



XIX ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR
Blumenau - SC - Brasil

CANTEIRO-ESCOLA E EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E EMANCIPATÓRIAS

Cíntia Maria Fank (Universidade Federal de Santa Catarina) - fankcintia@gmail.com

Formada em Arquitetura e Urbanismo pela UFSM (2019). Mestrado em andamento junto ao Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFSC.

Paolo Colosso (Universidade Federal de Santa Catarina) - paolocosso@gmail.com

Formado em Arquitetura e Urbanismo pela PUC-Campinas (2006) e em Filosofia pela Unicamp (2012). Mestre e Doutor em Filosofia pela USP (2015 e 2019). Professor no Departamento de Arquitetura e Urbanismo e coordenador do Programa de Pós Graduação de Arquite

Canteiro-escola e educação popular

Experiências pedagógicas e emancipatórias

INTRODUÇÃO

O presente artigo compreende o desenvolvimento parcial de uma pesquisa de mestrado, na qual temos como objetivo identificar afinidades e correspondências estruturais entre os espaços dos canteiros autogeridos e o modelo pedagógico de educação popular formulado por Paulo Freire.¹ Através da construção de um aporte teórico, o trabalho tem a finalidade de subsidiar o andamento da pesquisa, a elaboração de análises crítico-comparativas e a redação final da dissertação. Entendemos que aproximações já se dão no seio de movimentos sociais de luta por direito à cidade, em espaços formativos de organizações de juventude e, nesse sentido, merecem ser analisadas detidamente.

O trabalho foi desenvolvido a partir da reconstituição de dois marcos teóricos fundamentais: a dissertação de mestrado de Rodrigo Lefèvre e a Pedagogia do Oprimido de Freire. Nossa análise comparativa foi dividida, portanto, em dois momentos, sendo que o primeiro contempla a introdução da proposta do canteiro-escola presente nos escritos de Lefèvre, a qual deriva, em parte, das formulações teórico-práticas elaboradas previamente por ele e pelos colegas do Grupo Arquitetura Nova. Resgata-se, brevemente, o percurso argumentativo que vai da crítica à divisão social do trabalho na arquitetura, traduzida na separação entre desenho e canteiro, entre decisores e executores, até a aposta do canteiro autogerido enquanto espaço de experimentação utópica de um trabalho livre. O canteiro autogerido é apresentado como um espaço contra hegemônico que, para além de uma prática coletiva de auto-organização, torna possíveis experiências horizontais no que tange as interações sociais, a ajuda mútua, a valorização da cultura construtiva prévia dos envolvidos e a instituição de uma tessitura de vínculos nos quais mulheres e homens assumem papéis antes imprevisíveis no espaço da construção arquitetônica e para além dele. Apresenta-se, portanto, uma experiência na qual a forma construída sob a poética da economia se torna a resultante edificada de uma história coletiva e da constituição de novos sujeitos.

Num segundo momento, devemos nos voltar às noções e teses da educação popular como formulada pelo educador Paulo Freire. Neste, devemos elucidar: 1) o quadro de desumanização generalizada, no qual os sujeitos em opressão se ajustam a relações prescritas, estranhas a si mesmos; 2) a experiência de ensino-aprendizagem na qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” – nessa experiência, os sujeitos elaboram

¹ Pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Área de concentração 2 - Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade. Linha de pesquisa 2.2 - Urbanismo, Cultura e História da Cidade. Tratando-se de uma pesquisa em andamento, cabe observar que parte do conteúdo aqui exposto já foi abordada em outros trabalhos e apresentada em evento acadêmico anterior.

coletivamente seus lugares num processo histórico-social, que se converte em práxis pela transformação da realidade; 3) o espaço pedagógico antecipa desde já um espaço democrático, receptível tanto ao debate racional quanto aos afetos expansivos da indignação crítica e da esperança.

Visto que a pesquisa ainda se encontra em andamento, transmitimos, por enquanto, resultados parciais em tom de considerações. Buscamos evidenciar que o canteiro autogerido e a educação popular são, ambos, permeados de uma forma de sociabilidade marcada pela horizontalização, pela constituição de identidades solidárias nas quais um sujeito passa em seu outro, o que garante uma conjuntura na qual a liberdade de um alimenta a liberdade de todas e todos. Tanto as formulações do canteiro-escola quanto às da educação popular visam romper relações sociais marcadas por verticalidade hierárquica que culminam em silenciamento, esterilidade e/ou dogmatismo.

Entendemos que as problematizações e reflexões propostas pela pesquisa nos abrem caminho a diversos desdobramentos, dentre eles a discussão acerca das possibilidades da extensão frente ao comprometimento do ensino superior com demandas concretas da sociedade – princípio que acompanha o tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta a universidade brasileira. O canteiro-escola e a educação popular, por exemplo, constituem experiências que, por si só, estão pautadas pela reintegração entre formulações teóricas (e projetuais, no caso do canteiro) e a prática experimental, aproximando-se das premissas de integração entre pesquisa e ação social efetiva, presentes na extensão universitária.

