



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Cíntia Maria Fank

**O canteiro-escola de Rodrigo Lefèvre e a educação libertadora de Paulo Freire:
o que o fazer arquitetônico ainda pode extrair dessa convergência?**

Florianópolis

2023

Cíntia Maria Fank

**O canteiro-escola de Rodrigo Lefèvre e a educação libertadora de Paulo Freire:
o que o fazer arquitetônico ainda pode extrair dessa convergência?**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Linha de pesquisa: Urbanismo, Cultura e História da Cidade.

Orientador(a): Prof. Paolo Colosso, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Fank, Cíntia Maria

O canteiro-escola de Rodrigo Lefèvre e a educação libertadora de Paulo Freire : o que o fazer arquitetônico ainda pode extrair dessa convergência? / Cíntia Maria Fank ; orientador, Paolo Colosso, 2023.

148 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Arquitetura e Urbanismo. 2. canteiro autogerido. 3. educação popular. 4. Rodrigo Lefèvre. 5. Paulo Freire. I. Colosso, Paolo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. III. Título.

Cíntia Maria Fank

O canteiro-escola de Rodrigo Lefèvre e a educação libertadora de Paulo Freire:

o que o fazer arquitetônico ainda pode extrair dessa convergência?

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 04 de outubro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Prof.(a) Marina Toneli Siqueira, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(a) Liza Maria Souza de Andrade, Dr.(a)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. João Marcos de Almeida Lopes, Dr.
Instituto de Arquitetura e Urbanismo de São Carlos - Universidade de São Paulo (IAU-USP)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Paolo Colosso, Dr.
Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

Àqueles que se formam em um cotidiano de resistência.

AGRADECIMENTOS

A produção desse trabalho carrega uma história que inicia no isolamento imposto por uma pandemia. Que transpassa mortes e negligências de um governo negacionista, mas também correntes de solidariedade e superação. Que incorpora, no próprio processo, o ônus de uma vida social que, por um período prolongado, ficou restrita a contatos virtuais ou, quando presenciais, acompanhados do distanciamento. Que se apoia no suporte emocional dos afetos, de amigos a familiares. Que evidencia a efemeridade das nossas existências, ao mesmo tempo em que aponta a esperança catártica que sucede o caos. Dito isso, nada mais justo que agradecer, literalmente, à continuidade da vida - a minha e a dos meus - e a quem atravessou comigo esse momento.

Aos professores que somaram à pesquisa e à minha formação de maneira singular, em especial ao meu orientador Paolo Colosso. Agradeço por termos optado por um olhar mais além das fragilidades sociais que saltam à vista, para que assim pudéssemos reconhecer as tantas possibilidades postas pela inventividade que o cotidiano da resistência impõe. Pessoalmente, agradeço por ter me dado o espaço necessário quando precisei, por ter acolhido as reviravoltas deste último ano, mesmo sabendo que isso adicionaria obstáculos à finalização da pesquisa. Obrigada por confiar nessa empreitada.

Aos professores membros da banca de avaliação, que dedicaram seu tempo a conhecer e contribuir com a construção dessa pesquisa, especialmente através das perspectivas e dos importantes apontamentos indicados na etapa de qualificação.

Ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, em especial à Universidade Federal de Santa Catarina, por ter me formado enquanto pesquisadora-cidadã. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa durante grande parte do período de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos que trago comigo, perto ou longe, antigos ou recentes, aqueles que fiz nos intervalos da graduação e da pós, os da arquitetura ou de fora dela: obrigada por andarem ao meu lado e permitir que compartilhem a vida.

À Márcia, tia, amiga e cúmplice, que foi o meu lar em Florianópolis.

Aos amigos de quatro patas, em especial ao Chico, que me adotou na reta final do mestrado e me deu uma *patinha*.

Aos meus pais José e Irene, e à minha irmã Rafaela, que expandem o sentido do amor, que me ensinam, dia-a-dia, sobre cuidado, proteção e querer bem. Aos meus avós, que são o princípio de tudo. Obrigada por me tornarem forte.

Quero que esse agradecimento, que também é um pedido de desculpa por tantas ausências, se estenda a todos aqueles que passaram pela minha vida e não me deixaram só; que deixaram um pouco de si e levaram um tanto de mim. Aos que passaram pela minha vida de forma breve, aos que permanecem comigo até hoje, e também àqueles que hoje estão em memória e nas minhas saudades. Às minhas famílias, de sangue, destino ou escolha, muito obrigada.

Há possibilidades para diferentes amanhã.
A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar
a sua chegada; é preciso reinventar o mundo.

Paulo Freire. *À sombra desta mangueira*.
São Paulo: Olho d'água, 1995, página 40.

RESUMO

Essa pesquisa se propõe a explorar complementaridades, afinidades e correspondências estruturais entre os espaços de canteiros autogeridos e o modelo pedagógico de educação popular através de uma análise crítico-comparativa de marcos conceituais, quais sejam: o canteiro-escola idealizado na dissertação de mestrado do arquiteto Rodrigo Lefèvre e o ideário da educação libertadora presente na obra do educador Paulo Freire. A introdução da formulação de Lefèvre, que é precedida pela crítica à divisão social do trabalho na arquitetura, conduz a uma compreensão do canteiro autogerido enquanto vetor de experiências que instituem uma tessitura de vínculos nos quais mulheres e homens assumem papéis antes imprevisos no espaço da construção arquitetônica e para além dele, ressignificando a relação entre sujeitos espoliados e a cidade. Quanto às teses da educação popular em Freire, são elucidados alguns pontos seminais que interseccionam o debate acerca do canteiro. São eles: o quadro de desumanização generalizada, onde os sujeitos em opressão se ajustam a relações prescritas, estranhas a si mesmos; a experiência coletiva de ensino-aprendizagem na qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho”; a emancipação dos sujeitos por meio das práticas mediadas pelas relações homens-mundo; e o espaço pedagógico que prefigura desde já um espaço democrático. Mediante uma abordagem eminentemente teórica, de caráter exploratório e qualitativo, evidenciam-se aproximações do ponto de vista das formas de sociabilidade, dos métodos organizacionais e da incidência na constituição de territórios e sujeitos transformados. Tratados como utopias possíveis, os espaços de formação propostos por Freire e por Lefèvre têm momentos e tarefas em comum, posto que ambos visam, seja no canteiro ou na experiência pedagógica, a conscientização, a criação de vínculos sociais e a construção coletiva de ações que se traduzem em relações ativas e emancipadas com o espaço e entre os pares. Dentre as reflexões críticas que se prolongam dessa convergência, a pesquisa situa tais formulações na atualidade e amplia a tarefa em comum de redefinição dos ofícios, reconhecendo na Universidade, na prática extensionista e no ínterim da formação uma abertura possível à constituição de um novo “quefazer” profissional – e também social – coerente às urgências do aqui e agora. Contribuindo, em alguma medida, com os debates sobre a função social da arquitetura e do urbanismo no contexto brasileiro, a pesquisa traz como um de seus resultados a afirmação de perspectivas concretas de emancipação dos sujeitos e de transformação dos territórios a partir do canteiro-escola, ao mesmo tempo em que se coloca como instrumento de amparo teórico e de fomento a proposições vinculadas a novas metodologias pedagógicas, à auto-organização na produção do espaço e ao despertar da cidadania dos envolvidos nessas experiências.

Palavras-chave: canteiro autogerido; educação popular; Rodrigo Lefèvre; Paulo Freire; extensão universitária.

ABSTRACT

This research explores affinities and structural correspondences between self-managed construction sites (*canteiros autogeridos*) and the pedagogical model of popular education through a critical-comparative analysis of the conceptual frameworks of the construction site-school (*canteiro-escola*), as conceptualized in architect Rodrigo Lefèvre's master's thesis, and the liberating pedagogy, ideology found in the work of educator Paulo Freire. Lefèvre's formulation, introduced through a critique of the social division of labor in architecture, leads to an understanding of the construction site as a context for experiences that establish connections in which women and men assume roles previously unforeseen in the realm of architectural construction and beyond, thereby redefining the relationship between marginalized individuals and the city. Regarding Freire's theses on popular education, this research elucidates some seminal points that intersect with the construction site debate: the framework of widespread dehumanization, where oppressed individuals conform to prescribed relationships, becoming estranged from themselves; the collective teaching and learning experience in which 'nobody liberates anybody, nobody liberates themselves alone'; the emancipation of subjects through practices mediated by the human-world relationship; and the pedagogical space that prefigures a democratic environment. Through an inherently theoretical, exploratory, and qualitative approach, this study emphasizes convergences in terms of sociability patterns, organizational methods, and their impact on the formation of transformed territories and subjects. Considered as attainable utopias, the educational spaces proposed by Freire and Lefèvre share common moments and tasks, as both aim, whether in the construction site or in the pedagogical experience, to promote awareness, the creation of social bonds, and the collective construction of actions that result in active and emancipated relationships with space and among peers. Among the critical reflections extended from this convergence, this work situates such formulations in the contemporary context and concrete reality by expanding the shared task of redefining professions, recognizing in the university, in extension practice, and in the field of education a possible opening towards the establishment of a new professional - and also social - assignment (a new '*quefazer*') that is coherent with the urgencies of the present moment. Contributing to the debates on the social role of architecture and urbanism in the Brazilian context, this research brings forth, among its outcomes, concrete perspectives for the emancipation of individuals and the transformation of territories through the construction site-school. Simultaneously, it aims to serve as a tool for theoretical support and to develop propositions linked to new pedagogical methodologies, self-organization in spatial production, and the awakening of citizenship among those involved in these experiences.

Keywords: self-managed construction site; popular education; Rodrigo Lefèvre; Paulo Freire; university extension.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ABEA | Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo |
| ATHIS | Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social |
| CAU | Conselho de Arquitetura e Urbanismo (BR/Unidade Federativa) |
| CMP | Central dos Movimentos Populares |
| CONFEA | Conselho Federal de Engenharia e Agronomia |
| COVID-19 | <i>Corona Virus Disease - 2019</i> |
| CPC | Centro Popular de Cultura |
| CREA/UF | Conselho Regional de Engenharia e Agronomia / Unidade Federativa |
| EMAU | Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo |
| FAU | Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (instituição) |
| FAUFBA | Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia |
| FEBASP | Faculdade de Belas Artes de São Paulo |
| FeNEA | Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo |
| FLM | Frente de Luta por Moradia |
| FNA | Federação Nacional de Arquitetos e Urbanistas |
| GFAU | Grêmio Estudantil da FAUUSP |
| IAB/UF | Instituto de Arquitetos do Brasil / Unidade Federativa |
| MTST | Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto |
| POEMA | Projeto de Orientação a Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica (Santos/Campinas) |
| SeNEMAU | Seminário Nacional sobre Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UMM | União dos Movimentos de Moradia |
| UnB | Universidade Nacional de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNMP | União Nacional por Moradia Popular |
| USP | Universidade Federal de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| Apresentação..... | 12 |
| Objetivos | 20 |
| Contornos da pesquisa | 21 |
| <i>Tema e bibliografia</i> | 21 |
| <i>Método e estrutura</i> | 24 |
| <i>Como pessoas e pesquisadores, onde nos situamos?</i> | 27 |
| RECORTE 1 . CANTEIRO | 29 |
| 1. Da crítica do canteiro capitalista à utopia de um canteiro sem patrão | 30 |
| 1.1 Um olhar atento ao rompimento entre o desenho e o canteiro: contribuições do Grupo Arquitetura Nova | 32 |
| 1.2 O canteiro-escola, o projeto de uma outra sociedade e o pensar utópico: contribuições de Rodrigo Lefèvre..... | 37 |
| 1.2.1 O modelo de uma produção, numa época de transição | 39 |
| 1.2.2 Utopia: o futuro próximo, ao “alcance das mãos” | 43 |
| RECORTE 2 . EDUCAÇÃO | 47 |
| 2 O ideário da educação popular: uma leitura a partir de Paulo Freire | 48 |
| 2.1 A pedagogia do oprimido | 51 |
| 2.1.1 A leitura do mundo e a constatação de uma desumanização generalizada..... | 53 |
| 2.1.2 Narrar, sempre narrar: a educação bancária como instrumento de dominação | 55 |
| 2.1.3 Os homens se educam e se libertam em comunhão: a educação libertadora como processo coletivo | 57 |
| 2.1.4 A cabeça pensa onde os pés pisam: a educação mediada por relações homens-mundo | 59 |
| 2.2 Utopia freireana: o destino como projeto | 62 |
| COSTURA | 66 |
| 3. A educação popular e o canteiro autogerido: aproximações e prolongamentos | 67 |
| 3.1 Ler o mundo e a urbanização precária..... | 71 |
| 3.2 Libertar uns aos outros..... | 74 |
| 3.3 Tempos de transição e utopia: espaços para a democracia como forma de vida | 77 |
| 3.4 A redefinição dos ofícios | 81 |
| 3.5 Horizontes possíveis: um novo “quefazer” desde as universidades? | 93 |
| 3.6 Um balanço: síntese, atualidade e futuro | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIO DA MEADA | 121 |
| <i>Discussão</i> | 122 |
| <i>Pontas soltas (ou outros fios da meada)</i> | 127 |
| <i>“Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome”</i> | 130 |
| REFERÊNCIAS | 132 |

INTRODUÇÃO

Eu sabia que cidades eram construídas
Não fui até lá.
Isto pertence à estatística, pensei
Não à história.

Pois o que são cidades, construídas
Sem a sabedoria do povo?

Bertolt Brecht, *Poemas 1913-1956*.
São Paulo: Editora 34, 2000, página 327.

Apresentação

As páginas que seguem são o produto de uma pesquisa em nível de mestrado¹ que se propôs a explorar afinidades e correspondências estruturais entre canteiros experimentais autogeridos e o ideário da educação popular. Revisitamos a proposta de um canteiro-escola elaborada pelo arquiteto Rodrigo Lefèvre e as formulações da pedagogia libertadora do educador Paulo Freire, para com isso desenvolver, de forma crítica, reflexões e perspectivas que se prolongam dessa convergência.

Partimos de diagnósticos suficientemente consensuados segundo os quais o processo de urbanização no Brasil é marcado pela reprodução de condições de vida profundamente desiguais, que sujeitam amplas parcelas da população a precariedades diversas². Tais condições não são fruto da natureza, mas de processos históricos. Exemplo disso é a espacialidade conformada pelas classes trabalhadoras na ocupação das periferias físicas e simbólicas das médias e grandes cidades. Territórios populares urbanos, via de regra segregados, propagaram-se em escala inédita ao longo do século XX, imprimindo-se no espaço como marca da desigualdade estrutural do sistema capitalista, especialmente acentuada pela lógica neoliberal e pela ascensão da industrialização voltada primariamente à concentração de renda (Campos, 2010; Santos, 2000; Sugai, 2015; Rolnik, 1994; 2012). Nas palavras de Lúcio Kowarick (1979, p.30), a “distribuição espacial da população no quadro deste crescimento caótico reflete a condição social dos habitantes da cidade, espelhando ao nível do espaço a segregação imperante no âmbito das relações econômicas”, posicionamento este que ressoa na afirmação recente de que “sociedades desiguais produzem cidades desiguais” (Maricato; Colosso, 2020, p.277).

Uma conjuntura tal, regulada por interesses de classe e por relações socioeconômicas conflitantes, manifesta-se por meio de problemáticas estruturais com as quais convivemos: a espoliação urbana, a perpetuação da exploração capitalista do trabalho acompanhada do rebaixamento dos salários, a desarticulação social, a alienação política, a marginalização generalizada de sujeitos e categoriais sociais, dentre outras (Oliveira, 2003; 2006; Kowarick, 1979).

¹ Pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PósARQ/UFSC), sob orientação do Prof. Paolo Colosso, Dr. Área de concentração 2 - Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade. Linha de pesquisa 2.2 - Urbanismo, Cultura e História da Cidade.

² Não será objeto da nossa pesquisa a reconstituição exaustiva de diagnósticos urbanos, tendo em vista que estes já se encontram devidamente explorados e debatidos por inúmeros autores consolidados, a exemplo de Ermínia Maricato, Raquel Rolnik, Lúcio Kowarick, Francisco de Oliveira, Milton Santos, Flávio Villaça, Nabil Bonduki, dentre outros.

Disso resulta um acesso diferenciado à cidade por parte dos cidadãos – seja em termos de localização espacial ou no acesso aos bens de consumo coletivos (Vieira; Melazzo, 2003) –, que põe em xeque prerrogativas básicas como o direito à moradia, à fruição urbana, à mobilidade, à educação básica, à cultura e, por extensão, à vida digna e equitativa.

Nesse contexto, em que grande parte da população brasileira é submetida às diversas fragilidades urbanas relacionadas à condição periférica, problemas como a inacessibilidade ao solo urbanizado e a precariedade habitacional se colocam como intrínsecos e centrais às classes populares³. Diante da mercantilização da terra, da crescente especulação imobiliária e da ineficácia dos programas públicos de habitação, esses grupos se veem economicamente impedidos de acessar uma moradia adequada, bem localizada, produzida segundo critérios técnicos e padrões de qualidade e segurança. Sem o aporte financeiro demandado pela lógica do mercado formal, torna-se regra a “ideologia do ‘fazer você mesmo’” (Lefèvre, [1981]/2019, p.199) e o modelo da autoconstrução, em geral desassistida e na condição de um sobretrabalho que consome as horas livres de uma classe já fragilizada. (Maricato, 1982; 2001; 2013; Oliveira, 2003; 2006).

Em nossa perspectiva, o enfrentamento a esse quadro passa por, pelo menos, três pontos fundamentais: 1) que esses sujeitos, cuja vida se reproduz na espoliação e na segregação, compreendam seu lugar na estrutura social, ou seja, que entendam em que medida as cidades e a sociedade não foram produzidas levando em conta suas demandas e direitos; 2) que esses mesmos se reconheçam entre seus semelhantes, de modo a constituir classe; 3) que tais sujeitos, enquanto classe, traduzam a consciência e o conhecimento adquirido em prática, assumindo, assim, uma postura ativa, ou mesmo um protagonismo, em termos de ações coletivas – de intervenção e de denúncia – que pressionem sociedade e poder público a cumprir com os marcos previstos. Trata-se de um posicionamento que sustenta que a transformação da ordem vigente passa diretamente pela ação dos sujeitos implicados, uma vez que, fora dessa esfera, não há mobilização suficiente para (ou, mesmo, interesse em) promover mudanças estruturais.

Dito isso, cabe reconhecer o contraditório quadro das formas de existência e resistência nas cidades, estas que coexistem com esse diagnóstico em que imperam carências e violações.

³ A problemática da habitação, nesse caso, soma-se às diversas deficiências sociais e urbanas que habitualmente acompanham os espaços periféricos, desde a precariedade em termos de infraestrutura pública, saneamento, mobilidade, espaços de lazer, acesso a equipamentos coletivos, entre outros, até os processos de marginalização e exclusão social decorrentes dos estigmas atrelados à condição de pobreza.

Os territórios populares, *locus* dos sujeitos espoliados e segregados, já têm demonstrado uma potência criadora de novas alternativas concretas de vida social, política e cultural (Silva; Rodrigues, 2013; Saunders, 2013). Seja de forma espontânea ou organizada através de movimentos sociais urbanos, emergem desses territórios variados arranjos de organização popular, de produção e reprodução do espaço e do trabalho, instituídos através de preceitos solidários, mais humanistas do que aqueles que regem as relações sociais hegemônicas. Residem, nessas formas alternativas de vida, brechas aos três pontos recém-elencados.

A realização de mutirões para a construção tanto da habitação quanto de espaços coletivos é exemplo de uma prática colaborativa relevante e historicamente estabelecida junto aos territórios populares, mas que também incorpora as contradições típicas da informalidade que, na produção da cidade industrial, “foi mais regra do que exceção” (Maricato; Colosso, 2020, p.278). No contexto da autoconstrução, a mobilização de conhecidos para a produção de um bem tem a finalidade primária de “solucionar o problema da mão de obra, superando limitações da atividade individual ou da unidade familiar” (Menezes, 1976 apud Lefèvre, 1981, p.322). A consequência dessa prática se manifesta no estabelecimento de uma rede de prestação e contraprestação de serviços pautada não necessariamente pela remuneração, mas pela obrigação moral de retribuição.

Francisco de Oliveira (2003; 2006) está entre os autores que, invariavelmente, refutam a prática da autoconstrução popular, independente de variáveis como a autogestão coletiva ou a inserção em programas públicos e iniciativas institucionais. Sem desconsiderar as ressalvas que convertem o mutirão em um objeto de divergência entre diferentes pontos de vista⁴, ainda é fato que ele desempenha uma função importante na constituição de laços sociais primários. Diante da consolidação dessa “força de trabalho [que] construiu sua própria cidade, sem Estado e sem mercado” (Maricato; Colosso, 2020, p.278) – e que faz das ocupações, dos territórios populares ou da favela autoconstruída um canteiro permanente –, a opção por incorporá-la a partir das suas virtudes parece mais factível do que sua erradicação.

⁴ Somos conscientes das múltiplas e contraditórias camadas que constituem as práticas do mutirão e da autoconstrução, bem como das implicações que envolvem a sua efetivação. Reconhecemos a validade do posicionamento de Francisco de Oliveira e daqueles que o acompanham, mas fundamentamos nossa crítica na hipótese de que a auto-organização do espaço, quando pautada por princípios de emancipação e autogestão coletiva, incorpora um direcionamento diferente daquele que orienta a autoconstrução individual e pode, portanto, nos ajudar a reconhecer horizontes e potencialidades em torno da ação popular.

