



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Guedes, Lizandra; Depieri, Adriana  
Educação e resistência: relato de experiência  
Educação e Pesquisa, vol. 32, núm. 2, maio-agosto, 2006, pp. 311-324  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832207>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Educação e resistência: relato de experiência\***

Lizandra Guedes

Adriana Depieri

*Universidade de São Paulo (Projeto Piá\*\*)*

### **Resumo**

Este artigo se constitui como uma primeira comunicação de reflexões acumuladas por um coletivo de educadoras a partir da experiência do Projeto Piá. O Piá é um projeto de educação autogestionado, formado por alunos da Universidade de São Paulo que, movidos pela elaboração de uma concepção de educação e de uma práxis para além dos moldes escolares vigentes, vem desenvolvendo suas ações desde fins de 1997. Hoje, o Piá, que tem como um de seus princípios uma educação de caráter público, atende gratuitamente 45 crianças da região da Barra Funda em dois espaços: o *Espaço de Educação Infantil* – para crianças de dois a seis anos – e o *Espaço de Educação Complementar à Escola* – para crianças maiores de sete anos.

As reflexões expostas neste artigo partem do que chamamos de *vicissitudes da práxis*, em que tentamos, narrando um pouco de nossa trajetória na educação, das formulações e reformulações pelas quais o projeto passou, dos impasses por nós enfrentados, apresentar algumas discussões que julgamos importantes de serem pensadas quando falamos sobre uma educação voltada verdadeiramente para a formação de sujeitos. O resultado é um relato, misto de história, teorias e questões, que vai compondo nossa experiência, a partir da qual esperamos suscitar em outros educadores e pesquisadores questionamentos acerca das (im)possibilidades da educação.

#### **Correspondência:**

Lizandra Guedes

Rua Bica de Pedra, 917

05028-140 – São Paulo – SP

e-mail: lizandraguedes@yahoo.com.br

### **Palavras-chave**

Educação e emancipação – Teoria crítica e educação – Educação extra-escolar – Educação e militância.

\* Dedicamos este artigo a todas as crianças que já passaram pelo Piá e agradecemos aos professores da FEUSP: Cláudia Vianna, Flávia Schilling, Izabel Galvão, Leandro de Lajonquiére e Lisete Arelaro, pelo enorme apoio e carinho que sempre deram ao Coletivo do Piá.

\*\* Piá, composto majoritariamente por alunos e ex-alunos da Universidade de São Paulo, é considerado projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Educação e recebe alunos de graduação e licenciatura para estágios.

## ***Education and resistance: report of an experience\****

Lizandra Guedes

Adriana Depieri

*Universidade de São Paulo (Piá Project")*

### ***Abstract***

*This article represents a first communication of the accumulated reflections of a group of educators on their experience with the Piá Project. The Piá Project is a self-managed project in education constituted by students of the University of São Paulo who, motivated by the development of a conception of education and a praxis that go beyond the current school molds, have been carrying out their activities since the end of 1997. Having as one of its principles the public character of education, the Piá Project today serves at no cost 45 children from the Barra Funda area, using two spaces: the Child Education Space – for children from two to six years of age – and the Complementary Education Space – for seven or more year old children.*

*The reflections presented in this article start from what we call the vicissitudes of the praxis, in which we describe our trajectory in education, the formulations and reformulations experienced by the project, the impasses we faced, and we propose discussions we feel to be important when we talk about an education truly dedicated to the formation of subjects. The result is a narration, part history, part theories and questions, that gradually sketches our experience, which we hope will raise questions in other researchers' minds about the (im)possibilities of education.*

### ***Contact:***

*Lizandra Guedes*

*Rua Bica de Pedra, 917*

*05028-140 – São Paulo – SP*

*e-mail: lizandraguedes@yahoo.com.br*

### ***Keywords***

*Education and emancipation – Critical theory and education – Extra-school education – Education and engagement.*

\* We would like to dedicate this article to all the children who have attended Piá, and we wish to thank the professors at FEUSP Cláudia Viana, Flávia Schilling, Izabel Galvão, Leandro de Lajonquiére and Lisete Arelaro for the warm support they have always given to the Piá Collective.

\*\*Piá, composed mainly by students and former students of the University of São Paulo, is an University Extension Project of the Faculty of Education of USP, and receives graduate and licentiatehip students for apprenticeship periods.

*Talvez, uma das diferenças entre estas crianças e as de outros lugares, é que estas aprenderam a ver o amanhã desde pequenos.* Subcomandante Insurgente Marcos, sobre os meninos e meninas zapatistas. (Gentili; Alencar, 2003)

A questão de como educar as novas gerações permeia as preocupações da humanidade ao menos desde o início do processo civilizatório. Todas as sociedades, da grega à tupiniquim, tiveram de criar as formas que pensavam ser as mais adequadas ou convenientes de transformar seus rebentos em homens e mulheres que pudessem assumir seus lugares na vida coletiva. A forma que a educação assume, então, esteve sempre atrelada ao espírito de uma determinada sociedade, ao seu processo histórico, ou simplesmente a como ela se organiza para produzir aquilo de que necessita.

Na modernidade, o modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de emancipação humana – o desenvolvimento tecnológico alentava a promessa de livrar-nos do peso do trabalho –, exige um homem cada vez mais coisificado, em que a realidade se impõe a tal ponto que uma educação para a adaptação é um processo quase automático. Essa contradição, entre a potencialidade de uma vida digna para todos e a alienação, abre uma fenda no sujeito que é a experiência da diferença de classes, e a educação moderna tem despendido uma parte considerável de seus esforços para ocultá-la. Coube a ela um papel importante no obscurecimento da percepção do modo de ser da sociedade capitalista e na produção desse sujeito quase objeto, funcional e eficaz, que é condição fundamental para a sustentação dessa sociedade.

