morar no Morro Doce, então ia ficar

> muito longe do Piá, então eu não tinha motivo pra ficar no Piá (...) aí eu meio que me ofereci pra fazer almoço pras crianças, aí eles fizeram reunião e resolveram colocar uma cozinheira, que foi quando eu entrei no projeto (Débora, 2012).

A inserção de Débora ao coletivo foi a primeira dentre várias outras, mas, como tudo no histórico do Piá, foi a situação concreta que trouxe demandas muito interessantes no sentido de provocar o debate em torno do que consistia, afinal, o trabalho do educador e de como a inserção de mães ao coletivo, muito embora fosse muito positiva do ponto de vista da integração com as famílias, era muito desafiadora, se considerada a importância da formação dessas educadoras.

> Aí virou estágio, era meio período na cozinha, meio período com as crianças, então eu meio que me dividia, então eu fui assistindo as atividades, porque eu achava mais interessante, não que eu não gostasse da cozinha, eu gostava também, mas eu queria também estar junto deles, eu achava que a educação é um todo, englobava tudo. (Débora, 2012).

A saída para o desafio foi a incorporação das mães que inicialmente chegavam através do trabalho da cozinha, como estagiárias nas atividades pedagógicas com as crianças. Como sabemos, o trabalho das cozinheiras é naturalmente desvalorizado nas instituições educativas formais em relação ao trabalho das educadoras ou professoras, assim, gradativamente essas mães foram sendo inseridas ao coletivo e na dinâmica autogestionária do trabalho.

> Depois teve um tempo em que houve a inserção dessas cozinheiras no coletivo de educação e a cozinha começou a fazer parte também desse pensamento, ela entrou pra autogestão, ela estava um pouco fora, ela foi imersa nesse pensamento, o que teve um monte de contradições, mas que foi uma experiência fundamental. E não é que ela se deu de uma hora pra outra, ela precisou ser vivida, as pessoas precisaram questionar, houve todo um processo pra que isso acontecesse (...) houve inclusive um rodízio dos educadores na cozinha e isso se manteve até o final do projeto (Beatriz, 2012).

É evidente que esse processo foi repleto de contradições, a demanda concreta de pessoas para o trabalho na cozinha e para a limpeza dos espaços fez com que o discurso da autogestão extrapolasse a questão da hierarquia entre os trabalhos educativos como a coordenação, o planejamento, a gestão dos recursos e as atividades com as crianças para a questão da divisão entre o trabalho intelectual e o manual e as suas diferentes valorizações.

Fig.6 Mães de crianças inseridas no trabalho da cozinha

Vale ressaltar aqui que esse processo rendeu muitas discussões entre o coletivo sobre a diferença na remuneração do trabalho das educadoras e das cozinheiras. Mais uma vez, a autonomia de gestão garantida pelo caráter informal do projeto possibilitou que os questionamentos gerados com essa contradição pudessem ser transformados em mudanças materiais significativas, sem contar o rico processo formativo para todos os atores envolvidos.

> Eu acho que foi um processo, não foi fácil, mas eu acho que muita coisa boa aconteceu, porque aos poucos a gente mesmo se tocava: ah, é autogestão? Então por que é assim? Por que faz assado? Então, por que não tem rodízio na cozinha? Por que só a cozinheira tem que vir pra esse espaço e a educadora não pode ir pra cozinha? Então eu acho que a gente cresceu muito na autogestão, pra mim foi uma experiência maravilhosa, foi a melhor que eu tive, de autogestão, de coletivo. Teve vários problemas? Teve. Mas eu me agarro nas coisas boas que tiveram, também, muita coisa boa. Teve coletivo, sim. Lógico que algumas pessoas puxavam mais pra um lado, outras mais pro outro, mas eu acho que no final a gente conseguia dividir as coisas, ter a autogestão, mesmo, separar (Débora, 2012).

A organização do trabalho em moldes autogestionários acontecia a partir de sua divisão em comissões que englobavam todo o trabalho necessário para o funcionamento do projeto. Essa forma de organização do trabalho, a partir das necessidades concretas e de acordo com as finalidades do projeto e os desejos dos educadores possibilitava a construção de novas relações de trabalho mais horizontais e distintas das relações de trabalho predominantes na sociedade capitalista.

> A gente se encontrava semanalmente e de semestre em semestre a gente fazia um grande encontro em que a gente se organizava e tentava planejar e se dividir nas tarefas e funções e desejos, pra realização de todas as nossas instâncias e aí a gente se dividia nas comissões (...) Apesar da gente se dividir nessas comissões, a gente

> tinha uma noção muito integrada de como e onde atuava esse trabalho, aonde ele se concretizava, aonde ele se formalizava, a gente tinha isso muito entendido (Beatriz, 2012).

Essa dinâmica, portanto, proporcionou o rodízio e o estágio não apenas das tarefas pedagógicas, mas o trabalho na cozinha, antes desvalorizado, passa a ser realizado também pelos educadores. Sendo assim, até mesmo as crianças percebiam as mudanças na dinâmica de trabalho, Gustavo e Henrique ressaltam o fato do trabalho, assim organizado, parecer ser inclusive mais divertido e prazeroso para as educadoras, mas advertem também que algumas vezes a excelência do trabalho deixava a desejar.

> As educadoras iam pra se divertir, também (Henrique, 2012); Elas trocavam, iam pra cozinha, depois pra atividade (Gustavo, 2012); A comida de algumas educadoras não era gostosa (Gustavo, 2012).

Para além da inserção de algumas mães no coletivo de educadores, outro aspecto bastante relevante da relação com as famílias era a intencionalidade de não estigmatizar, nem tão pouco reforçar a ideia muito presente na relação das famílias com a escola formal, de que o ambiente familiar dos pobres é degradante, desmoralizante, degenerativo, desestruturado e tantos outros "des". Por outro lado, havia concomitantemente a preocupação em também não idealizar os pobres, não "culpabilizar" e nem "santificar", acreditando que a família é o berço único e responsável pela boa educação das crianças.

Sendo assim, atividades comunitárias eram promovidas como forma de elaborar estratégias de aproximação das famílias das crianças, entendendo que essas também deveriam de alguma forma sentirem-se sujeitos que integravam e compartilhavam o processo educativo naquele espaço. Lizandra (2013) nos atenta para as dificuldades dessa relação, visto que, diante da frequente humilhação sofrida pelas instituições, as famílias das classes trabalhadoras tendem a estabelecer certa distância de alguns dispositivos burocráticos que muitas vezes são discriminatórios diante da sua condição de classe.

> A relação das instituições com as famílias trabalhadoras é terrível, é uma relação cheia de humilhação, então a gente passou muito tempo tentando conquistar os pais (...) foi muito engraçado porque tiveram dois meios o primeiro é o das festas que a gente sacou que era uma forma de trazer e aí agente conseguiu trazer um conjunto já de pais a partir das festas, mas ainda faltavam os outros, aqueles que não vão nem a pau, não querem nem saber de festa e esses eu acho que a gente trouxe através da institucionalidade: tem que assinar a ficha, tem que

> fazer matrícula, tem que fazer não sei o que, aí você conseguia começar a dialogar. (Lizandra, 2012).

As reuniões de pais eram, portanto, outro importante espaço para a ressignificação do papel das famílias na participação da educação das crianças. Débora (2012) ressalta nesse ponto, mais uma vez, diferenças entre as escolas formais e o Piá, também no que diz respeito à essa prática. A dinâmica de trabalho proporcionava aos educadores relações de maior proximidade com as crianças, como veremos mais adiante na forma como eram organizados os tempos educativos e na proporção de número de educadores e crianças e pequenos detalhes como o fato de todos: educadores, crianças, famílias, funcionários, serem tratados pelos seus próprios nomes já eram formas intencionais de transformar as relações.

> A gente via a criança, a gente não via um número, então isso fez diferença sim, porque quando você vai numa escola você vê essa diferença muito grande, porque você chegava na reunião de pais no Piá, a gente queria que os pais falassem, queria saber dos pais, queria interagir, mas hoje eu sei porque os pais não falavam, porque na escola os pais não tem espaço pra falar, você tá ali só pra ouvir, pra ouvir regras, pra ouvir dizer que você faz parte da sociedade, que você faz parte da escola do seu filho, que você é importante, mas você não tem vez pra falar, você não tem voz (Débora, 2012).

Fig.7 Reunião de famílias

Nesse ponto é importante retomar a questão da finalidade também no que diz respeito à relação com os pais e a comunidade. Beatriz (2012) compara o discurso das escolas particulares ao do Piá, identificando semelhanças inclusive de práticas, no entanto, a finalidade da aproximação desses pais no Piá era feita em torno de um projeto de transformação de classe.

> É curioso como hoje em dia há uma volta dessas escolas particulares de fazer a escola-família, de fazer a família se sentir mais e mais dentro da educação, que é o que a gente fazia no Piá, os conceitos se assemelham só que com finalidades completamente diferentes: uma é pra manter o seu filho muito bem, obrigado, rico e estável e a outra é pra de fato repensar a sociedade, repensar a estrutura econômica (Beatriz, 2012).

Além das reuniões de pais e das festas, em que os pais eram convidados a participar desde sua construção, outras simples estratégias do cotidiano eram consideradas fundamentais para a aproximação dos pais, desde o horário amplo de entrada e saída das crianças, em que o diálogo com os pais fazia parte da rotina até a organização de mutirões de limpeza e organização do espaço, bazares de trocas e atividades culturais. Essas estratégias tinham como intencionalidade a mudança de percepção dos pais em relação ao espaço de educação de seus filhos, sendo visto não apenas como um depósito de crianças e ainda realizando uma interessante troca de experiências, visto que, como lembra Lizandra (2012), a diferença de classes entre a maior parte das famílias e os educadores era uma contradição que era pedagógica para a percepção da realidade das pessoas envolvidas nesse projeto.

> Eu acho que as atividades comunitárias são frutos de um trabalho com os pais e um trabalho cotidiano de convivência, pros pais passarem a ter confiança, dos pais contarem correrias, problemas que não faziam parte do imaginário dos educadores, os educadores eram de outra classe social, a maioria, tinha uma marca que não dava pra apagar assim e a gente vivia ali junto de um jeito que éramos companheiros de Piá. As atividades comunitárias contribuíam pra isso (Lizandra, 2012).

Para além da relação com os pais, a comunidade do entorno fazia parte do cotidiano das atividades do Piá. Tanto na participação e organização de festas, contando com a participação de grupos artísticos e doação de alimentos, quanto no envolvimento do próprio bairro nas atividades, fazendo entrevistas com as pessoas, utilizando outros equipamentos públicos do entorno.

> Acho essa relação com os pais, muito forte nesse sentido, acho que com a comunidade, quando a gente fazia as festas e procurava trazer as pessoas ou quando a gente saia pra fazer as entrevistas na rua ou batendo na casa das pessoas pra perguntar algo que a gente estava estudando, então isso acho que mobilizava em alguma medida, essa comunidade para um projeto que estava acontecendo ali, então o Piá era um projeto conhecido naquele bairro e todo mundo sabia o que era o Piá, como funcionava (Ana Carolina, 2012).

Assim, podemos afirmar, que dentro de seus limites o trabalho coletivo envolvendo famílias, crianças, educadores e comunidade era entendido no Piá como fundamental, ainda que com seus limites, para um projeto de transformação da classe.

> O Piá não era um coletivo de educadores, o Piá era um coletivo de educadores, pais, crianças, ele tinha um compromisso com aquela comunidade, então eu acho que a gente se entranhou na comunidade mesmo e era uma opção mesmo (Lizandra, 2012).

5.4 - Categorias da prática pedagógica

No Piá as discussões sobre as práticas pedagógicas a serem adotadas era frequente, tanto que na primeira publicação temática *Piá Piou*, a questão do método na educação foi abordada em toda a edição. No Piá, portanto, havia a tentativa de priorizar, no processo educativo, os sujeitos, educadores e crianças, e os componentes formadores decorrentes das relações estabelecidas entre eles, e não as técnicas de ensino, tão exaltadas no discurso educacional.

> Não lançamos mão de métodos de ensino que, quando aplicados, façam retornar os sujeitos pré-formatados ao mundo que aos pequenos apresentamos. Procuramos os meios pelos quais seja possível (levando em conta os limites e contradições inerentes ao nosso percurso) constituir um processo formativo em que as crianças possam experienciar diferentes sensações, olhares, pensamentos, pontos de vista e expressões que nos ajudem a elaborar as percepções a respeito da sua vida e da realidade na qual se inserem. (CINTRA, 2005)

Sendo assim, as práticas eram entendidas enquanto meios para se alcançarem as finalidades estabelecidas a partir da sua concepção de educação.

> Isso não diminui a importância dada à forma de se pensar e concretizar as atividades no Piá. No entanto, suprimimos o lugar de técnica – que remete à homogeneização do todo - , por um lugar de meio (sempre reversível) pelo qual pensamos ser pertinente desenvolver uma experiência educativa que se pretende formadora de pessoas capazes, na medida do possível, de constituir novas formas de relações e criar significados para sua existência, que não os pautados na subjugação e dominação do outro. (CINTRA, 2005)

A seguir, abordaremos mais detalhadamente alguns aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Piá. Para tanto, eles foram divididos nas categorias

elaboradas no capítulo anterior, quais sejam: trabalho como princípio educativo, Cultura e formação omnilateral, Tempos educativos, Organização do espaço e Gestão.

5.4.1 - Trabalho como princípio educativo e organização coletiva.

Ainda que no Piá a discussão sobre o trabalho das crianças como princípio educativo não tenha sido aprofundada, podemos identificar algumas práticas que traziam elementos para pensar essa questão. A autogestão do trabalho dos adultos, como veremos mais adiante, trazia muitos aspectos do trabalho formativo para os adultos, no entanto, a relação das crianças com o trabalho e seu caráter educativo, ainda que de forma não intencionalizada, estava presente no cotidiano das atividades.

Dora (2012) nos atenta, quando compara as práticas pedagógicas do Piá com as da escola formal, que de alguma forma o trabalho estava presente no processo de aprendizagem das crianças, ou seja, os conteúdos trabalhados estavam relacionados às práticas.

> A escola é um lugar que você aprende em termos científicos (...) no Piá você não aprendia a fazer as coisas, você fazia e fazendo você aprendia (...) Era tão mais legal no Piá (...) E também a coisa da convivência, do trabalho em grupo, que na escola tem menos, mas também tem, e que no Piá tinha muito e que foi muito importante pra mim (Dora, 2012).