Frente a uma realidade social e urbana caracterizada pela desarticulação comunitária e por desigualdades múltiplas, pretendemos, através desse trabalho, situar experiências emancipatórias na condição de agentes da transformação e, especialmente, da esperança – palavra-chave que norteia o XIX ENANPUR. A exemplo do canteiro autogerido, que combina trabalho e ação política, consideramos pertinente resgatar ações que tenham, no horizonte, o objetivo de reintegrar dimensões que na nossa sociedade estão separadas, isoladas e, por isso mesmo, fragilizadas. Nesse sentido, seja por meios institucionais ou não, apostamos na emancipação, na colaboração e no intercâmbio entre diversos atores como saída possível às crises que se acumulam no nosso presente e ameaçam o futuro saudável e digno de todas e todos.

O CANTEIRO POPULAR AUTOGERIDO A PARTIR DE RODRIGO LEFÈVRE

A discussão sobre a experiência dos canteiros de obra parte de diagnósticos bastante consensuados acerca da realidade social e urbana do Brasil, segundo os quais: a autoconstrução é a forma predominante de produção do espaço; a urbanização é marcada pela desigualdade, pela segregação e por camadas diversas de um conflito socioeconômico e político entre as classes sociais; persiste um processo de governança hegemônico que privilegia a propriedade privada em detrimento do bem estar social; entre outros.

Apesar da atualidade desse rol de afirmações, esse cenário – que tem raízes históricas – não é recente, e figura em diversos estudos urbanos consolidados, especialmente a partir da década de 1960. Dentre uma vasta bibliografia que pretende compreender as cidades e a sociedade brasileira a partir dos mais diversos vieses, para este trabalho elegemos como base teórica fundamental as formulações críticas elaboradas pelo Grupo Arquitetura Nova e, em especial, pelo arquiteto Rodrigo Lefèvre.

O Grupo Arquitetura Nova², assim denominado apenas *a posteriori*³, constituiu-se ao longo dos anos 1950 e 1960, sendo Rodrigo Lefèvre um de seus integrantes, junto a Sérgio Ferro e Flávio Império. A parceria profissional entre Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre, ainda universitários, iniciou em 1958 com a abertura conjunta de um escritório de arquitetura; Flávio Império, por sua vez, associou-se aos dois a partir de 1961. Situados em um contexto histórico de radicalização política – no qual pairava, em paralelo, a esperança de transformação do país através das reformas estruturais propostas pelo presidente Jango e a conspiração golpista de grupos conservadores e militares –, “o grupo elabora um programa de atuação e experimenta em algumas obras residenciais soluções possíveis para o problema da casa popular.” (ARANTES, 2002, p.49).

Os três arquitetos constituíram sua teoria e prática a partir de um rompimento e de uma reelaboração dos preceitos da arquitetura paulista e dos ideais difundidos por seu mestre, Vilanova Artigas – do qual foram considerados alguns de seus principais discípulos. Inspirados na iniciativa dos Centros Populares de Cultura, do Teatro de Arena e do Cinema Novo – “meios simples e ideias na cabeça” – os arquitetos se propuseram a uma “procura do povo” e “a imaginar um *outro programa* para a arquitetura moderna brasileira, um *programa novista*, para não dizer popular.” (ARANTES, 2002, p.50, grifo do autor). Sérgio Ferro (1986) afirma que:

Uma corrente seguiu o Artigas no lado formal, na organização de plantas, no espaço, no uso do concreto, e foi refinando [...]. E o nosso grupo seguiu o Artigas na crítica política e ética que ele fazia da arquitetura anterior. Deste modo, empregamos os mesmos elementos formais, mas os desenvolvemos em outra direção. [...] A nossa divergência com o Artigas é que ele nunca queria cair num miserabilismo. A nossa tendência era mais radical e orientada para a casa popular [...] Estávamos pensando num outro cliente, aquele que não existia — no povão. (FERRO, 1986, p.70)

Sendo construída não apenas *para*, mas também *com* o povo, a Arquitetura Nova deveria, conforme tais convicções, resgatar e recombina as técnicas e os componentes das construções populares da periferia e dar “origem a um ambiente popular, finalmente desenhado, não pela reprodução de

² Não reconstituiremos, neste artigo, a trajetória do Grupo Arquitetura Nova, mas adotamos uma abordagem introdutória coerente com a discussão proposta. Para tanto, nos valem, especialmente, das análises e dados sistematizados por Pedro Fiori Arantes (2002) em “Arquitetura Nova: Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre, de Artigas aos mutirões”.

³ A expressão “Arquitetura Nova” corresponde ao título de um artigo escrito por Sérgio Ferro em 1967, mas nunca foi utilizada pelo grupo como autodenominação de sua atuação durante o período em atividade. Apenas em um texto de 1988 é que Sérgio Ferro atribui o termo diretamente à produção conjunta dos três arquitetos.

modelos importados, mas pela perspectiva própria do Terceiro Mundo, no que tem de precariedade de meios, invenção e possibilidade de emancipação.” (ARANTES, 2002, p.50). A efetiva produção arquitetônica do grupo, no entanto, encerrou-se em 1968⁴ sem alcançar o “povão”, ficando restrita a experiências piloto daquilo que poderia vir a constituir a casa popular, mas que ainda atendia a um público burguês – “A Arquitetura Nova [...] mais ensaiou e abriu perspectivas do que de fato as realizou.” (ARANTES, 2002, p.84).

Em paralelo (e posterior) à prática profissional e à observação *in loco* das problemáticas relacionadas às formas de produção da arquitetura, os arquitetos envolveram-se com a docência, o que os permitiu desenvolver uma extensa produção teórica e crítica, tanto em grupo quanto individualmente. Tais manifestos, com viés crítico em relação à situação do país e aos rumos tomados pela arquitetura moderna brasileira, adotavam como pontos centrais a poética da economia⁵ e a crítica ao canteiro de obras – para o qual propunham uma transformação e uma valorização das relações de trabalho.