Acrescentando ao mutirão o caráter coletivo que o diferencia da autoconstrução individual e espontânea, podemos situá-lo como um espaço em que os sujeitos, em constante e inevitável interação, podem reconhecer-se entre si ao compartilhar suas trajetórias. Indo um pouco mais além, estendemos essa reflexão às potencialidades que transpassam uma perspectiva em que o mutirão esteja pautado, sobretudo, pela prática de um canteiro autogerido, então compreendido como uma experiência mutirante emancipada, que mobiliza uma maior variedade de atores sociais, estabelece repercussões mais amplas e extrapola a atividade meramente construtiva. Embora cientes de que um mutirão tal enquanto prática concreta ainda constitui uma realidade com abrangência relativamente restrita e ensaiada em experiências pontuais, nele visualizamos um paradigma promissor que, a partir de práticas colaborativas e autônomas, pode incidir não apenas na produção do espaço, mas também na reprodução da vida social, na coletividade e na politização dos sujeitos e grupos.

A relação que aqui traçamos entre a arquitetura e a educação, por sua vez, parte desse reconhecimento do canteiro autogerido enquanto uma experiência emancipatória de aprendizagem coletiva e situada, pautada por princípios de horizontalidade entre os envolvidos e orientada a uma experiência de *formação na ação*. Pretendendo-se “libertadora”, a educação popular se faz, da mesma forma, a partir de um paradigma que visa, essencialmente, a conscientização dos sujeitos quanto à sua condição concreta através de processos pedagógicos colaborativos centrados na problematização crítica e nas dialéticas do conhecimento popular-erudito e da ação-reflexão. Nessa perspectiva, entendemos que o canteiro e a educação popular compartilham traços estruturais similares e instituem, ambos, potenciais espaços de dinamização, nos quais os sujeitos podem estabelecer outras relações entre si, consigo mesmos, com o saber, com o entorno e, no limite, com a cidade.

...

As menções às analogias entre os processos envolvidos em ambos os espaços são recorrentes em formulações teóricas e acadêmicas. Contudo, mais significativo é que essa relação se mostra presente, direta ou indiretamente, no imaginário, nas ações e no discurso de associações comunitárias, de movimentos sociais de luta por direito à cidade, em espaços formativos de organizações de juventude e afins. A persistência da afirmação dessas relações entre as práticas e espaços autogeridos e as premissas de uma educação popular, somada à

demanda pelo resgate de estratégias socialmente transformadoras, nos motiva a circunscrever a pesquisa à exploração e fundamentação teórica dessa pauta.

Considerando os limites impostos pela amplitude do tema, propomos, inicialmente, uma análise comparativa entre ambos os campos de conhecimento e ação envolvidos na pesquisa a partir da reconstituição de duas formulações teóricas fundamentais, quais sejam: o canteiro-escola idealizado na dissertação de mestrado do arquiteto Rodrigo Lefèvre e o ideário da educação popular presente nas reflexões de Paulo Freire. Adotando um caráter teórico e exploratório, essa etapa do trabalho se constitui pela sistematização e revisão crítica da bibliografia, sendo esta dividida em dois recortes.

O primeiro capítulo do trabalho analisa a proposta do canteiro-escola presente nos escritos de Rodrigo Lefèvre, a qual deriva, em parte, das formulações teórico-práticas elaboradas previamente por ele e pelos colegas do Grupo Arquitetura Nova – Sérgio Ferro e Flávio Império. Resgatamos 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 às 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. O *Projeto de um Acampamento de Obra: Uma Utopia* ([1981]/2019) apresenta, assim, 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.

No segundo momento, nos voltamos às noções e teses acerca da educação popular, reconstituídas a partir das concepções presentes na obra de Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do oprimido* ([1968]/2019). Neste, pretendemos elucidar, dentre outros, os seguintes pontos de raciocínio do educador: 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 coletivamente seus lugares num processo histórico-social, que se converte em práxis pela transformação da realidade; 3) o espaço pedagógico que antecipa desde já um

espaço democrático, receptível tanto ao debate racional quanto aos afetos expansivos da indignação crítica e da esperança.

Explorados os recortes do canteiro e da educação, reservamos, na sequência, espaço para a discussão acerca dos pontos de afinidade identificados entre os campos de análise. Nesta etapa, apresentamos reflexões que contribuem com a tarefa de evidenciar que o canteiro-escola e a educação popular são permeados por uma forma de sociabilidade marcada pela horizontalização e pela constituição de identidades solidárias, o que garante uma conjuntura na qual a liberdade de um alimenta a liberdade de todas e todos. Ainda que ambos os espaços partam de objetivos concretos distintos – um visa construir coisas, o outro educar pessoas –, tanto as formulações do canteiro-escola quanto às da educação popular pretendem romper relações sociais marcadas pela verticalidade hierárquica que culmina em silenciamento, esterilidade e ajustamento passivo. No caso do canteiro autogerido, a ação de indivíduos e grupos estabelece uma possibilidade concreta de efetivação de direitos urbanos, forjada a partir de atividades participativas e processos de aprendizagem coletiva que configuram, a seu modo, um espaço de educação popular. O canteiro representa, assim, um espaço formativo através do qual se torna possível ressignificar a relação entre sujeitos espoliados, a cidade e a sociedade.

É ainda nesse capítulo de costura que buscamos estender tais formulações a uma perspectiva propositiva, situada na atualidade e em nosso contexto. Embora o trabalho tenha um caráter eminentemente teórico, de revisão bibliográfica e análise estrutural de marcos conceituais e processos históricos, desdobramos horizontes de pensamento e ação a partir de uma tarefa em comum colocada por Freire e Lefèvre: a redefinição dos ofícios, seja do professor, seja do arquiteto urbanista, frente à premissa compartilhada de suspensão de hierarquias e de acolhimento aos compromissos sociais inerentes a ambas as profissões.

Dedicando, nesse momento, atenção especial ao âmbito da arquitetura, retomamos argumentos que ratificam e balizam o necessário questionamento acerca da profissão. Depois, identificamos iniciativas concretas que propuseram (ou ainda propõem) uma abertura à experimentação de relações éticas, políticas e funcionais renovadas, especialmente através de canteiros pedagógicos experimentais ou espaços horizontais de construção e elaboração coletiva. Esse resgate menciona a experiência das organizações populares e das assessorias técnicas, mas traz como aposta a ação extensionista das universidades públicas, representada pelos Laboratórios de Habitação, pelos Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU) e, mais recentemente, pelas Residências Acadêmicas.

Por fim, transpassamos as nossas reflexões a conjunturas atuais e a perspectivas futuras. Apesar da instabilidade de que se fez o período recente, permeado por avanços e regressões, e diante de um futuro imediato que ainda é uma incógnita, reconhecemos na Universidade e no íterim da formação uma abertura possível à constituição de um novo “quefazer” profissional – e também social – coerente às urgências do nosso tempo.

...

Em linhas gerais, demonstramos que, para além de arquiteto e educador, Rodrigo Lefèvre e Paulo Freire são pensadores críticos. Os espaços de formação que propõem têm momentos e tarefas em comum, atendendo, ambos, aos pontos que elencamos como fundamentais ao enfrentamento da ordem social estabelecida. Primeiro, nestes os indivíduos envolvidos identificam seu lugar numa estrutura social atravessada por desigualdades e desenvolvem consciência quanto ao contexto que os cerca. Num segundo momento, reconhecem coletivamente seus pares, formando uma comunidade de experiência que os constitui como classe. Como terceira tarefa, constroem coletivamente, seja no canteiro ou na experiência pedagógica, ações que se traduzem em relações ativas com o espaço.

Embora temas como canteiro, educação popular ou a atuação profissional do arquiteto urbanista sejam pautas recorrentes de observação e análise, seja no âmbito acadêmico, círculos militantes ou imprensa alternativa, 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. Sem ousar nos propor a esgotar o tema, entendemos que a discussão pode cumprir um papel importante na legitimação de reivindicações e de proposições efetivas vinculadas à auto-organização na produção do espaço e ao despertar da cidadania dos envolvidos nessas experiências. Desse modo, também esperamos contribuir, em alguma medida, para fomentar os debates sobre a função social da arquitetura e do urbanismo no contexto brasileiro e a formação de novos canteiros experimentais, bem como alimentar resoluções para novas metodologias pedagógicas, práticas extensionistas e de pesquisas voltadas à ação.

E, não menos importante, acreditamos que a elaboração teórica que aqui desenvolvemos integra um *trabalho em equipe* que transita entre gerações, podendo vir a servir de suporte e referência àqueles que, futuramente, venham a retomar, complementar ou, mesmo, questionar, contestar e reformular as *sínteses* que aqui desenvolvemos.

Procurar entender as ideias dos outros, tentar sintetizar e depois transmitir aos outros a fim de que eles possam participar das sínteses posteriores, tal deve ser uma atividade a mais a adotar num trabalho de equipe [...] com uma tal forma que os outros possam aderir firmemente às sínteses desenvolvendo disposições reais para o cumprimento de tarefas de desenvolvimento daquelas sínteses, de verificação daquelas sínteses e de retomadas daquelas sínteses, isto é, com novas sínteses, recomeçar o processo.

Rodrigo Lefèvre.
*Notas de um Estudo sobre Objetivos do Ensino da Arquitetura
e Meios para Atingi-los em Trabalho de Projeto.*
[1977]/2019, página 136-137.

De volta ao futuro. Com a consciência de que tudo o que vem do passado, mas continua significativo, continua em aberto, permanece como desafio a cumprir, segue existindo, estando e atuando, neste presente.

Ruth Verde Zein.
*Notas de um Estudo: reflexões
contemporâneas sobre um texto.*
2020, página 56.

Objetivos

Objetivo Geral: O objetivo geral do trabalho consiste em explorar afinidades e correspondências estruturais entre os espaços de canteiros populares autogeridos e o modelo pedagógico de educação popular desenvolvido por Paulo Freire. Dito de outro modo, não se trata de delimitar relações diretas entre esses espaços, tendo em vista que ambos possuem objetivos concretos distintos, mas traçar reflexões a partir de aproximações do ponto de vista das formas de sociabilidade, dos métodos organizacionais e da incidência na constituição de territórios, sujeitos e ofícios transformados e emancipados.

Objetivos Específicos: Espera-se que os objetivos específicos a seguir alimentem, em alguma medida, o objetivo geral, com ênfase na tarefa de visualizar desdobramentos e atualizações das teses e conceitos analisados. São eles:

- Revisitar a proposta de canteiro-escola desenvolvida na dissertação de mestrado do arquiteto Rodrigo Lefèvre, *Projeto de um Acampamento de Obra: Uma Utopia* (1981), buscando identificar contribuições à conjuntura contemporânea.
- A partir de obras seminais do educador Paulo Freire, reconstituir conceitos e teses centrais do modelo pedagógico da Educação Popular que foram, ou ainda podem ser, absorvidos em experiências de canteiro-escola.
- Apontar e articular os nexos identificados entre a experiência do canteiro autogerido e o ideário da Educação Popular e, por esta via, entre arquitetura e educação.
- Elaborar um diagnóstico teórico-crítico apto a fornecer aporte para propostas de canteiros experimentais, práticas extensionistas e pesquisas situadas na ação coletiva, que triangulem universidades, assessorias técnicas e organizações populares, visando contribuir com um outro “quefazer” do ofício da arquitetura.
- Identificar, no cenário recente e atual de universidades públicas, experiências e iniciativas que se valham dos canteiros pedagógicos experimentais integrando os níveis de graduação e pós-graduação⁵.

⁵ Esse objetivo se apoia em artigo recente em que Lopes (2018, p.250-251) cita as formulações de Lefèvre e destaca em que medida estas propostas experimentais nos auxiliarão na redefinição do ofício e também na construção de uma nova ordem: “Iniciativas como os programas de residência profissional, as diversas modalidades de extensão universitária, a abertura das pesquisas acadêmicas à imersão nas dimensões mais práticas de seus objetos, as atividades dos estudantes em escritórios modelo e mesmo uma aproximação mais intensa entre estudantes e grupos de assessoria técnica, talvez nos auxiliem no esboço de uma nova ordem para o exercício profissional, destituindo o modelo pretensamente universal prefigurado pelo arquiteto personagem das revistas especializadas”.

Contornos da pesquisa

Tema e bibliografia

O tema da pesquisa teve origem na intenção de abordar o potencial transformador dos processos de formação de organizações populares, em especial comunidades periféricas e movimentos sociais urbanos que se valem das práticas de mutirão autogerido e mobilizam, com recorrência, um ideário de educação popular – ou, nos termos dos movimentos, de *formação na ação*. Parte importante do processo de amadurecimento da pesquisa se deu, é importante destacar, ao longo da pandemia de COVID-19 (2020-2023)⁶, o que exigiu isolamento social prolongado e suscitou, à época inicial, instabilidade quanto às possibilidades metodológicas. Inviabilizados os trabalhos de campo por um período incerto, sentiu-se que uma contribuição relevante seria um resgate eminentemente teórico de princípios e fontes primárias, no sentido de aprofundar a compreensão de relações já mobilizadas por coletivos, movimentos populares e a academia.

A delimitação do tema foi gradual, e o seu desenvolvimento partiu de uma identificação abrangente de bibliografia vinculada, principalmente, a três categorias centrais: *movimentos sociais*, *canteiros autogeridos* e *educação popular*. A seleção das referências foi mediada por premissas qualitativas como a adequação à nossa perspectiva de investigação, a capacidade de articulação entre os conceitos-chave, a atualidade das análises frente à contemporaneidade, entre outras. O processo de leitura e sistematização inicial dessa bibliografia sinalizou não apenas um campo teórico aberto a contribuições, mas também a pertinência de correlações pressupostas entre os eixos temáticos, o que nos conduziu ao recorte específico.

Tratando-se de categorias que sustentam relações intrínsecas, a produção levantada preliminarmente articula, de forma geral, pelo menos duas delas, sendo o encontro entre arquitetura e educação menos recorrente em comparação ao relativo acúmulo de trabalhos pautados pela dualidade movimentos sociais *versus* arquitetura ou movimentos sociais *versus* educação popular. Dessas três categorias, assumem o protagonismo, nesta versão final da pesquisa, o canteiro e a educação. Para isso, optamos por tomar como fundamentais os autores Rodrigo Lefèvre, arquiteto, e Paulo Freire, educador, a partir de suas formulações seminais: o canteiro-escola e a educação libertadora, respectivamente. Essa escolha, que não foi por acaso,

⁶ Declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020, o alerta de *Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)* referente à COVID-19 permaneceu em vigor até 05 de maio de 2023.

ampara-se na assumida inspiração de Lefèvre em Freire, enunciada por Ana Paula Koury (2019) e Pedro Arantes (2002; 2020):

Será em sua dissertação de mestrado que Rodrigo Lefèvre dará uma importante contribuição para a formulação de uma utopia social completa baseada na participação política dos *movimentos sociais urbanos* das periferias de grandes cidades. [...] Lefèvre idealizou um *canteiro-escola* inspirado na *pedagogia de Paulo Freire*. O método de conscientização política adotado por Freire para alfabetizar em pouco tempo uma comunidade de cortadores de cana no Rio Grande do Norte no início dos anos 1960 seria usado neste caso para integrar uma comunidade formada por migrantes, que chegavam à cidade de São Paulo atraídos pela pujança econômica, mas que não encontravam abrigo, nem inserção na economia formal. (Koury, 2019, p.36-37, grifo nosso).

[...] 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”. (Arantes, 2002, p.140-141, grifo nosso).

A opção por explorar a educação popular a partir de Paulo Freire dispensa justificativa, tendo em vista a proeminência de sua obra perante a temática. A relevância e aplicabilidade de suas elaborações são especialmente sustentadas por sua abordagem abrangente, que trata da humanização e da libertação de sujeitos a partir de uma perspectiva que pode ser transposta a situações diversas, não só no âmbito estritamente pedagógico ou escolar.

Se, por um lado, nos valem da produção de um autor consolidado em termos de difusão e exploração teórico-prática, como é o caso de Freire, por outro, debatemos a partir da dissertação de mestrado de Rodrigo Lefèvre, que, de forma antagônica, permaneceu relativamente suprimida ou à margem de grande parte das discussões acadêmicas até então⁷. O arquiteto Sérgio Ferro, considerado um dos principais expoentes na crítica aos canteiros de obra capitalistas, nos pareceu, à primeira vista, a referência fundamental mais lógica para introduzir o canteiro autogerido. No entanto, apesar da importante contribuição da teoria crítica de Ferro à

⁷ A dissertação de mestrado de Lefèvre foi publicada de forma inédita em 2019 em coletânea de textos do arquiteto organizada por Ana Paula Koury. A quantidade relativamente reduzida de trabalhos que tratam sobre o canteiro-escola proposto por Lefèvre é, possivelmente, consequência da dificuldade de acesso à dissertação causada pela restrição do trabalho original ao acervo físico da FAU-USP até então. Recentemente, em período parcialmente concomitante ao desenvolvimento deste trabalho, a pesquisadora Ana Carolina Buim Azevedo Marques, sob a orientação de Koury, desenvolveu uma pesquisa de mestrado que teve como objeto central de análise a dissertação de Lefèvre (Marques, 2022). Convém citá-la pela relevância de sua abordagem que, de certa forma, é complementar às nossas reflexões, e também porque demonstra o quanto a disponibilização dos escritos de Lefèvre, agora compilados, pode ser decisiva na tarefa de retomar autores ainda situados à *margem* da teoria crítica da arquitetura moderna.

nossa pesquisa, foi no trabalho de Rodrigo Lefèvre onde encontramos a referência mais oportuna àquilo que buscávamos: uma síntese que, de forma abrangente e propositiva, articula canteiros e educação a partir de uma perspectiva teórica e prática, e que dá sentido, inclusive, às formulações de Ferro e do Grupo Arquitetura Nova, este integrado por ambos.⁸

Entendendo que o enfrentamento a problemáticas sociais e urbanas não passa, única e necessariamente, por propostas inéditas, resgatamos as concepções do canteiro-escola e da educação popular para demonstrar que restam formulações existentes que nos podem ser úteis no esboço, na compreensão e na propagação de modelos alternativos de ação. Compondo essa mesma convicção, está o potencial fortalecimento de estratégias que já existem e persistem apesar do quadro hegemônico. Por isso, sob o aporte da elaboração dos recortes conceituais, o tema da pesquisa se volta a perspectivas postas pelo plano concreto, em um momento *caleidoscópico* de reflexões e argumentos. Das ações de resistência das periferias às ações institucionais, passando pela atuação de entidades profissionais ou de organizações da sociedade civil, pelas universidades e, especialmente, por práticas extensionistas, é dos postulados destas formulações que talvez possamos reinventar momentos e espaços sociais.

Colocamos as concepções de Freire e de Lefèvre em diálogo com uma série de condicionantes e contribuições teórico-práticas do período atual e recente, movimento que foi fundamental para a contextualização e a intersecção das temáticas, bem como para a elaboração de atualizações e prolongamentos conceituais das formulações do canteiro-escola e da educação popular. De maneira geral, concentramos as discussões em torno do contexto brasileiro, alternando entre as diversas temporalidades compreendidas especialmente – mas não apenas – entre a segunda metade do século XX e a contemporaneidade. Revisitamos autores e formulações, ânimos, tendências, reviravoltas e acontecimentos que forjaram o percurso do qual se faz o hoje e que apontam perspectivas para o futuro. Nesse sentido, independentemente de estarem ou não citados no corpo do texto, enriquecem a bibliografia os autores dos diversos campos que contribuíram à discussão: educadores, arquitetos urbanistas, filósofos, militantes e,

⁸ De antemão, um esclarecimento acerca da bibliografia: considerando a relevância de não perder de vista o vínculo entre as teses e argumentos dos autores centrais da pesquisa e o contexto histórico em que foram escritos, optamos por adotar o ano da publicação original nas referências ao longo do trabalho. As datas indicadas na primeira aparição de cada texto referenciado correspondem, respectivamente, às datas da publicação original (ou da elaboração, quando conhecida) e da edição consultada, sendo a paginação referente a esta última. Isso vale excepcionalmente para os textos de Rodrigo Lefèvre, os quais foram consultados a partir da coletânea publicada por Koury (2019), para os textos de Sérgio Ferro, muitos deles compilados em Ferro (2006) e para os textos de Paulo Freire.

não menos importantes, os movimentos sociais, autores de obras coletivas – a exemplo da União Nacional por Moradia Popular (UNMP).

A partir de um processo que combina resgate histórico e crítica, acreditamos que a pesquisa cumpre objetivos simultâneos: suscita um debate teórico e interdisciplinar, potencialmente transdisciplinar; lança luz sobre a produção individual de Lefèvre, tão valiosa em termos de formulação teórico-prática, promovendo sua difusão no debate popular e acadêmico; e conta uma história que se faz propositiva, que se converte no reconhecimento de *ações sobre o mundo*.

[...] sinto que “contar uma história” que remonta a um período de otimismo no Brasil [...] tem seu motivo de ser.

[...] A realidade é outra, a crise é evidente. Como atuar? E aqui lembro de Artigas: “Surge afinal a questão: onde ficamos? ou que fazer? Esperar por uma nova sociedade e continuar fazendo o que fazemos, ou abandonar os misteres de arquiteto, já que eles se orientam numa direção hostil ao povo, e nos lançarmos na luta revolucionária completamente?”

[...] Contar história pode ser também um ato propositivo, de se posicionar criticamente no mundo. (Fiammenghi, 2020, p.12-13).

Método e estrutura

Método quer dizer “caminho”. Um método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar em um outro lugar. (Brandão, 2001, p.54).

Há diferentes formas de estruturar um (ou vários) pensamento(s). Aqui, tratamos de uma intersecção dinâmica entre dois campos aparentemente distintos, tendo como desafio a superação das barreiras disciplinares que, por vezes, impõem limites à compreensão abrangente de fenômenos ou formulações que escapam ao delineamento estanque das *ciências parcelares*.

