

3

Produção do Espaço e Educação Popular: a prática pedagógica do Espaço Criarte Mariana Crioula

*Uma educação que permita, vivendo e aprendendo, saber
por que se vive e por que se aprende (Rosiska Darcy de
Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira)*

O presente capítulo é resultado do diálogo entre a teoria em torno da produção social do espaço e das representações socioespaciais e a prática militante e de pesquisa do autor junto ao Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM), mais especificamente, da prática pedagógica realizada no Espaço Criarte Mariana Crioula (ECMC). Sendo assim, temos como objetivo analisar a relação de reciprocidade entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ECMC e o cotidiano da Ocupação Manoel Congo, em uma perspectiva de educação popular que contribua para transformação radical da sociedade capitalista na luta pelo direito à cidade (Lefebvre, 2001).

Para dar conta de tal objetivo, é necessário que façamos uma pequena introdução destacando o quadro espacial no qual se inserem as práticas referidas anteriormente.

É fundamental, nesse momento, reafirmar a compreensão do espaço (social), de acordo com o filósofo Henri Lefebvre (2006), como um produto (social), um conjunto de relações sociais e formas. A produção do espaço, para o referido autor, engloba duas acepções do conceito de produção, uma muito ampla e outra mais restrita e precisa. Na primeira, leva em consideração que não há nada na história dos homens, enquanto seres sociais, que não seja adquirido e produzido; até mesmo a “natureza” biológica se apresenta na vida social modificada, portanto, produzida. Já a segunda, está relacionada ao ato de produzir coisas através do trabalho, o que ganha caráter concreto e recebe conteúdo quando surgem as respostas às seguintes questões: “Quem produz? O que? Como? Por que e para quem?”. Encontramos nessas respostas nas forças produtivas, nas

relações de propriedade e de produção, nas formas de distribuição da riqueza produzida no interior das diferentes formações sociais.

Para Lefebvre (2006), o espaço não é apenas um conjunto de objetos produzidos. Ele compreende a relação entre os objetos em sua coexistência e simultaneidade. É a própria produção do espaço tanto como instrumento ao pensamento, como à ação, meio de produção e controle, mas ao mesmo tempo como possibilidade que escapa ao domínio daqueles que dele se servem. Sendo assim, “não há coisas como espaço ou tempo fora dos processos que os definem”, estes “não ocorrem no espaço, mas definem o seu próprio quadro espacial” (HARVEY, 2012).

A centralidade da produção evidencia o caráter de prática social do espaço que é vivida antes de ser concebida. Assim como o ser social antecede consciência social, a produção material do espaço antecede as formas de representação do mesmo; entretanto, não podemos congelar esse momento de primazia, mas antes, colocá-lo em tensão dialética com significados que lhe são atribuídos, em uma relação de mútua determinação. As formas de representação do espaço (concebido por cientistas, planejadores, tecnocratas e artistas próximos da cientificidade, relacionada à reprodução da classe dominante) e os espaços de representação (espaços do vivido, permeado pelo imaginário e simbolismo) possuem uma potencialidade material na medida em que são capazes de influenciar as práticas espaciais.

Sendo assim, as representações sociais e, conseqüentemente, do espaço, são constitutivas da prática social, possuem uma subjetividade que não tem nada de essencialmente determinada de antemão, muito menos uma existência autônoma. Fazem parte ao mesmo tempo de dois mundos: interiores, os dos sujeitos e suas subjetividades, e exteriores, objetivo por ser social e por incluir relações com objetos. Para compreendermos melhor tais imbricações na realidade e no cotidiano do ECMC, se faz necessário ir mais a fundo na teoria das representações, principalmente recorrendo à crítica feita pelo filósofo Henri Lefebvre na obra *La presencia y la ausencia* (1983).

3.1.

As representações na prática pedagógica do ECMC

Na sua crítica à teoria das representações, Henri Lefebvre (1983) vai na contramão das teorias filosóficas correntes, seja por questionar a coincidência entre o ser e o cognoscente do materialismo de Descartes, seja pela crítica à tradição marxiana e marxista das representações como falseamento da realidade. Todavia, o autor não descarta a contribuição realizada por seus antecessores, pelo contrário, busca o movimento de superação de suas ideias, atualizando e mantendo momentos decisivos das teorias pregressas. Para o filósofo, o papel da teoria crítica das representações não é eliminá-las, mas sim entender o seu papel no processo de conhecimento (Kant), compreender o movimento dialético da tríade representado-representante-representação na qual a força do representado é suplantada pelo seu representante por meio das representações (Hegel), desvendar os mecanismos sócio-históricos da produção e permanência das representações (Marx) e expor o poder das representações no mundo contemporâneo, seu caráter valorativo e utópico (Nietzsche).

As representações não são só subjetivas ou objetivas, interpretam a realidade sensível, intervêm nelas, são parte constitutiva da mesma e só se distinguem na análise. Nesse sentido, para Lefebvre (1983) as representações não consistem em uma imaginação, um reflexo ou uma abstração, mas sim em uma *mediação*. Isso significa compreendê-la como uma mediação entre a realidade concreta (objetos e prática social) e o (re) conhecimento desta prática. Sendo assim, as representações não podem ser vistas nem como verdadeiras nem como falsas, mas ambas ao mesmo tempo. São verdadeiras como resposta a problemas reais e falsas como dissimuladoras de problemas reais. Nesse processo, portanto contraditório, as representações assumem uma dimensão concreta, na medida em que substitui coisas, produtos, relações, no duplo movimento que se distancia do vivido e o manipula.

É nesse sentido que Guy Debord, no seu célebre livro “A sociedade do espetáculo”, alerta para o fato de que “o espetáculo é o capital em tal grau de

acumulação que se torna imagem [representação]” (1997, p.25). É a realização do homem somente através da virtualidade, tornando-o passivo em um mundo de representações.

Segundo o mesmo autor, no capitalismo contemporâneo o parecer suplanta o ter, a mercadoria assume um caráter simbólico, no qual não consome-se apenas o produto, mas, principalmente, um conjunto de signos e representações sociais associados a ele. Masculinidade, feminilidade, status social, virilidade são algumas das representações sociais transferidas à mercadoria. Nesse sentido,

Como indispensável adorno dos objetos produzidos agora, como demonstração geral da racionalidade do sistema, e como setor econômico avançado que molda diretamente uma multidão crescente de imagens-objetos, o espetáculo é a principal produção da sociedade atual (DEBORD, 1997, p. 17).

O urbano não foge às representações. Enquanto lócus da reprodução das relações sociais de produção vive a tensão entre a aparente coesão e as contradições. É o espaço de união de indivíduos isolados (DEBORD, 1997) e as representações cumprem um papel fundamental nesse processo. Lembremos do planejamento estratégico que escamoteia seu caráter elitista e segregador através da imagem de cidade vitrine, sob o manto de uma espécie de patriotismo citadino que se perde no fetiche do desenvolvimento da cidade, ocultando os interesses da classe dominante.

Outra questão importante para Lefebvre (idem) no que diz respeito às representações é o seu caráter valorativo. Segundo o autor, para que um objeto ou relação social se valorize ou se deprecie tem de estar representado. O desdobramento entre a presença sensível e a representação precede o valor e, uma vez fixada, a valoração modifica a representação e implica no surgimento de novas, como na subordinação do trabalho concreto (ação humana pré-idealizada na transformação da natureza) em trabalho abstrato (mensurado e medido pelo tempo) precede o valor-trabalho e a exploração pelo capitalista do trabalho não pago ao trabalhador. Quando fixado, o valor contribui para o surgimento de novas representações como o salário justo, preço justo entre outros.

A interação entre o sensível (objeto ou práticas), a representação e a valoração confere à realidade prático-sensível um caráter muito maior do que a simples objetividade. Não é apenas o material sensível ou imediatez, pode ser o fictício, o virtual e o possível (LEFEBVRE, *idem*).

É importante ressaltar que, para Lefebvre, a representação não dispõe apenas do caráter limitador e mistificador, há aquele vinculado à dimensão subversiva que orienta em direção ao possível. “Reconhece ainda a possibilidade de conter o virtual. Retira delas [representações] o sentido de estagnação, de imobilidade, pois nelas também então os sonhos e as utopias” (LUFT, SOCHACZEWSKI, JAHNEL, 1996, p. 96).

Raoul Vanegem evidencia o caráter subversivo que pode assumir a virtualidade. Ele afirma que “a subversão é a manifestação do mais elementar da criatividade. A fantasia subjetiva que subverte o mundo” (2002, p. 277). Podemos vincular a este autor a necessidade de atribuir sentido à luta pela transformação, e as representações cumprem um papel importante nessa produção.

Os rebeldes não têm nada a perder a não ser a sua sobrevivência. Contudo, podem perdê-la de dois modos: perdendo a vida ou construindo-a. Já que a sobrevivência é uma espécie de morte lenta, existe uma tentação, não desprovida de sentimentos genuínos, de acelerar o movimento e morrer mais depressa (...). ‘Vive-se’ então negativamente a negação da sobrevivência. Ou, pelo contrário, as pessoas podem se esforçar por sobreviver como anti-sobreviventes, concentrando a sua energia no enriquecimento da vida cotidiana. Negam a sobrevivência incorporando-a em uma atividade lúdica construtiva (VANEGEM, 2002, p. 251).

É em um duplo movimento de desconstrução e construção de representações que se insere o caráter subversivo na vida cotidiana. Segundo Guy Debord, o desenvolvimento quantitativo da sociedade capitalista só pode oferecer uma sobrevivência ampliada; para Raoul Vanegem, o homem total só pode surgir da subversão criativa em direção à superação da sociedade de classe; para Lefebvre, devemos, sem esquecer o real, construir o objeto virtual a partir do possível, aproximando-se constantemente do impossível.

Nesse sentido, não podemos pensar a prática pedagógica no ECMC sem relacioná-la a uma valoração de mundo, ou seja, a um conjunto de representações. Como já afirmamos anteriormente, o ECMC está inserido em um contexto mais amplo da luta de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras das cidades,

organizados no MNLM, que tem sua missão e eixos de luta pautados em uma representação de mundo possível, vinculados ao ideário de Reforma Urbana e de uma cidade produzida para a vida e não para a reprodução do capital.

No ECMC, esse conjunto de representações e valores são manifestos nos princípios e práticas desenvolvidas com as crianças e jovens da ocupação Manoel Congo.

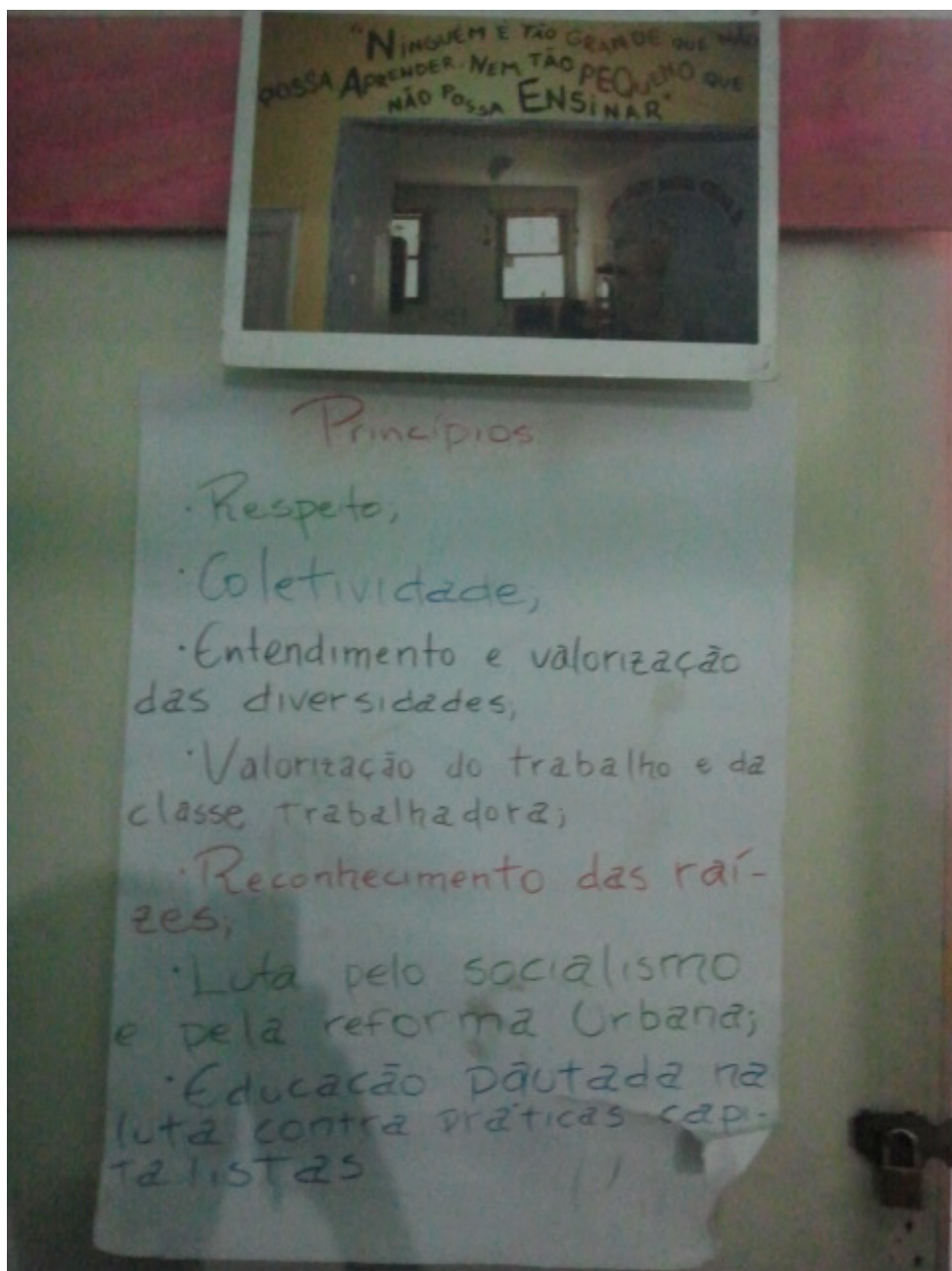


Figura 14: Princípios do ECMC.