A crítica ao canteiro tradicional⁶ se estabelece a partir do questionamento à divisão social do trabalho na arquitetura, que se traduz na pressuposição de hierarquias e na separação entre desenho e canteiro, decisores e executores, patrões e subordinados. Nesse sentido, a visão do todo (ou a dominação do canteiro de obras) pertence ao desenho, sob a figura do arquiteto, por exemplo, ao passo que a execução, por parte dos operários (dominados) é fragmentada e as ações são separadas em pedaços numa “decomposição forçada dos ofícios. As equipes são organizadas para tarefas limitadas nas quais a compreensão da totalidade do processo [...] é dispensada” (ARANTES, 2002, p.114), configurando um quadro de alienação onde o produtor não se reconhece naquele produto em que contribuiu para a produção.

Frente a uma consistente teoria crítica previamente desenvolvida, especialmente por Sérgio Ferro, “Rodrigo Lefèvre irá procurar um *sentido* para as transformações sugeridas pelo companheiro” a partir das perguntas: “para quem’, ‘o quê’, ‘quando’ e [...] ‘como’?” (ARANTES, 2002, p.129-130). Gestada ao longo da década de 1970 e defendida em 1981, a dissertação de mestrado de Lefèvre – “Projeto de um Acampamento de Obra: Uma Utopia”⁷ – apresenta a proposta de “um canteiro-escola inspirado na pedagogia de Paulo Freire” no

⁴ O ano de 1968 marca a realização da última obra conjunta do grupo, após um período de diminuição progressiva das atividades – decorrente, principalmente, devido aos impactos objetivos e subjetivos do golpe militar de 1964. Os três arquitetos mantiveram, no entanto, uma postura profissional e intelectual coerente, na medida do possível, com os ideais por eles lançados coletivamente.

⁵ A questão da *poética da economia*, ainda que seja de suma importância no quadro teórico e prático do grupo, não será detidamente explorada neste trabalho, visto que, por enquanto, centramos a discussão no canteiro.

⁶ Os canteiros de obra tradicionais e/ou hegemônicos estão aqui associados às relações de trabalho vigentes na produção habitacional voltada ao capital e ao lucro, a exemplo das construtoras e incorporadoras, nas quais os trabalhadores são apenas parte de uma engrenagem e não têm consciência do que estão produzindo.

⁷ Dissertação de mestrado defendida em 1981 junto à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), sob a orientação do Prof. Dr. Nestor Goulart Reis Filho.

qual os “migrantes seriam os produtores e gestores do espaço que ocupariam na cidade.” (KOURY, 2019, p.37). Conforme Lefèvre (1981):

O modelo utópico é um “modelo de uma produção numa época de transição”, [...] coincidindo, portanto, com outro modo de produção que não o capitalista [...]. (LEFÈVRE, 1981, p.XVII)

A proposta, em termos sucintos, consiste em pensar no que poderá ser, *numa época de transição para uma estrutura nova de sociedade*, mais humana do que a de hoje, a montagem de uma espécie de escola, onde cerca de 2 mil migrantes [...] possam vir a produzir, durante alguns meses, o seu local de moradia, casa e bairro, sendo que para essa produção o Estado contribui com terra, material de construção, abrigo provisório e alimentação, métodos pedagógicos de alfabetização e de formação profissional. Não se deve confundir essa proposta com a proposta de um modo de produção geral, válido para toda a sociedade. Trata-se, como já dissemos, apenas de um “*modelo de uma produção*”, que vai envolver *pessoas efetuando uma produção cultural e uma produção material* com características determinadas. Vai ser autoconstrução, autogestão, não autossuficiência, permeadas por um processo de formação e de aprendizagem de algumas atividades profissionais, aquelas ligadas à construção, com vistas ao retorno de seus participantes ao modo de produção geral adotado pelo conjunto da sociedade. (LEFÈVRE, 1981, p.3, grifo nosso)

O modelo de produção de Lefèvre rompe – ou pelo menos suspende – a divisão social entre trabalho intelectual, cultural, e um trabalho material meramente maquinal. O canteiro-escola⁸, ao reunir esses momentos, permite que todas e todos os envolvidos desenvolvam tanto habilidades próprias dos processos decisórios, quanto competências em processos operativos e executivos.

Integrariam esse *modelo de uma produção* proposto por Lefèvre: os sem-teto (migrantes e/ou trabalhadores urbanos), os técnicos de grau superior, na condição de assessoria, e o Estado, enquanto provedor dos recursos iniciais. O processo, por sua vez, que deveria conter um caráter pedagógico e formador, compreenderia três etapas – paralelas e constantes: 1) discussão, projeto e autoconstrução das habitações por sistema de ajuda mútua; 2) discussão acerca do bairro e de equipamentos coletivos; 3) e organização de trabalho coletivo na produção do espaço. Enquanto resultados do modelo, esperar-se-iam: trabalhadores urbanos qualificados e com moradia; técnicos de grau superior reformados⁹ a partir do confronto e da simbiose entre os

⁸ Lefèvre não adotou o termo canteiro-escola em sua dissertação, apesar de deixar implícito o caráter educativo de sua proposta. Ermínia Maricato é quem atribui tal denominação no texto “Sobre Rodrigo Lefèvre”, publicado em 1987 na revista Projeto, nº 100.