Sendo assim, é o momento da arrumação do espaço que as crianças recordam como aspecto do trabalho como princípio educativo. A responsabilização coletiva pela organização do ambiente parece ter marcado a experiência das crianças no Piá, tarefas fundamentais para a manutenção do espaço como varrer a sala, guardar os brinquedos, lavar a louça, limpar o refeitório eram parte do cotidiano das atividades.

> A gente arrumava bastante coisa, eu aprendi a dobrar lá com uma professora, tinha uma musiquinha (...) A gente dobrava os lençóis, a gente arrumava ali, a gente participava muito da organização de lá (Irene, 2012); A gente varria, era uma organização coletiva, então quem não arrumava ficava de canto, então parecia que era um castigo não arrumar, porque quando você arrumava, você estava junto com as outras pessoas se divertindo, se você não arrumava, você estava na sua, sem fazer nada, então chegava a ser chato não participar da arrumação (Dora, 2012); Era a pior parte. Todo mundo tinha que ajudar a arrumar (Leonardo, 2012); A gente não gostava quando ficava brincando lá fora, não bagunçava e tinha que arrumar (Gustavo, 2012).

Fig. 8 Crianças participando da arrumação e organização do espaço

Ana Carolina (2012) acredita, ainda, que o fato das crianças vivenciarem e presenciarem a forma autogestionária de organização do trabalho dos adultos criava a possibilidade de compreensão das relações humanas e das relações de trabalho de outra forma.

> Acho que quando você fala de um projeto de transformação de sociedade, acho que permitir ou possibilitar essa experiência pras crianças talvez seja uma sementinha de possibilidade de que elas levem isso para outros lugares onde elas estão que elas transformem a relação com a ordem e com a própria hierarquia e aí eu também acho que o fato deles perceberem que o Piá não tinha um patrão, um chefe, também faz com que eles olhem para essas relações humanas de outro jeito, que eles possam inclusive questionar isso de outro lugar porque também já viveram isso (Ana Carolina, 2012).

Destacamos nesse momento não só o trabalho coletivo como ação humanizadora e educativa, que como ressalta Lizandra (2012), poderia ter progredido mais nas discussões e na prática com as crianças, mas, sobretudo a constituição de um coletivo de adultos e crianças em torno do trabalho desenvolvido no Piá.

> Com as crianças eu acho que a gente poderia ter avançado mais hoje, mas eu acho que tinha uma coisa fundamental ali é que você tinha um coletivo de crianças e, aliás, acho mais, acho que tinha um coletivo de crianças e de adultos integrado. Eu acho que existia uma pertença de todos nós (...) as crianças tinham um ótimo protagonismo, a gente podia nem entender direito, a gente não aprofundou teoricamente a relação das crianças com o Piá, mas do ponto de vista prático, as crianças tinham toda uma inserção e uma apropriação que eu acho que dava conta de ser chamado de processo autogestionário, de resolver problemas, de momentos de crise, a atuação, na relação entre elas, na construção da sociabilidade, então elas eram muito acolhedoras. Então eu acho que a gente conseguiu construir outros valores, outras práticas e acho que isso tem a ver com o lugar que

> cada um tinha no Piá. No Piá todo mundo era Piá, no Piá todo mundo era igual (Lizandra, 2012).

A noção de coletivo, como podemos notar no decorrer desse trabalho, nos parece central e a que melhor define a experiência desenvolvida no Piá, revela a forte pertença que crianças e educadores sentiam pelo que aquele espaço representava. Tal noção de coletivo foi construída intencionalmente e está também relacionada como o trabalho era compreendido. Ana Carolina (2012) ressalta a importância do reconhecimento das histórias das crianças e do espaço de escuta, que permitia que cada um pudesse se sentir sujeito único e pertencente a um coletivo de semelhantes.

> Eu acho que o Piá tinha uma preocupação muito grande de respeitar esse tempo da criança entendendo que ela estava se constituindo também como sujeito nesse lugar que era o lugar onde ela ia elaborar aspectos simbólicos por meio da brincadeira, aspectos simbólicos da vida, das relações que ela tem com o pai com o irmão, enfim, com as pessoas que estão em torno dela, então é por isso que eu falo que em alguma medida eu sinto que as pessoas que saíram do Piá levam um pouco esse projeto e esse desejo de poder construir no lugar em que elas estão outra possibilidade de pensar a educação mesmo, como uma relação que é de comunicação, que é de escuta, onde a gente reconhece o outro pelo que ele é e leva em consideração a história que ele tem, que é o que eu acho que faz as crianças do Piá terem esse sentimento de pertença tão grande em relação ao projeto e aos educadores porque eu sinto que eles viam na gente amigos (Ana Carolina, 2012).

No Piá havia a preocupação em se fazer a distinção entre o papel dos adultos e das crianças no processo educativo, visto que há uma responsabilidade por parte dos adultos, que habitam há mais tempo esse planeta de iniciá-las no mundo, contando e vivenciando o passado para, assim, construir um futuro em que se negue a barbárie. Considerando esse aspecto, havia, no entanto, uma forte preocupação em garantir também espaços de escuta em que as crianças pudessem sentir-se parte desse coletivo.

> Eu sinto que pra muitas crianças o Piá era um refúgio, uma segunda casa, um lugar onde eles sabiam que eles podiam ir pra fazer uma série de coisas, mas também pra ter conversas com as educadoras, sobre a vida, sobre o que eles pensavam, o que estavam sentindo, enfim, então eu acho que isso criava uma relação muito próxima com eles (Ana Carolina, 2012); O Piá tentava proporcionar vários momentos da relação da criança com o adulto, isso era muito importante, era um adulto lidando com um monte de crianças e um monte de crianças lidando com um monte de adultos, esse era o grande sumo da relação, eu não estou necessariamente querendo que a

> criança aprenda alguma coisa, eu quero me relacionar com ela assim como ela quer se relacionar comigo (Beatriz, 2012).

Essa proximidade na relação entre as educadoras e as crianças era favorecida por diversos aspectos, o caráter informal das atividades, o grande número de adultos em relação às crianças, possibilitando o estabelecimento de diferentes relações com diferentes sujeitos, a proximidade na relação com as famílias, a busca por compreensão da realidade das crianças, entre outros. Dora(2012) e Irene(2012) parecem compreender que apesar do coletivo de educadores entender que havia, sim muitas diferenças entre adultos e crianças, a relação que estabeleciam era de diálogo e igualdade.

> Os educadores sabiam como lidar com as crianças em todas as situações, não fizeram nada precipitado, foram desenvolvendo uma relação com as crianças, então quando uma criança saía do Piá, ou quando passava mal e ficava internada, o carinho dos educadores pelas crianças era muito grande, então a gente estabeleceu uma relação com os educadores, eles eram amigos, que quando a gente precisava eles sentavam pra conversar e é muito difícil fazer uma relação assim, então foi uma experiência única pra mim (...) A gente estabeleceu um respeito, então a gente obedecia, mas mesmo assim era muito junto, então o que eles queriam que a gente não fizesse, eles não faziam (...) Então a gente respeitava, mas eles eram como iguais pra gente, eles eram crianças que sabiam mais que a gente (Dora, 2012). Eram crianças superdesenvolvidas (Irene, 2012).

A questão da coletividade no Piá era de tamanha intensidade, que Débora (2012) a descreve de maneira inusitada: “Por mais que tinha briga, conflito entre as crianças, elas se uniam quando eram do Piá, então o Piá criava uma identidade entre elas, tipo uma identidade secreta”.

5.4.2 - Formação omnilateral – Cultura e cultura da infância

A questão da formação omnilateral nunca foi trabalhada ou estudada coletivamente com maior profundidade no Piá, no entanto, entendemos que a compreensão de formação no Piá estava de alguma forma relaciona a essa concepção, visto que, também nesse espaço, havia uma forte preocupação na formação integral dar crianças.

Na educação infantil, como temos visto, há ainda uma grande preocupação com a transmissão de conteúdos e, sobretudo, a preparação da criança para a escolaridade. Cada vez mais as crianças são alfabetizadas mais cedo e práticas escolarizantes são entendidas como fundamentais para a formação dos pequenos. Levantamos aqui alguns aspectos das práticas no Piá que podem estar relacionados com a concepção de formação omnilateral do ser humano, valorizando as culturas populares infantis e as diferentes linguagens como forma de expressão das crianças em contraposição ao modelo conteúdista presente na educação formal: "Na escola você senta na cadeira, escuta, faz e lê, no Piá era mais na brincadeira" (Irene, 2012).

Lizandra (2012) destaca a possibilidade de estabelecer outo tipo de sociabilidade como ponto fundamental para a formação integral das crianças.

> Eu acho que nessa formação integral o primeiro ponto era a possibilidade de outra sociabilidade. Isso é uma marca primeira e é uma marca que eu acho que atravessou todas as crianças que passaram pelo Piá. Nós assistimos a transformação de todas as crianças sem exceção que ficaram algum tempo com a gente. (Lizandra, 2012)

A flexibilidade da rotina e dos conteúdos a serem trabalhados, combinado com a intencionalidade de conhecer a realidade das crianças que faziam parte daquele processo, permitia que os sujeitos pudessem estabelecer diferentes tipos de relação com o conhecimento. Assim, o Piá cumpria diferentes objetivos de acordo com a realidade de cada criança. Lizandra (2012) comenta a importância de compreender a realidade das crianças principalmente quando se trata da vida das crianças das classes populares, muitas vezes, a possibilidade de tomar banho ou tirar um bom cochilo antes das atividades tinha um papel educativo muito mais importante do que a mera transmissão de conteúdos. É importante ressaltar que não se trata de uma visão assistencialista da educação dos pobres, mas sim o entendimento de que não se pode ignorar, sobretudo na educação infantil, certas necessidades essenciais para a constituição do sujeito e o estabelecimento de novas formas de sociabilidade.

> A gente conhecia muito bem a realidade dos nossos meninos e meninas, a gente sabia muito bem onde eles moravam, em que situações eles moravam. Eu me lembro de uma criança que não dormia em casa, porque ela tinha medo de rato, então ela passava metade da noite meio lá, meio cá, com medo do rato, porque o rato vinha, e o rato ataca, né, e ela não dormia e chegava no Piá a primeira coisa que ela fazia era deitar na biblioteca e dormir, era o espaço em

> que ela dormia tranquilamente, sossegada e tinha ótimas horas de sono, então eu acho que ele exercia função muito diferente na vida de cada uma das crianças. Eu acho que pra outras crianças ele proporcionava um contato com coisas que ela não teria oportunidade de vivenciar, referências diferentes, pra outras crianças, que tinham acesso a tudo do bom e do melhor, da alta cultura e da cultura brasileira, ela proporcionava uns bons palavrões, o que era ótimo. Então eu acho que a primeira questão que o Piá proporcionava a todo mundo era a possibilidade de outra sociabilidade (Lizandra, 2012).

A concepção de espaço público como finalidade e a consequente diversidade de classes e de perfis das crianças que frequentavam o Piá possibilitavam que houvesse uma confluência entre o popular e o erudito no que diz respeito aos conteúdos trabalhados e à sociabilidade entre educadores e crianças.

> O Piá se constituía mesmo como um espaço que tinha uma concepção de público, tinha gente de tudo quanto é jeito, de tudo quanto é origem, do Brasil inteiro, de situações familiares muito distintas, constituições, estruturas familiares muito distintas (...) e eu acho que isso conformava uma experiência muito rica, então você tinha situações das mais engraçadas, você tinha desde criança que tinha terror a pisar na terra, que quase morria em pensar em colocar a mão na terra à criança que você estava lá na sala e fulaninho virava pra você, não sabia falar o nome, mas sabia falar: *Chupa a minha rola* direitinho, por conta da convivência no albergue, né, o albergue é um espaço de adultos homens predominantemente que não estão nem aí pro que vão falar na frente de uma criança, então eles tinham um repertório de palavrão muito melhor que o nosso. Criança que fazia cocô e xixi no chão porque na casa dela não tem banheiro, então óbvio: cocô, xixi no chão... (Lizandra, 2012).

É muito comum em nossa sociedade a desvalorização da cultura e dos hábitos das classes populares; no Piá eles eram entendidos enquanto contradições de classe e conformavam uma rica experiência para as crianças. Ao invés da repressão de aspectos muitas vezes encarados como negativos, como os palavrões, a violência, a sexualidade exacerbada, o coletivo se desafiava a encarar esses elementos como consequências da sociedade desigual em que vivemos e eram, portanto, problematizados, questionados e trabalhados nas atividades com as crianças.

> Eu acho que a gente preparou os moleques pra enfrentar a vida. O Piá não era uma bolha cor de rosa de felicidade, onde as crianças chegavam e esqueciam dos seus problemas lá fora e lá elas tinham todo o conforto, alimentação, uma educação que lhes foi negada, não. A gente tinha, sim, um projeto de educação, dava acesso a um monte de coisa que foi negado, mas não era uma bolha cor de rosa de felicidade, era um espaço que se propunha a viver com as crianças as contradições. Por isso que eu acho, a elaboração das angustias é a

> elaboração das contradições provocadas pelo capitalismo e de poder entender porque o meu pai foi morto, enterrando passarinho. A gente não tinha arma, a gente nunca comprou arminha de brinquedo porque achava descabido, no entanto, as crianças faziam metralhadoras de lego e eu lembro que uma vez a gente se questionou sobre isso, e aí, o que a gente faz com as metralhadoras de lego, acaba com elas ou não? E falamos não, os meninos estão elaborando o que vem, se a gente não tiver espaço aqui pra essas contradições... Pra sexualidade exacerbada, pra porradaria, que processo não foi esse de ligar com a agressividade... Eu acho que isso é outro elemento que as crianças levam de lá, a solidariedade, o companheirismo, o fortalecimento de cada um como sujeito e de saber lidar com a contradição, acho que a gente ensinava a lidar com a contradição (Lizandra, 2012).

A influência da psicanálise, nesse aspecto aparece como importante referência no sentido de entender a escuta e a elaboração das angústias, da história de cada criança e sua relação com a estrutura social, o trabalho com a identidade e o fortalecimento do sujeito não como forma de adaptação, mas de resistência aos processos violentos do capitalismo.