A adaptação, essencial para a constituição do sujeito, não deveria conduzir ao conformismo. Consideramos que uma educação que se comprometa com a tentativa de formação de um sujeito não pode se vincular somente à adaptação, mas se vincularia, de forma dialética, também à resistência, como nos diz Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse

os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (2000, p. 143)

Colocam-se para nós, a partir disso, alguns impasses: falar em uma educação para a emancipação em nossa sociedade só faz sentido como uma proposição para o futuro, pois a pressão do mundo real tem superado e muito o poder da educação – Qual seria, então, a finalidade, realizável, de uma educação emancipatória? Qual seria seu poder de ação? Até onde a adaptação é necessária? Até quando e como podemos resistir? Em que espaços?

O Piá, uma experiência de educação com crianças e jovens que, há sete anos é desenvolvida por um coletivo de educadoras<sup>1</sup>, constitui-se como o *locus* que encontramos para a prática e a reflexão sobre essas questões, sobre a (im)possibilidade da educação como uma ação em que predomine a resistência. Já que constatamos que em nossa sociedade existem instituições em número suficiente que se ocupam em adaptar o sujeito ao dado, talvez reste a nós a tentativa da realização de uma educação que *fortaleça a resistência no sujeito em formação*. Este artigo se constitui como uma primeira comunicação dessas reflexões transformadas em práxis.

## **O caráter do projeto**

O Piá é um espaço de educação autogestionado de caráter público, pois pode ser freqüentado por qualquer criança. A participação desta, que está condicionada apenas à disponibilidade de vagas, não está atrelada a nenhum outro critério que não seja a idade mínima que estabe-

**1.** O Coletivo do Piá hoje é composto pelas educadoras Adriana Depieri, Gabriela Francischinelli, Lizandra Guedes, Marcela Abreu, Milena Cintra e pelos estagiários de formação Kauê Palazolli, Beatriz Coelho, Débora lensen, Sandra Salathiel, sendo estas duas últimas mães de crianças incorporadas ao coletivo.

leceremos para o ingresso, dois anos. Esse caráter, que para nós deveria ser o princípio primeiro da educação, é sustentado essencialmente por duas características do projeto: o fato de o Piá ser gratuito e de estarmos localizados num espaço público. O projeto tem início em fins de 1997 no porão da Casa de Mário de Andrade – espaço público pertencente à Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo. Ao final de 1998, tivemos de buscar uma nova sede, pois a área da Casa destinada a crianças não comportava mais nossas atividades. Encontramos então, no Clube da Cidade de Raul Tabajara, pertencente à Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo, localizado no mesmo bairro, um novo espaço. Nesses dois lugares, fizemos parte de um importante processo de reocupação e ressignificação do espaço público: a Casa de Mário, que estava desativada há quatro anos, foi completamente restaurada e suas atividades, inclusive com jovens e adultos, foram retomadas; e o Raul Tabajara, que havia sido abandonado tanto pelo poder público – que não investia na estrutura do clube, em processo de deterioração –, quanto pela comunidade – por medo dos traficantes que por ali circulavam –, também passou por reformas e se tornou, com o passar do tempo, uma referência de lazer, cultura, esporte e educação do bairro.

A gratuidade nos possibilita uma relação menos mercadológica com a educação, que se reafirma como um direito de todos e não como uma mercadoria a ser consumida por uma suposta clientela escolar, que recebe a educação pela qual pode pagar. A ocupação do espaço público, por sua vez, fortalece o caráter do projeto na medida em que ele é um espaço comum a todos, um cenário importante na luta por direitos e está carregado de signos e práticas que resistem ao movimento hegemônico de privatizações que vem solapando os valores públicos. A esfera pública é uma das poucas esferas em que a igualdade formal pode ganhar alguma concretude, pois como bem comum, possibilita um arrefecimento das distinções de classe.

Contudo, um projeto como este, que não se caracteriza como uma política pública e que,

portanto, não pretende atender a todos, teria que necessariamente escolher com quem prioritariamente desenvolver suas ações. Pensamos, então, que a melhor forma de definir com que crianças trabalhar seria pela seleção do bairro para o funcionamento do espaço – nossa escolha foi a Barra Funda. O Piá atende hoje 45 crianças, com idades que variam entre 2 a 11 anos, sendo 30 em período integral e 15 em meio período, garantindo a presença de pelo menos três adultos por dia. A ampliação do projeto para além desses números implicaria em uma descaracterização e um considerável empobrecimento do trabalho. O coletivo já cogitou a abertura de outros espaços, mas hoje as discussões caminham para o lado oposto. Temos encarado o espaço como uma experiência que deve fomentar outros projetos e mesmo a criação de políticas públicas. Por esse motivo, pensamos em vincular as ações das educadoras com outras formas de intervenção, além da atividade de docência para crianças. A educação de massa é um problema que teremos que enfrentar ao pensarmos em uma educação verdadeiramente voltada para a formação de sujeitos, principalmente na primeira infância e no ensino fundamental, pois qualquer pessoa que tenha passado pela experiência de lecionar para 35, 40 alunos sabe o quanto isso é um fator muitas vezes impeditivo para uma boa educação, principalmente considerando as demais condições do trabalho docente, como baixa remuneração e carga de trabalho enorme. Nossa experiência nos leva a pensar que em uma sociedade ‘emancipada’ a escolarização dificilmente será a melhor forma de educar as crianças.