Em linhas gerais, a pesquisa parte de uma abordagem eminentemente teórica e interdisciplinar, cujos traços a configuram como um *estudo qualitativo*. Primeiro, o desenvolvimento da pesquisa não pretendeu seguir um percurso estanque, rígido ou pré-configurado, estruturando-se, pelo contrário, a partir de uma delimitação temática *emergente* (Creswell, 2007), onde as reflexões traçadas nos redirecionaram progressivamente. Tangenciamos os campos de conhecimento que integram o estudo para, eventualmente, ampliar aquilo que soma às nossas inquietações. Disso decorre uma pesquisa que se delineou de forma gradual dentro da viabilidade e de avaliações do panorama geral dos fenômenos em pauta, sendo

que do mesmo recorte que partimos no início, poderiam ter surgido inúmeras outras abordagens a depender da sucessão de escolhas. O percurso do trabalho resultou em um processo constante de reformulação das questões que o guiam, bem como dos procedimentos adotados, a exemplo do relativo deslocamento temático pelo qual passou a proposição deste trabalho, conforme descrito em *Tema e bibliografia*.

Esboçadas as fronteiras ainda imprecisas da pesquisa, adotamos, inicialmente, uma *abordagem exploratória* que, mediante a elaboração de uma visão geral e aproximativa do problema apresentado, se propõe a reconstituir conceitos e ideias – neste caso, o canteiro-escola e a educação popular – de modo a oferecer um quadro teórico adequado à “formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos [ou proposições] posteriores” (Gil, 2008, p.27). É possível entender essa primeira etapa da pesquisa na chave do *método monográfico*, uma vez que partimos do princípio de que o estudo em profundidade destas formulações pode ser considerado representativo de casos outros, semelhantes ou análogos (Gil, 2008), eventualmente oferecendo suporte a reflexões e práticas experimentais futuras. Em paralelo, o processo de sistematização e revisão crítica de bibliografia já em andamento “procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”, o que também nos permite associá-la, desde o princípio, ao que Gil (2008, p.16) descreve como *método comparativo*.

Em termos de procedimento, a *pesquisa bibliográfica* conforma, essencialmente, os dois primeiros capítulos e, em alguma medida, também o terceiro, sendo que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, visando à obtenção de um apanhado geral sobre as temáticas. Por meio de consulta a fontes primárias e secundárias (artigos, dissertações, teses, livros, entre outros), buscamos uma orientação teórica e histórica que serviu tanto para a formulação do problema de pesquisa quanto para a revisão crítico-analítica em si (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2002). Não restringindo-se à discussão dos eixos centrais da pesquisa (o canteiro e a educação), essa etapa passou, também, pela consulta a objetos introdutórios e complementares à contextualização do tema, tais como: o diagnóstico da urbanização brasileira; os processos históricos que configuram a desigualdade estrutural; a perspectiva do direito à cidade a partir das classes populares; a gênese e configuração dos movimentos sociais urbanos, bem como suas práticas sociais; entre outros. Esses temas não estão, todos, pormenorizados no texto, mas constituíram contributos

fundamentais à compreensão dos processos analisados e se encontram diluídos ao longo da pesquisa.

Os capítulos 1 e 2 seguem uma estrutura similar que se inicia com uma breve apresentação dos recortes temáticos e com a aproximação a seus autores centrais. Apresentados os respectivos pensamentos e posicionamentos, nos aprofundamos em seus argumentos acerca do objeto de cada recorte em si. Essa abordagem é perpassada por autores comentadores, informações complementares e pela contextualização histórico-cultural daquilo que está em debate.

Em contraste a uma primeira etapa organizada de forma relativamente linear, o capítulo 3, cuja estrutura descentralizada remete ao *pensamento rizomático* de Deleuze e Guattari (1995), tem como direcionamento metodológico a função de estabelecer os nexos comparativos entre as formulações teóricas apresentadas pelos capítulos 1 e 2. Nele, delimitamos e exploramos elementos que constituem, conforme nossa análise, pontos de afinidade e/ou correspondências estruturais entre ambas. Adotamos uma abordagem caracterizada por reflexões transversais e pela concepção do conhecimento como uma rede complexa de conexões, onde as ideias se ramificam e se conectam de maneira não linear, apoiando-nos ora no passado, ora no presente, ora na teoria, ora na concretude, com ênfase na multiplicidade de caminhos e na liberdade de exploração. O capítulo acolhe as tarefas simultâneas de ancorar as discussões teóricas à atualidade e ao nosso contexto, de estabelecer um espaço de diagnóstico crítico e de potencializar as interações entre arquitetura e educação, bem como as soluções que emergem nos espaços intersticiais entre essas disciplinas.

Finalmente, ao tópico das considerações finais compete a função de síntese, balanço e conclusão do trabalho. Retomamos, de forma breve, as principais reflexões suscitadas pela pesquisa, pretendendo avaliar o alcance das proposições teóricas analisadas frente ao diagnóstico da realidade que nos é colocada pelo presente. Reconhecemos, ainda, as dificuldades do processo, as contradições e as lacunas que persistem, alimentando a expectativa de que nosso trabalho possa constituir um instrumento para a determinação de pesquisas posteriores e complementares a esta.

Embora inicialmente tivéssemos a intenção de estender a pesquisa a trabalhos de campo, optamos por seguir uma trilha teórica – de antemão cabe aqui uma autocrítica, uma vez que,

como veremos adiante, as formulações exploradas ao longo da pesquisa partem do princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Isso se deve porque, primeiro, assumimos que uma incursão empírica demandaria um esforço de totalização que não teríamos condições de realizar com a devida competência no intervalo previsto, posto que as contradições colocadas pela realidade e a multiplicidade dos enquadramentos possíveis ao tema exigiriam que abrissemos muitos canais de exceção. Ao mesmo tempo, entendemos que a pesquisa em arquitetura e urbanismo, essa que se faz fora do rigor quantitativo, quando comparada a outras áreas do conhecimento, ainda é um campo aberto, em que a exploração e o entrelace de formulações teóricas oferece à disciplina a possibilidade de reafirmar a sua posição enquanto uma ciência social aplicada – não apenas exata, não apenas humana, mas antes crítica e transdisciplinar.

Como pessoas e pesquisadores, onde nos situamos?

Em tempo, algumas ressalvas. Há um caráter fundamentalmente interpretativo que transpassa a pesquisa qualitativa, este proveniente do “eu pessoal [...] inseparável do eu pesquisador” (Creswell, 2007, p.187). Ainda que buscando a objetividade, entendemos que, enquanto pesquisadores, a nossa posição ocupada dentro da estrutura sociocultural e política tende a direcionar determinadas análises, fato que não constitui, todavia, demérito ao trabalho. Quanto à queda da premissa de neutralidade, o antropólogo Gilberto Velho (1978, p.36) defende que a “noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada.”

Nos amparamos também em bell hooks (2013, p.29), que, em sua obra, critica “as estruturas educacionais burguesas” que parecem “depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização”. Segundo a autora, essa separação dualista estimula os sujeitos, em seu exemplo professores e alunos, “a não ver ligação nenhuma entre as práticas da vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (hooks, 2013, p.29). Nesse sentido, hooks não descarta a necessidade de manutenção de um determinado distanciamento e/ou “estranhamento crítico” em relação ao objeto de estudo, mas, consoante a Velho (1978) e Creswell (2007), argumenta em favor da relevância de legitimar a carga subjetiva que é, inevitavelmente, transposta para a abordagem teórica.

Acreditamos que essa postura dialoga com os princípios que abarcam a “prática libertadora” de que trata esse trabalho, bem como condiz com as premissas de Freire e Lefèvre, segundo as quais os sujeitos, incluso pesquisadores, são indissociáveis de sua inserção histórico-cultural. A pesquisa científica, por extensão, não é um dispositivo autônomo, mas sim dependente do esforço reflexivo de sujeitos situados. A decisão de priorizar a linguagem escrita em primeira pessoa e os verbos ativos em detrimento da voz passiva, por isso mesmo, também se coloca como uma determinante escolha metodológica orientada a demarcar a unidade pesquisador(es).

RECORTE 1 . CANTEIRO

Eletricista deveria ser cinza.
Pedreiro, ou é laranja ou amarelo.
Ajudante, é verde.
O capacete depende da empresa.
Agora, o branco é sempre da chefia, né?

narração de um operário na abertura do documentário
Capacetes coloridos, de Paula Constante (2007, 1min30s)



1. DA CRÍTICA DO CANTEIRO CAPITALISTA À UTOPIA DE UM CANTEIRO SEM PATRÃO

Se fossem retirados os tapumes que circundam e ocultam os canteiros de grandes obras, o que veria uma pessoa que passasse ao lado dessas construções? Num plano amplo e genérico, veria caminhões descarregando areia e pedra, betoneiras, tratores, guindastes e, talvez, um bate-estacas em funcionamento. Veria estruturas de ferro sendo erguidas, e blocos de concreto, tijolos e sacos de cimento empilhados aqui e ali. Veria homens vestindo uniformes de tecido grosso azul, amarelo ou laranja, botas, luvas e capacete. Cada qual estaria realizando movimentos repetitivos em um ponto e outro do canteiro, alguns operando máquinas, outros serrando, outros soldando, alguns dependurados nas estruturas, em balancins, construindo em altura; outros, cavando, movendo terra, passando de lá para cá com o carrinho de mão preenchido. Dando cor ao cenário, um barro avermelhado amalgamando tudo, e, ao fundo, um som difuso das máquinas em funcionamento e do atrito das ferramentas dos trabalhadores forjando destinos na matéria bruta.

Quem passasse diante de uma grande obra livre de tapumes veria tudo isso, mas não veria, certamente, as macrorrelações de produção e trabalho que fazem o canteiro de uma grande obra ser, hoje, um dos principais campos de extração de lucro a partir da exploração – e da superexploração – da mão de obra não remunerada dos trabalhadores da construção civil. Uma aproximação real e atenta desse canteiro mostraria o impacto da macro exploração na microescala da vida de cada operário: expediente diário pesado, fadiga muscular e mental, doenças relacionadas ao trabalho (como silicose e catarata por exposição ao sol), ocorrência de acidentes incapacitantes ou fatais, além, é claro, dos baixíssimos salários pagos, que não são sequer suficientes para morar e comer dignamente. [...]

Mais do que em 1979, quando o arquiteto e professor Sérgio Ferro escreveu o livro *O canteiro e o desenho* [...], hoje, os tapumes que circundam e ocultam as construções protegem “o vazamento das ‘perversões’” que elas abrigam.

Sabrina Duran. *Contra condutas: por trás do tapume*.
São Paulo: ECidade, 2017, página 327.

O panorama das condições urbanas no Brasil referido previamente, embora atual, não é recente, sendo que figura em estudos clássicos e consolidados, especialmente a partir da década de 1960. O *caos urbano* – ou a “tragédia urbana”, nos termos de Maricato (2015) – não é resultado do acaso, mas sim de um acumulado de fatores históricos, econômicos, socioculturais e políticos. Esse cenário foi problematizado a partir dos mais diversos vieses, por diferentes autores que ofereceram contribuições valiosas à tarefa de denúncia das contradições sociais e espaciais arraigadas na sociedade brasileira.

Neste capítulo, a discussão parte da crítica que, em meio a esse contexto urbano, trata do canteiro capitalista – e, por consequência, das relações de produção, trabalho e sociabilidade que o acompanham. Por meio da contribuição teórico-prática do Grupo Arquitetura Nova e do arquiteto Rodrigo Lefèvre, resgataremos um percurso argumentativo que transita por temas como a crítica à divisão social do trabalho na arquitetura e à separação entre desenho e canteiro, culminando na proposta utópica de um canteiro-escola. Reconstituiremos, dessas formulações, elementos a nosso ver fundamentais que nos indicam esse outro canteiro possível, enquanto espaço de experimentação de um trabalho livre, autônomo e emancipado, a partir do contexto das cidades autoconstruídas da periferia do capitalismo.

Afinal, diante do gigantesco processo de urbanização pelo qual passou o mundo no último século, não seria o arquiteto uma figura secundária? Nos países periféricos, onde a ação estatal e a lei não alcançaram nem a metade do espaço construído, não haveria um descolamento entre o desenho, a norma e a realidade? Quem, afinal, são os agentes e como se produz o espaço na periferia do capitalismo? (Arantes, 2002, p.129).

1.1 UM OLHAR ATENTO AO ROMPIMENTO ENTRE O DESENHO E O CANTEIRO: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO ARQUITETURA NOVA

[...] a menção aos canteiros vai acompanhada de certo desprezo, a não ser pelos poucos autores que fazem deles um tema de direito próprio [...]. À grande maioria dos outros, o canteiro parece apenas um mal necessário, que interessa do ponto de vista das tecnologias que às vezes abrem novas possibilidades formais e funcionais, mas não pelo trabalho que pessoas vivas, enredadas em certas relações de produção, realizam ali. Ocorre que esse trabalho nos canteiros de obra não é apenas um reflexo pálido ou um exemplo menor da concretização de um modo de produção. Ele é, pelo contrário, decisivo para a economia política de uma sociedade.

Silke Kapp, *Canteiros da Utopia*. 2020, página 24.

O Grupo Arquitetura Nova⁹ constituiu-se ao longo dos anos 1950 e 1960, sendo Rodrigo Lefèvre um de seus integrantes, junto a Sérgio Ferro e Flávio Império (Figura 1). Formados em pleno período nacional-desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek (mandato 1956-1961), os arquitetos pertenceram, segundo Roberto Schwarz (2006, p.436), à “última geração que ainda carregou as baterias [nesse] curto período [no qual] pareceu que modernização, emancipação popular e emancipação nacional andavam de mãos dadas”¹⁰. Os três “pretendiam contribuir em um Brasil ‘grande e moderno’, mas encontraram um momento histórico adverso”, complementa Edite Carranza (2012, p.133).



Figura 1 – Arquitetura Nova: Flávio Império (1935-1985), Sérgio Ferro (1938-) e Rodrigo Lefèvre (1938-1984), da esquerda para a direita.

Colagem desenvolvida pela autora, 2022.

Fonte das imagens: indicada em *Referências / notas*.

⁹ Não reconstituiremos toda a trajetória e produção do Grupo Arquitetura Nova, mas adotamos uma abordagem introdutória elaborada, principalmente, a partir das análises e dados sistematizados por Pedro Fiori Arantes em *Arquitetura Nova: Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre, de Artigas aos mutirões* (2002). A título de sugestão, vale conferir também o livro *Grupo Arquitetura Nova: Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro* (2003), de Ana Paula Koury, originado de sua dissertação de mestrado (1999), e a tese de doutorado de Edite Galote Rodrigues Carranza, *Arquitetura alternativa: 1956-1979* (2013).

¹⁰ “O entusiasmo causado por essa convergência, ilusória ou não, em que a presença da luta popular e dos sindicatos tornava substantivas as ideias de progresso e de democracia, foi grande. [...] é nessa atmosfera de confiança no futuro e na força racionalizadora e saneadora da industrialização que Sérgio, Rodrigo e Flávio dão um passo surpreendente [...]” (Schwarz, 2006, p.436).

A teoria e a prática do grupo foram influenciadas, naturalmente, pelo quadro temporal de radicalização política, acentuado a partir do embate entre a conspiração golpista de grupos conservadores e militares e a esperança de transformação do país através das reformas estruturais propostas pelo presidente João Goulart¹¹. Buscando manter-se, em princípio, ao lado da esperança crítica, o trio adotou como principais motivações a busca por soluções para o problema da casa popular, a aproximação com o povo e a imaginação de “um *outro programa* para a arquitetura moderna brasileira, um *programa novista*, para não dizer popular.” (Arantes, 2002, p.50, grifo do autor). Inspirado na iniciativa dos Centros Populares de Cultura (CPC/UNE), do Teatro de Arena e do Cinema Novo – “meios simples e ideias na cabeça” (Ferro, 1988) –, o grupo elaborou um programa de atuação a ser experimentado em algumas obras residenciais.

Carranza (2012) enquadra o Grupo Arquitetura Nova em uma corrente que, ao contrário de grande parte dos colegas de profissão, adotava uma postura alternativa, ou mesmo “marginal”, junto a profissionais de outras áreas que compunham o movimento contracultural. Ainda que considerados alguns dos principais discípulos de Vilanova Artigas, os três arquitetos protagonizaram uma espécie de rompimento com os ideais difundidos por seu mestre e contrapuseram-se à “hegemonia arquitetônica representada pela Escola Paulista Brutalista e principalmente às regras de produção da arquitetura no regime capitalista.” (Carranza, 2012, p.163). As principais divergências apontadas pelo grupo diziam respeito às estratégias que, julgavam, deveriam ser adotadas pelo campo da arquitetura e urbanismo frente aos problemas urbanos, habitacionais e sociopolíticos. Artigas acreditava que “o sujeito da transformação social do país, neste momento, era a ‘burguesia nacional’ e não o proletariado, ainda informe enquanto classe social” (Arantes, 2002, p.17) e, por isso, a ação progressista passava pela reeducação moral da classe burguesa através do desenho de sua casa. Conforme Arantes (2002):

¹¹ João Goulart (1918-1976), filiado ao PTB e conhecido popularmente como Jango, foi vice-presidente do Brasil entre 1956-1961, mandatos de JK e Jânio Quadros, e ascendeu à presidência em 1961 após a renúncia deste último, posto que ocuparia até sua deposição pelo Golpe Militar de 1964. Alinhado a ideais classificados como “de esquerda”, Jango deixou como legado à política brasileira um conjunto de propostas de “reformas de base” que, não implementadas durante seu governo, serviram de inspiração à Constituição Brasileira de 1988 (Bercovici, 2014).

Artigas propõe uma reeducação moral da burguesia nacional. Ao invés do palacete decorado onde o burguês tenta preservar sua “marca pessoal” através de “veludos e pelúcias, que guardam emblematicamente a marca de qualquer contato físico”, acumulando objetos como um “novo tipo de colecionador”, Artigas projeta espaços de uma ascese protestante, onde até a mobília é feita de concreto. [...] As casas de Artigas pretendem estabelecer uma nova ética. Para o arquiteto, o consumismo imitativo das elites deve ser freado por uma ética guerreira que evite o uso irracional da riqueza e poupe as atenções e os capitais para a industrialização do país. O desenho da casa funde-se, assim, com os desígnios da modernização brasileira, conduzida por uma burguesia progressista. (Arantes, 2002, p.16-17).

Em contrapartida, apesar de conservar afinidades com Artigas, o Grupo Arquitetura Nova entendia que o caminho para a superação das contradições era outro: para o grupo, era fundamental orientar a prática em direção ao “povão”, um público que até então não era atendido por arquitetos e que produzia a maior parcela do espaço urbano sem qualquer assessoria técnica, norma legal ou amparo institucional. A divergência passa, portanto, por uma diferença de perspectiva quanto ao caos urbano em sua gênese e persistência. Sendo a classe trabalhadora, em geral periférica, o principal agente de urbanização e produção do espaço, é a ela que os esforços deveriam estar voltados, segundo o grupo. Quanto a isso, Sérgio Ferro ([1986]/2006) 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]/2006, p.261-262).

É óbvio que não se tratava apenas de uma disputa entre duas gerações profissionais ou perspectivas disciplinares e poéticas distintas, mas a polêmica expressava um desacordo subjacente às esquerdas políticas do período acerca do caráter e do curso da revolução. (Lira, 2020, p.26).

O grupo acreditava na urgência de uma arquitetura construída coletivamente, não apenas *para*, mas também *com* o povo; uma arquitetura que respeitasse o “tempo arquitetônico”¹² (Ferro, 2022), as possibilidades, as necessidades e as condições humanas da força de trabalho. Mais do que atender a uma demanda desprezada pelo mercado, essa *Nova Arquitetura* deveria resgatar e

¹² O desenho, o projeto, ambos partem da concepção do edifício pronto, imóvel. Considera a forma, a função, o jogo dos volumes, mas é pensado do avesso, de trás para frente. O fim é quem guia. O processo não tem sido prioridade na função de *projetar* em arquitetura, daí que ele se desvincule da organização do canteiro, das relações de produção. Daí que ele se imponha - e conseqüentemente se sobreponha - a todos os demais aspectos, estabelecendo uma hierarquia. Sérgio Ferro (2022, 12min34s) diz: “Nós falamos do espaço arquitetônico, mas não falamos do tempo arquitetônico. Nunca. Entretanto, a manufatura é, sobretudo, tempo. É desenvolvimento de uma operação, depois desenvolvimento de outra operação e assim por diante. [...] contradição entre a temporalidade da produção e a espacialidade do desenho arquitetônico [...]”.

recombinar as técnicas e os componentes das construções populares da periferia e “dar origem a um ambiente popular”, desenhado a partir da “perspectiva própria do Terceiro Mundo, no que tem de precariedade de meios, invenção e possibilidade de emancipação.” (Arantes, 2002, p.50). Essa experiência adotaria a ideia da *poética da economia*¹³, culminando em um ambiente que refletisse o meio e as condições locais, em detrimento da reprodução de modelos importados. Ferro (2022) afirma que, apesar dessa concepção parecer, hoje, relativamente simples, foram necessários anos e muitas experimentações que culminaram em tal compreensão crítica.

Na prática, a efetiva produção arquitetônica do grupo não conseguiu alcançar esse povo, restringindo-se a experiências piloto daquilo que poderia vir a constituir a produção da casa popular, mas que ainda atendia a um público burguês¹⁴ – “A Arquitetura Nova [...] mais ensaiou e abriu perspectivas do que de fato as realizou.” (Arantes, 2002, p.84). Após um período de diminuição progressiva das atividades, principalmente decorrente da conjuntura objetiva e subjetiva do golpe militar de 1964, o ano de 1968 marca a realização da última obra conjunta do grupo.