> A gente está fazendo educação não para que as crianças se adaptem a esse mundo que está aí, mas para que elas possam ter elementos para pensar o que elas são nesse mundo e como é que elas se constituem enquanto identidade, como é que a gente pode fortalecer essas identidades para que eles possam criar o seus caminhos, para que eles possam ter algum tipo de reflexão e de criticidade em relação à coisas que estão em volta deles (...) A gente buscava educar para que as crianças pudessem pensar sobre seus próprios processos, suas próprias histórias e as histórias de quem tivesse do lado delas, enfim, de todo o entorno, para poder lidar com esse mundo que está aí que vai te engolindo, vai te atropelando, então acho que é um pouco nesse sentido o para que e acho que a própria relação de diálogo mesmo (Ana Carolina, 2012).

Ana Carolina (2012) destaca no aspecto organizativo, a proporção do número de crianças como elemento importante para garantir o objetivo de escuta das angústias e o conhecimento da realidade das crianças, fazendo um contraponto com a estrutura da escola formal, que muitas vezes dificulta esse olhar mais específico para cada sujeito.

> Fazer com que eles sentissem desejo de estar naquele lugar que era o espaço de escuta, de comunicação e de escuta. Muito diferente do que acontecia na escola. Eu acho que a escola não é muitas vezes um espaço de escuta, porque é uma instituição pensada para a massa. Então, é muito difícil você ter escuta para trinta e cinco crianças. (...) No Piá, como você tinha um número mais reduzido de crianças, você podia ouvir todo mundo na roda de conversa. Mentira que eu vou ouvir o que todo mundo fez o fim e semana com trinta e cinco crianças, se cada um falar cinco minutos, acabou o dia. O outro já subiu na mesa, pulou, fugiu (Ana Carolina, 2012).

Outra preocupação muito presente neste momento foi com o letramento das crianças. O trabalho com as linguagens oral e escrita ocupavam um lugar central nas atividades do projeto e havia uma opção pela concepção de letramento em contraposição à concepção de alfabetização. Essa escolha aconteceu na busca de um processo menos instrumental e mais reflexivo de aquisição de linguagem. Era necessário um processo de letramento em que as crianças pudessem desde o início compreender os possíveis usos e práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, que elas fossem capazes de interpretar e pensar sobre o que leem e escrevem. Era, portanto, através de assuntos trazidos pelas próprias crianças sobre as suas realidades que se desenvolvia o processo de letramento.

> O trabalho de letramento que desenvolvemos com as crianças, por exemplo, a partir dos seus nomes é muito importante neste processo, pois por meio dele elas tomam contato com as letras e, muitas vezes, passam a utilizá-las nos seus desenhos. A partir deste momento, a criança passa pela fase da escrita espontânea, já que passa a utilizar as diferentes letras do alfabeto, que compõem o seu nome, para formar novas palavras. É por isso que buscamos trabalhar com palavras que façam parte do vocabulário das crianças ou que estejam relacionadas com outras atividades que desenvolvemos no Piá (PIÁ, 2004a).

Era importante que esse trabalho com o letramento, apesar de fundamental para as atividades, não fosse engessado, ou seja, pensado de forma estanque e relacionando fases de escrita à idade das crianças. Um espaço que trabalhava com crianças de diferentes idades precisava entender esse processo de forma contínua e de acordo com as especificidades de cada criança.

> (...) o trabalho de letramento que desenvolvemos com as crianças do Piá não tem como objetivo rígido a alfabetização das crianças aos 6 anos de idade, como ocorre em muitas escolas de educação infantil. A nossa proposta é, ao contrário, propiciar atividades em que as crianças possam entrar em contato com este conhecimento para que ele possa ser formulado por cada criança de acordo com o seu tempo e ritmo (PIÁ, 2004a).

A questão do letramento era encarada como um problema estrutural da classe. A realidade das famílias do Piá era de uma cultura popular pouco letrada, entraves nesse processo de letramento muito sérios, tanto do ponto de vista da formação das famílias, de sua trajetória escolar, pensando que a maior parte das famílias era migrante, pouco escolarizada, uma parte considerável de pais analfabetos ou semianalfabetos, então havia

um grande problema, uma cultura não letrada e um processo escolar que em muito degradava esse processo de alfabetização.

> A gente sempre ficou muito preocupado com isso, não é que a gente tenha avançado muito nisso, a gente avançou principalmente com os pequenos, eu acho que com os grandes a gente tinha muita dificuldade, porque a gente sempre ficava no limiar entre fazer uma formação mais geral, humana integra, ou um reforço escolar no que diz respeito a alfabetização, então a gente sempre ficou muito em dúvida, então com os grandes a gente não chegou a desenvolver grandes processos, apesar de alguns adquirirem a capacidade de leitura e escrita no Piá, mas com os pequenos eu acho que a gente avançou bastante porque a gente entrava com uma concepção de letramento, então a própria linguagem oral era um processo de letramento, com os desenhos, tudo e as atividades coletivas proporcionavam muito uma aproximação do mundo da leitura e da escrita sem que a gente estivesse alfabetizando essas crianças, então eu acho que essas crianças que passaram por um projeto desde a educação infantil no Piá, tinha uma perspectiva mais avançada de trabalho com elas, que não fosse um mero reforço (Lizandra, 2012).

Entendia-se a importância do domínio dessa linguagem, não como manutenção de seu uso como forma de dominação de um grupo social sobre outro, mas como possibilidade de subversão dessas relações.

> A gente tinha que fazer o máximo pra dar conta desse processo, mesmo se colocando como educação informal, popular, etc., se tinha algo que do ponto de vista da formação intelectual podia fazer diferença era ser muito bem alfabetizado, a gente achava que isso era um corte fundamental pra lidar com o mundo. Se o Piá era o espaço de aprender a se virar no mundo que está aí, poder transitar no mundo sendo quem eu sou, não deixando a minha perspectiva de classe de lado pra poder me virar, como sempre acontece a leitura e a escrita eram essenciais nesse processo, então aí eu acho que por isso essa importância que ela adquire (Lizandra, 2012).

Quando questionamos sobre qual a coisa mais importante que as crianças aprenderam no Piá, a educadora Beatriz (2012) arrisca um palpite: “Eu acho que elas têm lembranças de coletividade”. O respeito ao ser humano, no entanto, parece ter sido a marca mais intensa e que aparece fortemente no discurso das crianças:

> Convivência e respeito (...) porque ninguém convive sem respeito e ninguém se respeita se não convive (Irene, 2012); A respeitar, a fazer mais amigos (Gustavo, 2012); A respeitar as pessoas não dependendo de onde ela mora (Leonardo, 2012);

5.4.3 - Tempos educativos

Temos reforçado aqui o fato de ao se aproximar da concepção de educação popular e de estar vinculado à universidade enquanto projeto de extensão, o Piá pode experimentar práticas pedagógicas relacionadas a finalidades de transformação radical das relações educativas e sociais. Sendo assim, passamos agora à descrição e análise de alguns desses aspectos como forma de ilustrar práticas que poderiam de alguma forma se aproximar de uma concepção de educação popular para a infância. É importante ressaltar que alguns aspectos dessas atividades foram se transformando durante o histórico do projeto, como vimos, inicialmente as atividades consistiam em oficinas culturais para adolescentes, sendo assim, aqui optamos por ressaltar os tempos educativos e atividades que perduraram no momento em que o projeto faz a opção em trabalhar com a educação infantil e que, portanto, perduraram por mais tempo.

Ainda que a ideia de rotina seja muitas vezes entendida de forma estanque e engessada, no Piá ela era considerada importante para que as crianças pudessem minimamente se familiarizar com o arranjo das atividades no tempo e no espaço. Contudo, ela era organizada e reorganizada sempre que necessário a partir da avaliação e das necessidades e demandas daquele grupo de crianças.

> Para a criança pequena é muito importante ter uma rotina, pois é a partir daí que ela começa a se localizar no tempo e no espaço. Nossa rotina foi elaborada a partir das observações que as educadoras e os estagiários fizeram do ritmo das crianças durante as atividades e, também, a partir da avaliação da nossa dinâmica durante o nosso primeiro ano de trabalho. É importante lembrar que esta rotina não é vivida de um modo rígido, inflexível. Muitas vezes, as crianças propõem a sua inversão ou as próprias educadoras e estagiários, dependendo do ritmo e do andamento de alguma atividade (PIÁ, 2004a).

A rotina, portanto, contava com certa flexibilidade, sua estrutura básica era modificada a cada avaliação semestral ou mesmo quando o Coletivo sentisse necessidade de fazer mudanças por alguma razão. Ainda assim, alguns momentos deveriam ser garantidos nessa rotina, cada um com seus objetivos e finalidades:

a) a chegada no clube: Este é um momento de acolhida, muito importante para que as crianças pequenas sintam-se bem e apropriem-se do espaço, além de ser um

momento que, como vimos, proporciona a relação com as famílias, já que ao levarem as crianças ao Piá necessariamente tinham que entrar no clube e levá-los até a sala, o que sempre rendia alguma conversa sobre a educação de seus filhos.

> A entrada é o momento da chegada e da despedida. Os pequenos chegam no Piá, penduram as suas mochilas, mostram algum brinquedo ou alguma produção que fizeram no dia anterior para os pais e depois se despedem. Uns chegam agitados, outros mais calmos ou, ainda, meio sonolentos. Estes vão pouco a pouco acordando e começando a se embalar no ritmo do dia. Alguns querem ir para a rampa, outros para um determinado canto para brincar e grande parte deles começa a fazer desenhos. Depois que todos chegam, desligamos a música que nos levava e partimos para a nossa primeira roda de conversa do dia (PIÁ, 2004a).

b) roda de conversa: Em geral, era realizada logo no início do dia, esse era um momento considerado muito importante, pois as crianças de diferentes idades e todos os educadores se reuniam para conversar e preparar o dia. A roda de conversa era também um dos importantes momentos de constituição e consolidação da noção de grupo.

> Este é um momento do dia em que as crianças estão bem concentradas, por isso, aproveitamos para falar um pouco das coisas que aconteceram no dia anterior. Algumas crianças gostam de contar seus sonhos, de narrar algo que aconteceu em casa ou de contar alguma história que aconteceu no dia anterior no próprio Piá. Depois desta primeira conversa explicamos para as crianças o que vai acontecer no dia, definimos quais serão os ajudantes, contamos quantas crianças vieram para o Piá, fazemos o calendário – com o auxilio dos nossos ajudantes -, colocamos os nomes no mural, vemos quem faltou, quantas e quais são as educadoras e os estagiários do dia etc (PIÁ, 2004a).
>
> A roda de conversa era pra falar o que a gente ia fazer e a do final do dia o que a gente fez (...) (Dora, 2012); A gente conversava sobre o que ia ter no dia (Henrique, 2012); Às vezes a educadora pegava um assunto, a gente sentava em roda e conversava sobre ele (Leonardo, 2012).

c) roda de história: A leitura e as histórias estavam sempre presentes na rotina, seja na própria roda de conversa em que as educadoras inventavam histórias fantasiosas ou mesmo liam algum livro que trazia um assunto pertinente ou em qualquer outra atividade. O espaço contava com uma boa biblioteca infanto-juvenil que ficava à disposição das crianças sempre que quisessem. Era importante para o coletivo que esse momento fosse garantindo.

> Assim, construímos diariamente todo um ritual em torno do ato de narrar histórias, instigando a imaginação e a curiosidade das

> crianças, pois a cada livro, uma aventura se inicia. Percebemos que podíamos instigá-las, capturar ainda mais sua atenção se introduzíssemos um ‘suspense’, ou seja, começávamos a contar uma história e parávamos bem no clímax do enredo... as crianças ficavam inconformadas e queriam saber logo como era o fim, mas a história só terminava no dia seguinte, ou mesmo era contada ao longo de uma semana. A Dona Coruja, um boneco de pelúcia que vive na biblioteca do Piá, é quem escolhe os livros que serão contados. Todo este ritual contribui para a construção de uma magia e encantamento que possam despertar nas crianças o interesse pela leitura, pela literatura (PIÁ, 2004a).

Fig. 9 – Roda de história

> Eu lembro mais dos livros que a gente lia, tem uns livros que eu tenho uma memória *afetuosa* que a gente lia muito lá no Piá, muitos livros (...) o que a gente mais lia é ‘Os três lobinhos e o porco mau’, ‘Quando mamãe virou um monstro’’, ‘Bruxa, bruxa’(Irene, 2012);
>
> Eu lembro da história da sopa de pedra (Henrique, 2012);
>
> A roda mais divertida era a roda de história, era quando a pessoa sentava e começava a falar, falar e todo mundo começava a deitar e a ouvir a história (Dora, 2012);
>
> As crianças iam ouvindo e se entretendo na história e tinha uns livros que a gente até meio que decorava e aí a professora dava uma paradinha e as crianças falavam a palavra que estava faltando (Irene, 2012).

d) atividades dirigidas: Esses eram os momentos em que, no geral, as crianças eram divididas por idade. Esse processo de divisão não era feito de forma burocrática, apenas conferindo a data de nascimento da criança, mas de forma cuidadosa, discutindo criança por criança e seu processo de aprendizagem, sua relação com as outras crianças e com o conhecimento:

> Há crianças que participam do grupo dos mais velhos mesmo não tendo a idade que a maioria do grupo tem, já que elas demonstram ter interesse e concentração na atividade que está sendo desenvolvida. Ao contrário, há crianças maiores que se dão melhor no grupo dos pequenos. Isto não é um problema, mas sim uma forma de garantir que estas crianças façam parte de um grupo e de uma atividade que terá significado, pois respeita o seu tempo, o seu ritmo (PIÁ, 2004a).

Esse momento da rotina era chamado de "atividade dirigida", pois eram os momentos em que a educadora, adulta, conduzia as atividades previamente planejadas, ou seja, era nesse momento que os adultos tinham centralidade no processo educativo. Ainda que no Piá as crianças tivessem muita autonomia, nesse momento as atividades eram planejadas e dirigidas pelos adultos.

> Quando a gente de fato conduzia alguma coisa, a gente conduzia a partir de uma discussão feita pelos educadores e era uma decisão dos adultos, pra gente isso era uma tranquilidade, claro que são adultos que convivem com as crianças, ou seja, não é que eles vão tratar de uma coisa que simplesmente não faz sentido pra elas, a gente parte do princípio que a gente escuta um tanto as crianças (Beatriz, 2012).

Fig. 10 Atividade dirigida

As atividades dirigidas tinham uma intencionalidade política e pedagógica de formação com as crianças relacionada ao objetivo de garantir uma formação integral, com a preocupação em abordar as diferentes linguagens e diversas relações com o conhecimento.