A Barra Funda é um bairro central com características de periferia. Possui uma das maiores concentrações de cortiços da cidade – cerca de 400 – que abrigam famílias vindas de todas as partes do país e, cada vez mais, latino-americanos vindos principalmente da Bolívia. Possui ainda, entre os enormes galpões e armazéns, que outrora serviam à imponente Estrada Sorocabana, um casario de classe média baixa e duas favelas: a do Gato – hoje transformada em conjunto habitacional da prefeitura – e a do

Moinho, que ocupa dramaticamente uma parte da Sorocabana e se ergueu ao lado dos trilhos. Recentemente, o bairro ganhou, para o descontentamento da pequena classe média que o habita, um novo morador, o Projeto.Oficina.Boracea, albergue para moradores de rua da Prefeitura de São Paulo. A construção do Boracea deixou a população de classe média do bairro enfurecida que, tomada subitamente por um impressionante espírito coletivo, se mobilizou por meio de abaixo-assinados contra a realização do projeto, alegando que, com a presença de um albergue, a região ficaria malvista.

O coletivo de crianças do Piá reflete bem a população da Barra Funda. A maioria das crianças habita os cortiços da região; uma minoria, em torno de 10%, é oriunda da classe média; e um número considerável é morador do Boracea, pois firmamos um convênio em que garantimos a matrícula para essas crianças em qualquer época do ano e independente da disponibilidade de vagas.

Ao longo desses anos, temos nos questionado muito sobre a natureza do projeto e consequentemente sobre sua função: já nos autodenominamos como centro cultural, educação informal, educação extra-escolar até nos situarmos no amplíssimo espaço de educação. Essa denominação é por nós utilizada provisoriamente, como as demais o foram, e remete a uma questão que sempre nos acompanhou: o que é o Piá? Embora nós, educadoras, ainda não tenhamos uma resposta muita clara para essa questão, as crianças parecem não ter nenhuma dificuldade em respondê-la:

*O Piá é o Piá. É onde nós brincamos. No Piá tem brinquedos, tinta, fantasias, músicas, livros... A gente pinta, desenha, lê histórias, conversa, vai no parquinho, coloca fantasias, faz várias atividades com as educadoras. O Piá é feito das educadoras e das crianças, sem eles o Piá não existe. (Janaína, 6 anos)*

### **As vicissitudes da práxis**

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma

força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (Adorno, 2000, p. 132-133)

Muito tem se discutido sobre os meios de educar crianças. Sofremos hoje um “inflacionamento das criações pedagógicas” (Lajonquiére, 1999, p. 27), pois nunca na história da educação havíamos presenciado o surgimento de tantas ‘teorias’ educacionais. Com a promessa de resolver a nossa já velha conhecida ‘crise da educação’, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, psiquiatras, assistentes sociais, fonoaudiólogos e uma porção de outros especialistas nos apresentam incessantemente novas teorias sobre como as crianças aprendem, os novos métodos de ensino, as novas tecnologias educacionais ou simplesmente conselhos aos educadores.

A despeito de tamanho ‘empenho dos especialistas’, os problemas educacionais persistem, senão se agravam, pois 90% das crianças que passam hoje por um atendimento psicológico são encaminhadas por queixas escolares (Kupfer, 2001), além de nos depararmos com a triste realidade, nada incomum, de adolescentes analfabetos funcionais nas últimas séries do ensino fundamental. Seriam os problemas da educação realmente problemas de natureza metodológica? Não sabemos *como* educar crianças? Ou seguimos na educação a tendência geral apontada por Adorno e transformamos os meios em fins? De que nos adianta toda a parafernália pedagógica e suas teorias mirabolantes se não sabemos ao menos para que educamos?

Refletir, então, sobre a finalidade da educação é da maior urgência política, já que somente dessa maneira poderemos criar formas de educar de fato direcionadas para a formação de sujeitos, desnaturalizando uma porção de práticas regressivas que nos foram apresen-

tadas como necessárias, mas que estão mais perto de serem classificadas como heteronomia do que como autoconservação. A partir da experiência do Piá, temos percebido que algumas práticas escolares, constantemente defendidas como essenciais para a educação, se constituem muito mais como forma de controle e padronização das crianças (heteronomia), do que contribuem para a sua formação. Podemos citar como exemplo a transformação da criança em um número de chamada, a rigidez dos planejamentos e horários destinados a cada atividade, a divisão das crianças por idade, a avaliação que checa somente se a criança decorou o conteúdo, entre outras práticas. Um professor de ensino fundamental I fala, perplexo, sobre a questão de uma prova de Ciência da 2ª série: "Qual a diferença entre uma baleia e um morcego?" Sua perplexidade não é tanto pela pergunta, mas pelo fato de todos os alunos terem respondido da mesma forma automática "A baleia é um mamífero que nada e o morcego é um mamífero que voa". As inúmeras diferenças entre baleias e morcegos, observáveis por qualquer criança, não importam, elas decoraram uma resposta para aquela pergunta, a 'resposta correta', dando-nos um bom exemplo de como temos educado hoje.