Fonte: NEVES, 2013.

Como podemos observar no cartaz colado na porta da sala do ECMC (foto número) e de forma mais detalhada na cartilha do Espaço Criarte (em anexo), princípios como *coletividade; identidade para uma ação política coletiva e reconhecimento de suas raízes e realidade; educação pautada na luta contra as práticas capitalistas; diversidade e respeito; valorização do trabalho e da classe trabalhadora; educar-se para educar pelo direito à cidade* são exemplos de como uma representação de mundo vinculada à possibilidade de transformação radical da sociedade marca de forma definitiva todas as atividades desenvolvidas ali.

Tais representações correm na contramão dos valores instituídos, ideologias e representações dominantes. Contudo, como alerta Lefebvre (idem), a crítica da teoria das representações deve estar atenta ao poder das representações, que pode estar vinculada tanto à capacidade de falsear e justificar a formação social existente como também pode vislumbrar o possível, o sonho, o que está por vir.

É no terreno deste confronto que aprendemos e ensinamos no ECMC. Sendo assim, são nas atividades realizadas com as crianças e adolescentes que o papel das representações fica mais evidente.

Perpassando todas as atividades desenvolvidas no ECMC não seria difícil escolher uma ou duas para exemplificar o papel das representações de caráter utópico, subversivo e transformador na construção da nossa prática pedagógica. Entretanto, duas atividades chamam mais atenção, pois as representações não aparecem apenas como planos de fundo, mas como elemento fundamental.

Ambas estão vinculadas à vida que temos (mundo, cidade e casa) e à vida que queremos. Foram realizadas diversas atividades envolvendo esta temática: escolhemos duas não apenas por considerar que cumpriram os objetivos propostos, mas também pela disponibilidade de materiais que facilitam a investigação a partir da tríade representado-representante-representação.

As músicas, gritos e palavras de ordem do MNLM-RJ fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes do ECMC. Muitos moraram desde muito novos na Ocupação Manoel Congo, outros nasceram na mesma e já participaram de inúmeras atividades, atos e manifestações do movimento. Não é raro que

utilizemos deste conhecimento adquirido na prática militante (mesmo que inconscientemente por parte das crianças) para as nossas atividades no ECMC.

Uma destas músicas marcou recentemente o cotidiano do espaço. Em uma de nossas atividades de alfabetização resolvemos utilizar a música Axé, de Vera Lúcia Nascimento, para auxiliar na alfabetização e nos ajudar a pensar em que mundo gostaríamos de viver. Fizemos uma grande roda, como de costume, e apresentamos a música para as crianças e, em forma de ciranda, começamos a cantar o refrão juntos (atividade que fora reproduzida no aniversário de 6 anos da Ocupação Manoel Congo, imagem 8). Rapidamente as crianças tomaram gosto pela música e começamos a trabalhar o conteúdo da mesma.

AXÉ

Vera Lúcia

Irá chegar um novo dia.
Um novo céu, uma nova terra,
um novo mar.
E nesse dia, os oprimidos,

A uma só voz irão cantar.

Na nova terra o negro não vai ter corrente,
e o nosso índio vai ser visto como gente.
Na nova terra o negro, o índio e o mulato,
o branco e todos vão comer no mesmo prato.

Na nova terra o fraco, o pobre e o injustiçado,
serão juízes deste mundo de pecado. Na
nova terra o forte o grande e o prepotente
irão chorar ate ranger os dentes.

Na nova terra a mulher terá direitos. Não
sofrerá humilhações e preconceitos. O
seu trabalho todos irão valorizar, das
decisões ela irá participar.

Na nova terra os povos todos irmanados,
com sua cultura e direitos respeitados, farão
da vida um bonito amanhecer. Com
igualdade no direito de viver

Podemos observar pela letra da música a representação de uma nova terra, uma terra diferente, sem oprimidos e opressores, sem explorados e exploradores, onde todos vivam irmanados, sem humilhações e preconceitos. Consideramos que

essa representação de um outro mundo possível ou, pelo menos, desejável é fundamental para a manutenção de uma prática pedagógica transformadora. Discutir e, principalmente, imaginar um mundo diferente, um mundo que queremos, é ir de encontro às representações de mundo dominante que já vêm prontas e preestabelecidas pelos grandes aparelhos privados de ideologia (televisão, cinema, escola) e descarta a imaginação do possível, do diferente e da prática transformadora.

Com todas as dificuldades de uma prática contra hegemônica, as crianças tomaram gosto pela música e começaram a compreender a sua mensagem. É importante lembrar que essa compreensão não se reflete de maneira integral na prática cotidiana entre as próprias crianças, que se tratam muitas vezes com violência e reproduzem os preconceitos e discriminações de nossa sociedade, principalmente em relação ao negro e à mulher.



Figura 15: Ciranda das crianças do ECMC no aniversário da Ocupação Manoel Congo.

Fonte: NEVES, 2013.

Outra atividade que segue esta mesma linha foi realizada para as celebrações de final de ano do MNLM-RJ. Já é tradição do ECMC, no período de Natal, buscar doações de presentes para as crianças e adolescentes que frequentam

o espaço, assim elaboramos atividades para organizar os pedidos. Desta vez, pedimos para as crianças escreverem e desenharem em folhas de papel seus desejos em quatro diferentes escalas: 1- O que eu gostaria de ganhar de natal para mim e para minha família; 2- O que eu gostaria que minha família ganhasse; 3- O que eu gostaria que a ocupação ganhasse; 4- O que eu gostaria que a cidade do Rio de Janeiro ganhasse.

Essa atividade obviamente não foge ao contexto de contradição entre uma prática pedagógica que se pretende transformadora e a necessidade de reprodução das relações sociais de produção. Mesmo as crianças sendo capazes de imaginar e desejar coisas diferentes, ou seja, representar a si mesma, a família, a moradia e a cidade de forma criativa, suas representações circulam entre o seu vivido (sua vivência social e coletiva) e o concebido (a cientificidade e ideologias ligadas ao poder). Pudemos observar nos desenhos a reprodução de algumas representações sociais ligadas ao poder, seja com relação ao gênero (mulheres cumpre a função de cuidar da reprodução da família, manifesta no desejo de algumas meninas por bonecas, e os homens com direito pleno a usufruir do mundo, pedidos de skate, carros, etc), seja com relação à própria moradia, reproduzindo formas de representação do natal hegemônicas, como no pedido de árvores de natal para a Ocupação (figuras 16 e 17).



Imagem 16: Desenho feito por uma das crianças do ECMC respondendo o que deseja para a Ocupação Manoel Congo.

Fonte: NEVES, 2013.

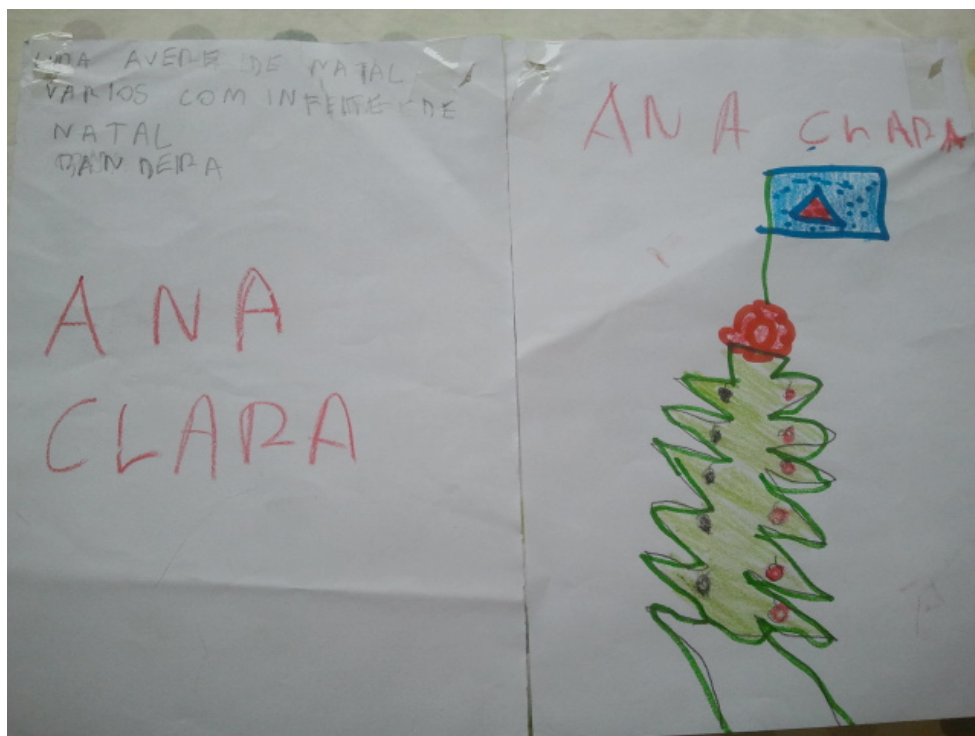


Imagem 17: Desenho feito por uma das crianças do ECMC respondendo o que deseja para a Ocupação Manoel Congo.

Fonte: NEVES, 2013.

Nas figuras 16 e 17 podemos observar um fato que se repetiu em vários desenhos feitos durante a atividade, a coexistência de representações vinculadas ao espaço concebido da ideologia dominante e representações vinculadas ao cotidiano ao espaço vivido das crianças do ECMC. A figura do pinheiro, uma árvore de clima temperado e sub-polar, que foge muito da realidade urbana e tropical das crianças, como grande símbolo do natal, é reproduzida e desejada. Por outro lado, a presença da bandeira do MNLM junto à árvore demonstra como a vivência e o cotidiano de uma ocupação vinculada a um movimento popular contribui para a transformação e ressignificação de representações vinculadas à concepção de mundo hegemônica.

Como prática pedagógica transformadora é importante salientar que, na atividade, os educadores também contribuem para a construção de novas representações, principalmente aquelas vinculadas ao ponto de vista crítico e as possibilidades de transformação da realidade. Para cada grupo ou escala de desejos, os educadores também elaboraram desenhos (figura 17), buscando representar a família, o ECMC, a ocupação e a cidade dentro das concepções e princípios do MNLM. O rompimento da representação heteronormativa do núcleo familiar, a relação da moradia ao movimento popular e a concepção de cidade segregada entre aqueles que podem pagar por ela e os que não podem, são formas de representação que fogem do senso comum, buscando o rompimento com a ideologia dominante.



Figura 18: Desenhos elaborados pelos educadores do ECMC para atividade de final de ano.

Fonte: NEVES, 2013.



Figura 19: Exposição da atividade realizada no ECMC na festa de final de ano do MNLM-RJ.

Fonte: NEVES, 2013.

Além do mais, como vimos anteriormente, as representações ganham um caráter prático e concreto quando passam a substituir as coisas, produtos, obras, interferindo na prática social. Sendo assim, o comportamento das crianças e adolescentes no ECMC é permeado por representações, dentre elas, aquelas vinculadas ao poder, à reprodução das relações sociais de produção. Durante a elaboração das atividades, pudemos perceber claramente a influência de tais representações com relação ao Espaço Criarte.