⁹ Lefèvre desenvolve a questão dos técnicos de grau superior de forma crítica, discutindo acerca das dificuldades de um trabalho em equipe e questionando a tendência de imposição de conhecimentos técnicos, ideias e soluções aos demais integrantes do modelo de produção. Segundo ele, o que se verifica é um descolamento dos técnicos com a realidade urbana de grande parte da sociedade e uma idealização do profissional frente aos conhecimentos populares. Explicita que o modelo proposto tem a função de reformar esses técnicos, o que demanda uma abertura destes à transformação de sua atividade profissional. A condição de técnico não deve se tornar um fator de superioridade dentro do modelo, sendo esta incompatível com a horizontalidade pretendida. O caráter educacional do canteiro, portanto,

elementos da cultura burguesa e da cultura do povo (conhecimento erudito somado ao saber popular); e a constituição de um novo espaço urbano e de uma nova cultura urbana, condizentes com as características e anseios do povo. (ARANTES, 2002; LEFÈVRE, 1981).

É essa população, que carrega uma cultura do povo não ou pouco urbana, que se pretende que participe do processo de repensar a cidade, em que o migrante assuma uma posição de produtor, uma posição de ação. (LEFÈVRE, 1981, p.60)

[...] O participante vai entrar no modelo com várias características, ao mesmo tempo: vai ser “aluno”, vai ser “mão-de-obra” e vai trazer, portador que é, elementos da cultura do povo, elementos base para toda a montagem com vistas aos produtos que incluirão a criação e o desenvolvimento de elementos da cultura urbana do povo. (LEFÈVRE, 1981, p.64)

[...] esse modelo de uma produção proposto poderá colocar em confronto, através do migrante e do técnico de grau superior trabalhando juntos, um sem-número de conhecimentos diferenciados que serão discutidos e testados diretamente. (LEFÈVRE, 1981, p.66)

Lefèvre pretendia colocar a produção da habitação popular como uma forma de conscientização dos participantes e transformar o canteiro em um momento de aprendizado, de criação e trabalho coletivo, de condensação social, de democratização do conhecimento e, ainda, de transfiguração das relações de trabalho e produção. Através desse processo de autoconstrução da moradia, que seria pautado pela autogestão e pela integração com técnicos de grau superior, ter-se-ia “a transformação cultural da consciência de todo o povo, e a construção de uma vontade coletiva.” (TERRASINI, 1981 apud LEFÈVRE, 1981, p.46).

Ficam implícitos, nesse contexto, vários processos de transformação pelos quais, pressupõe-se, passam os sujeitos envolvidos na prática autogestionária, a começar pela transição de um pensamento individual para a constituição de um coletivo. Além disso, há o *sentir-se capaz* de manifestar seu ponto de vista (opiniões, anseios, aspirações) e de *tomar decisões* a partir de seu local na realidade concreta – conscientização construída a partir do reconhecimento de si enquanto cidadão.

No entanto, já de antemão Lefèvre adverte que a viabilidade desse canteiro livre, autogerido, estaria condicionada à chegada de uma hipotética *época de transição*,¹⁰ implicando a demanda de uma transformação prévia das relações sociais e dos interesses políticos hegemônicos. Esclarece, também, que não se trata de um modelo que deva ser tomado como regra a toda a sociedade, mas que consiste, na realidade, em um instrumento para viabilizar a transformação geral da sociedade a médio e longo prazo. Deve ser uma estratégia situada, portanto, direcionada justamente às camadas populares,

também diz respeito aos profissionais, que em contato com o modelo, devem igualmente aprender a ocupar a posição de educandos.

¹⁰ O conceito de *época de transição* é compreendido por Lefèvre como o período de passagem de uma sociedade (a atual, capitalista) a outra, sendo esta nova sociedade fundada em premissas de bem estar social, propriedade coletiva, poder político distribuído, Estado como representante efetivo de toda a sociedade, entre outras.

prevendo que as disparidades sejam reduzidas a partir daí e ao longo do tempo.

Adotando a ideia do canteiro autogerido a partir destas formulações postas por Lefèvre e pelo Grupo Arquitetura Nova, é possível afirmar que, para além de uma prática coletiva de autoconstrução, o canteiro torna possível experiências coletivas de horizontalização das interações sociais, onde os sujeitos tendem a se equivaler em termos de autoridade, importância e comprometimento. Constitui, também, um cenário no qual é central a construção de saberes e ofícios a partir da valorização da cultura construtiva prévia dos envolvidos. Ao contrário dos canteiros de obra tradicionais, o canteiro autogerido se propõe a integrar os participantes de forma consciente ao processo como um todo, o que pressupõe colocar os sujeitos no centro da ação – e também do pensamento –, resgatar a relação entre o projeto e o canteiro, compatibilizar as propostas às necessidades reais e reconciliar o conhecimento técnico e o saber popular.