> Eu lembro que a gente fazia como se fosse um trenzinho e ficava fazendo massagem um no outro, a gente também escolhia um tema e desenhava só sobre esse tema naquele papel meio de papelão. Tinha os temas de coletivo, de fazer as coisas sempre juntos, tudo em

> grupo, nós trabalhávamos bastante com a natureza, com arrumação (Dora, 2012);
> A gente conversava muito sobre o Mário de Andrade, que o símbolo da camisa do Piá, o uniforme, era o Mário de Andrade, então agente falava bastante sobre ele (Irene, 2012);
> A gente trabalhava muito com tintas, pincéis, pinturas (...) era bem educativo (Irene, 2012);
> A gente cozinhava, a gente escrevia, mas eu não lembro o assunto (Leonardo, 2012).
> Às vezes as educadoras contavam uma história e a gente fazia o desenho. A gente também cozinhava (Henrique, 2012).

Sendo assim, essas atividades eram dividas em dois momentos distintos: o eixo temático e as atividades especiais.

- Eixo Temático: Esta proposta pedagógica de cunho permanente substituiu o formato de oficinas culturais no momento em que se fez a opção em trabalhar com a educação infantil, assim, o trabalho partia de um tema gerador que problematizava questões da realidade daquelas crianças. O Eixo Temático, como foi chamado, orientaria parte das atividades, partindo de temas que permitam diversas experiências formativas.

> Os temas desenvolvidos são permeados pela vivência cotidiana das crianças e abordados de forma a garantir a experimentação de diferentes linguagens – plástica, literária, musical, teatral etc. Durante o desenvolvimento das atividades muitas vezes o tema pode gerar aquilo que chamamos de sub-temas, que não são menos importantes do que o tema central, pois se constituem como desdobramentos de nossas discussões. Muitos deles são previstos em planejamento, contudo outros tantos são propostos pelo coletivo de educadores e crianças no decorrer do processo, fazendo com que, por vezes, o Eixo assuma novas formas e percursos. (FRANCISCHINELLI, 2005).

A primeira experiência com o Eixo Temático naquele espaço foi chamada de *Rumos*. O trabalho foi desenvolvido nos anos de 1999 a 2001 e tinha como objetivo "reconstituir, ressignificar com as crianças suas histórias de vida, partindo de seus avós até chegarmos à vida delas próprias na Barra Funda" (GUEDES, 2009).

Assim, foram trabalhados temas como a migração (já que a maior parte das crianças participou direta ou indiretamente do processo de migração de suas famílias), a vida em São Paulo, a história do bairro e do entorno, a vida deles na cidade – condições de moradia, lazer, classe social. O trabalho com esses temas aconteceu com a utilização de diversas linguagens e atividades.

> (...) visitas a exposições, como "Exôdos" de Sebastião Salgado; pesquisas de campo, fotografando e observando o bairro e o entorno; dramatizações; entrevistas com as famílias, feita pelas crianças; e uma infinidade de outras atividades (GUEDES, 2009).

Esta experiência permitiu às crianças reconstruir e registrar suas próprias histórias:

> (...) surgida na beleza de encontros; em coloridos desenhos do hospital onde seus pais se conheceram; na expectativa pelo nascimento da irmã, em berços de palito de sorvete; na dura experiência com a cidade, em mar de prédios amontoados. Apareciam perguntas sobre como o mundo funcionava, sobre o porquê dos educadores terem feito o Piá, sobre os rumos da vida de cada um de nós (GUEDES, 2009).

A rica experiência com o *Rumos* fez com que o coletivo continuasse trabalhando com este Eixo Temático. Dessa vez, o tema para o trabalho foi suscitado por uma experiência de preconceito vivida pelas crianças. O Eixo *Preconceito* foi do final de 2002 até 2003 e possibilitou a discussão de temas como direitos humanos, cidadania, diversidade cultural, estereótipos, etnocentrismo, racismo, sexualidade, gênero, etc.

> Aí parêntesis, o que a gente fazia com os grandes? Era formação política na veia, então aí eu acho que o Piá já era um projeto de educação popular para crianças, infantil, seja lá o que for, educação popular, né. Eu acho que já era porque se a gente pegava toda aquela concepção freireana... E era na veia com os moleques, era tema gerador, o *Rumos*, que eu acho que foi o primeiro grande projeto, que foi quando a gente mudou e falou: agora nós vamos desenvolver um projeto mesmo de educação, que era pesadão mesmo, então o *Rumos* era um projeto mega ele teve dois anos de duração, quer dizer, existe projeto político maior do que esse? Você pega toda a história de vida das crianças, faz todo o resgate desse processo e ele se transforma em uma leitura da realidade geral pra depois você olhar pra sua realidade de outra forma. Isso pra mim é concepção dialética de educação, isso pra mim é educação popular, é que se propõe, é um dos pilares da educação popular (Lizandra, 2012).

É a partir dessa necessidade que surge mais um tema a ser trabalhado no Eixo Temático. Dessa vez, com o objetivo de formar o grupo de crianças do Piá, o tema escolhido foi "Saltimbancos – a formação de um grupo".

O Eixo Temático tinha como fio condutor a história dos *Saltimbancos*, adaptação musical de Chico Buarque de Holanda do conto 'Os músicos de Bremen', dos irmãos Grimm. Sob o lema "todos juntos somos fortes, somos flecha, somos arco, todos nós no mesmo barco não há nada pra temer" muitas atividades foram

desenvolvidas. A história dos bichos que após terem se revoltado contra a dominação de seus patrões ou donos, resolvem se rebelar e se unir para realizar o sonho de serem músicos e livres foi explorada com as crianças através da

> (...) caracterização dos personagens; a formação de uma banda de música; o que é uma cidade ideal; a discussão e resolução dos problemas comuns; e como viver em grupo, foram os temas a partir dos quais desenvolvemos atividades que possibilitaram a exploração de diversas linguagens (DEPIERI, 2005).

Construíram bonecos do jumento, da galinha, da gata e do cachorro, personagens da peça musical, brincaram de criar a sua própria pousada em que qualquer bicho e qualquer pessoa poderia entrar; na porta de entrada os dizeres:

> Casa dos bichos. A entrada é livre pra quem quiser entrar e ficar amigo. Aqui não pode brigar. Quem quiser brigar que procure outro lugar. Quem quiser brincar, aqui pode entrar. (DEPIERI, 2005).

Este trabalho foi finalizado com uma encenação da peça de teatro:

> Às vésperas do esperado aniversário de 6 anos do Piá, que tem a mesma idade de muitas crianças, surgiu a ideia de que a festa fosse inspirada na festa de aniversário dos amigos lobos. E não é que as crianças representaram a história com uma peça de teatro no dia da festa do Piá? (DEPIERI, 2005).

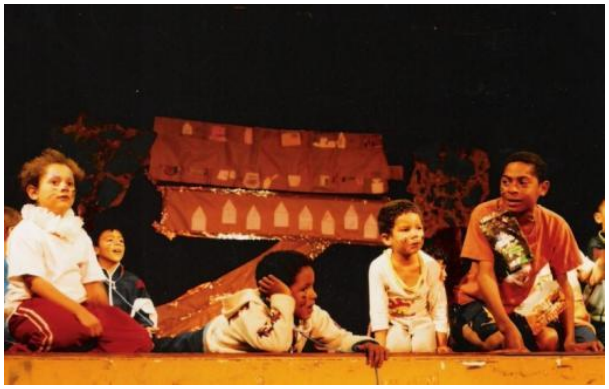

Fig.11 – Peça de teatro "Os Saltimbancos"

Outro tema trabalhado como Eixo Temático foi "Minha História – Livros de memórias", que tinha como objetivo "trabalhar a identidade da criança, a partir de sua história pessoal e de suas lembranças". (PIÁ, 2004a). A proposta era construir, ao longo do desenvolvimento desse Eixo Temático, um livro que contasse a história de cada

criança do Piá. O trabalho partiu da apresentação do que é um livro, foram apresentados vários formatos e tamanhos de livros com diversos conteúdos. A ideia era construir todo um imaginário em torno do livro e das memórias que as pessoas escrevem nele. “As crianças descobriram que elas mesmas seriam personagens do livro que estão ‘escrevendo’ e que vai contar a história delas”. (PIÁ, 2004a)

Foram feitas muitas discussões sobre as fases da vida, os tipos de personalidades, as diferentes estruturas familiares entre outros temas através da contação de histórias, dramatização e desenhos.

> Exploramos por um bom tempo as fases da vida – bebê, criança, adolescente, adulto e idoso – trabalhando agora a partir da Dona Vivica, uma personagem encenada pelas educadoras que frequentava o clube e deixou as fotos dela e de sua família para as crianças verem, pois ela gostava muito do Piá. Comentamos sobre a sucessão dos anos, crescimento e envelhecimento. As crianças fizeram teatralização da vida dela desde o nascimento até a sua morte. Aproveitamos para conversar sobre a morte e as crianças levantaram algumas hipóteses do que pode acontecer quando nós morremos. Foram muitas: disseram que viramos anjos, estrela do mar, estrela do anjo, estrela cadente, fantasma...” (PIÁ, 2004a)

Esses recursos possibilitavam às crianças falar sobre si com seus pais, seus amigos e educadores, conhecer suas próprias histórias e representá-las através da preparação de um livro. Outro recurso utilizado foi um questionário em que as crianças deveriam, junto com seus pais, responder perguntas sobre sua origem, os lugares onde moraram, as brincadeiras da infância, pois, a partir da realidade das crianças e de seus pais, pretendia-se subsidiar o trabalho com o eixo temático. Com esse questionário, o tema da migração ficou muito evidente, pois a trajetória da maior parte das famílias teve início em outros estados. Foram trabalhadas, então, as regiões do Brasil através dos mapas, trazendo além das noções espaciais, elementos da cultura de cada região do Brasil, dialogando com as histórias das famílias de cada criança.

- Projetos especiais: O eixo temático de alguma forma conseguia abordar temas da realidade daquelas crianças, no entanto, o coletivo percebeu que o trabalho com o eixo temático gerava atividades que poderiam ter alguma regularidade, assim passaram a trabalhar também em com os chamados de projetos especiais:

> O coletivo de educadoras e estagiários do Piá sentiu a necessidade de garantir na rotina diária das crianças algumas atividades que eram realizadas de forma esporádica no ano anterior, por meio do Eixo

> Temático. A culinária é um bom exemplo disso, já que ela acontecia como uma das atividades que faziam parte do Eixo Temático, mas não de forma rotineira. Uma preocupação com a linguagem corporal das crianças também já se fazia presente atividades ligadas ao Eixo, mas não havia ainda um momento específico para se trabalhar com corpo" – (PIÁ, 2004a)

ig.12 Projetos especiais

Assim, as atividades de horta, música, culinária, dança e cinema passaram a fazer parte da rotina semanal de atividades.

> Os projetos especiais tinham um compromisso com a linguagem (...) a gente queria garantir praquelas crianças essas linguagens, que são nossas, que eram delas também, então a linguagem musical, dança, culinária, circo, fotografia, artes visuais e é claro que todas essas linguagens estavam também no Eixo Temático (Beatriz, 2012).

e) atividade livre: Essa era considerada uma das mais importantes atividades do Piá, tanto que gerou muitas discussões, elaborações e questionamentos sobre a sua importância e seu papel de construir com as crianças uma dinâmica cotidiana que levasse em conta o ritmo, os desejos e as necessidades delas, garantindo a brincadeira espontânea, em contraponto ao excesso de produtividade geralmente presente nas práticas pedagógicas formais.

> São horas em que as crianças têm plena liberdade de escolher o que querem fazer: brincar nos cantinhos da sala, no parquinho, na grama, no 'clubinho', ouvir ou cantar músicas, jogar bola, ler ou ouvir histórias, fazer um desenho, dormir, contemplar as outras crianças brincando, sentar ao lado das educadoras e ouvir seus 'papos de adulto', ou simplesmente 'fazer nada'... Tudo isso sozinhas,

> acompanhadas do melhor amigo ou em ‘bando (GUEDES & DEPIERI, 2006).

Fig.13 Atividade livre

A maior parte do tempo em que as crianças passavam naquele espaço, portanto, era em atividade livre:

> Dedicamos um tempo maior ao que chamamos de atividade livre em relação à atividade dirigida, na tentativa de evitar a possível analogia ente os binômios tempo livre/trabalho e atividade livre/ atividade dirigida (Revista Piá Piou – Brincar, 2006)*;* A gente chegou a achar pouco tempo de atividade livre, porque as crianças pediam muito. Essa coisa de estar sem fazer nada, de estar no espaço e não querer fazer nada ou só conversar com os amigos (...) então ficava assim, tá livre, mas você pode ir para o parquinho, tem coisas acontecendo que você pode estar com a gente, tem uma turma que está na cozinha, tá tendo uma contação de história, então era um livre pra eles escolherem o que queriam fazer (Débora, 2012).

As discussões sobre a divisão do tempo e a importância do lúdico e do brincar permeavam a defesa desse espaço como fundamental para as crianças. A questão do lúdico era considerada como “negação do sistema capitalista, ainda que a ponto de ser banida da vida dos adultos, não pode perder seu lugar, principalmente na infância”. (Revista Piá Piou – Brincar, 2006). Além disso,

> A atividade livre, o que eu mais gosto dela é que ela não é a hora de brincar, ela é a hora de fazer o que quiser, é o ócio. Então, pensar na improdutividade, no ócio, dentro de um espaço de educação na sociedade capitalista é impensável, né, é sempre hora de fazer algo, lá você pode fazer nada e o mais interessante era como as crianças viviam esse horário, porque eram horários riquíssimos, dos mais mirabolantes (Lizandra, 2012).

O papel dos adultos naquele momento era o de acompanhar de longe e intervir apenas quando necessário, na mediação de conflitos, caso alguém estivesse correndo algum risco de se machucar ou de ser machucado por outro ou quando convidados a participar de alguma brincadeira. Esse era considerado um "momento essencial para a constituição do sujeito, em que aprendem muito uns com os outros, testam diversas regras sociais, elaboram experiências e expressam seus desejos." (GUEDES & DEPIERI, 2006).

A questão da autonomia se coloca de maneira central quando se pensa o tempo livre. Uma vez o espaço pensado e organizado para apresentar uma variedade de possibilidades de atividades, as crianças escolhem o que vão fazer e com quem.

> E aí eu acho, nossa, como esse meninos aprenderam a resolver os conflitos... É esse espaço da atividade livre, que não tem uma intencionalidade pedagógica definida, delimitada, que permitia uma porção de aprendizados pras crianças, pra mim ele é o suprassumo das atividades do Piá (Lizandra, 2012).