Desde novembro de 2013, o prédio da Ocupação Manuel Congo vem passando por uma grande obra de requalificação do imóvel para moradia, fruto da luta e da mobilização dos militantes do MNLM-RJ. Como forma de resistência e para garantir a posse do imóvel, o MNLM-RJ exigiu a permanência das famílias durante a realização da obra, mesmo isso causando uma série de transtornos para os moradores. Dentre eles, o que mais diz respeito ao ECMC é a falta de espaço para as crianças no prédio durante a obra. Como forma de atenuar o problema, a sala do ECMC deixou de ser exclusiva para atividades pedagógicas e passou a ficar aberta para a utilização dos pequenos. A partir de então, a sala passou a estar sempre muito desarrumada e diversos brinquedos e materiais didáticos apareceram quebrados. O que isso tem a ver com as representações? Acreditamos que esses planos se ligam e muito: desde a forma como a educação é representada na nossa sociedade em geral, passando pelo MNLM-RJ e sua relação com a educação popular, até a ação dos pais e crianças em relação ao ECMC.

Há décadas que a educação pública no Brasil vem se destacando muito mais pela sua precariedade e falta de estrutura do que por sua qualidade no ensino e formação. Salas completamente lotadas, falta de material didático, terceirização das atividades pedagógicas nas mãos de ONG's e empresas, desvalorização dos profissionais de educação são alguns dos duros aspectos do ensino público brasileiro. Esta situação vem contribuindo para uma falta de perspectiva com relação à escola, pois, de fato, as condições oferecidas contribuem muito pouco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes que as frequentam, mesmo no que tange à preparação para o mercado de trabalho.

Paralelamente a essa precarização, vem aumentando substancialmente o número de crianças e jovens nas escolas, amontoando-se em espaços mal

preparados e incapazes de lhes oferecer qualquer horizonte. Esse quadro contribui para a construção de uma representação do espaço educacional como depósito de crianças, um espaço que não precisa ser (re) pensado e que não possui objetivos, estratégias e horizontes claros, relegado à inutilidade pedagógica.

Essa representação do espaço educacional se reproduz com relação ao ECMC: a falta de compromisso das famílias na construção, elaboração e participação nas atividades, a ausência de um projeto que priorize a educação nas ocupações do MNLM, a falta de respeito ao espaço pedagógico, muitas vezes servindo de depósito de materiais alheios à prática pedagógica, entre outros exemplos que apareceram ao longo desta pesquisa.

As crianças não fogem às influências das representações. Convivendo muitas vezes com a negligência em relação ao espaço pedagógico, passam a reproduzir esta mesma prática, o que dificulta a construção de uma relação de pertencimento ao espaço, respeito e gosto pelas práticas pedagógicas. Muitas das dificuldades enfrentadas na realização das atividades estão relacionadas ao fato das crianças terem dificuldade de reconhecer naquele momento um momento diferente, que pode ser divertido e prazeroso, porém diferente, com regras e práticas específicas.

Dado este contexto, a realização da atividade fora deveras conturbada, com as crianças pouco interessadas e mais interesseiras em ganhar os presentes habituais de fim de ano. Entendemos, assim, que as representações se reproduzem em diferentes escalas na sociedade, o que exige da prática pedagógica do ECMC não apenas construir novas representações, como também superar as representações ligadas ao poder e à reprodução da sociedade de classes.

É importante salientar a origem concreta das representações, uma vez que todas as atividades descritas foram elaboradas e realizadas sem que houvésssemos levado em consideração previamente a crítica à teoria das representações: surgiram de uma necessidade prática de vida e de resistência dos trabalhadores urbanos organizados no MNLM.

3.2.

Entre o percebido, o concebido e o vivido: a produção do espaço urbano e a experiência pedagógica do ECMC

As classes dominantes têm se servido muito bem do caráter subjetivo e simbólico do espaço através de sua prática de hegemonia. Elas a exercem por meio de um espaço construído, pela utilização de uma lógica apropriada, pelo emprego do saber e da técnica como forma de poder. Contudo, esse sistema não é fechado, a coerção, por mais bem sucedida que seja, não prescinde de violência, a coesão lhe falta, as contradições são inerentes à reprodução da vida social.

É nesse sentido que, enquanto educadores do ECMC, entendemos as práticas de educação popular. Em uma acepção mais genérica, a educação popular está relacionada a toda prática pedagógica voltada para as classes populares. Não é difícil observar como as classes dominantes utilizam estratégias de educação popular em seus projetos de hegemonia. Programas de televisão assistidos pelas massas que se apropriam de aspectos da cultura popular, a própria produção da cultura popular impregnada de ideologia e esvaziada em seu conteúdo subversivo, entre outras práticas conservadoras.

Exemplos de como a classe dominante utiliza práticas de educação popular no que se refere à luta por moradia e pelo direito à cidade não faltam. O próprio nome do principal programa do governo para habitação de interesse social, Minha Casa Minha Vida, evidencia o caráter privativo da moradia, como um espaço fechado em si mesmo que pouco ou não se relaciona com a cidade. Cabe, nesse momento, evidenciar a distinção feita por Lefebvre (s/d, p.210) entre *habitat* e *habitar*.

El habitat surge de una descripción morfológica, es un quadro. Habitar es una actividad, una situación. Aportamos una noción decisiva: la de apropiación; habitar, para el individuo o para el grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. (...) Habitar es apropiarse del un espaço; es también fazer frente a los constreñimientos, es decir, es el lugar de lo conflicto, a menudo agudo, entre los constreñimientos y las forças de apropiación; este conflicto existe siempre, sean cuales forem los elemendos y la importância de los elementos presentes.

Assim, o programa Minha Casa Minha Vida enquanto prática espacial, o que inclui as representações do espaço e os espaços de representação, está relacionado ao habitat, à estrutura física, privativa da moradia em oposição ao habitar, vinculado à apropriação do espaço pelos indivíduos e grupos, ao direito de se apropriar e viver a cidade, mais próxima das lutas por reforma urbana, em especial, do Movimento Nacional de Luta pela Moradia.

Se a partir de uma perspectiva mais abrangente a educação popular pode assumir um caráter conservador e reacionário, de uma forma mais específica ela vincula-se ao esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares para transformação da sociedade burguesa e para exercício do poder que se vai necessariamente conquistando (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

Nós, do Espaço Criarte Mariana Crioula, entendemos a nossa prática pedagógica enquanto um eixo específico da educação popular que tem seus princípios definidos e reflete constantemente a sua prática. Ademais, compreendemo-la, sobretudo, como múltiplos diálogos entre conceitos e categorias fundamentais para a compreensão e transformação da realidade e o conhecimento produzido a partir da vida cotidiana dos trabalhadores em seus diferentes contextos espaço-temporais. A escolha de tais conteúdos e categorias “tem por base considerações valorativas, posicionamento de classe, visão de mundo e a subjetividade de quem seleciona” (IASI, 2010).

Como nos alerta o professor Paulo Freire (1993), na prática pedagógica popular é fundamental envolver dialeticamente a noção e o gosto da reunião e da luta em torno de si mesmos, do cotidiano da classe, e a busca por mudanças mais amplas na sociedade. Na mesma direção, Iasi (2001, p. 51) sintetiza bem a relação entre teoria e prática em educação popular.

A realidade concreta é a nossa matéria prima, é o ponto de partida de todo o conhecimento e é, também, o ponto de partida efetivo da atividade de formação. É o nosso instrumento de superação das aparências e de compreensão da realidade. A atividade de formação é o momento de encontro entre a vida e a teoria, quando o esforço pedagógico se expressa na tentativa de traduzir a teoria em vida, vivenciá-la. Poderíamos afirmar que o eixo principal da proposta consiste em vivenciar o conceito, ou seja, traduzir a teoria através de mediações que a tornem apreensível e com um significado para o grupo que a procura.

Partimos então da relação processual de ‘formação – transformação – formação’ na prática pedagógica do ECMC, em um movimento em espiral com avanços e retrocessos em direção à construção da possibilidade de uma humanidade emancipada.

Cabe ressaltar que estes são momentos da prática pedagógica e não uma tríade, uma vez que mesmo estando inter-relacionados, cada um tem seu lugar necessário nessa prática transformadora. Isso significa que a formação é o momento da práxis pedagógica, do diálogo entre o conhecimento científico, levando em conta o posicionamento de classe e o conhecimento alicerçado nas experiências concretas de cada grupo social em sua realidade espaço-temporal, de modo a contribuir para uma prática transformadora, permitindo o surgimento de um novo contexto concreto e abrindo caminho para uma nova prática de formação. Essa relação proposta por nós ganha conteúdo prático e teórico quando analisada à luz da tríade lefebvriana percebido-concebido-vivido.

De acordo com Lefebvre (2006), o percebido está relacionado à mediação entre o corpo e o mundo, nas formas de como empregamos nossas mãos, órgãos sensoriais; os gestos do trabalho e das atividades exteriores ao trabalho na percepção do mundo exterior, espacialmente vincula-se à prática do espaço. O concebido são as formas de representação da realidade, provém da relação entre ciência, conhecimento e ideologia, espacialmente vincula-se às representações do espaço. Por fim, o vivido é a dimensão simbólica dos “habitantes”, dos “usadores”, espacialmente vincula-se aos espaços de representação, “trata-se do espaço dominado, portanto, submetido, que a imaginação tenta modificar e apropriar” (p. 35).

Podemos então compreender cada momento de nossa proposta de educação popular (formação – transformação – formação’) como uma combinação particular de cada elemento das tríades lefebvrianas. Entendemos que as atividades pedagógicas de formação desenvolvidas no ECMC ocorrem em um espaço-tempo específico, vinculado à luta pela transformação das condições materiais e simbólicas de vida da classe trabalhadora e que também busca se inserir em um processo mais amplo de transformação radical e superação da

sociedade capitalista. Isso implica um conjunto de práticas espaciais específicas no cotidiano das famílias da Ocupação Manoel Congo, a saber, o fato de ocuparem um prédio (apropriação do espaço) a partir de um projeto coletivo de habitação de interesse social, a presença de espaços de uso coletivo no interior da ocupação (sala da assembleia, “escolinha”, casa de samba, escritório do MNLM), as brigadas e tarefas como a portaria e a limpeza e os constates atos e mobilizações inerentes à luta pela moradia e reforma urbana. Acrescentem-se a estas práticas da realidade urbana contemporânea, a necessidade de vender a força de trabalho, a relação com diferentes instituições (no caso do ECMC a escola tem um papel privilegiado), a mobilidade e os diferentes usos do espaço urbano que são profundamente modificados quando essas famílias se apropriam, por exemplo, do centro da cidade.

Essa percepção do espaço é posta em tensão com o espaço vivido (espaços de representação) e as diferentes formas de concepção (representações do espaço). Está em conflito com o habitat, com a difusão do sonho da casa própria (privada e privativa), da mercantilização do espaço urbano, da sobredeterminação do valor de troca em relação ao valor de uso, ao delírio do consumo (muitas famílias após mudarem para o centro da cidade aumentaram sua capacidade de consumo, graças às novas possibilidades de trabalho formal e informal que esse fato proporciona). Ao mesmo tempo convive com espaços de representação, visões de mundo vinculadas às práticas religiosas das famílias (a grande maioria das famílias possui religião ou credo – figura 20 e 21) e também à construção de uma identidade com a ocupação, sentimento expresso no entusiasmo das famílias nas festas de comemoração do aniversário da mesma.

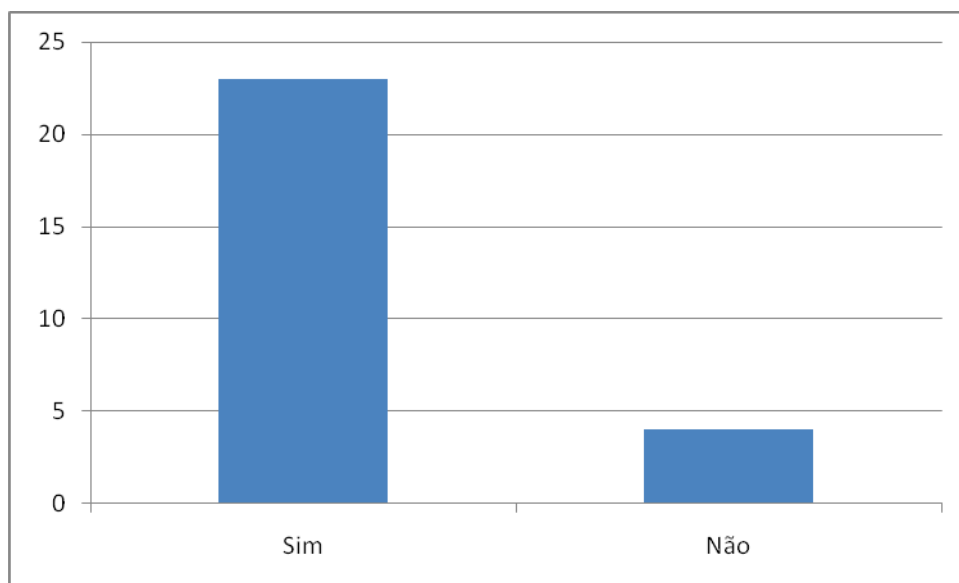


Figura 20: Famílias que Possuem Alguma Religião ou Credo na Ocupação Manoel Congo.