A dissolução do grupo, contudo, não significou um afastamento dos arquitetos aos ideais lançados por eles coletivamente, sendo que os três mantiveram, na medida do possível e cada um à sua maneira, uma postura profissional e intelectual coerente com aquilo que formularam enquanto grupo¹⁵. A experiência acumulada, a observação *in loco* das problemáticas relacionadas às formas de produção da arquitetura e o envolvimento dos arquitetos com a docência – tanto durante o período em que estiveram associados quanto após, individualmente – permitiram-lhes desenvolver uma extensa contribuição teórica e artística¹⁶. Através de manifestos com viés

¹³ A *poética da economia*, central no quadro teórico e prático do grupo, como definida por Ferro e Lefèvre ([1963]/2006, p. 36): “Assim é que do mínimo útil, do mínimo construtivo e do mínimo didático necessários, tiramos, quase, as bases de uma nova estética que poderíamos chamar a ‘poética da economia’, do absolutamente indispensável, da eliminação de todo o supérfluo, da ‘economia’ de meios para formulação da nova linguagem, para nós, inteiramente estabelecida nas bases de nossa realidade histórica.”.

¹⁴ “Para Roberto Schwarz, mesmo o grupo intelectualizado de arquitetos em torno do ‘Arquitetura Nova’ estaria sujeito a tais inflexões populistas no interior do marxismo brasileiro; a interrupção de uma perspectiva política ressoando em espaços torturados, ‘sobrecarregados de intenções’, como em experimentos residenciais de classe média da década de 1960, elevados ao nível de ‘símbolo moralista e desconfortável de uma revolução que não houve”’. (Lira, 2020, p.26-27).

¹⁵ Quanto à trajetória profissional subsequente de Lefèvre, existem questionamentos quanto à contradição que envolve sua atuação como arquiteto-assalariado junto à empresa Hidroservice, entre 1972 e 1984, ante o conteúdo presente nos manifestos e nas formulações do Grupo Arquitetura Nova. Esse recorte, ainda que relevante à sua biografia, se encontra fora do nosso alcance de discussão, mas está plenamente contemplado em Arantes (2002), Guimarães (2006) e outros.

¹⁶ A produção teórica individual de Sérgio Ferro acabou atingindo maior volume e repercussão, o que em parte se explica pelo falecimento precoce de Rodrigo Lefèvre e Flávio Império (1984 e 1985, respectivamente). Nesse

questionador em relação à situação do país e aos rumos tomados pela arquitetura moderna brasileira, os arquitetos adotavam como ponto central de suas formulações, além da poética da economia, a crítica ao canteiro de obras, para o qual propunham uma transformação mediada pela valorização das relações de trabalho.

A crítica ao canteiro convencional¹⁷, especialmente desenvolvida em *O Canteiro e o Desenho* ([1979]/2006), obra seminal de Sérgio Ferro, emerge do questionamento à divisão social do trabalho na arquitetura. Essa divisão se traduz na pressuposição de hierarquias e na separação entre desenho e canteiro, decisores e executores, patrões e subordinados. Nesse cenário, em que a visão do todo (a dominação do canteiro de obras) pertence ao desenho, sob a figura do arquiteto e/ou técnico, a execução, por parte dos operários (os dominados) é fragmentada, “numa decomposição forçada dos ofícios” (Arantes, 2002, p.114). A dispensa intencional à compreensão da totalidade do processo por parte do produtor, determinada pela realização de tarefas limitadas e parciais, configura um quadro de alienação onde o sujeito não se reconhece no produto em que contribuiu para a produção.

A chegada do desenho moderno ao canteiro de obras é instauradora de uma nova relação de produção. O desenho do arquiteto é interposto como *mediação necessária* entre a obra e o operário e o controle do processo passa a ser centralizado nas mãos de um único artista. [...] O desenho é domínio sobre a natureza, mas também domínio sobre os que não sabem decifrá-lo.

[...] o desenho penetra as relações de produção, abstrai (separa, aparta, alheia) o trabalhador de seu saber e de sua autodeterminação relativa – o trabalho passa a ser ele próprio abstrato. Comandado por um *desenho-destino* que lhe é heterônomo, o produtor não se reconhece mais em sua obra – ela agora é simples produto. Esta desqualificação dos saberes individuais de cada artesão ocorre, entretanto, associada a um progresso artístico e técnico da arquitetura e não a uma regressão, como se poderia supor. [...] A abstração produz assim um duplo movimento: *alienação do trabalho* por um lado e *desenvolvimento das forças produtivas artísticas* por outro. (Arantes, 2002, p.21-23, grifo do autor).

Aqui, cabe uma observação. O trio não empreendeu uma cruzada contra o desenho em sua essência – e Sérgio Ferro esclarece isso em uma aula ministrada em 2004 na FAU-USP¹⁸. O problema, na percepção do grupo, está no desenho subjugado aos ideais capitalistas que, quando

sentido, o resgate que fazemos do trabalho de Lefèvre integra um esforço de trazer à tona contribuições que, até então pouco exploradas, complementam e qualificam o debate já difundido a partir de Sérgio Ferro.

¹⁷ Os canteiros de obra ditos convencionais ou hegemônicos estão aqui associados às relações de trabalho vigentes na construção civil voltada ao capital e ao lucro, a exemplo das construtoras e incorporadoras nas quais os trabalhadores desenvolvem atividades segmentadas, sem adquirir consciência plena do que estão produzindo.

¹⁸ Ministrada em abril de 2004 no âmbito de um evento promovido pelo Departamento de História da Arquitetura e Estética do Projeto da FAU-USP, essa aula viria a integrar, depois, a obra *A história da arquitetura vista do canteiro: três aulas de Sérgio Ferro* (Ferro, 2010), publicada pelo GFAU.

chega ao canteiro como imposição, instaura essa nova relação de produção, determinando também a estrutura de poder segundo a qual esse espaço passa a ser subordinado. Ainda que projeto, desenho, documentação e planejamento estejam, nos parâmetros atuais, condicionados à eficiência de uma obra, é determinante a forma como o aparato técnico tem sido utilizado para estabelecer a hierarquia entre os atores do processo produtivo e as suas correspondentes valorações no ordenamento social. Eis a tônica que moveu o Grupo Arquitetura Nova: como efetivar uma estrutura socioprodutiva capaz de conciliar as demandas de ordem operacional e aquelas relativas à dignidade humana? Como instituir uma arquitetura eficiente, econômica, qualificada, adequada ao contexto, sem renunciar à isonomia entre os sujeitos, ao saber e à criatividade popular, à cultura local, às consciências?

A teoria da arquitetura proposta por Ferro não opõe canteiro e desenho. [...] Diz-se – tomando por pressuposto a identidade entre arquitetura e desenho – que Ferro nega a arquitetura, que ele ‘não gosta de arquitetura’ ou, ainda mais grosseiramente, que ele ‘não gosta de desenho’. Nada disso é verdade. A oposição de desenho e canteiro é momentânea, fruto do senso comum. (Kapp; Lopes, 2021, p.16).

[...] deixo às vezes a impressão que desprezo o desenho. A verdade é o contrário. O desenho que critico e contra o qual me manifesto, é o desenho afastado do canteiro, o que o faz heterônomo. E o desenho que desaba sobre a produção como uma praga – e que é uma das armas do capital para sua exploração. Isto não implica em uma condenação total do desenho. Indico isto numa fórmula “ingênuo”: é preciso substituir o desenho para a produção por um desenho da produção, trocar o desenho que vem de fora e desconhece o canteiro por um outro que nasça da experiência do corpo produtivo. (Ferro, 2010, p.59).

1.2 O CANTEIRO-ESCOLA, O PROJETO DE UMA OUTRA SOCIEDADE E O PENSAR UTÓPICO: CONTRIBUIÇÕES DE RODRIGO LEFÈVRE

Acho que era um cara teimoso que não se conformava com a sujeição, com a alienação e com essa morte em vida que nos impuseram e que nos impede de realizar nossos sonhos, aparentemente tão simples como transformar em uma escola o canteiro de obras ou transformar em escola uma faculdade de arquitetura. Rodrigo alimentava sonhos que envolviam o coletivo [...].

Ermínia Maricato, *Companheiro*. 1984.
Publicado em *Projeto*, n. 65, reproduzido em Koury, 2019, página 21.

Frente aos questionamentos precedentes e às necessárias transformações no canteiro elencadas pela teoria crítica desenvolvida até então, Rodrigo Lefèvre sente a necessidade de formulação de um modelo de produção que rompa, ou pelo menos suspenda, a divisão entre o trabalho intelectual, cultural e o trabalho meramente maquinal. Imaginando uma experiência que permita que todas e todos os envolvidos desenvolvam tanto habilidades próprias dos processos

decisórios quanto competências em processos operativos e executivos, Lefèvre elabora, em sua dissertação de mestrado, o *Projeto de um Acampamento de Obra: Uma Utopia*¹⁹. Produzida efetivamente a partir de meados da década de 1970 e defendida em 1981, a dissertação articula ideias que já apareciam em textos anteriores de Lefèvre, constituindo uma síntese de sua produção e pensamento ao longo do tempo.

As observações de Lefèvre partem da problemática da migração exacerbada e da concentração populacional junto aos centros urbanos, decorrentes principalmente do deslocamento “de uma população que, numa situação de penúria em seus locais de origem” (Lefèvre, 1981, p.197), espera encontrar melhores condições de vida na “cidade grande”. O recorte analítico do arquiteto é a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), mas o seu diagnóstico poderia, facilmente, estar associado à grande maioria das demais metrópoles brasileiras (quicá latinas), estendendo-se de maneira geral às diversas camadas sociais periféricas, espoliadas e segregadas.

Estruturado em sete capítulos, o trabalho apresenta a proposta de “um canteiro-escola”²⁰ inspirado na pedagogia de Paulo Freire, no qual os “migrantes seriam os produtores e gestores do espaço que ocupariam na cidade” (Koury, 2019, p.37). A partir de uma formulação prática, que leva em conta a condição concreta dessa população migrante – incluídas suas razões para a migração e suas condições de produção e reprodução do espaço, do trabalho e da vida social e cultural –, “Rodrigo estabelece um sentido e um desejo de aplicação concreta, dando finalidade e completude à crítica de Sérgio Ferro” (Arantes, 2002, p.142). Perguntando-se “para quem?”, “o quê?”, “quando?” e “como?”, Lefèvre situa objetivamente o seu conjunto de ideias na concretude, aceitando, para isso, as condições presentes que possam reduzir seus horizontes.

O Canteiro e o Desenho de Ferro estudou mais profundamente as noções de trabalho dos operários, a alienação através do desenho e de como o projeto pode ser usado para invisibilizar quem o executa. [...] O *Acampamento de Obras* construiu-se em outro lugar da mesma crítica ao canteiro de obras. [...] Lefèvre então desenvolveu um sistema que os capacitaria [os operários] para construção de seu bem fundamental: uma casa – já não mais apenas um abrigo – e além: a forma de pensar a construção e suas possibilidades, criando também uma forma de quebrar a alienação inerente do sistema capitalista. (Marques, 2022, p.38, grifo nosso).

¹⁹ 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. Nestor Goulart Reis Filho, Dr.

²⁰ Lefèvre não adotou o termo canteiro-escola em sua dissertação, apesar de deixar explícito 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 (Arantes, 2002).

Nesses trabalhos teóricos [o livro de Sérgio, *O canteiro e o desenho*, e a tese de Rodrigo, *Projeto de um acampamento de obra: uma Utopia*], ambos foram capazes de levar a crítica ao limite e reconhecer os impasses e contradições que exigiriam, para sua superação, uma situação histórica nova. E, apesar de apontarem para a transformação possível, esta não estará mais em suas mãos, e sim nas das gerações seguintes. (Arantes, 2002, p.163).

“Contaminado” pela realidade - nos termos de Arantes (2002) -, Lefèvre atribui, de antemão, um caráter utópico à proposta, advertindo que a viabilidade desse canteiro livre, autogerido, estaria condicionada a uma hipotética “época de transição”, implicando a demanda de uma transformação prévia das relações sociais e dos interesses políticos hegemônicos. Adiante teremos um tópico sobre como Lefèvre fundamenta seu conceito de utopia. Por ora, vale nos atentarmos para o conceito de época de transição, compreendido por Lefèvre como o período de passagem de uma sociedade (a atual, capitalista) para 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. A utopia que permeia a proposta não é compreendida pelo autor, nesse contexto, como fantasia ou realidade inalcançável, mas como possibilidade ou “simplesmente predição de um futuro próximo, ao ‘alcance das mãos’” (Lefèvre, 1981, p.216) dentro de certas condições de organização política e de vontade coletiva.

Lefèvre esclarece, também, que não se trata de um modelo que deva ser tomado como regra de produção habitacional, e, muito menos, ser perpetuado no tempo. Para o arquiteto, o modelo consiste num instrumento que, junto às populações de baixa renda, busque soluções a alguns de seus problemas nos centros urbanos, visando, nesse processo, a redução das disparidades entre as classes, um modo de produção que não o capitalista e a formação de uma cultura urbana que efetivamente corresponda ao povo. O que Lefèvre defende, portanto, é uma estratégia situada que viabilize a transformação geral da sociedade e a conduza para uma nova estrutura sociocultural - “mais humana, mais democrática” (Lefèvre, 1981, p.200).

1.2.1 O modelo de uma produção, numa época de transição

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

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

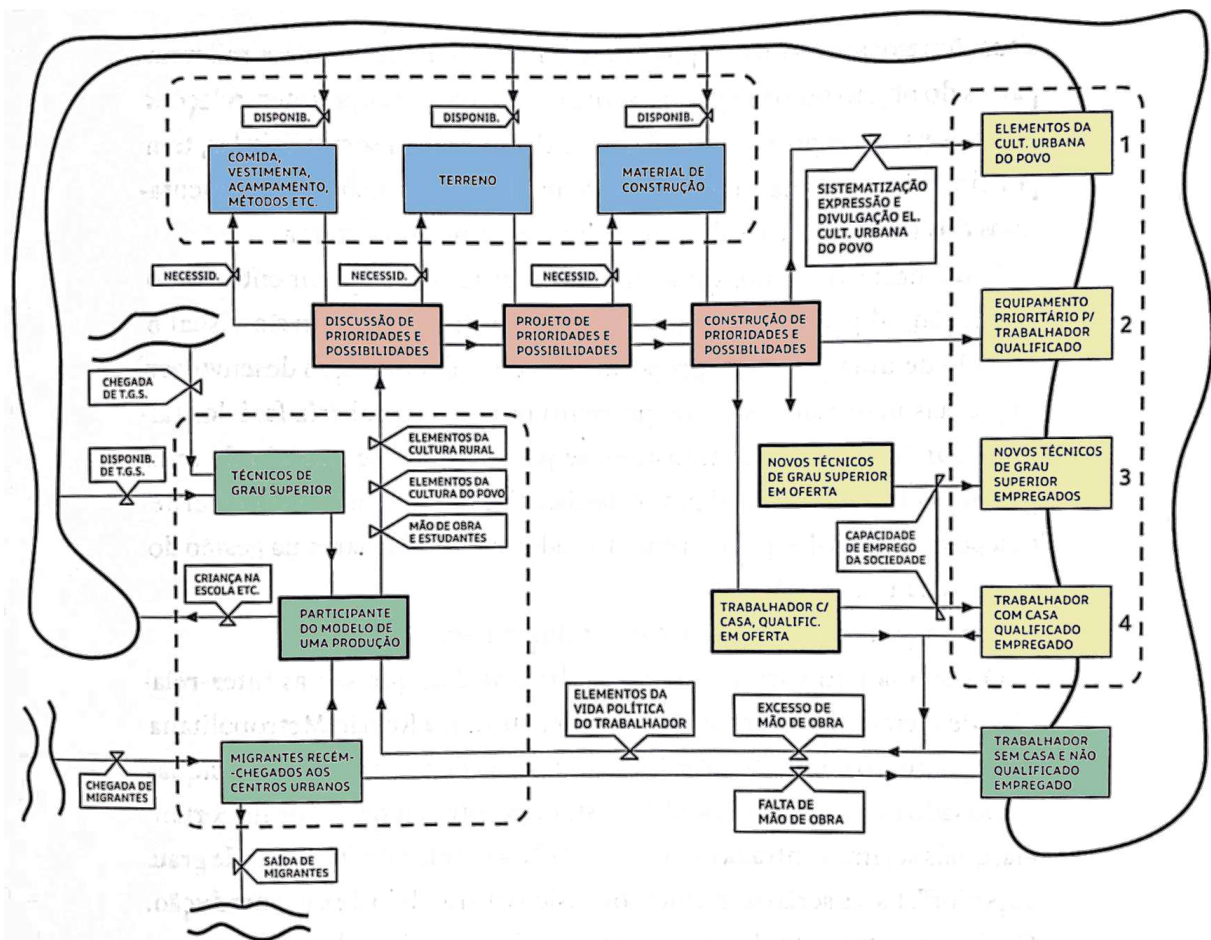
para toda a sociedade. Trata-se, como já dissemos, apenas de um “modelo de uma produção”, que vai envolver pessoas efetuando uma produção cultural e uma produção material com características determinadas. Vai ser autoconstrução, autogestão, não autossuficiência, permeadas por um processo de formação 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.

Rodrigo Lefèvre, *Projeto de um Acampamento de Obra: Uma Utopia*. 1981, página 200-204 (grifo do autor).

A passagem que abre este tópico contempla uma descrição sintética do “modelo de produção numa época de transição”. Tratando-se de uma proposta ousada, que envolve um sistema multifacetado de relações entre distintos elementos do substrato social e material, Lefèvre (1981) desenvolve uma ilustração representativa da constituição dessas relações dentro do modelo de modo a esclarecê-las (Figura 2).

Figura 2 – Reprodução do sistema representativo da proposta de Lefèvre: “Esquema de blocos - Ilustração do modelo de uma produção, na época de transição”.

| | |
|----------------------------|----------------------|
| PARTICIPANTES DO MODELO | ETAPAS DO PROCESSO |
| RECURSOS INICIAIS (ESTADO) | RESULTADOS ESPERADOS |



Fonte: Rodrigo Lefèvre ([1981]/2019, p.245). Adaptado pela autora (2022).

Conforme o arquiteto, a *montagem visual*²¹ constante na Figura 2 foi elaborada a partir da teoria de sistemas, neste caso um *sistema real aberto* que representa “um objeto, ou uma sociedade, ou um grupo de pessoas com suas inter-relações, numa interação que é definida pelos vários elementos que se influenciam mutuamente” (Lefèvre, 1981, p.244). Essas inter-relações são representadas por setas (sistema direcional) que indicam a passagem das pessoas de um momento a outro no modelo, ao passo que o meio, dentro do qual o sistema se insere e com o qual se relaciona, “é representado por uma mancha sem forma geométrica definida” (Lefèvre, 1981, p.244).

O esquema operacional proposto por Lefèvre sugere que esse modelo de produção seria integrado pelos sem-teto (migrantes e/ou trabalhadores urbanos), por técnicos de grau superior na condição de assessoria e pelo Estado enquanto provedor dos recursos iniciais. Quanto ao processo, condicionado a um caráter pedagógico e formador, este compreenderia três etapas concomitantes – “discussão, projeto e autoconstrução por ajuda mútua das habitações; discussão sobre o bairro e os equipamentos; ensaio de organização de trabalho coletivo na produção do espaço” (Arantes, 2002, p.135). Finalmente, seriam resultados do modelo: 1) trabalhadores urbanos qualificados e com moradia; 2) técnicos de grau superior reformados a partir do confronto e da simbiose entre os elementos da cultura burguesa e da cultura do povo; 3) e a constituição de um novo espaço urbano e de uma nova cultura urbana, condizentes com as características e anseios do povo.

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.247).

[...] 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.250).

[...] 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.251).

Não era intenção de Lefèvre perpetuar a autoconstrução e a condição do trabalhador de acordo com os padrões prévios, tanto criticados nas formulações anteriores, mas, sim, constituir uma base social provida das condições necessárias para a efetivação de um novo padrão, este,

²¹ “[...] uma montagem visual representativa daquilo que serão as relações entre os vários elementos dentro do modelo de uma produção proposto.” (Lefèvre, 1981, p.244).

enfim, pautado pelas relações sociais e trabalhistas ensaiadas no canteiro-escola. A qualificação dos trabalhadores, nesse contexto, responderia à necessidade de preparar os migrantes para a inserção no modo de produção geral da sociedade urbana. Ainda que dotados de “uma formação própria, prática e uma experiência vivida”, estes sujeitos, provindos de uma condição rural, frequentemente de desamparo institucional, chegam à cidade e percebem “todas as suas capacidades negadas como tais, tendo, no máximo, o aproveitamento de sua força física em atividades que só isso exigem” (Lefèvre, 1981, p.292-293).

Quanto ao técnico de grau superior – personagem introduzido no capítulo II, *O modelo de uma produção, numa época de transição* –, Lefèvre o desenvolve 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 profissional²².

Ao técnico, que não está definido única e necessariamente “como arquiteto, engenheiro, urbanista ou qualquer profissional acerca do universo arquitetônico” (Marques, 2022, p.77), caberia a tarefa de mediar a conciliação e o interlocução entre os saberes formais da cultura burguesa e aqueles de origem popular, oferecendo conhecimento à medida que também o recebesse através de práticas colaborativas. A condição de técnico não constituiria, assim, um fator de superioridade dentro do modelo, já que a hierarquia é incompatível com a horizontalidade pretendida. Nesse sentido, portanto, o caráter formativo do canteiro também diz respeito aos profissionais que, em contato com o modelo, igualmente aprenderiam a colocar-se na condição de alunos.