Em busca dessas formas, que sabemos não serem únicas, nossa práxis acabou por adquirir uma grande plasticidade. O projeto está sempre sujeito a transformações: do cotidiano com as crianças aos objetivos e às ações prioritárias do coletivo de educadores. Essas transformações e rupturas são por nós encaradas como momentos essenciais de nossa práxis, em que se imbricam as experiências por nós vividas como educadoras, no dia-a-dia do espaço, e os estudos teóricos que fazemos coletivamente. Vale afirmar que algumas características do Piá persistem, em todos esses anos, como um norte que orienta nossas ações, entre elas estão a autogestão, a ocupação do espaço público e a gratuidade das ações com crianças.

Inicialmente, definíamos o Piá como um *centro cultural* para crianças, onde aconteciam oficinas de temas variados como teatro, músi-

ca, literatura, tear, que eram dadas pelos próprios educadores ou por oficineiros convidados. Havia uma rotina que se organizava em torno dessas oficinas, uma roda de conversa inicial e um momento de atividade livre, em que cada criança escolhia o que queria fazer nos diversos cantos em que o espaço era dividido: casinha, artes-plásticas, teatro, biblioteca. Nossa principal objetivo era:

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. (Coletivo do Piá, 1998)

Nesse momento, estávamos às voltas com o projeto dos Parques Infantis<sup>2</sup>, desenvolvido mais intensamente a partir de 1935, época em que Mário de Andrade foi secretário da cultura de São Paulo. Num primeiro contato, a proposta parecia se aproximar bastante do que estávamos pensando para o Piá, um espaço público onde crianças de diferentes idades participariam de atividades culturais e ainda poderiam consagrar um tempo para as brincadeiras. Contudo, quanto mais nos aprofundávamos nos estudos, mais os *Parques* iam adquirindo outra forma e, por trás daquelas atividades de cunho cultural, a marca do controle das crianças pobres sob os olhos do Estado se fez notar com mais força.

Esses estudos nos fizeram perguntar mais profundamente sobre a dimensão política de nosso projeto, sobre sua finalidade: afinal para que estávamos ali? Havíamos aprendido por meio da experiência dos *Parques* que o trabalho com a cultura, por si só, não impedia que a educação estivesse plena de elementos regressivos. Principalmente considerando que, em nossa época, a cultura assumiu o caráter de mercadoria, dissociando-se cada vez mais da idéia de

**2.** O Projeto dos Parques Infantis, iniciado na década de 1930, foi um dos primeiros projetos de educação para as crianças da classe operária, atendendo crianças de 4 a 12 anos. Posteriormente voltado somente para a primeira infância, na década de 1970, transforma-se nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

uma produção humana. A autodenominação de *centro cultural* já não nos satisfazia, pois além de remeter fortemente à idéia de uma vitrine de ‘bens culturais’, desvinculados de uma dimensão política e social, a serem consumidos pelas crianças, também parecia não abarcar a dimensão do que fazíamos, reduzindo nosso trabalho a oficinas culturais.

Já sabíamos há algum tempo que o que havíamos criado extrapolava aquilo que comumente chamamos de centro cultural: tínhamos um grupo praticamente fixo de crianças, embora a freqüência ao espaço fosse livre; havia uma rotina que organizava o dia em atividades que não se resumiam às oficinas; o espaço era autogerido pelas crianças, que dele se apropriaram profundamente; e o papel que nós, adultos, ocupávamos, mais se assemelhava com o de educadores do que com o de oficineiros ou monitores. Pensamos, então, que diante de tantas dessemelhanças, deveríamos buscar outra definição para o que éramos e a mudança de sede acabou por se tornar um momento privilegiado para repensarmos o projeto.

Em 1999, retomamos nossas atividades, no Clube da Cidade Raul Tabajara, como um projeto de *Educação Informal*, termo cunhado pelos movimentos populares a partir da década de 1960, que abrange todas aquelas atividades de alfabetização pura e simples a palestras e apresentações culturais, que “atribuem a si mesmas responsabilidades educativas” (Brandão, 1983, p. 85). Embora essa denominação fosse bem abrangente e também não satisfizesse plenamente o coletivo, ela se aproximava bastante da prática do Piá, pois enunciava a possibilidade da educação fora da escola, menos institucionalizada e mais vinculada a uma intervenção política em direção a uma transformação social.

Restava-nos agora a busca de um arcabouço teórico mais consistente, que fundamentasse a finalidade para a qual o projeto estava orientado. Preocupávamo-nos que as referências teóricas não fossem utilizadas de forma dogmática, como uma receita a ser segui-

da sem qualquer mediação com a realidade em que estamos inseridos nem muito menos que servissem como mera justificativa para tal ou qual prática que decidíssemos adotar. Para nós, sua função deveria ser, 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, orientassem nossa práxis e permitissem os saltos teóricos necessários para ousarmos na construção de nosso projeto.

Foi por esse motivo que nesse momento não recorremos, como seria de costume, aos pensadores da educação e sim aos autores da Escola de Frankfurt que, com sua Teoria Crítica combinando marxismo e psicanálise, nos dão um testemunho das mais variadas formas assumidas pela barbárie na sociedade ‘esclarecida’. Ora tratando dos mecanismos sociais de dominação, ou dos sofrimentos dos sujeitos *pseudoformados*, ora apontando as possibilidades libertadoras hoje obscurecidas, ou resgatando uma dimensão dos valores humanos, esses autores foram fundamentais para a formulação de nossa proposta. Adorno acabou por se tornar uma referência mais direta, pois seus textos sobre educação, publicados em *Educação e emancipação*, ajudaram-nos a compreender qual seria a importância política de nosso trabalho, vislumbrar para que fins o projeto deveria estar orientado, clarear os limites de nossa ação e então, a partir daí, rever nossa práxis.