A atividade livre era o tempo educativo que possibilitava viver radicalmente o coletivo e as vontades distintas. O papel fundamental que as educadoras cumpriam era de acompanhamento e só interferir quando demandado a resolver algum conflito ou a participar de alguma brincadeira.

> Na atividade livre a gente se organizava ou lá fora ou dentro e tinha o cantinho de desenhar, o cantinho dos jogos, o cantinho das bolas, o cantinho de ficar brincando de pega-pega, esconde-esconde, ás vezes na atividade livre a gente ia pro parquinho, brincava no trepa-trepa, brincava lá fora, mas mesmo a atividade sendo livre, os educadores estavam sempre por perto quando a gente precisava, se alguém se machucava ou se a brincadeira estava sendo perigosa (Dora, 2012);
> Eu lembro muito que a gente costumava fazer umas coisas ali no coletivo, uns desenhos no coletivo (Irene, 2012); Era a melhor parte, a gente podia sair, fazer o que quer (Leonardo, 2012); A gente ficava em grupo (Gustavo, 2012).

Este, portanto era um rico espaço para o desenvolvimento da imaginação, da relação com o coletivo, Lizandra (2012) ressalta ainda, que frequentemente os temas trabalhados nas atividades dirigidas ganhavam forma e vida, assim como esse também era um fértil espaço para a imaginação e a fantasia, como lembra Beatriz (2012).

> As crianças tinham experiências tão importantes quanto as experiências dirigidas e era muito bonito ver as atividades dirigidas acontecendo na atividade livre (Lizandra, 2012);

> Tinha muito espaço pra imaginação, pras suposições que elas faziam, pros faz de conta, então as princesas sempre apareciam no Piá, os caçadores, os bichos, visitavam bastante o Piá nesses horários. (Beatriz, 2012).

5.4.4 - Organização do espaço e ambiente educativo

Entendemos que a organização do espaço e a constituição de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento da formação integral das crianças são elementos fundamentais para a constituição de práticas pedagógicas transformadoras. A dinâmica das atividades, com grande parte do tempo dedicada à atividade livre requeria que o espaço fosse favorável para que as crianças pudessem se sentir livres e apropriadas do espaço.

> Mesmo tendo regras, as crianças podiam ir e vir ali (...) podiam entrar, sair, fazer xixi, voltar, elas sabiam onde estavam os brinquedos, de fato elas sabiam, elas eram incentivadas ao trabalho de cuidar daquilo, de organizar aquilo e isso se assemelha um tanto com o coletivo, a gente sabia onde estavam as coisas, eu não precisava pedir no almoxarifado uma bola (Beatriz, 2012).

Inspirada em Freinet, a organização da sala do Piá era dividida em cantinhos de leitura, música, jogos, casinha, fantasias e a cada semestre era organizado um mutirão de organização e limpeza, onde famílias e educadores pensavam e repensavam o espaço, organizavam os jogos e brinquedos, recebiam doações e faziam os reparos necessários para a manutenção do espaço.

Fig.14 Espaço interno dividido em cantos

Torna-se importante destacar aqui a questão da qualidade dos materiais utilizados, sabemos que é recorrente, quando se trata da educação dos pobres, o discurso de que se pode usar a criatividade para a construção de brinquedos com materiais recicláveis e para o desenvolvimento de atividades que não necessitam de muita estrutura. Ainda que no Piá houvesse, sim, muitos brinquedos de sucata, havia uma grande preocupação com a qualidade dos materiais, brinquedos, livros e mobiliários, no entanto, a questão do financiamento, mais uma vez aparece como um limite.

> Acho que tiveram momentos bem gordinhos e os bem magrinhos, as vacas gordas foram muito boas, a gente podia comprar muita coisa e isso ajudava muito na atividade e teve a época que não tinha nada, mas não deixava de ser bom, a gente ia brincar lá no fundo de outras coisas que não precisava de material (Débora, 2012).

Lizandra (2012) ressalta que ainda que houvesse uma grande preocupação e esforço coletivo para a organização e limpeza do espaço, a maior parte do tempo o espaço era cheio de barulho, confusão e bagunça, isso nos parece um sinal positivo de

que as crianças de fato possuíam liberdade e autonomia na relação com o espaço e os materiais.

> Eu acho que o Piá tinha uma grande qualidade, era uma bagunça e eu acho que um bom espaço de educação tem que ter muita bagunça, muita confusão, muito brinquedo espalhado, gente pra tudo quanto é lado e no Piá era assim (Lizandra, 2012).

Não é à toa que Irene (2012), quando questionada sobre as diferenças entre o Piá e a escola, destaca a relação com o espaço como fundamental, inclusive na sua relação com o aprendizado.

> Acho que o que falta na escola e podia ter é uma relação mais livre, sabe, fora da sala (...) sair mais da sala pra fazer coisas mais interessantes, mas aprendendo do mesmo jeito, acho que isso é uma coisa que tinha no Piá e podia ter nas escolas (Irene, 2012).
> O espaço do Piá olhava pra essas crianças de um jeito diferente e a gente viu isso na revolta das crianças quando acabou o Piá (Débora, 2012);

Há ainda outros aspectos pedagógicos que não estão diretamente relacionados à organização do espaço físico, mas que consideramos de extrema relevância para a constituição de um ambiente educativo que favoreça a formação integral das crianças e o estabelecimento de novas formas de relações sociais e com o conhecimento e que não são comuns nos espaços de educação formal.

O primeiro deles é a rotatividade de educadores. O coletivo de educadores do Piá era composto por cerca de quinze educadores que trabalhavam no espaço com as crianças em torno de duas a três vezes por semana. Havia um rodízio desses educadores de forma a garantir de três a cinco educadores por dia. As atividades eram planejadas semanalmente em uma reunião em que todos deveriam participar.

> A gente geralmente era em quatro ou cinco educadores por dia e as atividades eram tocadas em duplas, é claro que às vezes um tocava mais uma parte, outro outra, mas ela já tinha sido pensada por todo o coletivo de educadores aí cada dupla ia esmiuçar mais o que ia fazer no dia mais detalhadamente e agente ia tocando de modo conjunto a atividade e podendo complementar a fala um do outro, podendo ter um olhar sobre um comentário da criança que o outro não teve, então poder estar com mais alguém é também muito interessante (Ana Carolina, 2012).

No debate da educação infantil é comum que se defenda a criação de um forte vínculo com a professora, que é quase sempre do sexo feminino e muitas vezes é chamada de tia, fazendo alusão aos cuidados familiares. Entende-se que é importante a criação de um uma referência, ou um vínculo forte com apenas uma professora. No Piá,

o discurso ia justamente ao inverso desse, entendia-se que era importante a criação de vínculos com mais de um adulto, possibilitando o estabelecimento de distintas relações com a autoridade e até mesmo com o conhecimento. Para Lizandra (2012), mais importante do que o estreito vínculo com apenas uma educadora, era o próprio Piá a principal referência para as crianças.

> Então, a criança se vincula ao Piá, é claro que quando ela é muito pequenininha ela vai precisar de algumas referências, ela vai construir determinadas referências com determinadas pessoas, então assim, eu não sei se ela vai demorar mais pra se adaptar no Piá ou não, mas acho que ela primeiro se vincula ao Piá e a sua dinâmica, porque uma coisa é você ter um espaço em que cada um trabalha de um jeito, num horário, cada dia é um negócio que você não sabe o que vai ver, ou você sabe que existe toda uma organização do trabalho e que são pessoas diferentes. Eu acho que é ao contrário, eu iria no sentido oposto ao das pessoas que dizem que o vínculo com uma pessoa, porque se ela não estabelece o vínculo, acabou a relação pedagógica, se ela não consegue estabelecer esse vínculo com aquele educador, acabou, ela fica sem (Lizandra, 2012).

A intenção era proporcionar uma maior quantidade de identificação do sujeito com o mundo e com as pessoas. Assim, as crianças tinham a possibilidade de conviver com várias referências de educadores, estabelecendo afinidades não apenas com um adulto, mas com aspectos diferentes da personalidade de cada um dos tantos que passavam por ali durante a semana.

> E aí o fato de serem muitos educadores também permitia que as crianças tivessem vários exemplos do que é ter um professor, ter um educador e ao mesmo tempo de se identificar mais com um ou mais com outro e também fazer as suas escolhas pessoais de confidências, de trocas, então acho que isso também é uma marca do trabalho do Piá que eu acho que é o que faz as crianças terem isso muito forte na história delas (Ana Carolina, 2012).

Apesar de um pouco confuso, como destaca Dora (2012), as crianças parecem ter compreendido a intencionalidade desse aspecto pedagógico. Débora (2012) recorda que elas se adaptavam rapidamente a essa dinâmica, sabendo em qual dia da semana cada educadora deveria estar no Piá: “As crianças sabiam: a fulana não veio? Mas não era o dia dela? Por que ela não veio? Elas cobravam também”.

> No começo a gente achou muito confuso, mas depois a gente começou a decorar, então tinha coisa que a gente queria falar pra uma, então a gente falava: - Ah, então na terça-feira eu vou contar pra

> tal educadora isso, isso e isso, no tal dia eu vou contar pra tal educador isso, isso e isso. E daí a gente começou a se acostumar que um dia era outro, um dia era outro(...) Os educadores tentavam mandar e pedir as mesmas coisas, pra não complicar e um mandar uma coisa e o outro falar outra, porque se não a gente ficava muito confuso, então fizeram umas regras básicas e daí pra todo mundo era a mesma coisa (Dora, 2012);
>
> Era bom porque não enjoava das educadoras (Gustavo, 2012).

Para os educadores o fato de não trabalhar todos os dias com as crianças parece ser outro elemento que merece destaque; Lizandra (2012) chega a considerá-lo, de certa forma, revolucionário.

> Outra coisa desse processo que eu acho fundamental é o fato da gente não trabalhar todo dia com criança, porque quem trabalha todo dia com criança fica louco e assim a gente podia assumir outras funções (...) você poder trabalhar alguns dias de corpo e alma com crianças e outros dias com outras coisas na sua vida é revolucionário, porque não há quem aguente vinte e quatro por quarenta e oito com criança, é muito pesado, então acho que pros educadores era também fundamental poder ter o Piá na sua vida e outras coisas também, isso era muito bacana (Lizandra, 2012).

Ressalta-se ainda, como elemento do trabalho dos educadores, o fato de poder compartilhar os momentos de atividade dirigida com outros adultos, visto que com essa dinâmica, era possível realizar a atividade com pelo menos duas educadoras.

> O fato de você ter duas pessoas também traz uma flexibilidade para o trabalho, traz uma possibilidade de outra relação com as crianças, porque querendo ou não dentro do grupo de crianças vai ter sempre aquele que lembra os seus padrões e ele vai te incomodar, você vai ter menos paciência com ele e aí você pode falar: - Com ele é você que vai, não sou eu. Então acho que isso pras crianças é também muito rico e importante, acho que pra eles nessa relação de comunicação, escuta, diálogo do processo educativo e pra gente também como educador. Não que a gente ao lidasse com essas crianças, mas essa possibilidade eu acho que ela é bem saudável pra relação (Ana Carolina, 2012).

Outra característica muito importante no trabalho educativo realizado no Piá é a mistura de crianças de diferentes idades num mesmo espaço físico e de tempo. Nessa perspectiva, o foco da formação das crianças não se concentra exclusivamente na figura do educador. Considera-se que a convivência com aquele que encontra-se em outra fase da vida propicia o desenvolvimento de diferentes habilidades e é fator decisivo na socialização das mesmas.

> Esta convivência entre "pequenos" e "grandes", como eles costumam se definir no Piá constitui vínculos muito fortes entre as crianças, que se responsabilizam mutuamente pelas outras e pelo Piá; colaborando para a construção de novas formas de sociabilidade, em que o respeito, a solidariedade e a cooperação são os grandes pilares (PIÁ, 2006a).

Durante a maior parte do tempo o coletivo de crianças do Piá convivia junto: nas Rodas de Conversa, nas refeições e nas Atividades Livres, momentos que como vimos também eram considerados essenciais para a formação das crianças. Esta convivência entre crianças de todas as idades, em que se desenvolviam atividades e brincadeiras em conjunto, era considerada rica, constituindo-se em espaço interessante de trocas de experiência e conhecimentos.

> Eu sinto que era uma relação de troca, deles poderem brincar entre eles, os mais velhos sempre cuidando e zelando pelos mais novos. Até tinha alguns pais que chegavam com uma preocupação: - Mas, meu filho é muito pequeno para conviver com uma criança tão grande! E aí a gente falava: - É essa criança tão grande que cuida do seu filho tão pequeno. Porque eles iam, na verdade, constituindo seus grupos de brincadeiras e trazendo as crianças menores também pro que eles estavam realizando e pra forma como eles iam constituindo essas relações, então eu sinto que isso era muito rico, porque eles podiam trocar e aprender tanto nessa relação do três pro oito como do sete pro oito, pro nove, pro dez, então eu acho que essa troca era interessante (Ana Carolina, 2012);
> Eu nuca vi uma criança grande bater em uma criança pequena no Piá, eu trabalhei dez anos lá e nunca vi uma criança grande bater numa pequena. Eu já vi grande correndo de pequeno (Lizandra, 2012).

É de se compreender a preocupação das famílias com a mistura de idades, visto que nas instituições formais de educação a divisão etária das crianças dificilmente é questionada. Débora (2012), no entanto, sinaliza para o fato de que "isso fazia do Piá uma casa, porque em casa a gente não divide as pessoas e no Piá também não, então isso era muito bom". As crianças maiores, portanto, não eram vistas como uma ameaça aos pequenos, pelo contrário, além do cuidado que eles demonstravam em relação aos menores, visto que muitos eram também irmãos, havia a possibilidade de reviverem experiências e brincadeiras consideradas "de criança pequena".

> Eu sinto muito essa relação do cuidado e do afeto que eles tinham uns com os outros e dessa coisa que eu também acho interessante dos mais velhos, nesse cuidado também poderem experimentar essa brincadeira e viver de novo a brincadeira da criança que é mais nova, porque claro, com nove, dez anos já se acham grandes e não podem fazer coisas que as crianças muito pequenas fazem, mas que nessa

> relação de cuidado eles iam se permitindo também se manter nesse lugar da infância, do lúdico, do sonho, da brincadeira (Ana Carolina, 2012).

O relato das crianças sobre essa experiência, no entanto, é um pouco mais crítico, apesar de reconhecerem o cuidado e o aprendizado mútuo que essa relação proporcionava, eles deixaram claro que era natural o agrupamento de crianças da mesma faixa etária, que possuem maiores afinidades e interesses.