Em síntese, a produção da habitação popular a partir da auto-organização é colocada por Lefèvre como uma estratégia para a “transformação cultural da consciência de todo o povo” e para a transição de um pensamento individual para “a construção de uma vontade coletiva” (Terrasini, 1981 apud Lefèvre, 1981, p.236), condições necessárias para a efetivação da nova sociedade. O canteiro é transformado, assim, em um momento de aprendizado, de criação e trabalho compartilhado, de condensação social, de democratização do conhecimento e, ainda, de

²² Esse é um ponto seminal da proposta de Lefèvre que se desdobra nas convergências discutidas de forma mais detida no capítulo 3.

transfiguração das relações de trabalho e produção. Ainda que indiretamente, Lefèvre pressupõe que a adoção de uma posição de ação induzirá, nos sujeitos, o sentimento de sentir-se capaz de se manifestar, de reivindicar e de tomar decisões a partir de seu local na realidade concreta – conscientização, esta, construída a partir do reconhecimento de si enquanto cidadão de direito.

Enfim, as condições urbanas de vida não são absolutas, não são imutáveis. Elas não devem ser, como têm sido, determinantes das transformações do universo cultural das populações num processo de perda de consciência, de uma *inconscientização*. Na época de transição não deveremos mais substituir nossos padrões de comportamento por outros que nos tornem serem adaptados às condições urbanas de vida. [...] Na época de transição deveremos, isto sim, tomar as rédeas que dirigem nossas vidas e recolocarmos o conceito de urbano de tal forma que as condições urbanas de vida sejam realmente parte de um processo de desabrochamento integral do indivíduo na sociedade e, portanto, de *libertação*. (Lefèvre, 1981, p.243, grifo nosso).

1.2.2 Utopia: o futuro próximo, ao “alcance das mãos”

[...] em última análise, qualquer projeto social, mesmo o mais realista, mesmo o mais científico, comporta sua parte de utopia, pelo simples fato de constituir a projeção de um ideal não concretizado, que a complexidade e a diversidade do mundo impedirão sempre de se inscrever plenamente na realidade.

Jean-Christian Petitfils, *Os Socialismos Utópicos*. 1977.
Citado por Lefèvre, 1981, página 207.

Antes mesmo de apresentar a descrição do “modelo de uma produção, na época de transição”, Lefèvre dedica o primeiro capítulo de sua obra à “discussão sobre conceitos de ‘utopia’” (Lefèvre, 1981, p.204), para com isso demonstrar a relevância de propostas pautadas pelo pensamento utópico no presente e esclarecer as razões pelas quais caracteriza sua proposta como utópica. A posição adotada por Lefèvre é fundamentada a partir da mobilização de diversos autores, em especial Karl Mannheim²³ e Henri Lefebvre²⁴, e pela contraposição entre as diferentes compreensões acerca do que consiste uma utopia.

A partir do sociólogo Karl Mannheim, Lefèvre vai compreender a utopia como um conjunto de “elementos intelectuais elaborados numa determinada época que, transcendendo a realidade, podem vir a alterar a ordem existente se se transformarem em conduta” (Lefèvre, 1981, p.211). Essa concepção converge à ideia de que a utopia remete a alguma orientação ou elaboração que “está em incongruência com o estado de realidade dentro do qual ocorre” (Mannheim, 1972 apud Lefèvre, 1981, p.208). Essa abordagem de Mannheim destoa das formulações habituais acerca do

²³ Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*, 2. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1972 (edição consultada por Lefèvre).

²⁴ Henri Lefebvre, *O Direito à Cidade*, São Paulo, Documentos, 1969 (edição consultada por Lefèvre).

pensamento *absolutamente utópico* – este vinculado ao impossível, irrealizável – ao apresentar o conceito de uma *utopia relativa*.

A ideia da utopia relativa se apoia em alguns preceitos fundamentais, sendo o principal deles a compreensão da realidade enquanto construção histórica e socialmente determinada, e não como “realidade em si”, fixa e naturalmente imposta. Ou seja, a realidade histórica é aberta e passível de transformação. Levando em conta tal *caráter dinâmico da realidade*, Mannheim assume que a utopia sustenta uma “relação dialética” com a *ordem existente*, constituindo um instrumento vital ao desenvolvimento da sociedade ao extrapolar a realidade estabelecida e buscar a instauração de uma *nova ordem*, essa condizente com o conjunto de condições sociais e históricas previsto pelo pensamento utópico. Nesse sentido, a utopia, quando pautada pelas possibilidades contidas na realidade concreta e por formas efetivas de sociabilidade, torna viável “transcender os limites do *status quo*”. É a sucessão de utopias ao longo da história que faz com que se rompam “os laços da ordem existente”, à medida que, sucessivamente, estas mesmas evoluem ou se transformam de acordo com as necessidades e tendências da ordem posterior. Nas palavras de Mannheim (1972 apud Lefèvre, 1981):

[...] Sempre, porém, que falarmos de utopia estaremos usando o termo no sentido relativo, uma utopia significando, assim, o que pareça irrealizável tão só do ponto de vista de uma dada ordem social vigente. (Mannheim, 1972 apud Lefèvre, 1981, p.209).

[...] cada época permite surgir (em grupos sociais diversamente localizados) as ideias e valores em que se acham contidas, de forma condensada, as tendências não realizadas que representam as necessidades de tal época. Estes elementos intelectuais se transformam, então, no material explosivo dos limites da ordem existente. A ordem existente dá surgimento a utopias que, por sua vez, rompem com os laços da ordem existente, deixando-a livre para evoluir em direção à ordem de existência seguinte. (Mannheim, 1972 apud Lefèvre, 1981, p.210).

De Henri Lefebvre, por sua vez, o arquiteto brasileiro parte da obra *O Direito à Cidade* (publicada pela primeira vez em 1968) para explorar formulações segundo as quais parece *indispensável* a (re)inclusão da “utopia na invenção no campo da ciência e da arte, [...] na direção de uma nova práxis e de um outro homem, o homem da sociedade urbana” (Lefèvre, 1981, p.214). Lefebvre retoma, indiretamente, sua crítica direcionada às ciências parcelares e, ainda que em termos distintos, demonstra afinidade com as formulações de Mannheim acerca do papel da utopia. Ao defender que se introduza “o rigor na invenção e o conhecimento na utopia” (Lefebvre, 2016, p.110), propõe uma reconciliação entre a ciência, a arte e a criação, bem como a construção de propostas transformadoras a partir da colaboração pactuada entre a fantasia e a concretude – ambas as ações mediadas pelas possibilidades da ordem estabelecida. Ciência e utopia operando

em conjunto significaria, assim, a superação da oposição entre a ação utópica e a ação realista, bem como da fragmentação do conhecimento imposta pela hegemonia das ciências parcelares²⁵.

O arquiteto brasileiro ainda se vale de Lefebvre para fundamentar a compreensão de que cabe à utopia somar-se à tarefa de preencher as “lacunas” da sociedade, os “vazios [que] não provêm do acaso”, que “são também os lugares do possível” (Lefebvre, 2016, p.115). A realidade contém, dispersos, os elementos necessários a esse possível, mas não detém uma competência espontânea capaz de reuni-los em uma proposta transformadora. Nesse contexto, entra em cena a demanda por uma força social que, a partir da síntese da arte, da imaginação, da técnica e do conhecimento, constitua uma formulação utópica e se proponha a alcançá-la.

Não é o caso de entrar em diferenças teóricas entre Mannheim e Henri Lefebvre, mas sim reforçar que ambos assumem que a utopia se assenta no presente, na realidade social em aberto, sendo ela intrínseca ao processo de desenvolvimento da sociedade. Não se trata, de modo algum, de associar a utopia a um delírio ou anseio irreal, mas de assumir que a própria realidade está atravessada de possibilidades. Nesse sentido, ao contrário do que indica a atuação dos utopistas associados à elaboração de modelos abstratos de sociedade – ignorantes à tarefa de “indicar os caminhos que possam levar a eles” (Lefèvre, 1981, p.205) –, é papel do teórico descobrir as tendências e forças que podem construir espaços para *utopias experimentais*²⁶ (Lefebvre, 2016), ou, como quer Lefèvre, espaços de transição.

[...] Podemos formar descrições minuciosas de um mundo imaginário e edênico, correspondendo a uma sociedade melhor administrada, uma representação volitiva de um futuro desejável, mas que [...] não sejam situados fora do espaço e do tempo, se baseiem na compreensão científica possível das leis objetivas que regem a evolução da natureza e da sociedade, e que nos coloquem preocupações quanto aos caminhos que nos levarão a ela e quanto aos empecilhos que nos impedirão de chegar a ela.

A busca é de participação na dinâmica do desenvolvimento da sociedade, lembrando que utopias que correspondam à vontade da maior parte da sociedade, dentro de certas condições de organização política, poderão ser simplesmente predição de um futuro próximo, ao “alcance das mãos”, poderão ser um sonho pleno e uma vontade coletiva possível de cumprir. (Lefèvre, 1981, p.216).

²⁵ “No decorrer do século XIX, contra a filosofia que se esforça por apreender o global [...] constituíram-se as ciências da realidade social. Essas ciências fragmentam a realidade a fim de analisá-la, cada uma tendo seu método ou seus métodos, seu setor ou seu domínio. [...] Não se pode pretender que a cidade tenha escapado às pesquisas dos historiadores, dos economistas, dos demógrafos, dos sociólogos. Cada uma destas especialidades traz sua contribuição para uma ciência da cidade. [...] O meio, conceito global e confuso, fragmenta-se segundo as especialidades. [...] No entanto, o que é que reúne todos esses dados? [...] É possível tirar das ciências parcelares uma ciência da cidade?” (Lefebvre, 2016, p.43).

²⁶ “A utopia deve ser considerada experimentalmente, estudando-se na prática suas implicações e consequências.” (Lefebvre, 2016, p.110).

Ao caracterizar a sua proposta como utópica, Rodrigo Lefèvre assume a inconformidade de suas formulações ao estado de coisas em que elas se situam, mas aposta no caráter dinâmico da realidade para visualizar, em uma *ordem próxima*, a possibilidade de uma nova conjuntura social e urbana adequada às premissas colocadas por seu pensamento utópico. O “modelo de uma produção, na época de transição” não seria, portanto, uma formulação compatível ao hoje, mas viável se precedida pelo rompimento dos limites da ordem estabelecida, ou seja, por um quadro de transformações em diversos “elementos do conjunto social, pessoas, instituições, setores econômicos [e] condições jurídicas” (Lefèvre, 1981, p.216-217). Em termos mais concretos, seria necessário superar, por exemplo, problemas relativos às formas instituídas de exploração das forças de trabalho, de extração de mais-valia, bem como da distribuição dos ônus e bônus inerentes a tais processos. Também o próprio fenômeno da autoconstrução tal como identificado, tanto à época quanto agora, teria de ser questionado e transformado, de modo a não reforçar o regime de produção e consumo ao qual se pretende contestar.

Valendo-se tanto das possibilidades postas pela realidade quanto pela liberdade da imaginação, Lefèvre acolhe a tarefa de elaborar a figura desse futuro possível, sem negligenciar a indicação dos empecilhos a serem superados e do caminho a ser perseguido para a concretização dessa utopia.

RECORTE 2 . EDUCAÇÃO

Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o cientista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Pedro. Paulo Freire ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que outro, existem *culturas paralelas*, distintas que se complementam na vida social.

[...]

Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: *a cabeça pensa onde os pés pisam*. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao imaginar-se com os pés no sol.

Frei Betto. *Paulo Freire: a leitura do mundo*.
texto de homenagem póstuma a Paulo Freire publicado
no jornal Folha de São Paulo no dia 3 de maio de 1997



2 O IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA LEITURA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?

[...]

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*.
São Paulo: Paz e Terra, 1968/2019, páginas 56 e 57.



Figura 3 - Paulo Reglus Freire
(1921-1997).

Fonte da imagem: Adaptado de
Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação (CNTE).
Informações em *Referências / notas*.

Poderíamos tratar da educação popular a partir de muitas vias. Optamos por reconstituir contribuições do educador Paulo Freire, especialmente a partir da obra *Pedagogia do oprimido* ([1968]/2019). Referência incontornável no tema, Freire é um dos maiores responsáveis pela difusão do ideário da educação popular, que começa a ser formulado em sua obra a partir de experiências pedagógicas de alfabetização de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte, na década de 1960²⁷.

Declarado Patrono da Educação Brasileira em 2012, Paulo Freire (1921-1997) é amplamente reconhecido por seu legado pessoal, profissional e teórico que trata não apenas do ato de educar, mas de uma perspectiva de revolução sociocultural da sociedade. Detentor de um perfil humanista e de uma trajetória comprometida com a superação das relações de opressão, sua produção intelectual e política é indissociável de sua vida pessoal²⁸.

A vida e a obra de Paulo Freire foram marcadas por sua clara opção a favor dos oprimidos. Nascido em uma região pobre do país - Recife, Pernambuco, em 1921 - ele pôde, desde cedo, observar as dificuldades de sobrevivência das classes desfavorecidas. Talvez daí tenha vindo a sua indignação contra as injustiças e seu grande desejo: a transformação da sociedade que, segundo ele, devia ser menos autoritária, discriminatória e desigual. (Instituto Paulo Freire, [2022]).

Especialmente em nossa chave de leitura, a pedagogia de Freire não é entendida como uma teoria educacional convencional ou uma metodologia voltada exclusivamente às salas de aula, mas enquanto formulações sobre a *leitura do mundo*. Isso porque Freire analisa relações sociais que se dão certamente no mundo da educação e do trabalho, mas se reproduzem em espaços diversos. Francisco Weffort (1976, p.3) escreve que Freire “não é um mero espectador na história de seu povo, de modo que as ideias [...] apresentadas [pelo educador] trazem, claras e explícitas, as marcas da experiência vivida pelo Brasil nestas últimas décadas”. Este escopo amplo o coloca como referência multidisciplinar e nos ajuda no objetivo de deslocá-lo para outros campos que não sejam estritamente relacionados à pedagogia - tendência já observada por Moacir Gadotti, organizador da obra *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (1996) e então diretor do Instituto Paulo Freire:

²⁷ “A experiência na cidade de Angicos ganhou notoriedade internacional por se propor a concluir em 40 horas o processo de alfabetização e a formar cidadãos mais conscientes de seus direitos e dispostos a defendê-los de maneira democrática.” Sérgio Haddad, biógrafo de Paulo Freire, em reportagem publicada no ano de 2020 em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/paulo-freire-o-patrono-legitimo-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 15 jan. 2022.

²⁸ Não é nosso objetivo reconstituir no espaço deste trabalho toda a vida e obra de Paulo Freire. Quanto a isso, indicamos a leitura de Gadotti (1996) e Haddad (2019), bem como a consulta ao portal eletrônico do Instituto Paulo Freire, disponível no endereço: <https://www.paulofreire.org/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

[...] ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo em que as reflexões freireanas foram se aprofundando, suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais, tanto da área de ciências humanas quanto da área das ciências naturais e exatas. Essa trajetória tem feito com que ele seja hoje um dos educadores mais traduzidos e lidos do mundo. (Gadotti, 1996, p.19).

A base teórica do pensamento de Freire, que viria a ser desenvolvido e expandido ao longo de toda sua obra e experiência subsequente, foi lançada a partir da *Pedagogia do oprimido*²⁹. O livro, que foi escrito sob a forma de ensaio entre 1964 e 1968 durante seu exílio no Chile, permaneceu inédito no Brasil até 1974. Nele, Freire elabora um diagnóstico da situação concreta da sociedade vigente à época e problematiza algumas de suas principais contradições que, segundo ele, orientam à necessidade de uma outra forma de educação e de sociabilidade conducente a um estado de humanização dos homens³⁰ – sendo esta a educação popular, essencialmente libertadora e problematizadora.

Quando se trata da educação popular, Freire desponta como figura representativa justamente porque condensa, em sua descrição crítica da realidade, inquietações e anseios coletivos, assim como também fundamenta e coloca em pauta temas que, em geral, encontravam-se relativamente dispersos ou ausentes dos debates “oficiais”, intelectuais e políticos. É especialmente a partir de Freire que adquire maior escala a discussão acerca do papel da educação nas relações de dominação e da importância de um redirecionamento metodológico. Isso não significa atribuir ao educador o pioneirismo da temática, já que práticas e teorias próximas às suas concepções já ocorriam no Brasil desde 1900, em experiências educativas progressistas de grupos anarquistas e também comunistas em menor escala (Paludo, 2019), mas reconhecer que muito do que hoje se relaciona à educação popular e a experiências pedagógicas alternativas adota, como aporte, suas formulações.

²⁹ Um ano antes de escrever a obra *Pedagogia do oprimido*, Freire publica o livro *Educação como prática da liberdade* (1967), no qual o educador introduz o diagnóstico que seria explorado de forma mais detida em sua obra seminal. No ensaio que inicia a *Pedagogia do oprimido*, Freire escreve: “[...] pretendemos, em certo aspecto, aprofundar alguns pontos discutidos em nosso trabalho anterior, *Educação como prática da liberdade*. Daí que o consideremos como mera introdução, como simples aproximação a assunto que nos parece de importância fundamental.” (Freire, 1968, p.39, grifo do autor).

³⁰ Ao mencionar “homem” ou “homens”, Freire refere-se aos sujeitos em sua totalidade, homens e mulheres. Bell hooks (2013) menciona críticas frequentes à obra de Freire por correntes pioneiras do movimento feminista devido ao suposto sexismo da linguagem adotada pelo educador em sua obra, mas destaca que contradições como esta devem ser “abraçadas como parte do processo de aprendizagem, parte daquilo que a pessoa luta para mudar” (hooks, 2013, p.80); estas devem ser objeto do questionamento crítico, mas nunca da rejeição ou da depreciação generalizada das ideias do autor.

Compreendidas a amplitude e a relevância do pensamento de Freire, exploramos, no decorrer deste capítulo, as reflexões fundamentais do educador que nos ajudam a costurar as correlações propostas pelo objetivo da nossa pesquisa. Destacamos, a partir da sua leitura do mundo, os tópicos que condizem com a realidade concreta do presente e que nos indicam, assim como os canteiros autogeridos, a viabilidade de experiências insurgentes e de um horizonte alternativo ao que está dado. Para isso, adotamos o texto de *Pedagogia do oprimido* como fio condutor da reconstituição e, com o intuito de complementar ou ampliar os pontos em discussão, recorreremos, eventualmente, a obras adicionais de Freire – especialmente *Educação como prática da liberdade* ([1967]/1976) – e de comentadores.

Em tempo, cabe enfatizar que este trabalho está sendo desenvolvido junto a um departamento de arquitetura e urbanismo, o que significa que estamos fazendo uma análise detida das proposições através de um resgate que não é, necessariamente, integral ou linear à estrutura do texto referencial. É possível que, na perspectiva de um educador ou de um centro de pedagogia, nossa reconstituição teórica fique aquém de outros objetivos. Nesse sentido, alertamos que o nosso trabalho não intenciona a análise exaustiva do pensamento de Paulo Freire, mas, sim, a identificação das contribuições de sua teoria aos canteiros experimentais e, de modo geral, às atividades formativas que permeiam o urbano.

2.1 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. [1968]/2019, página 43 (grifo do autor).

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire discorre a partir de sua vivência prática que, situada em um período histórico de agitação política, inicia antes da teoria³¹. Ao longo dos quatro capítulos

³¹ Assim como o Grupo Arquitetura Nova, as experiências iniciais de Paulo Freire situam-se, temporalmente, no caldo cultural e político que precedeu e culminou no Golpe de Estado de 1964. Nesse sentido, “a urgência dos problemas de organização e de coordenação deste movimento de democratização da cultura deixou ao autor menos tempo do que ele teria desejado para a elaboração teórica. Havia que aproveitar as possibilidades institucionais abertas à mobilização popular para atacar de frente a meta da alfabetização. A teoria teve de esperar que o exílio do autor lhe permitisse um esforço de sistematização.” (Weffort, 1976, p.3).

que compõem este que é seu livro mais difundido³², o educador analisa os sujeitos e as relações sociais especialmente a partir da contradição opressores-oprimidos, indicando que a libertação, ou seja, a superação das relações de opressão, passa por um movimento de despertar crítico, este coletivo e horizontal, irrealizável a partir da individualidade, da cultura hierárquica e da imposição de uma consciência à outra.

Por meio desse diagnóstico, Freire conduz à discussão em torno da instrumentalização da educação, tanto para a domesticação, para a dominação, quanto para a tarefa de libertação. Trata-se de um debate no qual interessa compreender que a educação não se resume a um conceito absoluto, posto que seu conteúdo varia conforme as intenções e estratégias empregadas pelos atores em sua realização. As diferentes concepções de educação atendem e conduzem, conforme Freire, a objetivos distintos, sejam eles a alienação, a manutenção do *status quo*, ou, pelo contrário, a problematização, a busca do *ser mais* e a consequente transformação da situação concreta em que se encontram os sujeitos.

Não se limitando a afirmar sua posição a favor do processo pedagógico comprometido com a libertação, Freire versa sobre um modelo de ensino compatível com a *educação como prática de liberdade*, indicando premissas e elementos fundamentais a essa proposta: o diálogo, a comunicação, a colaboração, a horizontalização dos saberes e sujeitos, a centralidade das relações homens-mundo, entre outros. Freire imagina, através dessa educação reinventada, não apenas a alfabetização ou o depósito de conhecimentos em educandos passivos, mas a construção de saberes situados e a formação de sujeitos conscientes, politizados, capacitados a ler o mundo, que saibam-se testemunhas e autores de sua história (Fiori, 2019).