Uma “educação para a emancipação”, preconizada por Adorno em diversos ensaios, mobilizou rapidamente o coletivo, pois nos parecia que de alguma forma essa expressão havia sido pouparida de se tornar mais um dos *slogans educacionais* (Scheffler, 1968) tão repetidos por aí afora e esvaziados de qualquer significado, como “educação para a cidadania”, “educação para a vida”. Hoje nos foram roubadas todas as palavras que poderiam remeter a algo diferente dos valores capitalistas para a educação; o neoliberalismo tornou-se especialista em apropriar-se de alguns valores, subverter seu significado e ainda posar de ‘bom

moço' ao defendê-los em público – aliás, os tais 'políticos do bem' estão em voga. Por esse motivo, tem sido tão difícil falar em uma educação que não esteja alinhada com o espírito neoliberal, pois tudo foi fagocitado por sua ideologia, tanto que "ser 'democrático' não quer dizer absolutamente nada a esta altura do campeonato. A tal ponto, que até mesmo os neoliberais dizem sê-lo." (Gentili, 1998, p. 46).

Contudo, falar em uma educação para a emancipação também não é nada simples. A emancipação é uma velha promessa em nossos ouvidos, vem de tempos remotos, dos lendários séculos XVIII e XIX, em que se vivia não como ideologia, mas como verdade possível de ser realizada. A perspectiva de uma sociedade de homens livres, iguais e irmãos, trazida pela Revolução Francesa, e sua viabilização material, com o desenvolvimento das forças produtivas a partir da Revolução Industrial, nos colocaram próximos do fim da dominação, da possibilidade de os homens, finalmente, serem donos de seu próprio destino. Era uma vez... uma história que não acabou com o conhecido e desejável "e eles viveram felizes para sempre", mas com a dura realidade do século XX e do recém-chegado XXI, repletos de guerra, fome, miséria, injustiça, enfim... dominação. De que modo, então, se propor como finalidade do projeto uma educação para a emancipação?

O impasse nos foi colocado não como um verdadeiro impedimento, mas como um alerta de qual era a força política que o projeto tinha, como um 'princípio de realidade' que se interpõe entre o sonhado e o realizable. 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?

Sabíamos que mesmo que o Piá fosse uma bolha cor-de-rosa de felicidade, em que tudo fosse bom e simulássemos a harmonia, a experiência vivida na carne e na alma dessas crianças quando no mundo – em casa, na rua, na escola – lhes comunicaria outra coisa. Essa

experiência antinômica, por si só, apenas produziria mais um curto-circuito, que nada ou quase nada traria de emancipador. A imposição de um limite nos fez avaliar com mais cuidado as condições objetivas, enxergar com um pouco mais de clareza alguns dos elementos que impossibilitam a emancipação e formular uma práxis que tentasse corresponder àquilo com o que julgávamos poder contribuir nesse momento, nomeado por nós de 'emancipação das consciências', mas que nada mais seria do que 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.

Dessas discussões é que surge, no lugar das oficinas culturais, o Eixo Temático, atividade conduzida pelos educadores do projeto que tinha como principal objetivo a reflexão sobre a realidade em que estamos inseridos. A idéia era que as crianças pudessem se perceber como sujeitos históricos, que podem, portanto, se posicionar em relação a essa realidade. Pensamos que desnaturalizando as relações sociais, econômicas e individuais que nos cercam, poderíamos ao menos fortalecer a capacidade de indignação de nossas crianças, como já nos dizia Adorno:

Mesmo que o esclarecimento racional não dissolvesse diretamente os mecanismos inconscientes [...], ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência. (2000, p. 136)

A definição de quais seriam os temas trabalhados no Eixo partia de problemáticas que considerávamos essenciais refletir para a formação de todo sujeito. Contudo, a preocupação de que este não fosse um espaço doutrinário, que tirasse o pouco encantamento, que ainda é permitido na infância, também se fazia presente. Não queríamos transformar o Piá em

um lugar duro, cheio de crianças gritando palavras de ordem que mal compreenderiam. A tentativa seria de olhar para o mundo *com eles*, “buscar contato com a realidade fora de sua representação no mundo oficial” (Patto, 2000, p.173) e não meramente apresentar outra explanação, pois achávamos que se assim não fosse aumentariam o risco de que eles passassem de uma heteronomia a outra. Para tentar minimizar isso, estabelecemos dois critérios para o trabalho com o Eixo: a vivência cotidiana das crianças permearia os temas e as atividades e estas, além de serem compostas por discussões, continuariam a ser desenvolvidas a partir de linguagens artísticas como a literatura, a música, as artes plásticas e o teatro.