> A gente convivia mais com os grandes, mesmo. Conviver com os pequenos às vezes era legal, às vezes era irritante (Leonardo, 2012);
> Eu achava meio estranho, eu ficava meio tímida, ficava mais na minha (Irene, 2012);
> Tinha uma parte (dos grandes) que era legal, que se *entretia* com os pequenos, mas tinha outra parte que ficava no seu canto, falando umas coisas sem noção, ou tinha outros que sentavam na roda dos pequenos pra ler livro, também, pros que não sabiam ler. É... é uma experiência que precisava, de convivência dos grandes com os pequenos. A gente aprendia com eles, a gente aprendia com as coisas erradas que eles faziam, com as coisas certas também, a gente aprendia com as coisas certas que a gente fazia, com as coisas erradas que a gente fazia, com as coisas que os educadores falavam pra gente, era bem um conjunto de coisas que a gente aprendia (Dora, 2012).

Ainda assim, o Coletivo sentiu a necessidade de divisão das crianças em grupos nos momentos de atividades dirigidas, com o objetivo de contemplar algumas especificidades de cada momento da infância. Sendo assim, as crianças eram divididas em pequenos grupos, não necessariamente de acordo com a idade cronológica, mas de seu processo individual de formação.

> A divisão das crianças em turmas, apesar de contemplar as características específicas de cada momento da constituição do sujeito, que também é biológico, leva em consideração muito mais o processo individual em que cada criança se encontra, do que sua idade, o que é adotado também como critério para o acompanhamento de seu processo formativo. Vale ainda ressaltar que esta divisão por turmas não é rígida, tanto que em diversas situações convidamos as crianças a participarem de atividades com outras turmas, compostas por crianças mais velhas ou mais novas (PIÁ, 2006a).

Sendo assim, muitas vezes as próprias crianças pediam para serem mudadas de grupo nas diferentes atividades de acordo com as suas dificuldades ou facilidades.

> Tem a possibilidade da criança transitar entre os grupos, quantas crianças não eram pequenas pra uma coisa e grandes pra outra ou pediam pra estar na atividade de outro grupo, de outra faixa etária e a gente sempre foi muito aberto a isso. Eu lembro de uma criança que

> disse que era grande, foi alfabetizada e se sentiu muito grande, se alfabetizou lá no Piá, e ela disse: - Agora eu sou grande – e foi para o grupo dos grandes, aí foi fazer aula de dança com os grandes, voltou pra gente e falou: - Escuta, eu posso ser pequeno pra dança? - Isso é muito legal: - Olha, pras atividades dirigidas, de letramento, eu sou grande, agora pra dança eu sou pequeno, posso? - Vai aí; então acho que abre muito (Lizandra, 2012).

5.4.5 - Gestão

A organização do trabalho dos educadores no Piá merece destaque por se tratar de um espaço que se pretendia autogerido, ou seja, não havia hierarquia entre as funções exercidas pelos educadores tanto nas atividades pedagógicas, quanto na gestão do projeto e todas as decisões eram tomadas coletivamente.

> Enquanto coletivo autogestionado que nos pretendemos, vimos organizando nosso trabalho de modo que as discussões e decisões sejam sempre coletivas e visem cada vez mais eliminar condições que aprofundam ainda mais a negação humana. (FRANCISCHINELLI, 2005).

A autogestão tem como pressupostos as relações horizontais, livres de hierarquia, de autoritarismo, de humilhação, de cargos, de divisão entre os que pensam e os que executam. Assim, ela passa a ser vista também como um princípio.

> (...) respaldada pela cooperação entre sujeitos, a abertura para a aprendizagem permanente, o diálogo, o trabalho a partir do desejo de cada um dentro das prioridades das necessidades coletivas, a organização do trabalho como objeto de decisão coletiva e não como elemento de coerção (FRANCISCHINELLI, 2005).

Isso porque não existe a dicotomia mandar/obedecer, o que, se por um lado é coerente com o que pensavam sobre a educação e relações humanas, por outro, requeria uma aprendizagem, uma vez que todo esquema de estrutura e sustentação de nossa sociedade se opõe a essa outra forma.

> Deve tender à não existência de cisão entre o trabalho intelectual e manual, entre os que detém os meios de produção e os que tem sua força de trabalho explorada, etc. Uma vez que essas dissociações levam à alienação, manifesta nas variadas formas de heterogestão do trabalho capitalista (FRANCISCHINELLI, 2005).

O modelo da autogestão requer, ainda, o movimento permanente de seus membros, uma vez que solicita que estes ocupem múltiplos papéis: educadores e pesquisadores, pais e gestores, mães e cozinheiras etc. O trabalho, portanto era divido em comissões que variavam de acordo com a demanda concreta daquele espaço.

> Assim, nós nos organizamos em comissões, de modo que hoje eu cuido das finanças, amanhã assumo a relação com a universidade, depois aprendo como se dão as questões de divulgação e comunicação do projeto, e assim por diante. (FRANCISCHINELLI, 2005).

Na tentativa de evitar cristalizações de saberes e vozes, havia o cuidado para que existisse uma rotatividade de funções, pois, acreditavam que esse possa ser um mecanismo que dificulte a cristalização de lugares e papéis, além de fundamental para que, aos poucos, todos pudessem se apropriar da totalidade do processo do trabalho e, portanto, das dimensões do projeto.

> A gente tinha uma vontade também de que não se cristalizasse ninguém na comissão x ou y, porque a gente entendia que era importante que todo mundo passasse por todas elas, mas em alguns momentos algumas figuras ficaram mais tempo ou na captação de recursos, ou nessa relação com os pais, porque a gente entendia que também era importante criar algumas referências com os pais ou com os próprios financiadores e acho que esse em si já era um processo formativo também (Ana Carolina, 2012).

A autogestão possibilita uma autoeducação de iguais permanente, única forma de se dar a educação. Considerada um desafio, e, portanto, fonte de algumas dificuldades, na medida em que estavam permanentemente aprendendo como se dava esse tipo de organização de trabalho. Assim, algumas questões ou dificuldades como as diferentes formações das pessoas, as diferentes condições objetivas, a diversidade de interesses, diferentes apropriações cotidianas, diferentes envolvimentos com o projeto configuravam contradições que faziam com que essa forma de trabalho fosse pensada e repensada a todo momento.

> A autogestão no Piá foi se transformando e foi sempre ganhando novos entendimentos sobre o que ela é conforme a prática, conforme a experiência dela mesma e isso nos parecia muito interessante, porque ela estava sendo sempre repensada (Beatriz, 2012).

Era, portanto, as contradições e demandas concretas e a consequente reflexão sobre a prática que faziam com que a autogestão avançasse naquele espaço. As

questões da remuneração dos trabalhos e da coletivização das funções de limpeza e cozinha sempre geraram muitas discussões nesse sentido, Lizandra (2012) conta como esse processo se constituiu.

> Eu acho que primeiro teve uma certa resistência a reconstruir uma horizontalidade na organização do trabalho e eu acho que isso avançou muito rapidamente, então quando a gente passou a ter cozinheiro, passou a ter que fazer faxina de verdade e tudo, a gente passou a dividir essas tarefas e a proposta de primeiro igualar salário e eu me lembro muito bem que os debates não foram fáceis. Não dá pra dizer que foram simples, não foram fáceis, mas também não demoraram muito tempo pra cair. Primeiro igualar salários, que eu acho que já mudava as coisas e depois coletivizar as funções. Aí eu acho que foi muito radical, então a autogestão, eu acho que se realizou de fato quando a gente coletivizou as funções. Não sendo burro porque a divisão social do trabalho é importante, é fundamental pros seres humanos, mas coletivizar as funções de cozinha e limpeza foram fundamentais para construir esse processo autogestionário (Lizandra, 2012).

A autogestão do coletivo parece ter implicação direta sobre a educação das crianças, uma vez que essa dinâmica é justamente o que implica na educação do olhar, do lugar, do papel de cada sujeito envolvido nesse processo.

> Claro que eles sabiam que a gente não tinha um chefe, então isso eu acho que eles percebiam e perguntavam um pouco disso e a gente dizia, - Olha é uma divisão igual do trabalho, onde cada um faz a sua parte, assim como tem a divisão dos educadores que vem nos dias, tem outras coisas que a gente faz que também estamos divididos, (...) Eu sinto que também eles observavam que as pessoas se tratavam de modo igual. Talvez isso fizesse perceber não que era uma autogestão, mas que tinham relações muito diferentes de outros espaços, de outros lugares que eles viviam (Ana Carolina, 2012).

Sendo assim, podemos considerar que as práticas pedagógicas expressas nas relações de trabalho e gestão do espaço, na relação com o conhecimento e a busca por uma formação integral, a organização do espaço e do ambiente educativo e as atividades distribuídas e pensadas em outra dinâmica de tempo, são elementos característicos dessa experiência única que nos apontam caminhos para refletir sobre a educação das crianças das classes populares.

5.4.6 Contradições

Para finalizar esse capítulo, consideramos necessário destacar algumas contradições que apareceram com a análise dessa experiência e as formas como o coletivo de educadores as enfrentou, e que julgamos importantes para a melhor compreensão dos seus limites. O objetivo é proporcionar a reflexão para que tais contradições sejam superadas em novas experiências semelhantes, gerando outras novas contradições para aqueles educadores e pensadores comprometidos com a necessária transformação da educação da infância.

Como alerta Lizandra (2012), é importante considerar que muitas dessas contradições geradas com a experiência do Piá são inerentes e decorrentes da forma como a nossa sociedade é organizada e considera, nesse sentido, a partir do reconhecimento e reflexão de tais contradições, a possibilidade de construção de uma educação popular infantil.

> Eu acho que o Piá chegou muito longe e claro, tem um monte de contradições e problemas, mas eu acho que são contradições típicas da sociedade capitalista e acho que a gente chegou perto do possível a ser feito, tem formas pré-figurativas, tem formas que são possíveis ser construídas ainda no interior da sociedade capitalista, acho que agente chegou perto de muitas delas e aí nós vamos ter limites. Alguns que podiam ter sido superados, mas outros que eu acho que não dava pra superar, não tinha como superar. E acho que dá pra pensar em educação popular infantil, sim, pensar o que é a educação da classe (Lizandra, 2012).

Uma primeira e fundamental questão a ser tratada nesse sentido é a do financiamento. Como vimos, o caráter público e a gratuidade das atividades eram encarados como princípios, no entanto, por se tratar de um projeto de educação popular ou informal, o Piá não recebia recursos públicos o que fazia com que fosse necessário o estabelecimento de relações com grandes empresas do capital que pregam a tão famigerada responsabilidade social.

> O financiamento passa a ser um fator determinante pra manter um projeto do tamanho que a gente mantinha, quer dizer, 50 crianças, 15 adultos em geral, às vezes caía drasticamente, foram poucos os tempos que nós tivemos 5, 6 pessoas, pelo menos sempre 10. Segunda a sexta, comida, estrutura, então o financiamento passou a ser algo que era fundamental para o projeto. Ele não era, passou a ser, mas eu acho que a gente conseguiu, em grande parte, justamente esse era o grande mérito do Piá, enrolar os financiadores. A gente nunca escreveu projeto e cumpriu aquilo que estava dito lá para agradar financiador. Acho que a gente fez muito bem isso, a gente conseguiu

> sempre se livrar, mudava os nomes, “tucanava” o relatório, chamava disso, aquilo (Lizandra, 2012).

A relação com os financiadores era, portanto, muito contraditória. O coletivo fazia uma análise crítica do modelo capitalista e as suas ações e atividades pretendiam sempre estar relacionadas à transformação radical dessa sociedade. Os financiadores que o Piá teve como a Petrobrás, o banco Itaú e a C&A jamais souberam que por trás do discurso do atendimento educativo de crianças carentes, o Piá realizava a formação política com crianças, atividades com os movimentos sociais radicais e questionava justamente a lógica capitalista que sustentava os lucros de tais empresas.

> Acho que a gente fazia uma negociação com o capitalismo, a gente precisava de dinheiro, então a gente negociava (...) A gente escrevia esses projetos e a gente precisava se justificar muito nesses projetos por ser um projeto pequeno e não ter o interesse de ampliar (...) então era sempre uma busca por justificativas de projetos, às vezes a gente precisava forçar algumas ideias pra ganhar os financiamentos (Beatriz, 2012).

Ao mesmo tempo em que criticavam duramente as relações de exploração do capital, o Piá, por ter desenvolvido uma complexa estrutura para garantir as atividades, necessitava desses grandes financiadores e isso era discutido exaustivamente entre o coletivo de educadores.

> Bom, se ela dá dinheiro pra alguém, que dê dinheiro pro Piá, que a gente entende que é um projeto que atua no sentido de pensar uma outra forma de educação, que está pautada num outro modo de pensar o conhecimento, as relações entre as pessoas e de pensar a própria forma de constituir esse espaço. Mas eu acho que essa foi uma questão que, no tempo em que eu estava lá, que era sempre polêmica: o que a gente faz ou não faz, pega dinheiro de quem ou não pega dinheiro. A gente ficou muito tempo sem financiamento ou ganhando muito pouco (Ana Carolina, 2012).

Uma segunda contradição, que está diretamente relacionada à questão do financiamento, era justamente a sustentabilidade financeira dos educadores. Ainda que houvesse essa negociação com o capital para que as atividades pudessem ser mantidas, como se tratava de um projeto relativamente pequeno e que não tinha ambições de ampliação para transformar-se em uma ONG de atendimento a crianças carentes, quase sempre os financiamentos não garantiam um pagamento que suprisse as necessidades materiais dos educadores.

> Mas eu acho que mais difícil financeiramente era se manter lá dentro, então quando não tinha dinheiro abalava um pouco mais, porque você tem a sua vida, as contas não param de chegar, então o mais difícil era se manter, porque quando você tem o seu salário, você se dedica mais ao trabalho (Débora, 2012).

Nesse sentido, o problema da sustentabilidade dos educadores passa a determinar o tipo de compromisso que estabeleciam com o projeto, gerando uma questão ainda mais complexa: "acho que isso é bem difícil de se posicionar quando a gente pensa na relação dos educadores com o projeto: é militância ou é um emprego?" (Lizandra, 2012).

Essa questão estava relacionada à tendência politizadora do projeto ao se aproximar da concepção de educação popular. Havia uma compreensão de que para caracterizar o Piá e o Cactus enquanto organizações políticas, o trabalho não poderia ser entendido meramente enquanto emprego, essa questão nos parece ter sido um dos grandes fatores que deram consequência ao fim das atividades do Piá.