Na condição de um modelo de produção contra hegemônico em relação ao modo de produção capitalista, não pautado pela divisão capital x trabalho (ou a divisão entre trabalho intelectual e trabalho material alienado), o canteiro autogerido aparece como aposta de um espaço de formação e experimentação utópica de um trabalho livre, onde a “associação de trabalhadores para a produção de uma mercadoria [...] não é produzida imediatamente para o mercado, mas para a subsistência” (USINA CTAH, 2015, p.98-99). Mais do que uma metodologia de trabalho e construção, a prática do *mutirão*¹¹ vai constituir, especialmente no contexto das lutas dos movimentos sociais e das classes populares, uma forma de organização política que estabelece uma nova relação com o Estado, com a administração de recursos públicos, com a sociedade e entre os pares - almejando não apenas “suprir a necessidade básica do teto”, mas também o “fortalecimento da sua organização e a conscientização dos militantes” (USINA CTAH, 2015, p.98).

Tais expedientes, somados às premissas de ajuda mútua, instituem uma tessitura de vínculos nos quais mulheres e homens assumem papéis antes imprevisíveis no espaço da construção arquitetônica e para além dele, ou dito de outro modo, pode-se ressignificar a relação entre sujeitos espoliados e a cidade. A forma construída sob a poética da economia torna-se, nesse cenário, a resultante edificada de uma história coletiva e da constituição de novos sujeitos; enquanto produto de um trabalho colaborativo e transparente, o produto construído carrega um significado subjetivo e pode, enfim, ser apreendido e apropriado pelos usuários integral e conscientemente.

O lugar da educação no modelo consiste não tanto em escolarizar os participantes, mas, sobretudo, em ressignificar a realidade em que estão inseridos no sentido de enfrentá-la e, efetivamente, transformá-la. A função da educação neste contexto coletivo terá a premissa de desenvolver coletividades, possibilitar a criação de uma cultura urbana que realmente englobe os

¹¹ Cabe esclarecer que adotamos, aqui, o termo *mutirão* a partir de sua concepção associada à produção autogestionária. Não nos referimos, portanto, à prática de *mutirões* na condição de sobretrabalho, na qual os trabalhadores alternam entre a realização de atividade assalariada e a autoconstrução da casa própria durante o tempo de lazer e descanso. Essa discussão acerca do termo *mutirão* está bem desenvolvida em Barros e Miagusko (2015).

migrantes, além de prepará-los, a partir das atividades do modelo. A educação é, portanto, relacionada a uma socialização: dos saberes, dos fazeres, das condições de lutar ativamente pelo avanço do direito à moradia e à cidade. Os canteiros pedagógicos serão aqueles que buscam fazer uma leitura do mundo a partir do espaço do trabalho; do chão onde se pisa os sujeitos vislumbram sua posição e implicam-se mutuamente por uma outra sociedade.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A TAREFA DE LIBERTAÇÃO DOS SUJEITOS

Para tratar da educação popular, optamos por reconstituir contribuições de Paulo Freire – referência incontornável no tema –, tomando como ponto de partida a sua obra seminal “A pedagogia do oprimido”, publicada originalmente em 1968. Práticas e teorias que se assemelham às concepções da educação popular já ocorriam no Brasil desde 1900, em experiências educativas de grupos anarquistas e também comunistas em menor escala (PALUDO, 2019). Freire, no entanto, é um dos maiores responsáveis pela difusão do conceito, que começa a ser formulado em sua obra a partir de suas experiências pedagógicas de alfabetização de adultos em Angicos/RN, na década de 1960.

Em nossa chave de leitura, não compreendemos o modelo pedagógico da educação popular como uma metodologia voltada exclusivamente às salas de aula. Isso porque Freire elabora formulações sobre a *leitura do mundo* e analisa relações sociais que se dão certamente no mundo da educação e do trabalho, mas que se reproduzem em espaços diversos, o que nos permite deslocá-lo para outros campos que não sejam estritamente relacionados à pedagogia.

Assim como Rodrigo Lefèvre, Freire assume que nossa sociedade é marcada estruturalmente por desigualdades, que não são naturais e imutáveis, mas históricas e, portanto, passíveis de transformação. Nesse sentido, são as relações assimétricas de exploração, opressão e violência, presentes nesse quadro desigual, que impactam na sociabilidade, na formação dos indivíduos e posições que cada um destes ocupa na sociedade, e que roubam dos sujeitos, mulheres e homens, a possibilidade do “ser mais” – isto é, retiram destes a liberdade de tomarem em suas próprias mãos o seu próprio destino. Enquanto impacto mais amplo desses processos, Freire anuncia o problema central de sua formulação: uma *desumanização* generalizada.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2019, p.40-41, grifo do autor)

A passagem acima demonstra a compreensão de que o fenômeno da desumanização não incide apenas sobre os oprimidos que precisam se submeter às condições que retiram sua humanidade, mas também sobre os detentores do poder que moldam as relações e o mundo segundo sua vontade. Ainda que com ônus distintos, ambos, oprimidos e opressores, estão propensos a reproduzir uma ordem na qual os sujeitos estão fadados ao “ser menos”.