Num primeiro trabalho, que recebeu o nome de *Rumos*<sup>3</sup>, escolhemos reconstituir com as crianças suas histórias de vida, partindo de seus avós até chegarmos à vida delas na Barra Funda. A experiência foi realmente muito relevante: começamos por um mapeamento e um trabalho com cada região do país de onde as famílias das crianças vieram, fazendo a passagem para a migração a partir da leitura dramática de *Morte e vida Severina*, de João Cabral. Não haveria como falar da vida dessas crianças sem falar em migração, pois 90% delas a viveu direta ou indiretamente. Essas discussões foram muito intensas, pois depois de explorarmos histórias de migração, fomos com as crianças descobrir os motivos que levaram seus pais a migrarem, o que gerou diversos debates acerca das aparentes opções de vida das pessoas (que famílias, de fato, haviam ‘escolhido’ migrar?), os motivos das desigualdades regionais, da fome, da miséria, temas que seriam recorrentes ao longo de todo a atividade. Posteriormente o eixo se desdobrou em outros subtemas como: a vida em São Paulo, a história da Barra Funda, o bairro e o entorno, cheio de regiões ricas como Pacaembu e Higienópolis, a vida deles na cidade – condições de moradia, lazer, classe social a que pertenciam. Todo esse processo foi feito por meio de diversas linguagens e atividades: visitas a exposições, como

“Êxodos”, de Sebastião Salgado; pesquisas de campo, fotografando e observando o bairro e o entorno; entrevistas com as famílias feitas pelas crianças; dramatizações; e uma infinidade de outras atividades. O *Rumos*, que foi desenvolvido em dois anos, teve como fechamento a produção de livros artesanais, em que cada criança contava a sua história.

Outras mudanças também foram feitas a partir daquelas discussões teóricas: reorganizamos a rotina, marcando melhor os momentos do dia, apesar de mantermos a maleabilidade de horários; fortalecemos o vínculo das crianças com o projeto, por meio da criação de uma gestão coletiva, que se deu pela elaboração conjunta das regras, das rodas de conversa e da responsabilidade pela arrumação diária do espaço; e o redimensionamento do lugar da *Atividade Livre* no Piá.

A obsessão pela produtividade sempre foi, com raríssimas exceções, na escola (como na fábrica), uma forte característica: o tempo cuidadosamente dividido, marcado pelo sinal que, implacável, dá fim às atividades minuciosamente planejadas e distribuídas por séries, tudo concebido, inclusive o curto – e tão desejado pelas crianças – recreio, para que o tempo na escola seja absolutamente produtivo. Brincar na escola é algo que já vem aparecendo há bastante tempo no discurso pedagógico e há algum tempo na prática escolar, porém apenas como mais um elemento que vai contribuir *positivamente* para o desempenho da criança. Porém, “fazer nada” ainda soa estranho e é até inconcebível quando se fala em educação.

A educação – e aqui convencionaremos que, quando dela falarmos, nos referiremos à forma como hoje resolvemos o problema da educação das próximas gerações: a escola – baniu o ócio da formação dos sujeitos. Quase completamente racionalizada, compreendendo o ‘educar’ como uma ação *planejada* em direção a um sujeito – plena de objetivos pedagô-

**3.** Outros eixos desenvolvidos foram *A história social da infância*, *O preconceito e Mídia*.

gicos a atingir –, a escola reduziu a grande maioria das relações que ali se estabelecem a relações coisificadas. A relação entre sujeitos, transformadas em relações entre coisas/objetos, fica bem evidente quando analisamos o discurso predominante sobre a relação ensino-aprendizagem. Nesse discurso, professor e aluno são destituídos da condição de sujeitos: a criança é reduzida a um organismo que amadurecerá “graças a uma estimulação correta conforme o tempo” e ao professor cabe atuar “como um servidor obediente aos mandatos naturais que apontam tornar real um ideal da natureza” (Lajonquière, 1999, p. 32-36). Há muito pouco espaço para o imprevisível que é a constituição do sujeito e consequentemente para o ócio. Contudo, nada mais sendo do que uma produção histórica, ela só tem feito acompanhar o espírito do tempo, pois essa questão tem uma dimensão muito maior e refere-se à lógica assumida pelo capital:

[...] a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. (Adorno, 1996, p. 3)

A *Atividade Livre* no Piá tornou-se para nós um dos momentos mais privilegiados do dia<sup>4</sup>, pois 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’. O papel das educadoras na atividade livre é o de acompanhar as crianças de longe e intervir apenas se julgarmos necessário, caso alguém esteja correndo algum risco de se machucar ou de ser machucado por outro e quando somos solicitadas para ajudar a resolver um conflito, convidadas para participar de alguma brinca-

deira ou para *tocar* uma atividade como contar uma história, por exemplo. Esse é 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.

Contudo, julgamos que a educação também deva ser composta por outros momentos, em que nem sempre os desejos das crianças é que prevalecerão, pois a educação é responsável também pela adaptação ao real, que inúmeras vezes entra em conflito com o que desejamos. Em outras palavras, é função da educação, com bem define Freud (1975, p. 283), “um incentivo à conquista do princípio de prazer e a sua substituição pelo princípio de realidade [...]”

Vale ressaltar, rapidamente, dois pontos sobre essa questão: primeiro, é importante lembrar que a função que o princípio de realidade ocupa na organização psíquica não é a de eliminar o prazer e sim de obtê-lo sem colocar em risco o sujeito, como nos alerta o próprio Freud:

Este último princípio (de realidade) não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer; não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidade de obtê-la, e a tolerância temporária do desprazer [...]. (1975, p. 20)

Em segundo lugar e ainda mais importante, concordamos com a crítica feita a Freud, que afirma que ele transformou o *princípio de realidade*, uma contingência histórica, em uma necessidade biológica, justificando a dominação. Contudo, recolocando a história na teoria freudiana, como o fez Marcuse (1969), fica difícil negar a função civilizatória desse princípio, que é responsável pela humanização do animal *sapiens*, transformando “as necessidades biológicas em necessidades e desejos individuais” (p. 53). Cabe então, para não corrermos o risco de justificar o autoritarismo que permeia nossa educação, lembrar que

**4.** As crianças passam grande parte do tempo em atividade livre e as atividades dirigidas compõem normalmente um terço do dia.