Fonte: NEVES, 2014.

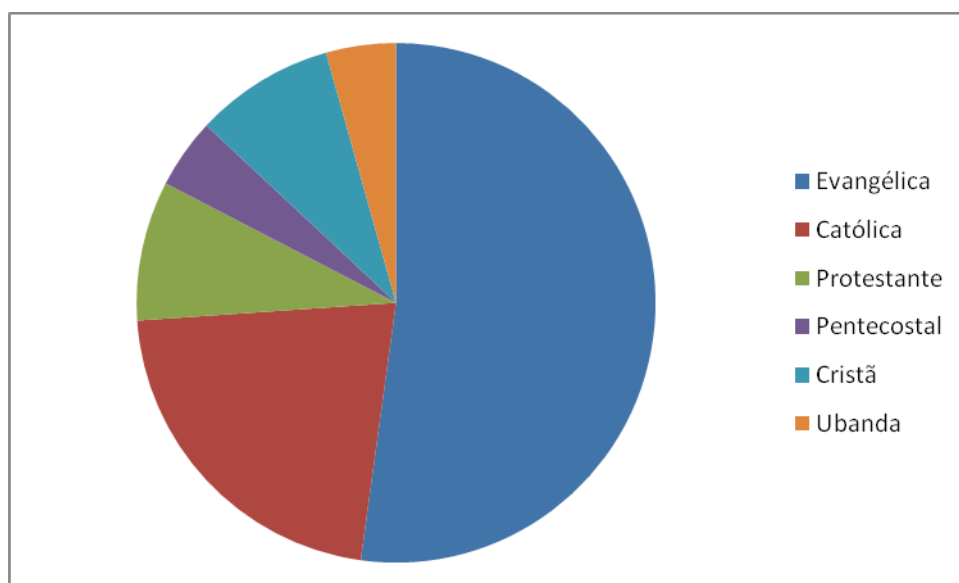


Figura 21: Religiões ou Credos das Famílias da Ocupação Manoel Congo.

Fonte: NEVES, 2014

Essas diferentes dimensões da produção do espaço da Ocupação Manoel Congo têm consequências importantes na formação e nas práticas desenvolvidas no ECMC. A começar pelas práticas espaciais, o fato das crianças e adolescentes que fazem parte do ECMC terem nascido ou participado desde o início do processo de apropriação do espaço (ocupação, participação das atividades

coletivas, etc) proporcionou a construção de uma percepção do espaço particular. Mesmo que não compreendam muito bem as razões, sabem que vivem em espaço diferenciado, que possui estrutura e práticas que não são comuns aos demais espaços de moradia. Mobilizações de rua, atividades culturais já fazem parte do cotidiano dessas crianças e adolescentes, o que fica claro nas atividades desenvolvidas no ECMC.

No que diz respeito às representações do espaço, podemos relacioná-las, de acordo com Lefebvre (2006), às contradições inerentes à produção do espaço. Segundo o referido autor, a relação entre produto e obra é fundamental para a compreensão da história do espaço, uma vez que compreendemos o caráter criativo, único e insubstituível da obra, enquanto o produto pode se repetir e resulta de atos e gestos programados. Assim, quando a produção do espaço segue os ditames do Poder, produz-se sem criar, reproduz-se, cessa a história do espaço. Entretanto, quando os “usadores” não apenas demandam, mas também encomendam uma determinada produção do espaço através de práticas espaciais subversivas não há apenas produção, há criação. Obra e produto seguem em tensão dialética entre o espaço abstrato (vinculado ao trabalho abstrato gerador de valor de troca alienado a reprodução da vida social) e o espaço diferencial (que se abre à possibilidade do novo, a partir das diferenças, unindo trabalho e reprodução da vida social). Tal contradição evidencia o embate entre as forças conservadoras e revolucionárias na sociedade.

Essa contradição fundante aparece como mediação na prática de formação do ECMC. As representações do espaço hegemônicas (forças conservadoras) entram em confronto com as práticas pedagógicas de cunho transformador, como a valorização do coletivo enquanto possibilidade de realização individual em contraponto ao individualismo egoísta burguês; a valorização das diferenças em detrimento da homogeneidade do espaço abstrato; o incentivo à cooperação em oposição à competição e à meritocracia em diversas instituições como a escola e a empresa; a construção do ator coletivo capaz de uma ação radical de superação da sociedade em choque com a reprodução das relações sociais de produção capitalista.

A relação entre representações do espaço e as atividades de formação do ECMC não cessam nesse ponto. A contradição entre o espaço concebido da família burguesa e a proposta de construção de uma educação coletiva é fundamental para analisarmos o cotidiano do ECMC. Percebemos que as crianças e adolescentes das famílias mais estruturadas e que mais participam da criação de seus filhos pouco ou não frequentam o ECMC. Esta situação está vinculada a pelo menos dois problemas fundamentais. O primeiro relaciona-se diretamente à concepção do espaço familiar como privado, a melhor educação possível para os filhos é aquela dada pelos pais no espaço privado do lar. Essa concepção entra em choque com a proposta de educação coletiva das crianças e adolescentes da comunidade, na qual todos os membros da mesma são responsáveis por seus descendentes, contribuindo para formação dos mesmos.

Outro problema identificado é a concepção do espaço pedagógico do ECMC como “depósito de crianças”, como se os educadores fossem meros “tomadores de conta” das crianças e adolescentes, realizando atividades recreativas. Não podemos isolar os dois problemas levantados, estes estão intimamente relacionados, uma vez que a concepção do espaço privado familiar enquanto espaço preferencial para educação contribui para a fetichização de qualquer outra proposta de espaço pedagógico, que por sua vez contribui para a concepção do espaço privado familiar como única alternativa para a educação de jovens e adolescentes.

Também podemos observar raízes comuns aos dois problemas, como a falta de envolvimento das famílias na construção de um espaço coletivo na Ocupação Manoel Congo, alertando para o fato de que as condições materiais não são suficientes para impulsionar um projeto transformador onde as representações cumprem um papel fundamental; algumas práticas do MNLM com relação ao ECMC também contribuem para a fetichização do espaço. Um exemplo flagrante ocorre quando os educadores e coordenadores do núcleo pedagógico do movimento são privados de participar dos eventos coletivos para ficar com as crianças de modo a possibilitar a participação integral dos pais. Este fato contribui para o afastamento entre os pais e os educadores e ainda, o que é mais problemático, não estabelece uma relação entre a comunidade e o cotidiano do

ECMC, pois se a responsabilidade pelas crianças fosse de fato compartilhada durante os eventos seria uma ótima oportunidade de integração entre as crianças, os demais militantes do MNLM e educadores, reafirmando a proposta de educação coletiva do ECMC.

Como já fora supracitado, nas atividades desenvolvidas no cotidiano do ECMC, pode-se observar diversos aspectos da relação entre percebido-concebido-vivido. Uma das atividades mais emblemáticas fora realizada no ano de 2011 sobre as políticas públicas de habitação no Brasil, particularmente o projeto Porto Maravilha na região portuária do Rio de Janeiro. A atividade tinha como objetivo compreender o processo de remoções que estava ocorrendo em benefício da especulação imobiliária, estimulando nas crianças e jovens a necessidade de lutar em defesa dos direitos à moradia.

Para dar conta de tal objetivo, utilizamos reportagens e textos institucionais a fim de discutir como a realização de megaeventos (Olimpíadas) e megaprojetos (Porto Maravilha) vêm contribuindo para a construção de uma cidade para poucos, cada vez mais elitizada. Ao final, lemos trechos da Carta de Princípios da Ocupação Manoel Congo a fim de comparar os princípios e objetivos do MNLM com as propostas de cidade feitas pelo Estado e a grande mídia. Como produto final da atividade, sugerimos a elaboração de cartazes com palavras de ordem e frases para serem utilizados nas manifestações do movimento (imagem 12).

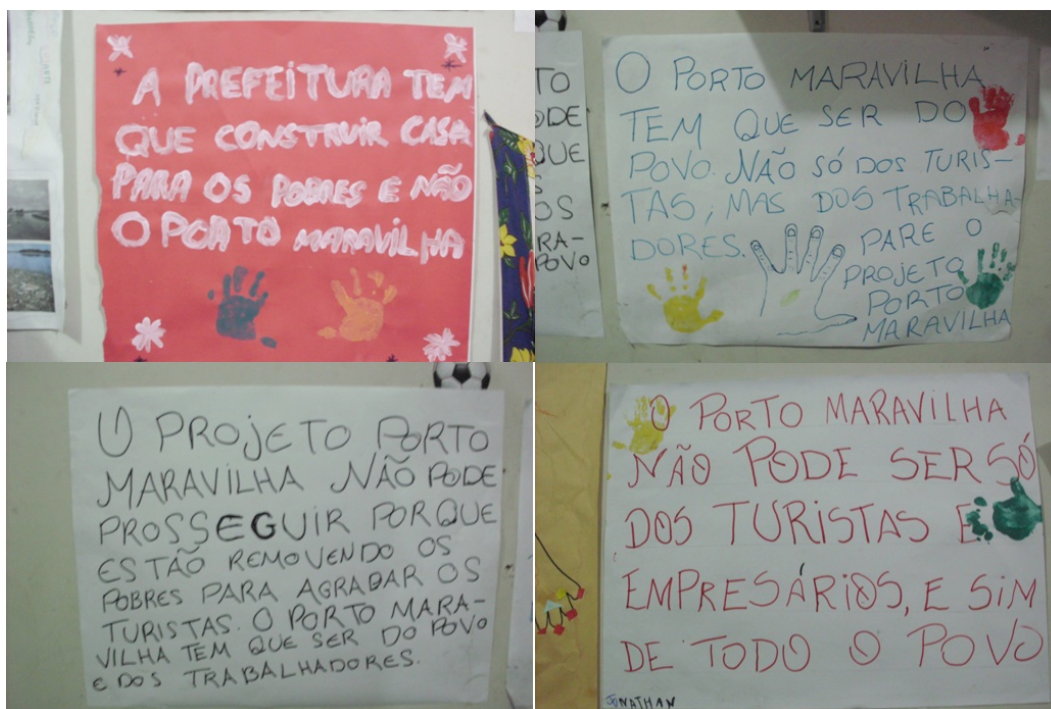


Figura 22: Cartazes elaborados pelas crianças do ECMC em 2011.

Fonte: NEVES, 2011.

Nessa atividade foi flagrante como a percepção do espaço a partir das práticas espaciais específicas desenvolvidas na Ocupação Manoel Congo direcionou a compreensão das crianças com relação à luta pela moradia, expresso na expressões “porto maravilha para os pobres” nos cartazes elaborados pelas mesmas. Entretanto, o espaço concebido pela classe dominante também exerce sua influência como, por exemplo, na falta de cooperação entre as crianças durante a atividade, desrespeitando o momento de cada uma na leitura dos textos propostos e na elaboração dos cartazes.

Quando a prática de formação se propõe transformadora, necessariamente ela entra em contradição com a reprodução das relações sociais de produção. Nesse aspecto novamente buscamos no filósofo Lefebvre (2008) ferramentas teóricas conceituais. Para o autor, o espaço, no modo de produção capitalista, assume um caráter instrumental enquanto força produtiva e local do consumo produtivo, através dos sistemas de transporte, energia, plantas industriais, e, sobretudo, por sua simultaneidade no espaço. Ademais, “um tal espaço instrumental permite impor uma certa coesão (pela violência), quando dissimula as contradições da realidade (sob uma aparente coerência racional e objetiva)” (p.

45). Nesse sentido, o espaço vincula-se de forma mais ampla e diversificada ao modo de produção capitalista, à reprodução das relações sociais de produção, mascarando suas contradições, inclusive as do próprio espaço.

É nesse sentido que o espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o espaço urbano, os espaços de lazeres, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade etc. Essa reprodução se realiza através de um esquema relativo à sociedade existente, cujo caráter essencial é ser conjunta-disjunta, dissociada, mantendo uma unidade, a do poder, na fragmentação (p. 49).

Entretanto, esse “esquema” não é fechado: existem as contradições do espaço.

Há uma contradição entre a capacidade técnica de tratar o espaço globalmente e o despedaçamento do espaço em parcelas para venda e a troca. Essa é a forma tomada, atualmente, pela contradição entre forças produtivas e as relações de propriedade. Uma outra contradição do espaço, que apenas começa a descobrir, e a contradição entre o movimento, os fluxos, o efêmero, de um lado e, do outro, as fixidades, as estabilidades, os equilíbrios pretendidos (p. 160).