Frente a isso, Freire convoca a experiência pedagógica à tarefa humanista de “libertação”, possível a partir da construção de relações sociais capazes de superar a totalidade desumanizada e desumanizante, esta caracterizada pela contradição opressores-oprimidos. Conforme o autor, os sujeitos não chegarão à libertação pelo acaso, “mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 2019, p.43). Não se trata, porém, de um processo individual, mas da libertação de todas e todos a partir do reconhecimento do mundo concreto das opressões e do comprometimento coletivo de sua transformação.¹²

A libertação passa pelo movimento de desvelar “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos [que] é a *prescrição*.” (FREIRE, 2019, p.46, grifo do autor). A prescrição, nos termos de Freire, é tida como a imposição de uma consciência à outra, que direciona os oprimidos a um comportamento prescrito, este constituído à base das pautas dos opressores. É fundamental aos sujeitos em opressão perceber em que medida “hospedam o opressor em si”, como seres inautênticos, que se regem por ditames estranhos a si mesmos. Esta descoberta libertadora, no entanto, não acontece pelas mãos de sábios, filósofos ou professores que lançam luz ao mundo, mas através do despertar da consciência crítica dos sujeitos em relação à sua própria condição na sociedade. Como lembra Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2019, p.71); no âmbito educativo, efetivamente, isso significa que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p.95).

Para entendermos essa reinvenção da experiência de ensino-aprendizagem, devemos antes reiterar que Freire reconhece a existência de *várias concepções de educação*, que se subdividem em duas grandes categorias centrais. Uma delas, a educação a que ele denomina bancária (domesticadora), diz respeito à educação tradicional (escolarizada), que se limita à transferência de teorias e conhecimentos genéricos preestabelecidos. Nessa, há uma divisão estanque, uma *clivagem vertical de posições*: o educador é o que sabe, o que disciplina, o que diz a palavra, opta e prescreve; cabe exclusivamente ao educador, sem escuta, identificar a autoridade do saber. Onde este é o sujeito do processo. Já os educandos, são os que não sabem, os que escutam docilmente, seguem prescrições e, assim, são disciplinados. Assumem a posição de objetos. Não por acaso a educação bancária serve à adaptação e ao ajustamento passivo.

¹² “É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um *homem novo* que só é viável na e pela *superação da contradição opressores-oprimidos*, que é a *libertação de todos*.” (FREIRE, 2019, p.48, grifo nosso).

Ao impor ao educando um conhecimento desvinculado de sua realidade específica e que não estimula o pensamento crítico, a educação bancária serve aos objetivos de alienação, submissão e opressão porque, ao reprimir a curiosidade (e também a rebeldia), impede a tomada de consciência política dos sujeitos e a sua libertação (BAQUERO, 2019; PALUDO, 2019; ROMÃO, 2019; SARTORI, 2019).

Em contrapartida, a educação é popular (libertadora, problematizadora) quando consiste em um processo pedagógico que combina prática e teoria, tendo como fim a construção de uma consciência reflexiva e um conhecimento coletivo, que é político, crítico e sócio espacialmente situado. Diferente da educação bancária, prevê uma relação horizontal entre educadores e educandos e prioriza uma troca de conhecimentos entre as partes, na qual a importância do saber popular se equipara ao saber “formal”. A leitura da palavra, das ciências, das teorias (dimensão gnosiológica) interage com a leitura do mundo, da realidade concreta e das relações sociais e naturais (dimensão política) (ROMÃO, 2019).

Freire deposita sua aposta, portanto, nessa educação libertadora, que deve ser, segundo ele, orientada pela dialogicidade – característica daquilo que é dialógico, da interação comunicativa, da conversa na qual um sujeito passa no seu outro. Enquanto uma das categorias centrais na tarefa fundamental e urgente de emancipação dos sujeitos, o diálogo constitui, para Freire, o momento de *encontro dos homens* e o instrumento com o qual “podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.” (ZITKOSKI, 2019, p.140). É através dessa experiência dialógica que os sujeitos elaboram coletivamente seus lugares num processo histórico-social e desenvolvem um olhar crítico em relação à condição humana no mundo, o que se converte em *práxis* pela transformação da realidade.

Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. (FREIRE, 2019, p.109-110, grifo do autor)

Ancorada nas premissas de *co-laboração*, união, organização e síntese cultural, a ação dialógica deverá permear todo o processo educacional e de trocas entre os sujeitos, desde a busca e construção do conteúdo programático da educação, até a materialização de novas formas de conhecimento e sociabilidade, inerentemente dialógicas, entre os indivíduos e destes com o todo. Caberá ao educador-educando e aos educandos-educadores, através dessa experiência, a percepção de que: 1) a “educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B” (FREIRE, 2019, p.116, grifo do autor); 2) enquanto ato coletivo e solidário, a educação se transfigura em um espaço de comunhão, em um ato amoroso e por isso de coragem; 3) enquanto possibilidade de um *inédito viável*, constitui esperança. Nas palavras de Freire (2019):

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros? [...] A autossuficiência é incompatível com o diálogo. [...] Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. No seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. [...] Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. [...] Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens [...]. (FREIRE, 2019, p.112-114, grifo do autor)

Para adaptar-se a diferentes contextos socioculturais, a educação popular recria-se constantemente a partir dos sujeitos e dos movimentos da sociedade. Surge, daí, uma gama de pedagogias alternativas, invisibilizadas pela educação tradicional, as quais compartilham o mesmo objetivo de reivindicar espaços na estrutura existente e de lutar por novas possibilidades de formação e organização da vida comum (STRECK, 2010). Posto que Freire não vê na educação tradicional as condições para “libertar os oprimidos da sua condição de ‘coisas’” (SARTORI, 2019 p.160), é a educação popular que assume a tarefa da emancipação por vias coletivas.