[...] a dominação difere do exercício racional de autoridade. Este último, que é inherente a qualquer divisão do trabalho numa sociedade, deriva do conhecimento e limita-se à administração de funções e arranjos necessários ao progresso do todo. Em contraste, a dominação é exercida por um determinado grupo ou indivíduo a fim de se manter e consolidar numa posição privilegiada. (p. 52)

Esse processo, que podemos chamar de civilizatório, posto que foi ele que nos constituiu como humanidade, é essencial para a constituição do sujeito, pois ser regido pelo princípio de prazer significa pouca capacidade de autopreservação, já que o mundo externo torna-se alheio e o outro não existe como sujeito, apenas como objeto. Aliás, essa descrição muito se assemelha com os “indivíduos ensimesmados” que temos produzido hoje em dia, principalmente nas classes mais abastadas. Numa sociedade na qual o poder de consumo é que interdita ou não a realização de um desejo, a prevalência do princípio de prazer, pleno de elementos regressivos, vem a calhar. Porém, certamente, a educação que pretende formar um sujeito autodeterminado não se constitui apenas pela adaptação ao real. Ela está inserida em um movimento dialético do qual a adaptação é uma das variantes que estão em constante relação com a resistência. A resistência marca a distância entre o eu e o outro, é aquilo que foge e tem de fugir ao controle do adulto e é nessa relação entre diferença e identidade que se forma o sujeito.

Uma aproximação maior com a psicanálise, que nos fez compreender e elaborar melhor as discussões que apresentamos acima, deu-se no final de 2002, quando tivemos a oportunidade de concretizar um velho desejo do coletivo: a constituição de um Espaço de Educação Infantil. O Piá sempre aceitou crianças de todas as idades, contudo, a não ser por alguns irmãos caçulas que circulavam pelo espaço, a grande maioria de crianças tinha entre 8 e 12 anos. Nessa época, as atividades eram voltadas praticamente para essa faixa etária, mas em meados de 2002 começaram a aparecer diversas crianças menores e, quando

percebemos, elas já formavam um grupo de 15 crianças entre 3 e 6 anos. Logo tivemos de começar a preparar atividades simultâneas, já que em diversas vezes conseguimos integrar os dois grupos e em outras, isso era inviável, pois muitas vezes a proposta absolutamente não mobilizava as crianças pequenas. Outras adaptações da rotina foram feitas e decidimos enfrentar aquele semestre como um projeto piloto de educação infantil.

Ao término do semestre, em nosso encontro de educadoras, decidimos implantar a educação infantil no Piá. Era evidente que a comunidade tinha uma demanda por esses espaços no bairro, pois diversas pessoas, ao verem crianças pequenas pelo clube, nos procuraram solicitando vagas. Contudo, o que nos mobilizou mais profundamente para isso foi o fato de que o coletivo queria há algum tempo experimentar um trabalho com crianças pequenas. O parco conhecimento de psicanálise que tínhamos, vindo principalmente das discussões sobre a Teoria Crítica, era suficiente para sabermos o quanto as experiências da primeira infância são fundamentais para a constituição do sujeito. Adorno (2000) inclusive apostava nisso como um instrumento poderoso para evitar as regressões à barbárie, afirmando que “a educação que tem por objetivo evitar a repetição (da barbárie) precisa se concentrar na primeira infância” (p. 121) e “agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças” (p. 135).

No Brasil, a educação infantil sempre foi desvalorizada como algo importante para a formação do sujeito e consequentemente desqualificada a função de educador de crianças. O início de sua história é fortemente marcado pelo assistencialismo<sup>5</sup>, que praticamente resumia a educação infantil à função de guardar as crianças pobres enquanto seus pais trabalhavam. Porém, analisada com mais cuidado, a assistência não era tão desinteressada quanto

**5.** Para se compreender o quanto o assistencialismo está arraigado na educação infantil, basta saber que as creches municipais de São Paulo só saíram da Secretaria de Assistência Social e passaram a ser responsabilidade da Secretaria de Educação na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy (2000 a 2004).

parecia, pois crianças saudáveis hoje significavam, para o Estado, bons operários no futuro:

É preciso, por isto, que o Estado que toma para si o encargo da educação, se disponha por medidas eficazes de assistência social e sanitária, a vigiar sobre o aluno para que ele se desenvolva com tudo que lhe pode favorecer a saúde, conservá-la e preservá-la. Cada aluno deve na ordem das coisas, transformar-se à sua hora, num ‘fator de produção’: sua vida é por assim dizer hipotecada ao Estado [...]. Se morre ou se torna estéril pela moléstia, a sociedade com a qual contraiu a dívida, no período da educação, sofre perda irreparável [...]. (Azevedo, 1931, p. 50)

ou

Que importa hoje o dispêndio de umas poucas centenas de contos se os juros desse capital se rão amanhã de inestimável e incalculável valia? (RAM, 1937, p. 202)<sup>6</sup>

Passados quase 100 anos de história, hoje, enquanto exista um punhado de propostas realmente importantes, na educação infantil, predominam duas vertentes: ainda persistem os traços do assistencialismo no clássico ‘depósito de crianças’; e de outro lado desponta uma educação infantil extremamente racionalizada, a qual classificamos como ‘escola bilingüe com monitoramento psicopedagógico’. Estas, em sua grande maioria, destinadas para a elite, que paga mensalidades exorbitantes para que seus filhos brinquem na areia azul do parquinho e tenham um futuro promissor. O curioso é que mesmo nesse espírito de uma ‘educação infantil de ponta’, ser um educador, ou melhor dizendo, uma educadora<sup>7</sup> de crianças, quase sempre significa baixos salários, muito trabalho, pouca formação e ainda ganhar de brinde o infeliz nome de ‘tia’.