Para Lefebvre (2008), não podemos falar em contradições do espaço sem mencionar a urbanização da sociedade, do fenômeno urbano como totalidade, embora nunca concluída, mas em movimento de totalização. “A problemática urbana desloca e modifica profundamente a problemática originada do processo de industrialização” (p. 80).

A indústria surge como negação da cidade. Ela usufrui dos recursos da cidade, os põe em movimento de acordo com as necessidades da produção, que deixa de ser meio e passa a ser o fim de toda a sociedade. Ela a fez crescer desmesuradamente reafirmando a sua centralidade, mas explodindo suas características antigas de civilização (implosão-explosão). Ocorre a generalização da troca e mercantilização da vida (do espaço). “o espaço, indispensável para a vida cotidiana, se vende e se compra. Tudo que se constituiu na cidade como obra desapareceu frente à generalização do produto” (p. 83).

O processo dialético é o seguinte: a cidade – sua negação pela industrialização – sua restituição a uma escala muito mais ampla que outrora, a da sociedade inteira. Esse processo não transcorre sem conflitos, cada vez mais profundos. As relações de produção existentes se estenderam, se ampliaram; elas conquistaram uma base mais ampla integrando simultaneamente a agricultura e a realidade urbana, mas nessa amplidão introduziram conflitos novos (p.84).

. Em outra obra, *A Revolução Urbana*, Lefebvre (2008b) destaca que o urbano não resolve ou suprime as contradições do industrial; pelo contrário, ele as coloca em um novo horizonte, o da cotidianidade da vida. E são tais contradições que impedem e entram o desenvolvimento do fenômeno urbano, reduzindo-o ao crescimento.

Sendo assim, o urbano suplanta o industrial, sem, portanto, superá-lo. “O conceito sublinha aquilo que se passa e tem lugar fora das empresas e do trabalho, se bem que ligado por múltiplos liames à produção. Ele põe ênfase no cotidiano na vida das ‘cidades’” (LEFEBVRE, 1986).

Dessa forma, as contradições que tem suas origens no plano industrial e financeiro serão acentuadas pela extensão do fenômeno urbano e pela formação da sociedade urbana. As crises inerentes ao modo de produção capitalista tornam-se crises urbanas. Os problemas de deslocamento e mobilidade; intensificação da mercantilização do espaço e, conseqüentemente, do acesso ao mesmo; a especulação imobiliária; o crescimento das favelas e da violência urbana, são exemplos de como as contradições se deslocam para o interior do espaço urbano (LEFEBVRE, 2008b).

É entendendo o urbano “como lugar dos enfrentamentos e contradições, unidade das contradições” (LEFEBVRE, 2008b, p. 157), que nós, do MNLM, compreendemos a luta por Reforma Urbana e o Direito à Cidade.

O geógrafo David Harvey (2012b), muito influenciado por Lefebvre, alerta para o fato do direito à cidade ser tanto um grito como uma demanda dos “habitantes” e “usadores” (no sentido lefebvriano são aqueles que suportam o que lhes é imposto). O grito como resposta à dor existencial de uma crise fulminante da vida cotidiana. A demanda vinculada à busca por alternativas a partir das contradições da realidade, buscando uma vida urbana menos alienada. Demanda e encomenda relacionam-se dialeticamente, descortinam novas possibilidades para a produção do espaço no contexto da Reforma Urbana.

Como salientamos no primeiro capítulo deste trabalho, no modelo de acumulação vigente ocorre a intensificação do processo de mercantilização da cidade com a expansão da chamada cidade-negócio. Cada vez mais o espaço

urbano e sua produção decorre da necessidade de ampliação dos lucros, juros e rendas da classe de proprietários (proprietários de terras, construtoras, incorporadoras e agentes financeiros). Ao mesmo tempo, como recorda Lefebvre (2008b), as cidades não são apenas o suporte da produção, mas também local onde se dá a reprodução da força de trabalho e das relações sociais de produção, e as condições de vida ali (moradia, transporte, saneamento, lazer, segurança, etc) fazem toda a diferença no cotidiano de seus habitantes.

Nesse cenário, há uma disputa básica em evidência, entre aqueles que querem nas cidades melhores condições de vida e aqueles que a visam apenas como forma de extrair ganhos (renda fundiária, mais valia, especulação e juros). O que se apresenta como pano de fundo é a contradição entre valor de uso e valor de troca do espaço urbano, da cidade como obra e como produto, fruto da criatividade e necessidades daqueles que a usam e meio e condição para reprodução do capital em escala crescente.

Esse verdadeiro avanço do capital sobre as cidades brasileiras ocorre de forma conjunta com algumas políticas compensatórias por parte do governo federal, como, por exemplo, as políticas de transferência de renda (bolsa família) e o aumento real do salário mínimo (73% acima da inflação calculada pelo IPCA/IBGE), que foram capazes de aumentar a renda dos trabalhadores e reduzir a pobreza. De acordo com Maricato (2012), entre 2001 e 2012, o número de pessoas que ganham menos de US\$ 2,50 por dia reduziu de 57 milhões para menos de 30 milhões. Entretanto, o aumento da renda não significou melhoria nas condições de vida, pelo contrário, no mesmo período podemos acompanhar a deterioração das condições urbanas de vida. A ausência de controle do uso e ocupação do solo urbano, entregues ao *laissez-faire* do mercado, conduzem as cidades brasileiras para uma verdadeira tragédia social e ambiental. O transporte sob matiz rodoviarista consome 26% da renda familiar dos estratos mais baixos da população (MARICATO, 2012), fora as inúmeras horas gastas e intermináveis engarrafamentos, os danos ambientais e à saúde; o aumento do preço da terra, 180% em São Paulo e 250% no Rio de Janeiro (ARANTES, 2013), que impede o acesso à moradia de milhões de trabalhadores urbanos, são exemplos da insustentabilidade econômica, social e ambiental das cidades brasileiras.

Soma-se a esse quadro a formação social brasileira, capaz de uma combinação particular entre os universos considerados modernos e atrasados do capitalismo mundial no seu processo de modernização conservadora. Dessa forma, aliamos a necessária ampliação do mercado consumidor para os conglomerados internacionais, incluindo, por exemplo, a população moradora de favelas, e o patrimonialismo rentista dos grandes proprietários de terras, a herança escravocrata do desprestígio do trabalho, o clientelismo e a privatização da esfera pública (MARICATO, 2012). Um exemplo claro dessa configuração específica é política habitacional do governo federal através do Programa Minha Casa, Minha Vida.

No MCMV, quem faz política de terras é o setor privado, como é também ele quem define o local e o padrão de urbanização, a arquitetura, a tecnologia a ser adotada, e assim por diante. O Estado abdicou de uma política pública de terras e desenvolvimento urbano, abdicou de ter inteligência projetual sobre as cidades e de qualificá-las. Quem “opera” o MCMV, além de 13 grandes construtoras, é um banco – a Caixa Econômica Federal, cujo presidente é um dos urbanistas do PT –, que segue a racionalidade financeira de cálculo de riscos comerciais de crédito consignado e um check list de requisitos mínimos para aprovação dos empreendimentos (fiscalização que muitas vezes é até terceirizada). Apoia-se na lei de alienação fiduciária, que dá segurança às empresas na retomada de imóveis de inadimplentes e permite, afinal, avançar no mercado para populações precarizadas (ARANTES, 2013).

O MCMV apresenta-se como resposta aos interesses de diferentes parcelas do capital. Subordina a política habitacional aos interesses dos proprietários de terras, uma vez que não há nenhum controle sobre o solo e a propriedade; aos desígnios das construtoras, que vinculam o tamanho e a qualidade da moradia à capacidade de pagamento e não de acordo com as necessidades de cada família, bairro ou cidade; e aos auspícios do capital bancário, tornando o trabalhador mutuário, pagador de juros e podendo perder a sua casa caso não cumpra com o pagamento das parcelas.

Dessa forma, com o Programa MCMV, a classe dominante brasileira oferece como resposta para a questão da moradia o que Engels (s/d) já havia indicado como cerne da solução burguesa e pequeno-burguesa para o problema: a propriedade do trabalhador de sua habitação. Em outras palavras, o que a burguesia no geral e a classe dominante brasileira em particular busca reproduzir é a questão central da problemática urbana moderna: a propriedade privada do solo urbano.

Para Engels (s/d), a questão da habitação da classe trabalhadora é complexa. Está relacionada a “um negócio de mercadorias de todo habitual entre dois cidadãos, e este negócio processa-se segundo as leis econômicas que regulam a venda de mercadorias em geral e a venda, em especial, da mercadoria: propriedade do solo” (p.12). Além do mais, o proprietário, “na qualidade de capitalista, tem não só o direito, mas também, em virtude da concorrência, de certo modo, o dever de extrair da sua propriedade os preços de aluguer máximos, sem atender a nada” (p.25).

Essa situação entra em contradição com o fato da moradia representar um importante elemento dos custos de reprodução da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo em que parte dos capitalistas (proprietários de terras, donos de construtoras, incorporadores imobiliários, etc) lucram cada vez mais com a especulação imobiliária e com a construção de casas para o mercado residencial de luxo ou com os subsídios do estado para inclusão das classes médias (podemos incluir o programa MCMV), ocorre um descompasso cada vez maior entre a renda do trabalho (salários) e a renda imobiliária (preço das casas ou dos aluguéis). Como resultado, as classes mais empobrecidas não têm outra escolha a não ser (auto) construir casas de forma precárias nas áreas ambientalmente mais frágeis das cidades, que geram pouco interesse ao capital fundiário.

Mesmo a política de subsídios do governo federal (a construção de novas unidades para a população de 0 a 3 salários mínimos - 89,6% do déficit habitacional brasileiro) não é capaz de amortizar esta situação. Sem o controle do solo urbano e da propriedade da terra e a manutenção da lógica mutuária, o aumento da demanda produzida pelo MCMV e pelo aumento do crédito levam a um verdadeiro boom imobiliário, com o aumento vertiginoso do preço dos imóveis, da inadimplência e dos despejos.

Assim, mesmo com políticas habitacionais dirigidas às camadas mais empobrecidas e com leis urbanas consideradas uma das mais avançadas do mundo, como por exemplo, o Estatuto da Cidade, que relativiza a propriedade da terra no Brasil, vivemos um verdadeiro colapso de nossas cidades. Nas palavras de Engels, “na realidade, a burguesia tem apenas um método para resolver à sua maneira a questão da habitação – isto é, resolvê-la de tal forma que a solução

produza a questão sempre de novo” (p. 41), e que qualquer avanço nos marcos legais dentro da ordem capitalista “tem apenas significado de, nas mãos de um governo dominado ou pressionado pelos operários, que finalmente a aplique de fato, vir a ser uma poderosa arma para abrir uma brecha na situação social presente” (p. 38).

É com essa compreensão que diversos grupos acadêmicos, entidades, movimentos populares, entre eles o MNLM, construíram, a partir do final da década de 1970, no Brasil, uma concepção de Reforma Urbana anticapitalista, em que a luta pelo acesso à terra e à cidade, por todos e todas, apresenta-se como elemento central e de construção de um horizonte socialista (MARICATO, 2012).

Tal reforma, por se tratar de questões como a apropriação do espaço urbano (contradição entre o valor de uso e o valor de troca no e do espaço), a formas de participação na vida política da cidade, põe em questão uma parte das estruturas fundamentais da sociedade capitalista. “Em si mesma reformista, a estratégia da renovação urbana se torna ‘necessariamente’ revolucionária, não pela força das coisas, mas contra as coisas estabelecidas” (LEFEBVRE, 2001).

Harvey (2012b) acrescenta que, para Lefebvre, a classe trabalhadora revolucionária é formada no urbano e não exclusivamente de operários de fábrica. É uma classe de formação complexa, fragmentada e dividida, múltipla em seus objetivos e necessidades, mas, mesmo que por apenas um breve momento, as possibilidades de ação coletiva se realizam para criar algo radicalmente diferente.

É com essa radicalidade que compreendemos o direito à cidade, reapropriação da vida cotidiana e do social, superação do espaço abstrato, da sobredeterminação do valor de troca em relação ao valor de uso do espaço, da emergência do espaço diferencial, da cidade como obra. Nesse sentido,

ele afirma o direito dos “usuários” de se pronunciar sobre o espaço e o tempo de suas atividades no território urbano; e, além disso, o direito ao uso da centralidade, lugar privilegiado, em vez de serem dispersados, rechaçados em guetos. (...) Esse direito conduz a participação ativa do cidadão-cidadino no controle do território, na sua gestão, cujas modalidades permanecem por precisar (LEFEBVRE, 1986, p.8)

É no contexto da luta pela Reforma Urbana e pelo Direito à Cidade que se insere a prática pedagógica transformadora do ECMC, uma vez que entendemos a

educação como prática libertadora que construa possibilidades de ação revolucionária, da superação da sociedade capitalista e que rume em direção à emancipação humana. Como vimos, essa luta assume cada vez mais contornos urbanos, na qual o direito à terra e à cidade é mediação necessária em direção à superação da sociedade capitalista, pois nunca pode ser um fim em si mesma (HARVEY, 2012b).