Este espaço pedagógico, na condição de ensaio de uma nova sociedade a que se pretende instaurar, deve antecipar desde já um espaço democrático, receptível ao debate racional, mas também aos afetos conectores – o “ato amoroso” – e, ainda, aqueles expansivos da indignação crítica e da esperança.

AFINIDADES E CORRESPONDÊNCIAS ESTRUTURAIS ENTRE O CANTEIRO AUTOGERIDO E A EDUCAÇÃO POPULAR

[...] referência fundamental para Rodrigo será Paulo Freire. A menção ao educador pernambucano, mesmo que poucas vezes feita diretamente, irá definir a vontade do encontro com o povo e a preocupação “pedagógica” do canteiro-escola. Rodrigo imagina uma arquitetura que cumpra tarefas semelhantes às da pedagogia de Paulo Freire, tais como: responder às contradições da fase de transição, inserir a participação popular no desenvolvimento econômico, levar o povo a uma compreensão crítica da realidade, resistir ao desenraizamento promovido pela civilização industrial, criar uma “nova postura popular diante de seu tempo e de seu espaço”.

[...] Mais do que construir casas, Rodrigo pretende “construir” sujeitos e transformar o canteiro numa escola de libertação. Dessa maneira, “a autoconstrução da casa e do bairro” passa a ser a condição para o processo educativo, este sim, o objetivo final do canteiro proposto. A invenção de uma “nova práxis” (repensar e refazer a cidade) é o momento da conscientização e do “desabrochamento integral do indivíduo na sociedade, e portanto, da sua libertação”. (ARANTES, 2002, p.140-141)

A breve revisão bibliográfica acerca dos canteiros autogeridos e da educação popular reivindicada por Paulo Freire constitui uma etapa

fundamental para a identificação de afinidades entre ambos os campos de conhecimento e ação. Trata-se de uma correlação frequentemente citada em trabalhos acadêmicos, inclusive na própria dissertação de Lefèvre – que confessa, de forma discreta, uma inspiração direta em Paulo Freire e em pedagogias alternativas. Ainda que a presente pesquisa esteja em andamento, podemos tecer algumas considerações.

É pertinente destacar, em princípio, a contemporaneidade de atuação entre os pensadores centrais da discussão – Paulo Freire e o Grupo Arquitetura Nova, na figura de Sérgio Ferro, Rodrigo Lefèvre e Flávio Império. Tomando como referência a década de 1960, tanto Freire quanto os três arquitetos vivenciaram, no início de suas respectivas carreiras, a gênese dos movimentos sociais, o acirramento dos conflitos e da desigualdade frente ao avanço do modelo capitalista de produção e consumo, além do contexto de agitação social e política que culminou, em 1964, na ditadura militar. É notório que a avaliação crítica destas variáveis contextuais influenciou sistematicamente a produção intelectual dos autores, os quais, aparentemente, sustentam um posicionamento moral, ético e político similar.

Em um primeiro momento, o canteiro autogerido é um instrumento adotado na luta pela produção e manutenção da moradia, a qual é considerada a porta de entrada para a reclamação dos demais direitos relacionados ao habitar e subsistir. Contudo, é possível inferir que a formação promovida pela prática do canteiro, a compreensão ampliada das opressões e das possibilidades e a tomada de consciência crítica tem reflexo na constituição da autonomia dos sujeitos envolvidos, reverberando em uma reivindicação de direitos mais abrangente. Esse processo emancipatório constitui a base da época de “transição para uma estrutura nova de sociedade, mais humana do que a de hoje” (LEFÈVRE, 1981, p.3) imaginada por Lefèvre, pois permite, aos sujeitos, compreender a importância de suas ações, questionar o que está vigente, entender-se como cidadão de direito. À medida que essa emancipação é acompanhada pela consolidação do pensamento coletivo e pela produção de saberes representativos, torna-se possível a construção de um discurso reivindicatório que seja embasado, consistente e coeso.

Assim como a educação popular freireana, o canteiro estabelece uma relação intrínseca entre teoria e prática, na qual a construção dos conhecimentos e das relações acontece a partir de uma realidade local e concreta. Ambos partem da necessidade de entender o lugar social dos indivíduos subalternos/segregados na luta de classes e de entender como a desigualdade é um processo histórico. Sem diminuir a importância da educação formal, o cotidiano adverso das classes populares demanda novas formas de produzir e de conviver, além de uma outra educação, que seja situada e emancipadora. Ainda que esses espaços – a construção no canteiro e a educação popular – tenham objetivos distintos, ambos são permeados de uma forma de sociabilidade marcada pela horizontalização, pela constituição de identidades solidárias nas quais um sujeito passa em seu outro, o que garante um cenário no qual a liberdade de um alimenta a liberdade de todos e todas.

Tanto as formulações do canteiro-escola quanto às da educação popular visam romper relações sociais marcadas por verticalidade hierárquica que culminam em silenciamento, esterilidade e/ou dogmatismo. Quando superada a

contradição opressor-oprimido, ou a subordinação do operário ao desenho, deixa de haver a divisão estabelecida entre quem pensa e quem executa, quem reflete, prescreve e quem apenas reproduz os comandos prescritos. Nesse contexto, onde todos os saberes são válidos, em que todas e todos os envolvidos são considerados sujeitos pensantes, é que se pode elaborar conjuntamente saídas para a *situação-problema* que esteja posta; é onde se pode, efetivamente, consolidar a ideia do canteiro desalienado enquanto uma experimentação utópica muito próxima da “educação como forma de liberdade” proposta por Paulo Freire.