Assim, conciliando teoria, prática, observação e vivência, Freire apresenta uma reflexão crítica consistente acerca da realidade concreta, ao mesmo tempo em que convida os homens a colocar a si mesmos como problema e como objeto de reconhecimento – no mundo e com o mundo. Inspirando “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1968, p.93), a educação libertadora se faz, assim, percurso à conscientização e ao engajamento dos homens na luta pela libertação, a sua e a dos demais.

³² Traduzido e publicado em mais de 20 idiomas, o livro *Pedagogia do oprimido* figura na terceira posição dentre as obras de ciências sociais mais citadas no mundo, de acordo com levantamento realizado pela *London School of Economics and Political Sciences* (Green, 2016), baseado nos dados de citações do *Google Scholar*.

2.1.1 A leitura do mundo e a constatação de uma desumanização generalizada

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. [1968]/2019, página 39.

A obra de Paulo Freire, como já pontuamos, constitui-se por formulações que partem da *leitura do mundo*, sempre ancorada em situações concretas. Suas afirmações não são, simplesmente, “fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, [...] resultam apenas de leituras, por mais importantes que [...] tenham sido” (Freire, 1968, p.33). O movimento de *desvelamento* da realidade, experimentado e defendido por Freire, o leva à percepção de que nossa sociedade é marcada estruturalmente por desigualdades abismais, que não são naturais e imutáveis, mas históricas e, portanto, passíveis de transformação – ponto, este, que perpassa o seu pensamento e já o aproxima de Rodrigo Lefèvre e do Grupo Arquitetura Nova.

Tais desigualdades têm impacto nas formas de sociabilidade, na formação dos indivíduos e nas posições que cada um destes ocupa na sociedade. Para Freire, são as relações assimétricas de exploração, opressão e violência, evidentemente injustas, que roubam dos sujeitos, mulheres e homens, a possibilidade do “ser mais”³³, isto é, retiram destes a liberdade de tomarem em suas mãos o seu próprio destino. Mas talvez o impacto mais amplo desses processos, anunciado como problema central da *Pedagogia do oprimido*, é 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, 1968, p.40-41, grifo do autor).

³³ “A categoria ‘ser mais’ encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano. [...] Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire concebe ‘ser mais’ como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização de seu ser mais.” (Zitkoski, 2019b, p.426-427).

A passagem acima demonstra a compreensão de que o fenômeno da desumanização incide tanto sobre oprimidos que precisam se submeter às condições que retiram sua humanidade, quanto sobre os detentores de poder capazes de fazer o mundo à sua própria vontade. Nesse quadro, ainda que com ônus distintos, ambos estão propensos a reproduzir uma ordem na qual os sujeitos encontram-se bloqueados, fadados ao “ser menos”. A tarefa maior da experiência pedagógica é, portanto, construir relações sociais capazes de superar a totalidade desumanizada e desumanizante, ou dito de outro modo, superar a contradição opressores-oprimidos. Esta tarefa humanista Freire entende como “libertação”. A ela, os sujeitos não chegarão pelo acaso, “mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 1968, p.43). Não se trata, lembra Freire, de um processo individual, mas de desvelar o mundo concreto das opressões e comprometer-se em sua transformação coletivamente; uma libertação de todas e todos³⁴.

Nos termos de Freire, trata-se de um doloroso *parto*, no qual os sujeitos em opressão percebem em que medida “hospedam o opressor em si”, como seres duplos, inautênticos, que se regem por ditames estranhos a si mesmos. Para Freire (1968, p.46), a mediação opressores-oprimidos tem como um de seus elementos básicos a *prescrição*, que se constitui pela “imposição da opção de uma consciência a outra [...] [onde] o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores”. O sujeito que se torna ciente disto e reivindica sua consciência autêntica é aquele que se liberta.

Essa 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 condição na sociedade. É por isso que Freire lembra que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1968, p.71), o que no âmbito educativo significa, efetivamente, que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1968, p.95).

³⁴ “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, 1968, p.48).

2.1.2 Narrar, sempre narrar: a educação bancária como instrumento de dominação

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. [1968]/2019, páginas 79 e 80.

A educação visada por Freire pretende ser libertadora e, para compreender em que consiste um saber com este caráter, Freire antes o contrasta com o que denomina uma “visão ‘bancária’ da educação” (Freire, 1968, p.81). Nesta, a educação se resume a uma longa atividade de depositar materiais em sujeitos que, sem ela, são desprovidos de “saber” prévio. Nesta, há uma divisão estanque, uma *clivagem vertical de posições*, onde o educador se põe como a autoridade do saber, em uma posição superior e, mais do que isso, fixa a identidade do educando como seu outro. Freire argumenta por exemplificação; não listaremos todas as suas premissas, mas reproduzimos, a seguir, as que são elucidativas para o contexto do nosso trabalho (Freire, 1968, p.82-83):

- o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.

Dito de modo sintético e em termos de epistemologia, a educação bancária se faz através de uma relação na qual o educador é sujeito, enquanto os educandos são meros objetos. Vale destacar aqui a noção de “prescrição”, adotada também pelo trio Arquitetura Nova, ainda que através de outros termos, para descrever os canteiros tradicionais. Trata-se de uma imposição,

ou mais, um instrumento da opressão. Como lembra Freire, este modelo de educação não é outra coisa senão adaptação, ajustamento; reflete uma sociedade opressora e perpetua uma “cultura do silêncio” (Freire, 1968, p.82).

Uma vez que tal modelo tende a anular o pensamento crítico e o poder criador dos educandos, estimulando sua passividade e obediência, a educação também encaminha a manutenção de uma ordem de coisas marcada pela desumanização generalizada, na qual a tomada de consciência dos sujeitos é preterida. Esta reprodução, que serve aos objetivos de alienação, de repressão da curiosidade (e, por extensão, da rebeldia), interessa tão somente aos que então gozam da posição de dominação e opressão. (Baquero, 2019; Paludo, 2019; Romão, 2019; Sartori, 2019).

Além disso, argumenta Freire, a educação bancária parte de uma concepção equivocada dos homens, na medida em que compreende “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 1968, p.87). A consciência seria alguma seção no interior dos homens, um compartimento passivamente aberto e o qual se enche de realidade. A esses seres, originalmente vazios, caberia a adaptação.

Freire é enfático. Tal modelo impede um pensar verdadeiro, nega a “vocação ontológica de ser mais”, obstaculiza a atuação dos homens como sujeitos de sua ação, como seres de opção. E desse modo, imprime, nos sujeitos, sofrimento, torna-os mesmo “necrófilos”³⁵ (Freire, 1968, p.90), não desvela a realidade.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (Freire, 1968, p.92).

Esta crítica, lembra Freire, não espera que os sujeitos da dominação recusem tal posição, mas visa “chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca” (Freire, 1968, p.92). Os sujeitos e os espaços sociais que se pretendem transformadores e mantêm a educação bancária, ou se equivocaram nesta manutenção, ou se deixaram “morder” pela desconfiança e pela descrença nos homens” (Freire, 1968, p.93).

³⁵ “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção ‘bancária’, que a ela serve, também o é. [...] Seu ânimo é [...] o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar.” (Freire, 1968, p.90-91).

2.1.3 Os homens se educam e se libertam em comunhão: a educação libertadora como processo coletivo

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

[...] Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. [1968]/2019, página 94 (grifo do autor).

A educação bancária, quando bem sucedida, culmina em passividade, subserviência e, portanto, em sujeitos adaptados e atomizados. Em contrapartida, a educação é libertadora (popular e 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, priorizando uma troca de conhecimentos entre as partes, na qual a importância do saber popular se equipara ao saber “formal”³⁶. 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 declara:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (Freire, 1968, p.95).

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (Freire, 1968, p.112).

Freire deposita sua aposta nessa educação libertadora orientada, segundo ele, pela dialogicidade – característica daquilo que é dialógico, da interação comunicativa, da conversa na qual um sujeito se encontra no 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

³⁶ Kohara e Silva (2016, p.528), citando Arroyo (1988), chamam atenção para a necessidade de se evitar “dois extremos: o populismo pedagógico, segundo o qual o povo sabe de tudo, e o elitismo pedagógico, segundo o qual o povo não sabe nada.”.

em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.” (Zitkoski, 2019a, 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, 1968, p.109-110).

Ancorada nas premissas de “co-laboração”, união, organização e síntese cultural, a ação dialógica permeia 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, 1968, p.116); 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 (1968):

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, 1968, p.112-114).

Este espaço pedagógico, na condição de ensaio de uma nova sociedade a que se pretende instaurar, é aquele que antecipará 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. Aquele que orienta à confiança mútua; que reconhece a legitimidade do sonho, da tentativa e do erro; que incentiva a criação autêntica enquanto direito

universal. Aquele que exige “que criamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também.” (Freire, 1968, p.73).

2.1.4 A cabeça pensa onde os pés pisam³⁷: a educação mediada por relações homens-mundo

“A democratização da cultura”, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensemos e queiram alguns para nós”. [...]

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação.

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*. [1967]/1976, página 142.

Tão importante à libertação quanto o diálogo, e mesmo intrínseca a ele, é a centralidade da compreensão das relações homens-mundo: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (Freire, 1968, p.119-120). Para Freire, a pedagogia que se pretende libertadora é aquela que se instrumenta, essencialmente, a partir da *situação-problema* dentro da qual se inscrevem os sujeitos e de um conteúdo programático que devolva ao povo, de forma organizada, sistematizada e acrescentada, o conjunto de elementos e *temas geradores*³⁸ que compõem o seu *universo temático*.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. (Freire, 1968, p.120, grifo do autor).

³⁷ “Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: *a cabeça pensa onde os pés pisam*. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao imaginar-se com os pés no sol.” (Frei Betto, em texto de homenagem póstuma a Paulo Freire publicado no jornal Folha de São Paulo no dia 3 de maio de 1997).

³⁸ “Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade *temas geradores*, isto é, ‘lugares’ repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências.” (Passos, 2019, p.447).

O ato de alfabetizar constitui o “pontapé” inicial da ação prática de Freire, mas, nem por isso, reduz-se a um ato com o fim em si mesmo. Enquanto método de alfabetização que se estende para um método de conscientização (Brandão, 2019b), a educação libertadora coloca-se a serviço do povo para a “organização reflexiva de seu pensamento” e para a superação da “captação mágica ou ingênua de sua realidade”, esta substituída por uma apreensão “dominantemente crítica” (Freire, 1967, p.106).

O método³⁹ idealizado por Paulo Freire parte da convicção de que a experiência pedagógica inicia antes mesmo da realização dos *Círculos de Cultura* e de que o seu êxito depende da construção colaborativa de um conteúdo programático coerente com a situação concreta dos sujeitos com os quais esta se dá. O círculo de cultura⁴⁰ – momento central da interação educadores-educandos e educandos-educadores, substituto da estrutura escolar tradicional –, “dispõe as pessoas ao redor de uma ‘roda de pessoas’, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente”, para, assim, construírem juntas “o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende.” (Brandão, 2019a, p.81). Todavia, é antes, já na construção do conteúdo que será objeto deste encontro, que se inaugura o diálogo com o povo e com a realidade mediatizadora, onde “a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural.” (Freire, 1968, p.145).

Em termos objetivos, Freire propõe que a alfabetização seja precedida por um esforço de “levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará” (Freire, 1967, p.112), através de observações e encontros informais. A essa etapa caberia responsabilidades: a de identificar os vocábulos que sintetizam não apenas os falares típicos e expressões do povo, mas também o seu conteúdo emocional e existencial; a de observar, também, os costumes, as relações, as formas de sociabilidade, as contradições, os anseios coletivos; a de reconhecer as situações-limite, aquelas que bloqueiam os sujeitos e grupos, impedindo com que sejam percebidas as possibilidades mais além daquilo que os limita – os *inéditos viáveis*. Não se tratando de tarefa secundária ou meramente complementar, é a partir desse movimento que se dá a

³⁹ Não nos cabe, aqui, pormenorizar os dispositivos metodológicos de alfabetização propostos por Freire. Tal movimento expositivo se encontra elaborado nos escritos do próprio educador, seja a partir de avaliações teórico-conceituais, como no caso de *Pedagogia do oprimido* (1968), seja em termos práticos e instrucionais, como em *Educação como prática da liberdade* (1967).

⁴⁰ “O círculo é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960. [...] Assumindo as mais diversas formas e servindo a projetos sociopolíticos e culturais diferentes, essas experiências guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder.” (Brandão, 2019a, p.80).

aproximação dos investigadores ao povo, a instituição de vínculos sociais e a obtenção das *palavras e temas geradores*⁴¹ que conduzirão, no círculo de cultura, o debate e a ação educativa.

Tomando como referência um conjunto de ideias e palavras familiares ao povo – selecionadas segundo critérios de riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e teor pragmático e simbólico –, a alfabetização não se faz isolada, em um método reduzido à memorização de letras, sílabas, fonemas. Ela se dá, isto sim, em conjunto com a *descodificação*⁴², com a análise crítica da situação existencial a que a palavra e os sujeitos se vinculam, “levando [estes] a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem.” (Freire, 1967, p.114).

Trata-se de um duplo processo que não refuta estratégias convencionais, como a decomposição de palavras matrizes e a recombinação dos “pedaços” em busca de novos termos, mas as integra a uma ação consciente de apropriação crítica, por parte dos educandos, de vocábulos que remetem à sua realidade concreta e às suas expectativas. Não à toa, a exemplo de um exercício de reconhecimento e associação das famílias fonêmicas⁴³ relacionadas à *palavra geradora* “tijolo” (inscrita a partir da abordagem de uma situação de trabalho em construção), surgem, dentre as inúmeras combinações possíveis, algumas palavras emblemáticas – “[...] tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela [...].” (Freire, 1967, p.118, grifo nosso). Eventualmente, surgem frases: “Há outros também, como um analfabeto de Brasília, para emoção de todos os presentes, [...] que disse: *tu já lê*, que seria em bom português: *tu já lê*.” (Freire, 1967, p.118, grifo do autor).

A objetivação do pensamento a partir das palavras geradoras, carregadas de significações contextuais, aponta para a apreensão situada da realidade, que se faz indissociável da reflexão e da abertura consciente às situações dadas e às possibilidades concretas. A descodificação em torno das palavras (na alfabetização) e dos temas geradores (na pós-alfabetização) será, por isso, momento de exame, de partilha, de lucidez, de “crítica animadora de novos projetos existenciais”, onde “a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica.” (Fiori, 2019, p.14).

⁴¹ A conceituação do termo *palavras geradoras* é dada por Freire (1967, p.112) em nota de rodapé: “[...] são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras.”.

⁴² “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada.” (Freire, 1968, p.135).

⁴³ As famílias fonêmicas, que partem da decomposição silábica da palavra geradora, constituem uma ficha base de consulta para a assimilação de outras palavras. A palavra “tijolo”, por exemplo, retorna 3 famílias fonêmicas (ta-te-ti-to-tu; ja-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu), a partir das quais os educandos realizam o exercício de recombinação das sílabas e de descoberta da escrita destes novos vocábulos (Freire, 1967).

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. [...] Na medida em que, implicando todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor”. (Freire, 1967, p.142).

A experiência educativa, que se faz e se recria constantemente a partir dos sujeitos e dos movimentos da sociedade, dá origem, assim, a uma gama de pedagogias alternativas não restritas à alfabetização e ao conhecimento formal. Encobertas pela educação tradicional, bancária, estas compartilham o objetivo de reivindicar espaços na estrutura existente e de lutar por novas possibilidades de formação e organização da vida comum a partir das perspectivas postas pela realidade (Streck, 2010). A educação crítica dos sujeitos, ao passo que desperta ânimos criadores, coloca-se, dessa forma, na condição de agente de uma utopia que tem “o destino como projeto”⁴⁴ – argumento, este, que trataremos a seguir.

2.2 UTOPIA FREIREANA: O DESTINO COMO PROJETO

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

Paulo Freire, *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 1992, página 91 (grifo do autor).

Considerando o que já foi explorado ao longo desse texto acerca do pensamento de Paulo Freire, convém enquadrá-lo ao que ele representa: uma utopia. Utopia porque, não se conformando com o *destino dado*, que se impõe, visualiza um futuro alternativo; porque compreende a situação concreta como realidade histórica, socialmente determinada e, por isso, dinâmica, inacabada, mutável; porque, acreditando na transformação, orienta os sujeitos em direção a ela.

⁴⁴ “A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. [...] *O destino, criticamente, recupera-se como projeto.*” (Fiori, 2019, p.25, grifo nosso).

A perspectiva utópica de Freire, que não é literalmente mencionada ou esclarecida em *Pedagogia do oprimido*, mas assumida em obras posteriores⁴⁵, diz respeito a uma *utopia concreta*, similar à concepção de *utopia relativa* de que falava Rodrigo Lefèvre. A utopia freireana, conforme Ana Lúcia Souza de Freitas (2019, p.482), “está relacionada à concretização dos sonhos possíveis” e toma como ponto de partida uma “realidade [que] não ‘é’, mas ‘está sendo’ e que, portanto, pode vir a ser transformada.”. Tendo em vista que Freire toma essa realidade objetiva como produto da ação dos homens, é também destes a tarefa histórica de convertê-la em outra, não mais opressora (Freire, 1968).

Para Freire, os sujeitos – mulheres e homens – são seres inconclusos, assim como o é a realidade e, como tal, quando conscientizados de sua inconclusão, podem inscrever-se em um movimento permanente de transformação, de busca e de retomada de sua “vocação do *ser mais*” (Freire, 1968, p.40, grifo do autor). Esse movimento, contudo, passa pela legitimação do sonho e pela retomada da esperança, sem os quais a realidade desafiadora tende a parecer aos sujeitos “como algo fatal e intransponível” (Freire, 1968, p.103) quando, na prática, apenas os limita. O sonho e a esperança não constituem, por si só, a força geradora da transformação, mas aparecem como variáveis fundamentais à ideação de novas narrativas possíveis e à superação da inércia imposta pela desesperança.

No entanto, essa conscientização, especialmente a sonhadora, não atende aos interesses daqueles que se beneficiam das relações de opressão e, muito menos, se faz na educação bancária, que preconiza o imobilismo, a visão fatalista da realidade e o ajustamento ante a esperança e engajamento em torno da alteração da situação concreta. Daí que a educação libertadora se coloca como alternativa e assume esse papel essencial da experiência de ensino-aprendizagem, que é o de orientar estes sujeitos à consciência sobre sua condição na estrutura social, sobre sua capacidade transformadora, sobre seu direito ao pensar utópico, para que assim se tornem “seres para si”.

⁴⁵ A nossa discussão acerca da perspectiva utópica do pensamento de Freire parte da compreensão do contexto e de obras posteriores de Freire, tendo em vista que em *Pedagogia do oprimido* o termo “utopia” aparece, de forma literal, uma única vez, em nota de rodapé na página 102 (Freire, 1968).

Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto, permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução.

É por isso que, do ponto de vista dos *interesses das classes dominantes*, quanto menos as *dominadas* sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (Freire, 1992, p.92, grifo nosso).

Pode-se dizer, sem grandes riscos, que o propósito educativo de Freire está fundamentado em concepções de humanidade e de sociedade como processos e como possibilidade. Esta educação, quando libertadora, quando contendo em si o ímpeto da ação sobre a realidade, quando não aceitando o presente “bem-comportado” e o “futuro pré-dado”, se faz intrinsecamente utópica e, mais do que isso, revolucionária. Freire afirma:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é *futuridade revolucionária*. Daí que seja profética e, como tal, *esperançosa*. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de *melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro*. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (Freire, 1968, p.102-103, grifo nosso).

A “utopia”, que se constitui como “unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio” (Freire, 1968, p.102), materializa-se na proposta de educação libertadora, onde a denúncia faz o desvelamento da realidade desumanizante e o anúncio, por sua vez, proclama o projeto de realidade onde os homens possam *ser mais* e em torno do qual estes se engajam. Anúncio e denúncia, assumidos crítica e coletivamente como *compromisso histórico* contínuo, permitem a instauração de “um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite’” (Freire, 1968, p.126), tidas como intransponíveis ou absolutamente utópicas⁴⁶ em uma consciência domesticada.

⁴⁶ Entendemos por absolutamente utópicas as *utopias abstratas*, estas sim relacionadas ao irrealizável, às formulações que se dão desvinculadas de quaisquer possibilidades postas pelo momento histórico-temporal em que são elaboradas.

Por isso, venho insistindo, desde a *Pedagogia do oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua. (Freire, 1992, p.91-92).

Em consonância ao posicionamento utópico de Lefèvre, Freire também visualiza um processo contínuo de rompimento dos “limites da ordem existente” através do qual se introduzem ordens posteriores, sucessivamente, no decurso da história. Mediante a realidade dinâmica em disputa, plena de possíveis, “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir” (Freire, 1992, p.99), lança-se como viabilidade histórica que concorre com outras. A utopia de Freire convoca, assim, os sujeitos a buscar, a partir da educação libertadora, a “ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (Freire, 1992, p.99) para, enfim, rumar em direção à uma sociedade livre e emancipada.

COSTURA

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e...".

Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995, página 35.

3. A EDUCAÇÃO POPULAR E O CANTEIRO AUTOGERIDO: APROXIMAÇÕES E PROLONGAMENTOS

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”.

Pedro Fiori Arantes, *Arquitetura Nova: Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre, de Artigas aos mutirões*. São Paulo: Editora 34, 2002, página 140 e 141.

Através da reconstituição bibliográfica de princípios e ideários teórico-conceituais, analisamos separadamente cada um dos campos que compõem a pesquisa. Essa etapa, conduzida essencialmente (mas não apenas) por um trabalho voltado à leitura estrutural e à sistematização dos pensamentos de Paulo Freire e de Rodrigo Lefèvre, foi fundamental para a assimilação das afinidades e correspondências que pressupomos haver entre estes campos de conhecimento e ação aparentemente dissociados à primeira vista.