Mais uma vez podemos observar as mediações entre o percebido-concebido-vivido em um dos momentos da prática pedagógica do ECMC. Entendemos que não há prática pedagógica transformadora (concebido) fora do movimento revolucionário, fora das práticas subversivas da classe trabalhadora (percebido), muito menos desvinculadas do cotidiano, da autoreferência ao espaço-tempo de cada grupo de trabalhadores (vivido).

Por fim, chegamos ao último momento a que nos propomos sobre a prática pedagógica do ECMC. Ele é ao mesmo tempo ponto de chegada e ponto de partida. Ponto de chegada como avaliação, como momento de prática reflexiva, análise da nova relação dialética entre percebido-concebido-vivido nas práticas espaciais de crianças e adolescentes do ECMC: afinal de contas, é uma prática pedagógica comprometida com a transform(ação), com a práxis. “É apenas quando a racionalidade conecta-se com o espaço e aos tempos absolutos da vida social e material que a política se torna viva. Negligenciar esta conectividade é condenar a política [prática pedagógica do ECMC] à irrelevância” (HARVEY, 2012).

Também é ponto de partida na medida em que novos desafios se impõem, exigem novas táticas e estratégias. Seguindo na mesma direção de Harvey, as práticas pedagógicas desenvolvidas no ECMC só adquirem sentido quando crianças e adolescentes passam a agir a partir de uma percepção do espaço consciente, que a partir do vivido sejam capazes de uma ação criativa e transformadora, que suplantem o espaço concebido pela classe dominante e se apropriem do espaço, dos seus corpos e mentes.

Um dos principais desafios do ECMC é construir formas de representação do espaço (cidade) contra hegemônicas, que sejam capazes de conduzir uma

prática militante transformadora. Não depositamos esperanças na academia ou em intelectuais na produção “da cidade como experiência vivida à sua dimensão política, simbólica e mesmo utópica” (ARANTES, 2013); no máximo colaboradores de um agente coletivo capaz de pensar essa cidade (re)formada a partir da prática subversiva de resistência e transformação na luta pela Reforma Urbana.

É nesse sentido que o ECMC busca se inserir no cotidiano de crianças e adolescentes da Ocupação Manoel Congo. Como lembra Lefebvre, a cotidianidade é organizada segundo ordens próximas (a família, o morar e a moradia, a cozinha, a moda), entretanto, não há como deslocá-las e dissociá-las de uma ordem maior, regida por grandes instituições (Igreja, Estado) e por um código jurídico e “cultural” formalizado ou não, a chamada *ordem distante*. Não obstante,

a ordem distante se institui nesse nível “superior”, isto é, nesse nível dotado de poderes. Ela se impõe. Abstrata, formal, supra-sensível e transcendente na aparência, não é concebida fora das ideologias (religiosas políticas). Comporta princípios morais e jurídicos. Esta ordem distante projeta-se na realidade ao prático-sensível. Torna-se visível a se inscrever nela. Na ordem próxima, e através dessa ordem, ela persuade, o que completa seu poder coator. (...) Contendo a ordem próxima, ela mantém; sustenta relações de produção e de propriedade; e o local de sua reprodução. Contida na ordem distante, ela se sustenta; encarna-a; projeta-a sobre o terreno (o lugar) e sobre um plano, o plano da vida imediata (LEFEBVRE, 2001, p. 52).

Podemos então compreender a cotidianidade como produto de uma ordem distante, mas não redutível a ela, meio de sua reprodução como uma ordem estruturada estruturante (LEFEBVRE, 1991).

O estudo do cotidiano faz então aparecer novas contradições, lastreadas estruturalmente, dentre as mais importantes estão as contradições do/no espaço. Para dar conta de tais contradições, Lefebvre (2006) propõe a tríade espaço absoluto, espaço relativo e espaço diferencial. O espaço absoluto vincula-se ao passado, aproxima-se não da razão, mas do corpo, dos significados e sensações, é mental e imaginário, entretanto possui uma existência social e, assim, real. Sobrevive no presente como espaços de representação (simbolismos religiosos, místicos e políticos).

O espaço abstrato surge com o modo de produção capitalista, com o trabalho abstrato como substrato do valor, esvaziado de suas características qualitativas, desvinculado da reprodução que perpetuava a vida social. A partir dele o domínio técnico sobre a natureza, através do trabalho abstrato, não corresponde mais à apropriação pelo ser humano de seu próprio ser natural (o corpo o desejo, o tempo, o espaço). Há então uma contradição entre o indivíduo e o gênero humano (a coletividade de homens de que é herdeiro), ou seja, da necessidade de realização pessoal e o trabalho abstrato gerador de valor e mais-valia.

Do confronto entre o espaço abstrato das práticas econômicas e políticas que originam com a classe capitalista, o Estado e a necessária produção de valores de uso para o conjunto da sociedade e seus indivíduos na vida cotidiana, surge o espaço diferencial, que abre no presente como possibilidade ao futuro (COSTA, 2007).

A partir dessas contradições que podemos falar do mal estar e do irracionalismo presentes na vida cotidiana (LEFEBVRE, 1991). A satisfação das nossas necessidades é cada vez mais mediada pela mercadoria e pelo consumo. Para a venda de um número cada vez maior de mercadorias a fim atender a reprodução ampliada de capital, mais do que gerar novas necessidades para serem saturadas pelo consumo, é preciso produzir uma insatisfação generalizada, impelindo-nos novamente ao consumo. O mal estar surge da insatisfação programada, do espaço abstrato, da incapacidade de realização do indivíduo nas necessidades sociais de reprodução do capital.

O irracionalismo também surge dessa falta de realização. “Tudo se passa como se as pessoas não tivessem nada para dar um sentido à sua vida cotidiana, nem mesmo para se orientar e dirigi-la, posta de lado a publicidade. Recorrem então às velhas magias” (LEFEBVRE, 1991, p. 92). As contradições do espaço abstrato recuperam o misticismo e o imaginário do espaço absoluto, tornando essa relação indissociável.

As contradições entre espaço absoluto-abstrato-diferencial se fazem presente no cotidiano da Ocupação Manoel Congo e são facilmente identificadas

nas atividades do ECMC. A discriminação racial, herança de uma sociedade moderna colonial escravista, faz parte do cotidiano de crianças e adolescentes do ECMC, seja com brincadeiras e apelidos discriminatórios de cunho racista (macaco, toco preto, etc), ou manifesto na dificuldade de construir, junto às crianças e adolescentes, uma identidade que valorize as origens africanas e supere o senso comum que as vincula, muitas vezes, de forma pejorativa.

Durante uma das atividades que tinha como objetivo aproximar as crianças das matrizes culturais africanas surge a seguinte problemática: um dos educadores, para exemplificar as fortes raízes africanas na nossa cultura, pergunta para as crianças do ECMC quais delas eram negras. Para a nossa surpresa, a criança com características físicas mais próximas do que costumamos chamar de negros (cabelos crespos, pele escura, nariz e boca grossos), diz com veemência que não é negra. Imediatamente perguntamos por que não era negra. A resposta fora imediata: “porque negro é feio!”. Mais uma vez intervimos: “sua mãe e sua vó (as duas tem a pele mais escura do que a menina) são negras?”. Após resposta afirmativa, perguntamos novamente: “elas são feias?”. Com a maior naturalidade e sem perceber a absurdo lógico da sua afirmação, a menina responde: “claro que não!”.

Por mais que a Ocupação Manoel Congo esteja inserida no contexto da cidade como um espaço diferencial, da possibilidade da transformação, que coloca em xeque elementos centrais da dominação e exploração das sociedades de classe como a propriedade privada do solo urbano e o individualismo, é também espaço absoluto, do irracionalismo vinculado a nossa herança colonial, da discriminação racial, religiosa e cultural.

Como já vimos, os valores inerentes à sociedade da mercadoria também fazem parte do cotidiano do ECMC. Nossas crianças e adolescentes vislumbram boa parte das suas realizações no consumo de produtos estandardizados, sejam eles culturais (programas de televisão, música, etc) ou materiais (roupas da moda, sapatos, etc). Esse ponto é particularmente importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ECMC. Nossas atividades têm se mostrado pouco atrativas para os mais velhos, principalmente quando atingem a adolescência; temos muitas dificuldades de propor atividades contra hegemônicas que consigam

despertar o interesse dos jovens, evidenciando uma relação de poder assimétrica entre os espaços abstratos e os espaços diferenciais.

Como vimos, o cotidiano faz parte de uma estratégia global (econômica, política e cultural) da classe hegemônica e também lugar das contradições. São dessas últimas que surgem novas possibilidades (espaço diferencial), sendo assim, a transformação radical da sociedade com a superação da ordem burguesa passa, no cotidiano, por uma revolução cultural, nas palavras de Lefebvre (1991).

Ela orienta a cultura em direção a uma prática: a cotidianidade transformada. A revolução muda a vida, não apenas o Estado ou as relações de propriedade. Não tomemos mais os meios como fim! Isso se enuncia desta maneira: ‘Que o cotidiano se torne obra! Que toda técnica esteja a serviço dessa transformação do cotidiano’ ” (p. 214).

O capitalismo não é um sistema fechado, embora busque sempre uma coerência e coesão. Reproduz-se a partir do cotidiano e das representações, entretanto, estes últimos apresentam-se na realidade de forma contraditória entre o controle e a possibilidade, entre a reação e subversão. Fazer do cotidiano uma prática subversiva a partir de representações que projetem novas possibilidades de futuro é um imperativo para a prática revolucionária.

Nesse sentido, o cotidiano da Ocupação Manoel Congo e as atividades desenvolvidas no ECMC representam processos que visam romper com a serialidade¹ da cotidianidade, superando a situação de indivíduos seriados de uma sociedade dada (consumidores de produtos padronizados, reprodutores hábitos, costumes e linguagens que os oprimem), para a situação de indivíduos associados que compreendam a sociedade como *vir-a-ser*, como possibilidade de transformação.

¹ Jean-Paul Sartre desenvolve em seu livro *Crítica de la Razón Dialéctica* o conceito de serialidade. Para o autor a serialidade é uma etapa pré-grupo, na qual a unidade entre os indivíduos é garantida por algo exterior a eles. A passagem para a comunidade, o grupo, em seu desenvolvimento, passa pelo reconhecimento de características comuns, definição de metas e auto-organização.

3.3.

Espaço Criarte Mariana Crioula: conquistas e desafios na luta pelo direito à cidade.

O desenvolvimento das crianças e adolescentes sempre foi uma preocupação dos militantes do MNLM. A necessidade de integrar a educação popular com a luta pela Reforma Urbana, mesmo que não seja um dos eixos centrais do movimento, é um importante horizonte de combate e é desse desafio que nasce o Espaço Criarte Mariana Crioula, na Ocupação Manoel Congo.

O ECMC tem dois pontos de partida. Surge da urgência de ter um espaço para pensar, propor e executar ações voltadas para as crianças e adolescentes das ocupações construídas pelo MNLM e, vinculada a essa necessidade, está a construção e gestão coletiva da comunidade, o que passa pela compreensão de que todos são responsáveis pelo pleno desenvolvimento dos indivíduos do grupo, principalmente as crianças; sendo assim, é fundamental que o MNLM crie mecanismos, espaços e atividades que possibilitem a edificação de uma proposta de educação coletiva, vinculadas aos princípios e práticas do movimento.

Podemos vincular esse esforço do MNLM a uma história mais abrangente de formação e educação das classes populares. Em diversos contextos sócio-culturais, militantes e educadores do mundo inteiro construíram durante muitos anos ao lado de operários, sem terras, de movimentos urbanos que lutavam pela libertação colonial e de revolucionários, uma prática pedagógica de recusa ao modelo civilizatório capitalista e, por isso mesmo, portadoras de propostas educativas radicalmente novas (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1985). A educação popular nasce e se desenvolve como uma prática interessada, engajada com os interesses das classes populares (BETTO & FREITE, 1986).

Não pretendemos, neste trabalho, aprofundar as discussões em torno da educação popular, mas sim elaborar um esquema geral com suas principais características de modo a relacioná-las com as atividades desenvolvidas no

ECMC. Sendo assim, podemos assinalar algumas referências dessa perspectiva pedagógica:

1. A centralidade atribuída ao diálogo, à ética e democracia. A primeira palavra sempre está com as classes populares, tomando centralidade na construção do projeto educativo;
2. A Cultura das classes populares e sua prática, subjetividades e imaginários (percebido, concebido e vivido) são ao mesmo tempo o caminho e a caminha de um horizonte emancipatório e a educação popular é um dos recursos de orientação em busca desse caminho em construção. (BRANDÃO, 1984).
3. Reconhecimento da prática de exercício da organização e da luta da vida cotidiana como espaço de aprendizagem;
4. A sistematização e reflexão constante da prática como elemento estruturante da práxis pedagógica.