Finalmente, os autores de ambos os campos de análise atribuem um *caráter utópico* às formulações propostas, o que constitui uma significativa analogia estrutural entre estes. Embasados em pensadores diversos, Freire e Lefèvre mobilizam o conceito da utopia enquanto realidades possíveis a partir de uma vontade e reivindicação coletiva, buscando situar o pensamento utópico na condição de agente para a transformação. Freire qualifica esta utopia como concreta, relacionando-a a *concretização dos sonhos possíveis* e à *compreensão da história como possibilidade*, ao passo que Lefèvre a sinaliza como *predição de um futuro próximo*, ao alcance das mãos, dentro de certas condições de organização política. Essa observação é importante porque demonstra que tais formulações, ainda que teóricas, anteveem a possibilidade de uma transformação concreta das condições do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso interesse em torno do tema que trata da educação libertadora junto às classes populares se justifica pela necessidade de se reencontrar, justamente, estas práticas sociais que possam oferecer perspectivas de transformação frente ao atual contexto socioeconômico e cultural. Tendo em vista possíveis desdobramentos a partir desse trabalho, ainda que em nível de pretensões distantes, acreditamos que a elucidação do tema aqui discutido possa fornecer subsídios para o desenvolvimento futuro de ações efetivas relacionadas a demandas concretas da sociedade a partir de diversos arranjos, seja através de ações institucionais, de políticas públicas, da extensão universitária ou mesmo de iniciativas meramente populares.

As reflexões aqui postas podem auxiliar a efetivação de espaços que busquem reproduzir – ou mesmo reformular, a partir de condições particulares, situadas – a ideia de canteiros pedagógicos, que sejam livres e emancipatórios. A extensão universitária se coloca como um caminho promissor para a implementação dessas experiências, uma vez que representaria uma ação com respaldo institucional e resultados múltiplos. Para além da integração entre teoria e prática, da construção de um conhecimento em conjunto com a sociedade e da incidência concreta junto a demandas dos grupos sociais integrados, um canteiro-escola no âmbito da extensão universitária poderia subsidiar a “reformação” de técnicos de grau superior, também pretendida por Lefèvre, já na etapa de formação acadêmica. Em tempo, ainda que não tenha chegado a nosso alcance o efetivo desenvolvimento desse tópico, cabe aqui lembrar que a atividade de extensão também constitui objeto central nas

formulações de Freire, o que reforça a congruência entre os temas e a potencialidade dessa alternativa.

Em diálogo com representantes das classes populares e de movimentos sociais, entendemos, ainda, que esse trabalho pode constituir um instrumento propositivo de reivindicação de políticas públicas e parcerias efetivas, especialmente aquelas pautadas pela interação entre sociedade, Estado, universidade e entidades profissionais. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que os movimentos organizados detêm uma potência mobilizadora e transformadora significativa que, apoiada por diagnósticos sobre a realidade social, é, sim, capaz de movimentar estruturas sociopolíticas e culturais até então hegemônicas.

Indo de encontro à enunciação que norteia o XIX Encontro Nacional da ANPUR – *construção da esperança em escala urbana e regional* –, acreditamos que este trabalho contribui com o objetivo de formular e viabilizar “projetos societários que assentam em autêntica solidariedade, justiça, liberdade e autodeterminação.” (ANPUR, 2021). Tanto o canteiro quanto a educação popular são pautas recorrentes de análise acadêmica, mas entendemos que ainda há espaço para novas contribuições a partir de um viés interdisciplinar que contemple a confluência entre estes campos de conhecimento e ação. Não ousamos nos propor a esgotar o tema, mas tratando-se de uma pesquisa em andamento, salientamos que o resultado aqui apresentado é parcial, restando ainda diversas questões a serem debatidas em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ANPUR - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. *Sobre o Evento: XIX ENANPUR - Planejando o Urbano e o Regional - Organizando a Esperança*. [S. l.], 2021. Disponível em: <<http://www.sisgeenco.com.br/eventos/enanpur/2022/index.html>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ARANTES, Pedro Fiori. *Arquitetura Nova: Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre, de Artigas aos mutirões*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BAQUERO, Rute. Educação de adultos. (162-163). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BARROS, Joana; MIAGUSKO, Edson. Mutirão União da Juta: do "fim do mundo" à padaria comunitária. (35-57). In: VILAÇA, Ícaro; CONSTANTE, Paula (org.). *Usina: entre o projeto e o canteiro*. São Paulo: Edições Aurora, 2015.

FERRO, Sérgio. Reflexões sobre o brutalismo caboclo (entrevista). *Revista Projeto*, nº 86, abr. 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOURY, Ana Paula. *Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981) / Ana Paula Koury (org.)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2019.

LEFÈVRE, Rodrigo. *Projeto de um acampamento de obra: uma Utopia*. 1981. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo USP, São Paulo, 1981.

PALUDO, Conceição. Educação popular. (171-172). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. (159-160). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/Educação problematizadora. (160-162). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 300-310, ago. 2010.

USINA CTAH. Arquitetura, política e autogestão: um comentário sobre os mutirões habitacionais. (93-105). In: VILAÇA, Ícaro; CONSTANTE, Paula (org.). *Usina: entre o projeto e o canteiro*. São Paulo: Edições Aurora, 2015.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. (139-141). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.