Nesse momento, tais aproximações já devem ter ficado bastante evidentes. A alusão a uma convergência entre a dinâmica de um canteiro autogerido e os processos de formação popular tem sido mencionada com certa recorrência por diversos pesquisadores, incluso Lefèvre, mas, na maioria das vezes, de modo complementar ou secundário⁴⁷. Não é nossa intenção insinuar que a exploração dessa pauta constitui uma lacuna no conhecimento - até porque ela alimenta incontáveis abordagens de pesquisa e de ação tanto na academia quanto no cotidiano -, mas pretendemos contribuir com o tema desenvolvendo algumas das interfaces e reflexões que se prolongam a partir dessa perspectiva.

⁴⁷ Ao afirmar que predomina uma abordagem secundária da convergência entre educação e arquitetura, tratamos de um panorama geral no qual Lefèvre se coloca como exceção. O tema da educação tem lugar privilegiado em sua dissertação - onde ele dedica um capítulo inteiro à discussão sobre “Algumas transformações recentes na pedagogia” (Lefèvre, 1981) -, bem como em sua trajetória pessoal e profissional. A clara inspiração de Lefèvre em Freire já transparece desde o capítulo 1 e a centralidade da educação em sua formulação é reforçada nos tópicos a seguir.

Mediado por uma postura crítico-analítica, este terceiro capítulo é dedicado à costura entre os dois recortes temáticos do trabalho. Trata-se de um momento de discussão estruturado em cinco tópicos, cada um correspondendo ao desenvolvimento de um argumento, além de um momento final de balanço e síntese. Aqui, fazemos uma leitura que parte das formulações de Freire e de Lefèvre, mas que busca estabelecer interlocuções com outros autores, com argumentos subjetivos e com temas que nos complementam. Transitamos por nexos e reflexões que se transpassam e se implicam mutuamente, do que resulta um capítulo que não traz uma abordagem necessariamente linear, mas, antes, rizomática⁴⁸, assim como entendemos que são os ideais do canteiro-escola e da educação libertadora e as relações entre ambos.

Nos tópicos 3.1 e 3.2, apontamos um vínculo direto entre as formulações de Freire e Lefèvre, especialmente a partir dos movimentos descritos e conceituados pelo educador como *leitura do mundo e libertação*. Primeiro, reconhecemos que em ambos os espaços críticos a prática formativa tem o papel de possibilitar que as e os envolvidos visualizem seu lugar numa estrutura social dividida e que percebam em que medida essa realidade é responsável pela condição de opressão e exploração na qual foram colocados. Esta é a “leitura do mundo” com a qual se compreende processos históricos e, ainda, como trajetórias individuais se aproximam, se solidarizam.

Segundo, defendemos que esta compreensão torna os indivíduos cientes dos efeitos da divisão social do trabalho, suas hierarquias, suas clivagens internas e externas, isto é, tornam-se cientes de que esta sociedade distribui de modo desigual os ônus e as oportunidades e, justamente por isso, estariam fadados à adaptação. Essa cisão inclui a divisão entre trabalho intelectual, com suas atividades de gestão, controle e projeto, e trabalho manual, braçal, reduzido à execução maquinal e tarefaira. Mas o canteiro e a educação popular são, também, espaços que podem romper tal ciclo, o que passa pela apropriação coletiva de habilidades técnicas, associativas, culturais e políticas. Isso porque em ambos: se estabelece um regime de interação no qual são válidos os saberes de todas e todos; *temos uma conquista e socialização de meios de*

⁴⁸ Apenas a título de analogia, vale mencionar em que consiste a concepção do pensamento rizomático: “Deleuze e Guattari irão problematizar o modo tradicional de pensar, arborescente, pensando de modo rizomático. [...] Assim, opõe-se ao pensamento arborescente, que é composto por pontos hierárquicos e que compõe um caminho progressivo, no qual se dá valor ao ponto, pois o espaço se limita a dois pontos. *Mas o rizoma não é feito de pontos, não tem um início e nem um fim, suas linhas vão a todas as direções, estão sempre a fazer conexões.* No rizoma o que importa é o meio, o entre” (Barros; Munari; Abramowicz, 2017, p.118).

produção intelectual; há a criação de uma tessitura social de vínculos fortes, onde o movimento pedagógico é também libertador.

Sustentamos, nesse sentido, a convicção de que os ideários de Freire e Lefèvre estão vinculados a uma perspectiva ampla de alteração das estruturas sociais, sendo o canteiro autogerido e a educação popular instrumentos efetivos desse processo de transformação possível. Reiteramos – não poucas vezes – que as repercussões aspiradas por estas formulações permeiam não apenas objetivos pontuais, imediatos, mas muito mais a vida cotidiana, a cidadania, a subjetividade, as relações de produção e a própria relação dos sujeitos consigo, entre si e com o mundo à sua volta. Essa compreensão ronda o trabalho como um todo e está desdobrada nos tópicos seguintes a partir de duas ênfases com escalas distintas.

A escala mais abrangente, elaborada no tópico 3.3, retoma aspectos culturais estruturantes da sociedade brasileira, discutindo o papel e o lugar de espaços de libertação no bojo de tal contexto. Nessa perspectiva, o canteiro e as salas populares não estão colocados como utopias distantes, mas como práticas que interrompem ciclos históricos de subalternidade e alienação enquanto constroem espaços pré-figurativos: a construção desde já da sociedade que se anseia. A estes ensaios que formam, que preparam os envolvidos por meio de relações sociais abertas, nas quais todas e todos têm o direito de florescer, de *ser mais*, Freire atribui a ideia de uma “democracia como forma de vida”, significante de uma forma de viver que absorve a democracia em todos os seus aspectos, como um processo cotidiano, constante e coletivo de transformação crítica. Tais transformações se dão, obviamente, na sociabilidade, nos sujeitos e também na relação destes com o trabalho, com o consumo, com as instâncias políticas, com o espaço construído.

Enquanto no tópico 3.3 tratamos de um ideal amplo de transformação da sociedade em seu conjunto, em 3.4 nos voltamos aos movimentos parciais que podem concretizá-lo. Um deles é o papel atribuído à tarefa de redefinir as fronteiras e a prática dos ofícios, colocada como fundamental tanto por Lefèvre, no canteiro-escola, quanto por Freire, na pedagogia libertadora. Nesse momento, dado o aporte da nossa inserção acadêmica, ampliamos a discussão em torno do ofício do arquiteto urbanista, mas de forma que ela esteja sempre transpassada pela abordagem do ensino, da formação, de uma prática orientada à libertação⁴⁹. Repassamos alguns

⁴⁹ São três os motivos principais para que escolhêssemos prosseguir a discussão com maior ênfase ao campo de arquitetura e urbanismo: 1) Entendemos que a abordagem de uma postura professoral redefinida é aspecto central da educação popular e, portanto, já está contemplada pela literatura disponível; nos basta esclarecer que esse é

aspectos referentes aos canteiros buscando apontar, de forma articulada, a materialização das diversas relações que nele ocorrem, sobretudo aquelas relativas à postura dos técnicos, arquitetos urbanistas, perante o processo produtivo. Traçamos, também, um breve percurso da constituição do campo profissional e educacional da arquitetura no contexto brasileiro que ratifica e baliza o necessário questionamento acerca do que é ser arquiteto urbanista frente à realidade concreta.

Em 3.5, identificamos, no cenário recente e atual, iniciativas que propõem uma abertura à experimentação de relações éticas, políticas e funcionais renovadas através de canteiros pedagógicos experimentais. Esse resgate menciona a experiência das organizações populares e das assessorias técnicas, mas traz como aposta a ação das universidades públicas. Desenvolvemos as possibilidades postas por uma redefinição do ofício através do espaço da formação profissional a partir da retomada da trajetória de experiências concretas, como os Laboratórios de Habitação, os EMAUs e, mais recentemente, as Residências Acadêmicas, as quais indicam a potencialidade em torno de uma extensão universitária capaz de agregar os níveis de graduação e pós-graduação em uma ação contínua.

Finalmente, concluímos este capítulo com um tópico de síntese das nossas reflexões, transpassando a elas a atualidade e perspectivas futuras. Políticas públicas importantes (por vezes controversas), crises políticas e democráticas, avanços legais e, mesmo, um estado de emergência sanitária fazem parte desse balanço. Diante desse período recente instável, permeado por avanços e regressões, e de um futuro imediato que ainda é uma incógnita, talvez estejamos alimentando mais perguntas e especulações do que respostas.

um traço estrutural entre os dois campos da pesquisa; 2) De modo a evitar equívocos, argumentações inconsistentes ou reconstituições aquém do necessário, assumimos a nossa limitação ao adentrar em uma área do conhecimento distinta da nossa; 3) Acreditamos que a concepção de educação desenvolvida no decorrer do trabalho tem, por si só, espaço cativo na discussão que trata do ofício do arquiteto urbanista, uma vez que, como veremos a seguir, também se faz presente no ideário estratégico que fundamenta a redefinição da profissão.

3.1 LER O MUNDO E A URBANIZAÇÃO PRECÁRIA

Nós pedimos com insistência:
 Não digam nunca, isto é natural!
 Diante dos acontecimentos de cada dia
 Numa época em que reina a confusão.
 Em que corre sangue
 Em que se ordena a desordem.
 Em que o arbitrário tem força de lei;
 Em que a humanidade se desumaniza
 Não digam Nunca: isso é natural

Bertolt Brecht, "A exceção e a regra" [1929-1931].
 Teatro completo vol. 4, 1990.

Não é preciso muito para compreender que o canteiro-escola e a educação popular partilham de um leito em comum do conhecimento crítico. É necessário sermos cautelosos com as especificidades dos operadores conceituais de cada autor, mas também é possível percebermos que, em ambos, a prática formativa tem um papel fundamental, que é o de identificar o lugar dos sujeitos na estrutura social.

Lefèvre, em um artigo publicado em 1979, chamava atenção para o fato de que "o processo contínuo de transformações a que o mundo está submetido" acelerava de forma especialmente acentuada no Brasil, impondo uma série de desafios ao necessário esforço de "se pensar e repensar o mundo tal qual ele é, tal qual ele virá a ser, seja no plano político, seja no plano físico" (Lefèvre, [1979b]/2019, p.141-142) - aqui o arquiteto parafraseia o pensamento de Paul Lengrand⁵⁰. Para Lefèvre, a velocidade e a amplitude das transformações no século XX implicavam uma mudança social profunda, seja na forma de educar, de estruturar o conhecimento, na forma de apreender o mundo ou de nele conviver e intervir. Enquanto o contexto dos séculos anteriores admitia que o conhecimento geral e universal até então cristalizado em "pacotes básicos" fosse tomado como absoluto, o novo tempo demandaria outra concepção do saber vinculada à noção de "conhecimentos móveis" (Lefèvre, 1979b). Pautada não mais pela apreensão de todo um universo científico, mas pelo equilíbrio entre os sujeitos e os conhecimentos relativos a um determinado *pedaço de mundo*, esta concepção encontra

⁵⁰ Do educador francês Paul Lengrand (1910-2003), Lefèvre menciona diretamente a obra *Introduction à l'éducation permanente* (1970), citando-a: "De dez em dez anos, os homens se defrontam com um universo físico, intelectual e moral que apresenta transformações de tal amplitude, que as interpretações anteriores não são suficientes... o espírito está frequentemente em atraso em relação à evolução das estruturas... o mundo não se parece mais à imagem que os homens construíram desde a sua infância... ele se torna ininteligível (e rapidamente hostil) [...]" (Lengrand, 1970 apud Lefèvre, 1979b, p. 141-142).

correspondência conceitual na formulação freireana de *leitura do mundo*: ambas estão relacionadas à elaboração de saberes a partir da inserção contextual dos sujeitos.

Quando Freire (1967) defende que o ponto de partida da alfabetização está em um universo vocabular construído a partir daquilo que é familiar aos educandos, ele remete, em termos metodológicos, à adoção de conhecimentos móveis vinculados a determinado tempo, espaço e grupo social. Lefèvre (1981) o faz, da mesma forma, quando pensa o canteiro-escola a partir de constantes e sucessivas construções coletivas mediadas pela conjuntura e pelo confronto dos saberes e culturas de cada participante daquela experiência. Não se trata, evidentemente, de uma concepção de conhecimento que renuncia ao conhecimento formal⁵¹, mas que abre espaço à objeção, ao reexame crítico, à recombinação e ao rearranjo, quando necessário.

[...] o que tem se tornado fundamental para a formação não são mais aqueles suportes de conhecimentos básicos, mas a prática e a compreensão teórica parcial das relações entre indivíduos, das relações entre cada indivíduo e o grupo de indivíduos, das relações entre cada indivíduo e o "pedaço de mundo" que pode tocar com sua atividade, das relações do grupo de indivíduos com o mundo, das relações entre a sociedade e a natureza. (Lefèvre, 1979b, p.145-146).

Dito de outro modo, em ambas as experiências o diagnóstico da realidade que envolve os sujeitos implicados é pressuposto para sua plena efetivação, sendo tarefa da "leitura do mundo" permitir que os sujeitos se vejam nos processos históricos que os lançaram nas condições que estão hoje. Para além das particularidades, tanto no contexto do canteiro-escola quanto no da educação popular emerge a percepção de uma realidade social dividida, que bloqueia determinados sujeitos e estabelece a divisão hierárquica entre quem manda e quem obedece, aos moldes da prescrição. O abismo entre o conhecimento formal, bancário, da cultura letrada e o mundo concreto dos saberes orais e populares se reproduz, também, na distinção entre o desenho e o canteiro. Ambas as dicotomias remetem à divisão entre o trabalho intelectual, de comando, de instrução, e o trabalho manual, mero executor, ouvinte e subordinado. Remetem ao distanciamento entre os sujeitos ativos e aqueles que se curvam às forças externas da submissão. Somente quando percebida essa divisão é que o indivíduo pode situar-se, como sujeito, em uma destas posições, apreender as implicações decorrentes e posicionar-se criticamente contra elas.

⁵¹ "[...] a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização." (Freire, 1968, p.214-215).

O canteiro-escola, de modo especial, tem o papel de conferir uma tônica espacial aos fenômenos, entendendo o duplo processo de modernização e urbanização no qual amplas parcelas da população se tornaram força de trabalho assalariada – quando não *exército de reserva* (Kowarick, 1979) –, lançadas para as periferias autoconstruídas, destituídas de infraestrutura, de equipamentos básicos. Ora, essas mesmas camadas sociais, tornadas invisíveis por habitar o “lugar fora das ideias” (Maricato, 2002) urbanísticas, são as mesmas a quem foi negado o direito à educação formal e à participação consciente e efetivamente democrática em diversas instâncias da sociedade.

Ao buscar desvelar o lugar dos sujeitos também na estrutura espacial da cidade, o canteiro-escola constrói, aos moldes do conceito de Paulo Freire, uma “situação-problema”, através da qual o processo de trabalho e conscientização se desenvolve. No caso da proposta de Lefèvre, os elementos constituintes dessa situação-problema, adaptada àquele contexto, seriam tomados a partir de questionamentos envolvendo a população migrante recém-chegada à cidade e o modelo de produção, ali proposto, em si. Isso certamente não significa que a situação-problema se limita a tais elementos determinados, mas demonstra que a leitura do mundo, para além de ser um aparato pedagógico, se faz a partir de conteúdos cotidianos, coerentes com as situações colocadas pela realidade imediata.

A proposta de um canteiro de obra participativo, como processo educacional emancipador, tem uma inspiração evidente na teoria do grande educador brasileiro Paulo Freire [...]. De acordo com ela, a alfabetização deixaria de ser um processo de domesticação e mecanização dos educandos para transformar-se em um meio de conscientização e libertação: aprender a ler e escrever deve passar a ser, sobretudo, um ato de aprender a ler o mundo e escrever sua própria história. Para isso, Freire parte da realidade vivida em cada comunidade e de suas situações-problema. Estes são os elementos centrais para formular os temas geradores de uma ação educativa transformadora. Na proposta de Lefèvre, o tema gerador devia ser a produção da casa e do bairro, com a vantagem de que a sua produção poderia ser vivenciada durante o processo concreto de construção das moradias. (Arantes, 2020, p.133, tradução nossa)⁵²

Esse exercício de situar os sujeitos nos processos históricos e na realidade social promove um deslocamento nas concepções e percepções dos envolvidos – a “*emersão* das

⁵² “La propuesta de un *canteiro* de obra participativo, como proceso educacional emancipador, tiene una inspiración evidente en la teoría del gran educador brasileño Paulo Freire [...]. De acuerdo con ella, la alfabetización dejaría de ser un proceso de domesticación y mecanización de los educandos para transformarse en un medio de concientización y liberación: aprender a leer y escribir debe pasar a ser, sobre todo, un acto de aprender a leer el mundo y escribir su propia historia. Para eso, Freire parte de la realidad vivida en cada comunidad y de sus situaciones-problema. Estos son los elementos centrales para formular los temas generadores de una acción educativa transformadora. En la propuesta de Lefèvre, el tema generador debía ser la producción de la casa y el barrio, con la ventaja de que su producción podría ser vivenciada durante el proceso concreto de construcción de las viviendas.” (Arantes, 2020, p.133).

consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (Freire, 1968, p.98, grifo do autor) ante a “imersão” que sustenta sujeitos alienados. A historicidade da qual se faz a problematização atribui um caráter aberto ao mundo: este não é de tal modo por razões divinas, nem os indivíduos têm tais características por essência. O mundo deixa de ser eterno e imutável, mas passível de transformação no presente. Nesse sentido, vai dizer Freire (1968):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. [...] novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (Freire, 1968, p.98).

[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (Freire, 1968, p.104).

Lefèvre (1981, p.368) reforça esse argumento quando afirma, citando Edgar Faure (1973), que o indivíduo adquire a plenitude de suas dimensões sociais “mediante o aprendizado da participação ativa no funcionamento das estruturas da sociedade e, quando for preciso, mediante o compromisso pessoal nas lutas que tratam de reformá-la”. Seja no canteiro-escola ou na educação libertadora, isso se trata não apenas de compreender a história como possibilidade, mas de cooperar ativamente na investigação da realidade, na busca de soluções aos problemas e na experimentação de modelos formulados a partir de perspectivas concretas. Este presente que está aberto às possibilidades utópicas é um momento de transição, no qual uma transformação radical é reconhecida como necessária, mas ainda não é garantida.

3.2 LIBERTAR UNS AOS OUTROS

[...] O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.

Descobriria que tanto ele como o letrado têm um ímpeto de criação e recriação.

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.

Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*. 1967, página 109.

A leitura do mundo é a compreensão que torna os indivíduos cientes dos efeitos da divisão social do trabalho, suas hierarquias, suas clivagens externas e internas. Isto é, os sujeitos tornam-se cientes de que a sociedade de classes distribui de modo desigual os ônus e as oportunidades. Percebem que essa realidade é, em grande medida, responsável pela condição de opressão, subalternidade e desumanização na qual foram colocados. Mas o canteiro e a escola são também espaços que podem romper tal ciclo, o que passa pela apropriação de habilidades técnicas, associativas, culturais e políticas.

A transfiguração reivindicada por Freire e por Lefèvre parte do resgate do poder criativo dos homens e da “retomada do papel das relações humanas como um meio fundamental para o desenvolvimento do conhecimento [...] em oposição ao individualismo do mundo atual” (Lefèvre, 1981, p.370). Tanto no ensino quanto no trabalho, tais características têm sido suprimidas, anuladas, em favor da dominação que aparta e objetifica os indivíduos. Nesse sentido, tendo em vista a dimensão do desafio de enfrentamento às estruturas dominantes, é imperativo enfatizar que a educação libertadora e o canteiro pedagógico demandam um processo estrutural que é viável apenas a partir de um compromisso assumido coletivamente.

Na formação libertadora, isso se dá a partir do movimento no qual se descobre o potencial do diálogo, da escuta, das trocas, da participação, da colaboração. A dialogicidade, estabelecida por Freire como elemento basilar dessa educação, conduz os sujeitos, educadores e educandos, a reconhecer entre si trajetórias que coincidem em pontos substanciais, apesar de suas individualidades ou das posições ocupadas dentro do processo pedagógico. Através do reconhecimento mútuo e solidário entre os indivíduos, onde estes se equivalem enquanto sujeitos de uma mesma realidade histórica, suspende-se a hierarquia compulsória e se instaura um ambiente no qual “dizer a sua palavra” é um direito (tanto quanto um dever) de todos.

Dizer a sua palavra, escreve Fiori (2019, p.29), equivale aqui a “assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo”; equivale a recuperar a voz das massas silenciadas, impedidas de pronunciar suas opções, seus saberes particulares, suas vivências; equivale a reconhecer a palavra dos semelhantes para somar-se a eles na reivindicação e constituição de uma nova ordem. “Aprender a dizer a sua palavra”, por isso, não se esgota no exercício da alfabetização, mas implica o direcionamento a uma conscientização generalizada, capaz de recolocar os sujeitos em posição de pensamento e ação próprios, e não mais prescritos.

[...] o movimento de conscientização aparece como uma resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro. Esta mobilização através da alfabetização não se propõe objetivos políticos determinados, mas sem nenhuma dúvida resulta em uma crítica prática da tradicional situação de marginalidade em que se encontram as massas. Os homens do povo que tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática. Esta atualização política da cidadania social e econômica real desses homens excluídos pelas elites tradicionais contém implicações de amplo alcance. (Weffort, 1976, p.18).