Mesmo nesse cenário desolador, ou até por conta dele, é que o coletivo queria pensar a educação na primeira infância como experiência significativa para a constituição do sujeito, como formação de educadores e como possibi-

lidade de formulação de políticas públicas para a infância. Além da necessidade de uma porção de adequações de rotina, estrutura e ritmo, das quais não trataremos aqui, teríamos de repensar os objetivos do projeto, pois emancipar as consciências de crianças tão pequenas seria anacrônico. O estudo da psicanálise se tornou muito importante para que pudéssemos vislumbrar com mais clareza que faceta assumiria uma educação para a emancipação na primeira infância.

Em se tratando de um sujeito em formação, pensamos que aquilo que se pode fazer na educação de crianças pequenas, no que diz respeito à emancipação, faz-se pela tentativa de contribuir para a formação de um sujeito forte. Esperando que um dia seja capaz de, minimamente, suportar a violência do real, de agir, de resistir, o quanto possível, aos convites à regressão, à participação na barbárie geral e que principalmente seja capaz de se recusar a dominar, a subjugar o outro.

Para tentar constituir o Piá como um lugar de resistência, de fortalecimento do sujeito, percebemos que mais importante do que a parafernália pedagógica, que cria a ilusão de garantia de acertos na educação, e do que o desenvolvimento de habilidades específicas nas crianças é a possibilidade da realização de uma educação que se enderece ao sujeito: no qual as relações possam se constituir em outras bases, menos coisificadas; em que a transmissão de conhecimentos seja apenas para que as crianças possam, contemplando o que e de que maneira outros fizeram, produzir seus próprios pensamentos (Kupfer, 2001); e no qual haja principalmente espaço para a escuta da angústia, do medo, dos conflitos e para a expressão do desejo. O desejo de poder conduzir sua

**6.** O discurso educacional da época está repleto de afirmações como estas. A primeira foi proferida por Fernando de Azevedo, considerado o pai do ensino público no Brasil e a segunda por Nicanor Miranda, chefe da Divisão de Parques Infantis, os mesmos a que nos referimos no início deste artigo e que se transformarão nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEs) na década de 1970.

**7.** A docência para crianças é atividade quase exclusivamente feminina, o que reforça ainda mais o estigma da profissão. Aliás, é de se perguntar por que, mesmo com tamanha discussão sobre a divisão sexual do trabalho, os homens dificilmente se implicam na formação de crianças.

própria vida, de ser feliz, de poder brincar, amar, comer, conhecer, morar... Tudo aquilo que materialmente já teríamos condições de proporcionar a todos, mas que, da forma como são produzidas, teremos de lutar e resistir muito para conquistar. O Piá, apesar de não estar diretamente envolvido nessa luta, espera poder contribuir com formas de sobreviver a esse mundo para que possamos reinventá-lo.

A partir da consolidação da experiência com a educação infantil, o coletivo vem estruturando suas novas ações. Preocupa-nos a idéia de limitar nossa intervenção a um grupo de crianças da Barra Funda, pois isso reduziria, e muito, o potencial de nosso trabalho, ficando o Piá como uma experiência isolada e com pouco poder de ação, ainda que (esperamos!) significativa na vida daquelas crianças. Contudo, também 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 alinhariamos perfeitamente com o espírito privatizador da educação pública, que suavemente vem se instalando. A privatização da educação pública difere muito das privatizações em outros setores, ou seja, não vendemos escolas, contudo privatização também pode ser en-

tendida, em sentido amplo, como delegar responsabilidades públicas a setores privados. O crescimento de ONGs, que oferecem os serviços que deveriam ser garantidos pelo Estado, constitui-se como uma das formas mais recorrentes de privatização do ensino hoje, conduzindo-nos cada vez mais a um *estado mínimo*. Para Gentili:

[...] a privatização da escola pública faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, uma de cujas características fundamentais é o progressivo desmantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado para garantir e promover os direitos da cidadania. (1998, p.73)

Por esse motivo, nossas ações vêm caminhando para a criação de um núcleo de pesquisa e intervenção que possa, além de publicizar e aprofundar questões por nós discutidas no Piá, dar subsídios para a criação de políticas públicas, trabalhar com a formação de professores da rede e com movimentos sociais a fim de organizarmos práticas e de pensarmos juntos as (im)possibilidades da educação.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.
- AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos. 1931.
- BRANDÃO, C. R. **O ardil da ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus. 1983.
- FREUD, S. **Além do princípio de prazer**. Rio de Janeiro: Imago. 1975.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes. 1998.
- GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes. 2003.
- KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta. 2001.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes. 1999.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar. 1969.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: EDUSP. 2000.

REVISTA DO ARQUIVO MUNICIPAL. **Concurso de robustez infantil**. v. XL, São Paulo. 1937.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1968.

*Recebido em 03.06.05*

*Aprovado em 13.10.05*

**Lizandra Guedes** é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP, mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da USP, membro do Coletivo do Piá e professora universitária.

**Adriana Depieri** é graduanda em Pedagogia pela USP, membro do Coletivo do Piá e militante do movimento estudantil.