Para nós, essas são as referências basilares da educação popular e é a partir desses elementos que refletiremos a prática realizada no ECMC.

No processo de construção de um espaço pedagógico para a Ocupação Manoel Congo, a direção do MNLM buscou desde seu início o diálogo com professores e estudantes de pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no sentido de construir uma parceria com o MNLM para elaborar e realizar atividades voltadas para alfabetização das crianças da Ocupação. Contudo, o projeto não se consolidou, havia uma dificuldade de enquadrar a agenda da academia às necessidades do movimento e, ainda, era necessário que militantes do MNLM, principalmente moradores da ocupação, participassem da construção de qualquer projeto pedagógico que fosse ser implementado.

No segundo semestre de 2008, a iniciativa tão sonhada começa a tomar contorno. Uma das militantes mais antigas do MNLM, que havia participado de várias experiências no campo da educação popular, inicia as atividades com aulas de reforço para as crianças do primeiro seguimento do ensino fundamental. Entretanto, entendia-se que não se tratava apenas de criar uma extensão da escola

formal, mas atender às demandas políticas do MNLM e do cotidiano da comunidade. Logo, são incorporadas atividades lúdicas vinculadas à construção do sujeito coletivo, à perspectiva revolucionária da classe trabalhadora, aos princípios do movimento e à luta pela Reforma Urbana.

Nesse sentido, o ECMC passa a se estruturar dentro de duas perspectivas: ser um espaço de acompanhamento e auxílio das crianças na escola formal, e construir uma prática pedagógica comprometida com as necessidades e princípios do MNLM. É evidente que as duas perspectivas se entrecruzam nas atividades, entretanto é o foco em cada uma delas que irá diferenciá-las. Dividem-se então as atividades em dois momentos, um mais vinculado ao reforço escolar e letramento e o outro com atividades mais lúdicas, comprometidas com o ideário coletivo e emancipador do movimento.

É importante deixar claro que compreendemos as limitações inerentes à educação pública formal e trabalharemos essa questão em parágrafos subsequentes; entretanto, concordamos com Coelho (1984) quando afirma que não podemos deixar de lado a luta pelo processo de ampliação das oportunidades reais de escolarização, sob pena de se legitimar a exclusão das classes oprimidas. O mesmo autor elenca, ainda, uma série de contribuições que a escola pode oferecer ao trabalhador e à luta pela emancipação da classe.

“ensinar de fato a expressão oral, a leitura e a escrita e as operações fundamentais (...). Se assim o fizer, estará contribuindo para a sua libertação, pois o deslocamento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desigual frente aos que o exploram (...). É preciso, além disso, utilizar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnicos-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhes os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar o seu saber, liberar a sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida pela sociedade (idem, p. 46).

Dessa forma, o ECMC não está desvinculado da escola formal, muito menos constitui-se como uma mera extensão da mesma: possui características próprias, a começar pela diferença de quem pensa e de quem faz. Não há dissociação entre a concepção e a prática, isto desdobra para a ausência de limitações curriculares e maior autonomia para decidir o que se vai desenvolver com as crianças, podendo trabalhar com os interesses e o cotidiano das mesmas,

propor uma forma de avaliação processual sem o caráter policialesco e punitivo da escola formal. Outro aspecto importante levantado nas entrevistas é a relação entre o número de crianças e o de educadores; nas atividades temos no mínimo dois educadores para um grupo que flutua entre 5 e 9 crianças, permitindo maior dedicação e atenção do educador às particularidades de cada uma.

Outra diferença importante é o fato do ECMC fazer parte de um movimento popular. Tal fato vincula a experiência pedagógica a necessidades que extrapolam a relação entre educandos e educadores, está comprometida com a com a reforma urbana e a transformação da sociedade vigente. É uma experiência educacional para além da qualificação para a atividade laborativa, vincula-se à vida política e militante, formando crianças para que se tornem politicamente conscientes da cidade em que vivem, do papel que cumprem e podem cumprir na sociedade.

Um dos adolescentes que frequentam o ECMC desde o início das atividades tem uma visão interessante acerca das semelhanças e diferenças do Espaço em relação à escola formal: “há diferença em tudo. Só não muda é que vocês ajudam em deveres e passam deveres porque de resto é bem diferente. Ambiente, modo de ensinar, modo de ajudar, modo de brincar, a gente sai quase todo fim de semana etc”.

Pais e mães, em geral, não têm uma concepção tão abrangente das especificidades do ECMC em relação à escola formal. Em entrevista, uma das mães de crianças que frequentam o ECMC, chegou a mencionar que não havia diferença entre tais espaços. Porém, com perguntas mais específicas como, por exemplo, a possibilidade de participação dos pais, foi percebendo algumas variantes significativas, chegando a mencionar o fato de todos os seus filhos frequentarem o mesmo espaço, independente da série na escola, o que acabava facilitando o acompanhamento feito por ela.

O caráter multiseriado é outra característica importante da estrutura de funcionamento do Criarte. As atividades são pensadas e realizadas para dois grupos distintos, sendo que, diferentemente da escola formal, a separação dos grupos não é feita a partir do nivelamento de conteúdo adquirido pelas crianças,

muito pelo contrário, entendemos que compartilhar experiências e conhecimento através da ajuda mútua é um dos pilares da prática pedagógica do ECMC. Os grupos são divididos por faixa etária e, desse modo, avalia-se que há um descompasso entre os interesses dos mais novos e dos mais velhos. Sendo assim, para dar conta das demandas específicas, dividimos os horários das atividades. Os mais novos (de 2 a 9 anos) iniciam as atividades mais cedo e, em seguida, os mais velhos (10 a 16 anos).

Com o tempo, novos educadores se incorporaram ao ECMC. Jovens militantes que compreendiam a educação como instrumento de transformação e emancipação passaram a contribuir nas atividades e na concepção de educação do espaço. Duas militantes do MNLM e moradoras da Ocupação Manoel Congo também se juntaram ao grupo. O quadro de educadores foi se modificando, muitos não fazem mais parte do cotidiano do ECMC, mesmo que alguns mantenham laços afetivos e que, por diversas vezes, de uma forma ou de outra ainda oferecem a sua contribuição.

Os jovens militantes que hoje compõem o quadro de educadores do ECMC têm em comum o gosto pelo trabalho com crianças e a convicção política na educação como instrumento de luta pela transformação da sociedade. Com o tempo, no processo de avaliação da prática pedagógica, muitos educadores sentiram a necessidade de vincular tal prática à ação política mais ampla, na luta pela reforma urbana e pela superação radical da sociedade capitalista, pois só a vinculação com essa luta é capaz de oferecer a experiência prática necessária para uma educação libertadora. Nesse sentido, o ECMC serviu de porta de entrada de militantes da Reforma Urbana no MNLM, compondo até mesmo o quadro de dirigentes do movimento.

Se a militância orgânica junto ao MNLM foi o destino da maioria dos educadores do ECMC, suas origens foram diversas. Muitos não eram educadores antes de se incorporarem ao Criarte e atribuem toda a sua formação como educador à prática desenvolvida no espaço. Ademais, nas entrevistas ficou claro que não foram apenas novos educadores que estão se formando no ECMC mas também militantes que tiveram suas vidas marcadas pela experiência junto às classes populares em luta. A convivência com outras realidades, a superação de

dificuldades, a relação afetuosa com as crianças, seus avanços no letramento e curiosidade diante da luta da classe trabalhadora são apenas alguns dos fatos que marcaram a vida dos educadores.

Vale ressaltar que não é necessário ser militante do MLNM para se incorporar ao Criarte, basta compartilhar dos princípios pedagógicos e políticos do movimento. Entretanto, para a coordenação do núcleo pedagógico é imperativo a participação de militantes orgânicos do MNLM, para se ter clara a articulação entre a concepção coletiva do movimento e o cotidiano das atividades.

Desde seu início, o ECMC se depara com grandes desafios: o grande número de crianças em fase de letramento e com dificuldades ou fora da escola formal; inúmeros problemas de relacionamento entre as crianças; questões como higiene pessoal e alimentação estavam na pauta do dia, uma vez que a ocupação contava com a cozinha coletiva e, ainda hoje, conta com o uso de apenas um banheiro por andar; a construção da identidade do ECMC como espaço pedagógico que possui princípios e regras específicas; formação de uma relação de pertencimento entre as crianças e militantes em geral do MNLM com o ECMC; construção de uma prática pedagógica emancipadora, integrada à luta pela Reforma Urbana e pelo direito à cidade.

Pelo que acima foi exposto, temos como objetivo neste subcapítulo elaborar, à luz das discussões já realizadas neste trabalho, uma avaliação da prática pedagógica do ECMC, buscando identificar as principais conquistas e desafios ainda a serem superados. Para atingir tal intento, buscamos, através de entrevistas, estabelecer o diálogo com os atores envolvidos diretamente na construção do ECMC (educadores, crianças, adolescentes, pais, mães e a coordenação). Nesse sentido, as discussões aqui elaboradas estão balizadas nas falas e posicionamentos dos militantes.

Verificamos em comum por parte dos entrevistados, sejam educadores, educandos, pais, mães ou coordenadores do MNLM, que, na concepção do que seja o ECMC, este constitui o espaço para as crianças da ocupação Manoel Congo. Entretanto, pais e mães dificilmente dispunham de uma visão mais abrangente, no que tange à experiência da educação popular, formação política,

para além da educação formal, a partir dos princípios de educação coletiva do movimento.

Ao longo dos anos, em nossa avaliação, o ECMC se consolidou como um espaço das e para as crianças da Ocupação Manoel Congo: os educadores construíram uma legitimidade afetiva e política como militantes da educação e do MNLM. Entretanto, ainda enfrentamos muitas dificuldades na construção coletiva do projeto educacional do movimento. Entre educadores e a coordenação há consenso na avaliação de que estamos falhando no que diz respeito à integração das partes envolvidas na educação das crianças (coordenação, educadores, militantes, pais, mães, crianças e adolescentes).

Existe, cabe aqui colocar, uma autonomia do ECMC em relação ao MNLM; porém, o fato das crianças e adolescentes fazerem parte da comunidade e dos educadores serem militantes orgânicos do movimento relativizam essa autonomia, uma vez que pautamos as atividades nos princípios e concepções do mesmo.

Apesar disso, foi unívoca a fala entre os entrevistados no que diz respeito à necessidade de maior aproximação entre o ECMC e o restante do movimento. Como ressaltou uma de nossas coordenadoras estaduais, “o ECMC não possui donos ou apenas pessoas que administram o espaço. É um projeto do movimento como um todo. Precisamos fazer um planejamento que agregue a direção, o núcleo de educação e formação e demais envolvidos no ECMC”. As demandas para o MNLM são muito grandes, envolvem a gestão coletiva dos espaços ocupados, luta pela reforma urbana (campanha contra as remoções e pelo cumprimento da função social da terra), o trabalho com a burocracia dos programas habitacionais de construção e requalificação dos imóveis ocupados em autogestão: isso envolve escolha de prioridades.

Esse afastamento de pais, mães e coordenação, como já mencionamos anteriormente, está relacionado, de acordo com muitos educadores do ECMC, à representação hegemônica da educação formal como um espaço que não tem muita utilidade ou sentido claro e objetivo para as classes populares. Os conteúdos estão vinculados a conhecimentos que desqualificam a cultura das classes

populares, não levam em consideração seus conhecimentos prévios, o que contribui para o “fracasso” escolar de grande parte dos estudantes. Na realidade, a escola passa a impressão de que quem consegue êxito são os mais aptos e mais inteligentes, o que leva a cada aluno a culpar a si mesmo pela sua condição social e aceitar a marginalização como resultado de um processo justo. Tomados como os perdedores da corrida escolar, as classes populares veem cada vez menos sentido na educação, uma vez que ao invés de atenuar as desigualdades, contribui para reproduzi-las e legitimá-las (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1895).

Muitas vezes, como podemos comprovar na entrevista com uma das mães do ECMC, os militantes do movimento acham que somos uma espécie de expansão da escola formal ou, até mesmo, recreação. Isso dificulta muito a participação e a construção coletiva do projeto pedagógico, uma vez que a escola tradicional é marcada pela divisão e hierarquização do trabalho, no qual um grupo de especialistas “pensa” e planeja e outro executa. Podemos citar também a relação clientelista com os responsáveis pelas crianças, que recebem a educação dos seus filhos como um produto fechado, sem que haja a possibilidade da participação no planejamento e gestão do espaço escolar.