> Este fato nos levou a uma posterior análise acerca do engajamento militante que seria imprescindível para a caracterização do Cactus enquanto organização política, e da inviabilidade da realização deste trabalho unicamente enquanto emprego, uma vez que este demandava além da disponibilidade de trabalho, acordo com os princípios da organização. Além disso, o Cactus também se tornara o meio de sobrevivência das pessoas, isto é, o lugar que deveria existir para suprir as necessidades materiais dos envolvidos, enfraquecendo seu caráter militante, pois despendíamos grande parte do nosso tempo, que poderia ser dedicado à militância, na busca por mais dinheiro para garantir a complexa e onerosa estrutura que tínhamos que manter. Ou seja, aquilo que serviria como meio para realizar nossos fins, aos poucos assumiu a forma de finalidade, que colocou, por algumas vezes, as próprias finalidades da organização em risco, na medida em que acabávamos por fazer pequenas concessões para garantir o financiamento (PIÁ, 2008b).

Sendo assim, a configuração do coletivo aparece como mais um elemento gerador de contradições para o Piá. A maior parte dos educadores vinha da Universidade: "A universidade permitia a chegada de muita gente ao Piá, o que foi muito bacana, muita gente com formações muito diferentes, o que era muito legal nesse processo". (Lizandra, 2012).

> Muitas foram as pessoas que nele (Cactus) estiveram, com variadas experiências e concepções. Atritos também foram recorrentes nesse processo, sendo a maioria deles superado pela prevalência das prioridades de uns sobre as de outros, o que inclusive resultou em

> saídas de pessoas do coletivo como forma de neutralizar os conflitos (PIÁ, 2008a, p.2).

Assim, a falta de clareza política do próprio projeto permitiu a entrada de muitas pessoas que não necessariamente compreendiam o caráter militante que aquele trabalho exigia, o que gerava muitos conflito internos.

> Esta é uma das grandes mostras da fragilidade do Cactus: não fazer a discussão profunda acerca de nossas finalidades de modo a permitir a entrada e permanência de pessoas as quais têm discordâncias sobre a orientação política e avaliação da conjuntura que norteiam as táticas de intervenção da organização, colocando em jogo a razão pela qual a própria deva existir. Percebemos que o debate político passa a ser secundário e a entrada ou a saída das pessoas não estava necessariamente relacionada à concordância com os princípios, mas a necessidades imediatas e a um custo/benefício financeiro, hoje apontado por nós como um erro fatal para qualquer organização que se pretenda política. (PIÁ, 2008b).

Portanto, entendemos que essas contradições, que como vimos estão todas relacionadas às necessidades materiais do projeto e dos sujeitos envolvidos nesse processo, foram as principais responsáveis pelo não prosseguimento dessa experiência.

Esperamos que essa breve contribuição possibilite novas reflexões acerca do tipo de educação que queremos para as nossas crianças, a que finalidades ela deve estar relacionada e quem deve ser o responsável por propiciar as condições materiais para que experiências como esta possam existir.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou verificarmos que a educação popular passou por reconfigurações ao longo do tempo, sofrendo a repressão e ataques às experiências concretas, além de muitas vezes ser ameaçada pela cooptação e esvaziamento de significado do termo com a construção de um discurso que assume contornos conservadores, travestido de um caráter democrático, assumindo uma suposta neutralidade, sustentada pela prerrogativa de ser "para todos", fazendo com que o próprio significado do popular perca o caráter de classe e consequentemente a relação com o poder do povo.

Por isso é fundamental que a educação popular, como estratégia política, seja clara em sua proposição, assumindo características como: o conteúdo e suas bases teóricas devem conter a perspectiva de transformação social e do interesse de classe; e a forma de abordar conteúdos deve atentar às formas como esses conhecimentos são construídos, como eles significam ou não as pessoas, retomando a construção dialética do conhecimento. Por fim, para ser verdadeiramente transformadora, não basta ser realizada com as classes populares, mas deve, sobretudo, estar a serviço dos interesses das classes populares e da formação de uma consciência de classe.

Tal formação acontece junto à luta de classes, portanto não há como separar em diferentes momentos estas duas esferas; são processos que dependem um do outro e alimentam-se mutuamente. A formação integral, omnilateral e política dificilmente ocorre isolada da experiência, assim, a teoria pouco contribui quando descolada da realidade concreta dos sujeitos. Do mesmo modo, não há como estabelecer a primazia da teoria, mas há como dizermos que a teorização sobre os fatos ocorre mais facilmente quando os dois processos, o da vivência das contradições e a racionalização da realidade concreta, se dão ao mesmo tempo. Não há como nos distanciarmos do sujeito e de como vive e percebe a realidade. A consciência do todo é essencial para a organização, a transformação e para a atribuição de significados, pelos sujeitos, do que as leva a se encontrarem em determinadas situações sociais, objetivas e materiais.

Pudemos identificar também a ausência histórica do discurso sobre a infâncianas teorias e práticas da educação popular bem como a ausência das discussões sobre educação popular nas reflexões sobre a infância. Sendo assim, através da breve análise

da história da educação popular no Brasil, bem como das concepções de infaância e suas decorrentes políticas públicas e instituições de educação, foi possível dar o suporte teórico para o intento de responder a principal questão que orientou essa pesquisa: Quais os elementos necessários para a construção de uma educação popular infantil?

Pudemos compreender a necessidade de entender as crianças em seus próprios universos, distintos conforme os modos de vida, reconhecendo a infância enquanto etapa humana, enquanto categoria social, resistindo ao fato de que em alguns momentos as políticas públicas, tendam a uma homogeneização de infância, como se a mesma fosse vivida igualmente por todos, em qualquer lugar social e/ou demográfico. Educar para emancipação passa a ser tarefa constante da educação popular, que na visão de Brandão (1994) perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine com e um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, ou então tendentes a isso. Neste sentido, a possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista é o horizonte da educação popular. Logo, este cenário possibilita a discussão de uma proposta de educação frente aos desafios dos movimentos sociais articulados às classes populares.

Arenhart (2007, p.18) argumenta que "os problemas relacionados à superestrutura de um modelo social que se sustenta na exploração e na desigualdade, é no estudo de experiências sociais que buscam resistir a esse sistema que se encontram contribuições para superá-los". Sendo assim, identificamos a necessidade do resgate do sentido da educação popular em oposição à burocratização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas descoladas da finalidade.

Nosso sistema educacional é hoje uma máquina muito eficiente em produzir números, estatísticas, índices etc. Nossas crianças estão cada vez mais frequentando e permanecendo nas escolas. Todavia, o que esses dados representam em termos da qualidade de nossa educação hoje em dia? Ainda muito pouco. Nossa educação é hoje também uma máquina muito eficiente em produzir frustração.

É possível compreender que a educação popular neste sentido se diferencia das práticas educativas formais, abomina a educação bancária que Freire tanto criticou, e surge no intuito da esperança e da libertação. Pode-se dizer que neste sentido, a educação popular prima por transformações sociais, e parafraseando Freire, a educação (e as crianças) sozinha(s) não transformará a sociedade, mas sem a educação tampouco a sociedade muda, pois é a partir da mobilização das pessoas em lutas coletivas e

conscientes que podemos alterar a lógica atual dominante. Para isso é necessário que consideremos o valor da dimensão educativa inerente aos movimentos sociais, onde a educação popular passa a ser vista como uma alternativa de educar o povo, tendo como princípio maior a própria realidade. Uma vez que a educação tem o poder de conscientizar os sujeitos, fazendo com que estes percebam gradativamente seu papel (atuante) na sociedade, bem como a importância de movimentos organizados.

Desta forma, um dos maiores desafios da educação popular e dos movimentos sociais é o de resistir, de modo criativo e autêntico frente às diferentes formas de opressão impostas pela lógica social dominante (FREIRE, 1994). A própria concepção de educação mais ampla, e para além dos processos formais, passa a ser encarada como uma das características da educação popular. Nesta perspectiva, a infância torna-se por excelência um espaço privilegiado para iniciarmos uma educação voltada aos desafios da emancipação social e, portanto coerente com as lutas da educação popular que desejamos.

É assim que com a pesquisa de campo deste trabalho pudemos traçar um breve histórico e analisar os elementos políticos e pedagógicos do Projeto Piá, experiência localizada, mas que ousou discutir e desenvolver uma práxis em que as práticas pedagógicas pretendiam estar articuladas à finalidade de transformação radical da sociedade.

Os elementos que emergiram das entrevistas e dos demais materiais foram classificados segundo as seguintes categorias de concepção desenvolvidas no capítulo quarto: relação entre educação e projeto de sociedade; relação entre o particular e o geral; relação entre teoria e prática e o papel das contradições; e o trabalho coletivo como projeto da classe.

Sendo assim, consideramos fundamentais, para aproximar a experiência do Piá à acima referida concepção de educação popular, os elementos de concepção de educação identificados com a pesquisa de campo, que foram: o questionamento sobre as finalidades da educação; a opção em trabalhar com as crianças das classes populares e a convivência de distintas classes sociais; a vivência das crianças na luta pela construção de uma vida social digna; a ocupação e ressignificação do espaço público; a análise crítica à forma escola; a relação com os movimentos sociais; a relação com as famílias e a comunidade na perspectiva do trabalho coletivo e projeto de transformação da classe; e a relação com a universidade e a relação dialética entre teoria e prática.

Através das categorias da prática pedagógica, também elencadas no capítulo quarto, que foram: trabalho como princípio educativo; formação omnilateral – cultura e cultura da infância; tempos educativos; organização do espaço; e gestão. Pudemos destacar os seguintes elementos no cotidiano das práticas do Piá: a responsabilização coletiva pela organização do ambiente; a constituição de um coletivo de crianças; o reconhecimento das histórias das crianças e a garantia do espaço de escuta; a flexibilidade da rotina e dos conteúdos a serem trabalhados; a confluência entre popular e erudito nos conteúdos trabalhados; o trabalho com a identidade e o fortalecimento do sujeito como forma de resistência aos processos violentos do capitalismo; a concepção de letramento adotada; grande parte do tempo dedicada à atividade livre; a organização do espaço e a constituição de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento da formação integral das crianças; a rotatividade dos educadores; a mistura de idades na maior parte do tempo; e a autogestão do coletivo de educadores.

Identificamos ainda alguns elementos que entraram em contradição com a finalidade política do projeto, que emergiram no processo de seu desenvolvimento e que destacamos aqui: relação com financiadores privados; a sustentabilidade dos educadores; a composição do coletivo de educadores; e a relação entre trabalho e militância.

Muito embora tenham sido identificadas tais contradições e ainda tantas outras que nos possam ter escapado nessa breve análise, foi possível afirmar que houve uma relação entre a experiência do Piá e os necessários processos de transformação da educação e suas instituições, no sentido da construção de uma educação popular infantil que busca, na práxis, uma ruptura com os moldes escolares formais e o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de culturas. A articulação entre os elementos de uma teoria revolucionária e práticas atravessadas por uma perspectiva de classes, é ressaltada por Lizandra (2012) nas escolhas feitas durante esse processo nos dá a noção das possibilidades que esta experiência apontou.

> Tem escolhas de com quem trabalhar, tem escolhas do que trabalhar, tem escolha do que é fundamental pra essas crianças, não pra outras. (...) eu acho que a perspectiva de classe que faz a mediação entre essa teoria revolucionária e essa tentativa de prática revolucionária, que pra mim nos coloca no lugar de educação popular (Lizandra, 2012).

Por fim, deixemos que as crianças, principais atores dessa experiência tirem suas próprias conclusões sobre a relevância da experiência do Projeto Piá:

Pra mim foram três coisas: era uma coisa experimental, em primeiro lugar, nós éramos as cobaias do que ia acontecer, era uma coisa experimental pra ver como seria a relação das crianças com os educadores e tudo isso; em segundo lugar era de dar a chance pras crianças de ter uma educação lúdica, boa e divertida e em terceiro lugar, misturar essa experimentação com que vocês já sabiam e ver, olha, vamos juntar o que a gente tem com o que as crianças têm, então as crianças tem essa coisa de ser doce, a brincadeira e tudo isso e nós temos conhecimento. Vamos juntar e ver no que dá. E deu numa coisa boa, que durou vários anos e que nós estamos aqui contando o que aconteceu. (Dora, 2012);

Uma coisa de ruim que tinha no Piá? Micou, não tinha nada de ruim no Piá. Acho que podia ter durado mais. (Irene, 2012);

Acho que o Piá além de ser uma coisa, ele poderia ter crescido mais e virado uma escola. Nossa, se isso acontecesse, podia virar faculdade. (Dora, 2012);

Não, faculdade e universidade também não, escola no máximo. (Irene, 2012);

Seria legal se o Piá voltasse. (Leonardo, 2012);

O Piá foi a minha vida, ficou na memória. (Gustavo, 2012);

Queria que todo mundo soubesse que Piá era legal. (Henrique, 2012);

Eu quero que todo mundo saiba que o Piá pra mim foi uma experiência única, que eu não teria em qualquer outro lugar, foi uma experiência maravilhosa, uma coisa muito especial pra mim e provavelmente pra toda criança que teve um tempo ali, e que é uma coisa que por mim nunca teria acabado. (Irene, 2012);

Eu não consigo explicar direito, mas além de ser uma experiência única, foi uma coisa muito coletiva e eu queria deixar registrado que se não tivesse acabado eu acho que ia virar uma coisa tão grande...

Eu acho que valeu a pena, é isso que eu acho. (Dora, 2012).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete (2011). *A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância.* In: Ana Lucia Goulart de Faria e Daniela Finco. (Org.). Sociologia da Infância no Brasil. 1ª Ed.Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 17-35.

ABREU, Marcela (2006). *Mãos e mentes tecendo mundos.* IN: Revista Piá Piou – Brincar, Out. 2006.

ADORNO, Theodor (2000). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

ALMEIDA, José Luiz da Veiga (1980). *A questão pedagógica da educação popular: (uma análise da prática educativa da educação popular no Brasil: período décadas de sessenta a oitenta).* Campinas, SP: Dissertação de mestrado, Faculdade de educação UNICAMP.

APPLE, Michael (2002). *Educação e Poder.* São Paulo: Artmed.

ARENHART, Deise (2007). *Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena.* Chapecó: Argos.

ARIÈS, Phillip (1981). *História social da criança e da família.* 2ªed. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil.* In: CRAIDY, Carmem (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre, RS: Artmed, p. 67-79.