Para entendermos esse processo é mister buscar compreender as relações de poder no âmbito da educação popular. Para Garcia (1984), estas relações encontram-se em dois níveis: a) na disputa política no âmbito da totalidade da sociedade; b) no interior da prática educacional, na relação educador/grupos populares.

Sobre o primeiro, entendemos que, em uma sociedade de classes, os saberes e o conhecimento da classe dominante são os saberes e conhecimentos dominantes. Isso significa que toda e qualquer proposta de educação que valorize o conhecimento e saberes originários das classes subalternas tem caráter contra-hegemônico. Ademais, não podemos conceber o saber dominante e dominado como se fossem isolados e independentes um do outro. São faces da mesma moeda, produto de uma sociedade de classes sociais antagônicas e o saber é uma das dimensões da luta de classes (GARCIA, 1984).

Podemos então concordar com Freire (1984) quando afirma que a educação enquanto ato de conhecimento é um ato político.

No momento mesmo em que a gente se pergunta em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra, necessariamente entra na reflexão sobre educação a questão do poder (idem, p.97).

Como já vimos no subcapítulo anterior, as representações do espaço, vinculadas ao poder das classes dominantes, permeiam toda prática pedagógica desenvolvida no Criarte e que, dentre os nossos principais desafios, está a construção de representações rebeldes e subversivas que contribua para a transformação da sociedade em direção a outro mundo possível, que contribua para a emancipação de homens e mulheres.

Entretanto, as relações de poder não se restringem à luta de classes de forma mais genérica. Ela também se reproduz no interior da prática pedagógica com as classes populares. Em geral ocorre quando educadores acreditam possuir o conhecimento necessário para a emancipação das classes populares e a transmissão e assimilação dos mesmos por estes últimos é a tarefa fundamental da educação popular.

Fala-se muito da ideologia dominante reproduzida pelas classes populares, mas pouco se fala de como esta mesma ideologia é introjetada no saber e na prática dos educadores. Na prática pedagógica do ECMC essa relação de poder fica bem evidente. A relativa autonomia frente ao restante do MNLM, a centralização das decisões e gestão do espaço com os educadores estão relacionadas a uma concepção hegemônica da educação, na qual reproduzimos as relações de poder do interior da escola que frequentamos e fomos formados e que, alguns de nós, ainda trabalha.

Para que sejamos coerentes com a proposta pedagógica libertadora que propomos é fundamental que superemos esse sistema de poder e estabeleçamos uma prática que reforce o poder das camadas populares, partindo de seus interesses e estimulando o seu protagonismo na construção do projeto pedagógico.

É preciso dizer que não acreditamos em um messianismo do saber e da cultura popular. Como já afirmamos, tanto quanto o educador, as classes

populares reproduzem a ideologia dominante; não se trata de uma inversão, a verdade agora passa aos grupos populares e o educador passa ser o portador da ideologia dominante. Mais uma vez vale ressaltar o caráter dialógico da educação popular, em que cada grupo e cada educador devem estar abertos a reinventar e reavaliar os seus conhecimentos.

Para Freire (1984), a tarefa pedagógica enquanto ato político envolve um posicionamento do educador. Respeitar os saberes dos educandos e aprender com eles não significa que o educador não tenha uma concepção de verdade, mesmo que temporária; faz parte da educação convencer o educando de determinados valores políticos. O conhecimento de educador e educando possui elementos diferentes e originais e não são necessariamente excludentes, muito pelo contrário, podem ser complementares na construção de um novo conhecimento que supere os anteriores. Assim, vivemos o convencimento mútuo como uma vitória *com* e não uma vitória *sobre* as classes oprimidas.

A falta de diálogo entre os envolvidos no processo e de protagonismo da comunidade na concepção e gestão do ECMC faz com que muitos militantes encarem o espaço como um local em que as crianças desenvolvem algumas atividades sem necessariamente pensar e refletir sobre elas. Ocorre muito mais uma confiança política e afetiva da totalidade do MNLM em relação aos educadores do ECMC do que uma construção coletiva da educação do movimento.

É a partir dessa reflexão sobre a prática que avança o projeto pedagógico do MNLM. Concordamos com Freire (1986) quando afirma “que é a prática que ajuíza o discurso” (p.13), o ponto de partida sempre é a prática social dos educandos e não o saber do educador. A teorização deve refletir a prática (quem são os educandos, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios encontram) de forma a instrumentalizá-la; a teoria não acrescenta nada ao real, mas o ilumina, permite compreendê-lo melhor, orienta a prática. Podemos então concluir que não é o nosso discurso sobre a educação popular que tem caráter subversivo, mas sim a nossa prática no cotidiano.

Desse modo, a prática é a flecha norteadora das atividades desenvolvidas no ECMC. Construimos nossos princípios a partir da reflexão da nossa prática cotidiana aliada a um olhar teoricamente informado, vinculado à tradição da educação libertadora, das lutas da classe trabalhadora. Nossa metodologia foi construída a partir da relação com as crianças, com as concepções e princípios do MNLM, da luta pela reforma urbana e das necessidades mais imediatas da comunidade.

Se a realidade é sempre o ponto de partida da educação popular, tantas serão as práticas e métodos quantos serão as realidades socioespaciais em que se desenvolverá tal processo. Nas palavras de Brandão (1984, p. 129), “não há métodos nem sistemas pedagógicos rígidos, porque é cada passo da prática política que dita as regras de nossa didática”.

Dessa forma, não temos uma metodologia fechada, tudo dependerá do contexto e da prática; entretanto, construimos alguns parâmetros ao longo dos 6 anos de atividades com as crianças e adolescentes da Ocupação Manoel Congo. Buscamos elaborar atividades que partam dos interesses das crianças e adolescentes, que sejam prazerosas e que os conteúdos relacionem os princípios do MNLM, o contexto atual da luta da classe trabalhadora, com as exigências da educação formal, principalmente no que tange ao letramento, leitura e à matemática. Ademais, existe a preocupação em construir e desenvolver as atividades de forma coletiva, que preze pela participação de todos e ao mesmo tempo respeite os tempos e individualidades de cada criança.

Parte fundamental da nossa prática é a reflexão. Temos encontros periódicos de avaliação e formação, nos quais nos reunimos para refletir a prática, discutindo e atrelando-a à teoria educacional emancipadora, mas não somente: discutimos teorias vinculadas à luta da classe trabalhadora, à conjuntura política e à correlação de forças das lutas já encaminhadas. Entendemos que para uma educação transformadora é importante uma formação mais ampla e comprometida com o ponto de vista da classe trabalhadora. Assim, buscamos conciliar prática com teoria, no movimento onde a prática é o ponto de partida e chegada, mediada pela teoria revolucionária.

Esse processo entre prática-reflexão-prática envolve o que Freire (1984) chama de sonho possível. Nesse momento, a teoria das representações do filósofo Henri Lefebvre e a de Paulo Freire se encontram. É a relação entre o desvendar de uma sociedade injusta, heterônoma e desigual, com a projeção de um novo mundo possível, modelado e demandado pelos “usuários”, pelas classes populares. Assim, a nossa prática pedagógica é

utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos expoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1984, p. 100).

Tanto na teoria das representações de Lefebvre quanto na dos sonhos possíveis de Freire não são os parâmetros individuais e subjetivos que ajuízam possibilidade e impossibilidade, mas critérios histórico-sociais concretos. São esses critérios que buscamos avaliar na prática pedagógica do ECMC. Consideramos fundamental para o avanço de nossa prática política avaliarmos as conquistas e desafios para chegarmos bem próximos das reais possibilidades de progredir rumo a novos patamares.

A relação de respeito e afetividade que foi construída entre as crianças e adolescentes com os educadores e com o espaço é gratificante. Ao contrário do que ocorre muitas vezes na escola formal, as crianças pedem e sempre perguntam pelas atividades do Criarte e, no período de férias, ficam chateadas quando as atividades são suspensas. Com os adolescentes, a relação de amizade com os educadores é o que mantém o interesse pelo espaço.

Ao longo dos anos, o ECMC ajudou a construir uma cultura no MNLM de educação popular, de preocupação com o desenvolvimento e educação para as crianças, constituindo-se como uma referência para as demais ocupações do movimento no Rio de Janeiro. Ademais, auxiliou na formação de uma postura crítica nas crianças e de identidade com o movimento e com a luta pela Reforma Urbana. Sabemos que esses avanços não estão relacionados somente com as atividades do criarte, mas também é tributário do cotidiano e da vivência de lutas populares dentro da Ocupação Manoel Congo e do MNLM.

Todavia, ainda temos muitos desafios a serem superados. Como já citamos várias vezes neste trabalho, as relações de poder que permeiam a educação popular são grandes obstáculos a serem superados, tanto no que diz respeito a uma prática pedagógica contra-hegemônica, quanto nas relações internas entre educandos e educadores, ECMC e MNLM. É uma das nossas tarefas fundamentais fazer com que o MNLM como um todo se apodere do ECMC, que se quebre esse sistema de poder e abra espaço para o fortalecimento do poder popular.

Questões relacionadas à organização e gestão do Criarte também foram apontadas como obstáculos a serem superados. Com relação a esse aspecto não podemos deixar de mencionar as dificuldades oriundas do fato dos militantes do ECMC não poderem se dedicar integralmente ao projeto, seja pela necessidade de subsistência, trabalhando em outros locais fora do MNLM, ou porque cumprem outras tarefas dentro do próprio movimento. Isto acaba prejudicando o cumprimento das obrigações; embora a questão da disciplina seja muito importante quando estamos falando de militância, o desgaste e o acúmulo de tarefas dificultam a realização de ações por nós mesmos planejadas. Ademais, o compromisso de construir o Espaço Criarte nas outras ocupações do movimento vem sendo deixado de lado. Ocupações como a Mariana Crioula no bairro da Gamboa no Rio de Janeiro, já completaram dois anos de existência e apenas atividades pontuais foram realizadas até agora com as crianças que moram na ocupação, ainda não temos nenhum projeto concreto específico para elas.

O acompanhamento mais próximo das crianças em relação à escola formal e às famílias também tem se demonstrado uma lacuna que dificilmente conseguimos preencher. Isso tem a ver com prevenção da evasão escolar, suporte às atividades acadêmicas, estabelecimento de intercâmbio com os educadores da escola formal e dedicação mais dias na semana para desenvolver atividades e auxiliar os pais nas tarefas escolares.

Somam-se a esses fatores, as dificuldades vinculadas à relação ensino-aprendizagem no interior do ECMC. Por sermos um grupo de educadores jovens, que tomamos o Criarte como primeira experiência na educação popular, temos dificuldades em lidar com cada nova fase das crianças, que se constituem como

mudanças normais, mas sempre uma novidade para nós: é uma realidade muito dinâmica e temos pouca ou nenhuma experiência prévia que nos auxilie. O afastamento dos adolescentes do espaço foi sugerido por vários educadores como um dos principais desafios que temos enfrentado. Temos consciência de que o ECMC está muito mais vinculado à identidade infantil, com atividades, arrumação e ornamentação da sala voltada para as crianças menores do que propriamente um espaço voltado para os demais. Dessa forma, conforme as crianças vão crescendo, vai diminuindo o interesse pelo espaço e vão deixando de frequentá-lo. A ausência de um núcleo voltado para a juventude do movimento torna ainda mais difícil a reaproximação dos adolescentes com o mesmo. Os grandes desafios são: como tornar o criarte atrativo para essa faixa etária? Como reconstruir ou fortalecer os laços de identidade com a luta pela Reforma Urbana entre jovens e adolescentes do MNLM?

Podemos afirmar então que a proposta de educação coletiva é o grande desafio do MNLM para o ECMC. Significa construir algo que é radicalmente diferente da forma hegemônica de reprodução da vida (individualista, competitiva, meritocrata, etc). Em entrevista, uma das mães, que tem seus filhos no Criarte, resume bem os avanços e desafios desse tipo de proposta: “o projeto coletivo é legal, a maioria dos pais trabalham e a ajuda do coletivo é importante, parece que um está se metendo na vida do outro e as pessoas acabam levando para o lado pessoal, mas eu gosto”.

Nessa fala fica evidente o choque e a disputa de duas formas opostas de reprodução da vida. Uma muito vinculada à reprodução das relações sociais de produção capitalista expressa no individualismo, no cada um por si e no estranhamento da comunhão e da partilha da vida com outros companheiros. A outra está engajada em um projeto de transformação de sociedade, de superação das relações de exploração e dominação, na construção da solidariedade e do fortalecimento do sujeito coletivo. Essa é a proposta do MNLM, uma missão que não parte apenas de afinidades pessoais, mas da convicção da necessidade de se construir uma nova sociedade, com um novo tipo de vivência coletiva e, para isso, temos que começar por nós.