BEISIEGEL, Celso de Rui. (2004). *Estado e educação popular.* Brasília: Líber Livro.

BEISIEGEL, Celso de Rui. (1982). *Política e educação popular*. São Paulo, Ática.

BEZERRA, Maria Aída (1980). *A questão política da educação popular.* São Paulo: Brasiliense.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1984). *Saber e ensinar: três estudos sobre educação popular*. Campinas: Papirus.

_____. (1985). *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1994). *Os caminhos cruzados.* In educação popular: utopia latino-americana São Paulo: Cortez.

_____. (2006). *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense.

_____. & ASSUMPÇÃO, Raiane. (2009). *Cultura Rebelde: Escritos sobre a educação popular ontem e agora.* São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de educação Básica (2009). *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.* Brasília: MEC, SEB; UNESCO.

BERNARDO, João. (2005). *A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas.* IN: Piá Piou - Autogestão e Trabalho Docente, Nov. 2005.

CALDART, Roseli Salete (2012). *Caminhos para a transformação da escola.* IN: VENDRAMINI, C.R. e AUED, B.W. (org) *Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* Outras Expressões, 2012, no prelo.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). (2012): *Dicionário da educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

CAMPOS, Marina Malta & HADDAD, Lenira (1992). *Educação infantil: Crescendo e Aparecendo*. Cadernos de Pesquisa, nº 80. Fundação Carlos Chagas: São Paulo.

CARVALHO, João Pitombeira de. (1994) *Avaliação e perspectiva na área de ensino de matemática no Brasil.* Em Aberto, Brasília, n. 62, p. 74-88, abr./jun. 1994. p. 81

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. (1997). *Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas.* IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org.), *História Social da Infância no Brasil.* São Paulo, Cortez.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. (1994): *Organização do espaço em instituições pré-escolares.* In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). *Educação infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez.

CAVALCANTI, Zélia Lima. (1993): *Brincadeira é coisa séria.* IN: Revista Informação Pedagógica. Rio de Janeiro, 1993.

CINTRA, Milena (2005). *Apontamentos acerca da discussão sobre método no Piá.* IN: Piá Piou - Método em educação, Set. 2005.

CORSARO, William A (2011). *Sociologia da infância.* Porto Alegre: Artmed.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da, MORUZZI, Andrea Braga, LEVCOVITZ, Diana & RODRIGUES, Tatiane Cosetino. (2010). *Corpo, Sexualidade, Gênero, Raça e Etnia.* IN: ABRAMOWICZ, Anete & MORUZZI, Andrea Braga. (2010). *O plural da Infância: aportes da sociologia.* São Carlos, SP: EdUFSCAR.

DEPIERI, Adriana (2005). *Saltimbancos, a formação de um grupo.* IN: Piá Piou - Método em educação, Set. 2005.

DIDONET, Vital. (2001) *Creche: a que veio, para onde vai.* IN: *educação infantil: a creche, um bom começo.* Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília p.11-28.

DURKHEIM, Émile. (1955). *Educação e Sociologia.* São Paulo: Melhoramentos.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (1999) *As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artes Médicas.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e processo político no Brasil.* IN: RIZZINI, Irene & PILOTTI, Francisco (orgs). (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil,* São Paulo: Cortez.

FARIA, Ana Lúcia G. de. (1994). *O direito à infância: Mario de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938).* Tese (Doutorado) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo (publicado em 1999 por Editora da UNICAMP/Cortez com o nome *educação pré-escolar e cultura).*

_____.(1999). *A Contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da educação infantil.* Revista educação e Sociedade, Campinas, vol. 20, nº 69, dezembro.

_____. & PALHARES, Marina Silveira (org.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.* Campinas: Autores Associados.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. (1997). *Infância e Modernidade: doença do olhar.* IN: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.), (1996). *Infância, Escola e Modernidade.* São Paulo: Cortez.

FERNANDES, Florestan (2004). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* 3ªed. São Paulo: Martins Fontes.

FENANDES, Marco (2006). *O tempo da brecha na História – Sobre o uso do tempo pelo poder popular.* IN: Revista Piá Piou – Brincar, Out. 2006.

FILIZZOLA, Ana Carolina B. (2002). *A organização e a disciplinarização do lazer da infância operária nos parques infantis da cidade de São Paulo, na década de 1930.* IN: II Congresso Brasileiro de História da educação. Natal: Anais.

FINCO, Daniela, (2003). *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.* IN: Pro-Posições: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de educação. Campinas, SP, v.14, n.3 (42), set/dez 2003.

FRANCISCHINELLI, Gabriela, (2005) *Apontamentos sobre a experiência da autogestão no Piá* IN: Piá Piou - Autogestão e Trabalho Docente, Nov. 2005.

FREINET, Celestin. (1969). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular.* Lisboa: Editorial Presença. Ltda.

FREIRE, Paulo. (1994). *Pedagogia da Esperança.* São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1974). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1983). *Pedagogia do Oprimido.* 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1985). *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1989): *educação e a Crise do Capitalismo Real.* São Paulo:Cortez Editora.

GADOTTI, Moacir. (1994). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Usp.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário no Brasil.* São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.

GOBBI, Márcia & LEITE, Maria Isabel. (1999). *O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação.* Trabalho encomendado para a apresentação na ANPED, Caxambu, MG.

GUEDES, Lizandra (2005). *Eixo Temático: a reconstrução de um percurso* IN: Revista Piá Piou - Método em educação, Set. 2005.

_____. (2006). *Novas velhas formas de dominação: Os Parques Infantis e o novo projeto de dominação social.* São Paulo, SP: Dissertação de Mestrado, IPUSP.

_____. & DEPIERI, Adriana (2006). *Educação e Resistência: Relato de experiência.* IN: Revista da Faculdade de educação da USP, v.32, n. 2, São Paulo: ISSN 1517-9702;

IASI, Mauro Luis, (2008). *educação popular: Formação da consciência e luta política.* IN: CANDEEIRO (2008), *Caderno de Formação número 1*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (1985). *Recuperando a História da educação infantil em São Paulo.* IN: Escola Municipal: *50 anos de Pré-Escola Municipal – edição comemorativa.* Secretaria Municipal de educação de São Paulo. São Paulo: SME-SP.

KOHAN, Walter O. (2007). *A infância da educação: o conceito devir-criança.* IN: KOHAN, Walter O.(org), *Lugares da infância: Filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A.

KUHLMANN JR, Moysés. (2000). *Histórias da educação infantil Brasileira.* Revista Brasileira de educação, nº 14, Mai – Ago.

_____. & FERNANDES, Fabiana Silva. (2012). *Infância: construção social e histórica.* IN: VAZ, Alexandre Fernandez & MOMM, Caroline Machado (orgs). *Educação infantil e Sociedade: questões contemporâneas.* Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

KRAMER, Sonia. (2006). *Direitos da criança e projeto político pedagógico da educação infantil.* IN: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia (org). *Infância, educação e Direitos Humanos.* São Paulo: Cortez.

KULESKA, W. (2003). A educação popular no Brasil. IN: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes (org.). *O labirinto da educação popular*. João Pessoa: PPGE: Editora Universitária.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão escolar: teoria e prática.5.ed. Goiânia: Editora alternativa,2004

_____. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

MANFREDI, Silvia. (1983). *Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire-1960/64* São Paulo: Autores Associados: Cortez.

MARX, Karl (1869). *Discurso ao Conselho Geral da I Internacional*, apud MANACORDA, M. A.(2000) *Marx e a pedagogia moderna.* 3ª ed., São Paulo: Cortez.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana & MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educ. Pesquisa.* [online]. 2012, vol.38, n.4, pp. 997-1012. Epub June 19, 2012. ISSN 1517-9702. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000011.

MÉSZÁROS, István. (2008): *A educação para além do capital.* São Paulo, SP: Boitempo.

MOVA - SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo). (1989). São Paulo, MOVA-SP, Caderno n°. 1, Secretaria Municipal de educação, outubro de 1989.

MOVIMENTO SEM TERRA (2004). *Educação infantil: Movimento da vida, dança do aprender.* Caderno de educação, nº12, São Paulo: MST.

MULLER, Fernanda (2006). *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Educação e Sociedade. n° 95.

NOSELLA, Paolo (2002). *A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança.* IN: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés (Orgs.). História da infância e os intelectuais. São Paulo. Editora Cortez.

OLIVEIRA, Fabiana de & TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (2010). *Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento.* IN: ABRAMOWICZ, Anete & MORUZZI, Andrea Braga. (2010). *O plural da Infância: aportes da sociologia.* São Carlos, SP: EdUFSCAR.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. (1992). *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*, Petrópolis, RJ: Vozes.

PAIVA, Vanilda.(org.) (1984). *Perspectivas e dilemas da educação popular.* Rio de Janeiro, RJ: Graal.

PAOLUCCI JR., Rubens. (2008). *Educação popular.* IN: CANDEEIRO (2008), *Caderno de Formação número 1.* São Paulo, SP: Universidade de São Paulo.

PASSETTI, Edson. (1999). *Crianças Carentes e Políticas Públicas*. IN: Del Priori, M. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto.

PATTO, Maria Helena Souza. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo, SP: T.A. Queiroz.

PERCASSI, Jade (2008). *Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura política através de participação e autogestão.* Dissertação de mestrado: São Paulo, SP: Dissertação de Mestrado, FEUSP.

PEREIRA, Maria Amélia (2006). *Derrubaram os últimos jardins para construir prédios.* IN: Piá Piou – Brincar, Out. 2006.

QUINTEIRO, Jucirema (2000). *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de doutorado. FE-Unicamp.

_____. (2002). *Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate.* IN: Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial.

QVORTRUP, Jens (1993). *Nove teses sobre infância como fenômeno social*. Eurosocial Report, n 47.

RIBEIRO, Bruna (2006). *Ciranda: espaço de existência.* IN: Piá Piou – Brincar, Out. 2006.

RIZZINI, Irene & PILOTTI, Francisco (orgs.). (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil,* São Paulo, SP: Cortez.

ROSEMBERG, Fúlvia (1976): *Educação: para quem?* Ciência e cultura, n.28, v.12,dez.1976.

ROSSETO, Edna. (2011) IN: FARIA, Ana Lúcia G. & FINCO, Daniela (orgs.). (2011). *Sociologia da Infância no Brasil,* Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. (2009): *Escola e democracia,* Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2007): *História das ideias pedagógicas no Brasil,* Campinas, SP: Autores Associados.

SIROTA, Regine. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar,* São Paulo, SP: Cadernos de pesquisa n.112.

TIRIBA, Léa. (2010). *Crianças da natureza.* Coordenação de educação infantil/COEDI/SEF/MEC: Ago/2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. (2002). *Infância, Escola e Pobreza,* Campinas, SP: Autores Associados.

VEIGA, I. P. A., e RESENDE, L. M. G. de (2001): *Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico,* Campinas, SP: Papirus. 5.ª ed.

FONTES DOCUMENTAIS

PIÁ (1998) *Documento de apresentação - Fiori de la pá*. São Paulo.

PIÁ (2003) *Relatório Geral, Coletivo Piá,* São Paulo.

PIÁ (2004a) *Relatório Geral, Coletivo Piá,* São Paulo.

PIÁ (2004b) *Texto de apresentação para o projeto Ludicidade,* São Paulo.

PIÁ (2005) *Relatório Geral, Coletivo Piá,* São Paulo.

PIÁ (2006a) *Relatório Geral, Coletivo Piá,* São Paulo.

PIÁ (2006b) *Piá, um espaço de educação para a resistência: Texto para encontro de formação de educadores e troca de experiências com o MST,* São Paulo.

PIÁ (2008a) *O Piá e o coletivo Cactus: reescrita da história e posicionamentos políticos*, São Paulo.

PIÁ (2008b) *Coletivo Cactus / Piá – Breve Balanço*, São Paulo.

ANEXOS

Roteiro Entrevista com educadores:

Ficha Técnica:
Nome:
Sexo:
Formação:
Período em que fez parte do projeto:

Perguntas:

1- O Piá, em seu histórico, já foi nomeado de diversas maneiras: centro cultural, educação informal, educação popular. Como você definiria o caráter do projeto? Ele se aproxima de alguma forma da educação formal?
2- O Piá se articulava com as relações sociais produzidas em seu entorno? E com os processos sociais e culturais em que as crianças estavam envolvidas?
3- Como eram mantidas as atividades? A forma de financiamento influenciava o seu desenvolvimento?
4- O fato da maior parte das crianças do Piá fazer parte das classes populares se relacionava com a forma como as atividades eram desenvolvidas? Como?
5- Você acredita que o Piá cumpria uma função social?
6- Quais as matrizes teóricas que orientavam a formação dos educadores? Como você vê a relação entre as teorias estudadas pelo coletivo e a prática cotidiana no Piá?
7- O estudo da experiência dos Parques Infantis de Mario de Andrade influenciou a concepção e a prática no Piá? Como?
8- O coletivo de educadores era bastante heterogêneo. Como se dava o processo de formação para a prática com as crianças?
9- A forma de organização do trabalho no Piá era chamada de autogestionária. Como isso se dava na prática?
10- Como se dava a participação das crianças no cotidiano do Piá?
11- Há registros em que nota-se uma forte pertença das crianças ao Piá. Como você acha que isso se constituiu?
12- Em que aspectos você acha que o Piá contribuía para a formação das crianças?
13- O fato das atividades acontecerem em espaços públicos influenciava no processo pedagógico? Como era pensado o ambiente educativo do Piá?
14- Pude identificar nos registros cinco tempos educativos no cotidiano das atividades, quais sejam:
    - Atividades Dirigidas (Eixo Temático e Projetos Especiais)
    - Atividade Livre
    - Atividades coletivas (rodas de conversa, de história, de música, horários de alimentação)
    - Organização Coletiva e Auto-organização
    - Atividades Comunitárias

Como era cada um desses tempos? Com que intencionalidade eram realizados?

Roteiro entrevista com crianças

Perguntas orientadoras:

1- Qual a diferença entre o Piá e a escola?

2- O que vocês faziam no Piá?

3- Como eram as brincadeiras?

4- Como era a convivência entre as crianças? E entre as educadoras e as crianças?

5- Como eram as atividades?

6- Vocês acham que alguma atividade que faziam no Piá pode ser chamada de trabalho?

7- Vocês se encontravam fora do Piá?

8- Vocês faziam atividades fora do Piá?

9- O que era bom no Piá que você acha que poderia ter na escola?

10- O que era ruim na escola e também tinha no Piá?