O canteiro-escola, assim como a educação libertadora, tem um propósito mais amplo que ultrapassa a produção concreta do espaço. Nele, os ofícios se baralham, as relações de subordinação entre projeto e canteiro são preteridas, a postura ativa dos sujeitos é estimulada e o espaço edificado é resultado de um processo decisório partilhado. Aqueles que antes eram apenas executores subalternos passam a ter, também, a oportunidade de verbalizar suas percepções da realidade e de contribuir efetivamente tanto no pensamento quanto na ação, reivindicando aquilo que lhe cabe como direito. O canteiro repercute, desse modo, na construção de um tecido associativo aberto ao pertencimento, ao compartilhamento e à criação de saberes diversos, à aquisição de habilidades críticas, sociais e profissionais que, posteriormente, passam a acompanhar os sujeitos na vida cotidiana.

Assumindo o risco de nos tornar repetitivos, ressaltamos: romper o ciclo do trabalho alienado e da produção do espaço subjugada a desígnios impostos pelo capital é uma tarefa irrealizável a partir dos parâmetros do canteiro tradicional, assim como o é a libertação dentro de uma estrutura pedagógica pautada pelo método bancário. O canteiro-escola, todavia, se coloca como caminho para instaurar uma nova relação entre os sujeitos e destes com o espaço, no qual a *leitura* e apreensão do mundo que os cerca se converte, também, em ação consciente e emancipada sobre ele. Segundo Lefèvre (1981), trata-se, assim, de um:

[...] processo de elaboração de um conceito de condições urbanas de vida como coisas que podem ser criadas, inventadas, transformadas e adotadas dentro de um processo de tomada de consciência e de um desenvolvimento crítico dessa tomada de consciência: ou seja, na superação da esfera espontânea da apreensão do urbano por uma esfera crítica, onde essa realidade aparece, de um lado, como um objeto cognoscível, em que o homem (o migrante) assume uma posição epistemológica, uma posição de reflexão, de busca de conhecimento; e, por outro, como um objeto mutável, em que o homem (o migrante) assume uma posição de produtor, uma posição de ação, no dizer de Paulo Freire. (Lefèvre, 1981, p.242-243).

A convergência entre Lefèvre e Freire, a esse ponto, escapa da esfera meramente subjetiva, posto que existe a menção direta do arquiteto ao educador. Ambos dialogam sobre experiências que pretendem, em essência, valer-se de relações horizontais e da dialética entre

ação e reflexão para realizar uma transição entre momentos distintos da vida social e cultural. Ambos pressupõem uma (trans)formação crítica que acontece no decorrer dessa transição, e não apenas como simples consequência dela. Ambos dialogam, assim, sobre *espaços pré-figurativos* que, como veremos a seguir, rompem ciclos hegemônicos e revelam-se, simultaneamente, criadores de uma nova ordem, ensaiada e experimentada desde já.

3.3 TEMPOS DE TRANSIÇÃO E UTOPIA: ESPAÇOS PARA A DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade*. 1967, página 80.

Freire e Lefèvre, inscritos em um arco histórico comum⁵³, se aproximam noutro ponto fundamental: o diagnóstico de um tempo de transição, no qual a ordem vigente mostra suas deficiências, sua caducidade, sua irracionalidade, mas ainda não há força social suficiente para superação desta sociedade. Ainda que partam de concepções particulares, ambos enxergam que o “momento de trânsito” (Freire, 1967, p.48) é, também, o espaço das possibilidades, das potências, das “lacunas” e dos “lugares do possível” (Lefebvre, 2016).

Para Lefèvre, essa *época de transição*, condicionante à viabilidade do seu modelo de produção, apesar de iminente, ainda estaria por vir. Tratar-se-ia de um momento no qual fossem alteradas algumas prioridades e relações político-culturais, sendo estas mais receptivas à promoção da justiça social pretendida por propostas como a sua. Freire, por outro lado, reconhece um momento de trânsito já em andamento, contemporâneo à sua própria existência, representado pelo conturbado período político em que a ascensão dos movimentos progressistas e a gradual abertura política disputavam espaços com as aspirações conservadoras. O educador enxerga, nesse período de “choque entre um *ontem* esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, [...] um tempo anunciador [...] um tempo de opções.” (Freire,

⁵³ Paulo Freire (1921, Recife/PE - 1997, São Paulo/SP) e Rodrigo Lefèvre (1938, São Paulo/SP - 1984, Guiné-Bissau) provêm de recortes espaciais relativamente distintos, mas têm em um intervalo temporal comum, as décadas de 1960 a 1980, um período fértil de produção teórica e conceitual.

1967, p.46, grifo do autor), no qual o momento de inflexão e de passagem para uma outra sociedade, melhor que a anterior, é possível – mas não garantido⁵⁴.

Naquele final da década de 1970, o quadro de uma “sociedade em transição” começava a ficar mais evidente e abria perspectivas para a superação dos impasses colocados pelos três arquitetos [Arquitetura Nova]. Tratava-se de uma *dupla transição*: para uma *sociedade democrática* e para uma *sociedade eminentemente urbana*. A confluência entre o crescimento vertiginoso das cidades e a luta pela democratização produzirá novos atores sociais [...], sujeitos que *poderiam* conduzir essa transição a caminhos mais radicais. (Arantes, 2002, p.163-164, grifo nosso).

O trânsito é o tempo de crise desta sociedade “fechada”, um tempo de opções e de luta entre os velhos e os novos temas históricos, quando se anunciam tendências à democracia. Dizemos que se anunciam tendências à democracia, e não que esta se apresente como algo inevitável, pois a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate, e sua efetivação vai depender das opções concretas que os homens realizem. (Weffort, 1976, p.16).

Na análise de Freire, as origens desse momento no Brasil nos remetem à sociedade colonial fechada, escravocrata, cujos sinais são muitos e chegam até nós como uma “inexperiência democrática” (Freire, 1967, p.66). Isso porque o processo de colonização a que o Brasil foi submetido, marcado estruturalmente pela centralização do poder, pela escravidão e pela exploração de grandes latifúndios, ofereceu condições adversas à experiência da participação democrática efetiva. Suprimidos da esfera pública e dos círculos decisórios, todos aqueles que não eram *senhores* – “dono das terras e das gentes” (Freire, 1967, p.69) – permaneceram relegados a trabalhar na terra, a viver sob o paternalismo do patrão e a habitar os confins da propriedade rural, isolados de seus semelhantes⁵⁵. Aliás, mesmo diante da “transferência de poder ou de majestade do patriciado rural, consolidado nas ‘casas-grandes’, para as cidades”, essa tendência antidemocrática não enfrentou significativos recuos, posto que o poder continuou concentrado, agora na mão da burguesia que enriquecia do comércio, “nas ideias dos bacharéis, filhos dos campos, [...] doutores formados na Europa.” (Freire, 1967, p.77). O

⁵⁴ A exemplo da instauração da ditadura militar em 1964, a história nos mostra que, nessa disputa de valores, a inflexão a um sentido antidemocrático é uma possibilidade tanto quanto a sua superação. Freire (1967, p.48-49) afirma: “[...] o dinamismo do trânsito se fazia com idas e vindas, avanços e recuos [...]. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada. Parecia-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento.”

⁵⁵ “Fazenda e engenho, terras grandes, imensas terras, doadas às léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las. Nas grandes propriedades separadas umas das outras, pelas próprias disposições legais, por léguas, não havia mesmo outra maneira de vida que não fosse a de se fazerem os ‘moradores’ desses domínios, ‘protegidos’ dos senhores. [...] Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’ [...]” (Freire, 1967, p.68-69).

“homem comum”, agora cidadão, permaneceu às margens, destinado aos espaços residuais do tecido urbano.

Freire (1967) supõe que é desse isolamento e do progressivo fechamento em torno de si mesmos que decorre a inaptidão de tais sujeitos de constituir comunidades consolidadas, de sustentar relações sociais, de estabelecer o diálogo crítico nutrido de responsabilidade social e política. Lefèvre (1981, p.295), ao discorrer sobre as condições culturais de origem da população migrante, converge a esse pensamento quando afirma, citando Thiéblot (1977), que “o homem do mato é um silencioso: fala pouco e não canta. [...] [concentra] toda a sua atenção sobre uma finalidade essencial para ele e a família: sobreviver. O resto todo é acessório [...]”.

Entre nós, [...] o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. [...] em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo.

[...] com o tipo de exploração econômica que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária. Tudo nos levava à dispersão com a “propriedade sesmeira”. Não podíamos, dentro destas circunstâncias, marchar para formas de vida democrática, que implicava um alto senso de participação nos problemas comuns. Senso que se “instala” na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática. (Freire, 1967, p.70-71).

Como contraponto a esse quadro caracterizado pelo isolamento e pelo “mutismo”, Freire visualiza, especialmente a partir das significativas alterações econômicas e dos primeiros surtos de industrialização do século XX, uma “ruptura nas forças que mantinham a ‘sociedade fechada’ em equilíbrio” (Freire, 1967, p.49). Aproveitando-se dessa abertura a um *período de transição*, tanto os espaços de Freire quanto os de Lefèvre visavam abrir no aqui e agora formas de sociabilidade nas quais os envolvidos se tornassem sujeitos participantes de uma experiência de auto-organização e, possivelmente, de autogoverno. Tais espaços teriam uma função pedagógica, propositiva e de experimentação democrática, até então vetada pelas condições da “sociedade fechada”:

Teria sido a experiência de autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia. (Freire, 1967, p.66).

Por enquanto, formas novas de organização das pessoas, formas novas de relações de produção (tal como na cooperação simples e na manufatura em relação ao sistema capitalista) poderão ser grandes avanços tecnológicos necessários para o início da construção daquela sociedade pretendida. (Lefèvre, 1981, p.235).

Nesse sentido, espaços pedagógicos como o proposto por Freire – e também, acreditamos, o canteiro-escola de Lefèvre – configuram-se como um projeto sociopolítico orientado pelo “desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder.”⁵⁶ (Brandão, 2019a, p.80). O canteiro-escola e a educação popular correspondem ao ato dialético de denúncia das contradições e de anúncio da ideia da nova sociedade que se anseia, a ser alcançada por meio de espaços utópicos que sejam pensados e, desde já, ensaiados, experimentados e aprimorados na prática. Ambos atuam, assim, como espaços pré-figurativos⁵⁷ que pretendem, a partir da participação horizontal de todos os sujeitos, incorporar a democracia como forma de vida⁵⁸, antes mesmo de esta ser forma política (Freire, 1967).

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. [...] Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. (Freire, 1967, p.92, grifo do autor).

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma *tentativa constante de mudança de atitude*. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade por *novos hábitos de participação e ingerência*, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste país, ser realçada. (Freire, 1967, p.93-94, grifo nosso).

Aprender democracia parece especialmente fundamental diante da persistente fragilidade democrática do nosso tempo, em que o conceito tem sido reduzido ao modelo político em sua perspectiva representativa. A experimentação cotidiana da democracia – esta que não é “uma

⁵⁶ “Entre o final dos anos 1950 e o começo dos anos 1960 surgem em várias frentes e difundem-se por todo o mundo diferentes experiências de ‘trabalhos com grupos’, de ‘educação centrada no aluno’, de projetos de pesquisa e de ação social com um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária. Assumindo as mais diversas formas e servindo a projetos sociopolíticos e culturais diferentes, essas experiências guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder.” (Brandão, 2019a, p.80).

⁵⁷ Não nos deteremos no conceito de espaços pré-figurativos, mas cabe situar nossa compreensão a partir do que escreveu Carl Boggs (1977): “Por ‘prefigurativo’, quero dizer a incorporação, dentro da prática política em curso de um movimento, daquelas formas de relações sociais, tomada de decisões, cultura e experiência humana que são o objetivo final. Desenvolvendo-se principalmente fora do marxismo, produziu uma crítica à dominação burocrática e uma visão de democracia revolucionária que geralmente faltava ao marxismo.” (Boggs, 1977, p.100, tradução nossa).

⁵⁸ A concepção da “democracia como forma de vida” assumida por Freire se alimenta do conceito de democracia enunciado pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey: “Para Dewey, a democracia não se encerra numa forma de governo, mas abrange a totalidade das relações humanas. Ela começa em casa, na vizinhança, no trabalho e se constitui numa forma de vida que é mutuamente comunicada, alimentada pela educação, e permanentemente reconstruída pela reflexão.” (Muraro, 2012, p.224).

dádiva das elites” a qual o povo tem de se acomodar, mas, assim “como o saber, uma conquista de todos” (Weffort, 1976, p.12) – faz parte do processo que conscientiza e transforma culturalmente mulheres e homens. Lançados “ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns” (Freire, 1967, p.80), os sujeitos experienciam relações críticas com a sua realidade e com seus semelhantes, onde a estes é permitido o ato da criação, da recriação, da decisão. Assumem, dessa forma, posições emancipadas, desalienadas e ativas com o espaço, com o Estado, com a sociedade civil, consigo mesmos e com a sua condição concreta. Conquistam, progressivamente, a liberdade, o direito de optar, de ler e pronunciar o seu mundo, de “ser mais”.

3.4 A REDEFINIÇÃO DOS OFÍCIOS

Consegue ele promover a socialização dos meios de produção intelectual? Vislumbra caminhos para organizar os trabalhadores intelectuais no próprio processo produtivo? Tem propostas para a refuncionalização do romance, do drama, da poesia? Quanto mais completamente o intelectual orientar sua atividade em função dessas tarefas, mais correta será a tendência, e mais elevada, necessariamente, será a qualidade técnica do seu trabalho. Por outro lado, quanto mais exatamente conhecer sua posição no processo produtivo, menos se sentirá tentado a apresentar-se como “intelectual puro”.

Walter Benjamin, *“O autor como produtor”* [1934]. 2010, página 146.

O argumento elaborado no tópico anterior parte de uma perspectiva macro segundo a qual o canteiro-escola e a educação popular constituem espaços pré-figurativos que, incorporando a democracia como forma de vida, pretendem estabelecer um meio de transição de uma sociedade à outra. Contudo, falar de uma transformação estrutural implica a necessidade de reconhecermos, ao mesmo tempo, que essa concepção não é autônoma, mas resultado de um conjunto de sucessivas tarefas e repercussões parciais nos mais diversos retalhos do tecido socioespacial, sem os quais ela não se efetiva.

Partindo do pressuposto de que a reconfiguração de práticas sociais passa, sobretudo, pela transformação dos sujeitos e das relações nelas envolvidas, reiteramos, ao longo do trabalho, que o canteiro autogerido e a educação popular propõem, ambos, uma reestruturação social mediada pela horizontalidade e pela abolição das hierarquias vigentes. Isso não significa uma transfiguração restrita aos cidadãos trabalhadores, operários, oprimidos ou analfabetos, mas também daqueles que, mesmo quando comprometidos com a causa da libertação, ainda têm à disposição os poderes vinculados à sua classe, tal como impõe a lógica dominante.

Ao tratarmos o canteiro e a escola como espaços que podem contribuir com o rompimento do ciclo hegemônico, destacamos aqui a demanda de transformar a postura dos

profissionais envolvidos, os quais, no contexto consolidado das práticas educacionais e produtivas, detêm a maior fatia do poder sob a forma da instrução acadêmica e do *saber formalmente reconhecido*. Na condição simultânea de um meio e também de um fim, a centralidade da *redefinição da prática dos ofícios*⁵⁹ aparece como mais uma dentre as tantas convergências que aproximam Freire e Lefèvre: ambos afirmam explicitamente a necessária transformação dos métodos e dos valores que mediam a atuação profissional – seja do professor, seja do arquiteto-urbanista – como condição intrínseca ao êxito dos espaços que propõem. Cada um, a partir de sua própria disciplina, buscou dar sentido a essa tarefa que, mesmo pautada há tantas décadas, ainda reverbera em muito do que até hoje se discute, propõe e ambiciona na academia e na sociedade civil organizada.

...

Freire, que não foi fundamentalmente um acadêmico, publicou suas primeiras obras já no exílio político, instigado pelos anos anteriores de experimentação e prática pedagógica, tanto no ensino fundamental e médio quanto na alfabetização de adultos (Lara, 2021). A conjuntura que condicionou a sua prática pregressa era conflitante. Por um lado, Freire reconhecia as frestas que indicavam aquele possível tempo de transição e de abertura da sociedade fechada, antes mencionado. Por outro, deparava-se com o desafio de enfrentar as taxas exorbitantes de analfabetismo⁶⁰ de uma população adulta consideravelmente alienada que, até então, só conhecia o trabalho e a subordinação às elites – um analfabetismo mais além do sentido estrito do termo.

A esse ponto, chega a ser redundante afirmar que o educador logo compreendeu que uma prática pedagógica reduzida ao simples ensinar a ler e escrever as palavras a partir dos métodos estabelecidos não seria eficaz – muito menos suficiente – para essa população. Primeiro na prática e depois na teoria, Freire apostou em uma concepção ampliada de educação que, por estar orientada pela horizontalidade entre os sujeitos, demandava, necessariamente, um

⁵⁹ Através de ênfases ou termos distintos, a argumentação em torno da necessidade de uma redefinição da prática do ofício do arquiteto urbanista está presente nas discussões e proposições teóricas de diversos autores em que nos apoiamos. Reformar os *técnicos* de grau superior (Lefèvre, 1981), redirecionar ou refazer as *fronteiras* do ofício (Pulhez, 2007), refundar ou reinventar o *próprio ofício* (Lopes, 2018) são vetores de uma discussão partilhada.

⁶⁰ Não nos deteremos em informações relativas à taxa de analfabetismo da época porque não temos condições de analisá-las em relação a dados populacionais absolutos e relativos, especialmente tendo em vista o ritmo acelerado dos movimentos demográficos ocorridos ao longo do século XX e o desencontro entre fontes. Nos limitamos a reproduzir os dados contextuais trazidos por dois comentaristas da obra de Paulo Freire: Weffort (1992, p.18) afirma que o movimento de Paulo Freire “começou em 1962 no Nordeste – a região mais pobre do Brasil: cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes”, ao passo que Lara (2021) menciona uma “horrível taxa de 72% de analfabetismo em adultos de Pernambuco nos anos 1950.”.

reposicionamento do educador e de sua abordagem pedagógica em relação aos educandos. Esse reposicionamento, aliás, é intrínseco aos preceitos elaborados no recorte 2, já que constitui a base de toda a sua formulação. Não é à toa que o termo escolhido por Freire para denominar os atores da educação tenha sido aquele que une os dois lados da ação (educador-educando e educandos-educadores), indicando a condição de uma constante inversão de papéis, onde ambos são sujeitos e segundo a qual educadores são, ao mesmo tempo, educandos e vice-versa.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora [...] realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos.

[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (Freire, 1968, p.95-96).

Se Freire não estava de acordo com a postura predominante no campo da educação, tampouco o estava Lefèvre com o rumo alienado e elitista que tomava a sua profissão frente à afirmação de práticas introduzidas e consolidadas pelo ordenamento capitalista. Para além do posicionamento coletivo adotado junto ao Grupo Arquitetura Nova, o arquiteto esteve engajado desde muito jovem nas discussões e comissões vinculadas à reestruturação do currículo acadêmico da FAU-USP e da formação em arquitetura de uma forma geral⁶¹. A crítica ao ensino e à prática do ofício, que já mediava manifestações anteriores de Lefèvre, encontra a sua síntese no *Projeto de um Acampamento de Obra* (Lefèvre, 1981), onde a “reforma dos técnicos de grau superior” envolvidos no canteiro aparece como um dos resultados centrais esperados a partir daquele novo modelo de produção. Para ele, sempre foi fundamental redefinir a profissão, seja nos limites da universidade, seja no canteiro proposto em sua dissertação.

[...] o curso [de arquitetura e urbanismo] era insuficiente [...], não em relação ao mercado de trabalho propriamente dito, mas no que diz respeito à responsabilidade que um arquiteto formado deve assumir no contexto social em que vive. Não é um problema de mercado. Nós não estamos tratando o fazer arquitetura como mercadoria, mas estamos pensando nele como parte do desenvolvimento, como uma visão de mundo, como parte da contribuição que nós podemos dar para um mundo melhor. Nesse sentido, a formação na faculdade era totalmente falha. (Lefèvre, [1974]/2019, p.59).

⁶¹ A trajetória de Lefèvre na docência iniciou em 1962, na FAU-USP, quando foi contratado para lecionar sobre arquitetura contemporânea (Guimarães, 2006). Conforme Koury (2019, p.81), Lefèvre logo passa a se envolver efetivamente com as questões pedagógicas através da “participação na reforma de ensino na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) em 1962.”. A autora ainda menciona, na sequência, um texto que reproduz a contribuição do arquiteto no II Fórum de Debates, realizado em 1968, cujo objetivo “era promover uma ampla reforma no ensino e instaurar uma abordagem crítica do desenvolvimento brasileiro [...]”.

Essas críticas de Freire e Lefèvre fundamentam-se em uma compreensão da prática profissional como um resultado combinado da formação técnica, de condicionantes da realidade e das perspectivas hegemônicas vigentes que, como tal, reflete as contradições de seu período histórico⁶². Não é coincidência, portanto, que os dois autores detenham posicionamentos semelhantes quanto ao diagnóstico de seus ofícios, uma vez que ambos constroem suas formulações acerca do “educar” e do “fazer arquitetura” a partir de uma perspectiva espaço-temporal relativamente comum. O arquiteto e o educador também não ocupavam, necessariamente, uma posição pioneira ou isolada em relação às discussões que lhes eram contemporâneas, mas, pelo contrário, alimentavam-se de um debate que, naquele período (décadas de 1960 a 1980), era assumido por diversos grupos sociais e campos do conhecimento⁶³.

...

A arquitetura enquanto ofício, assim como a educação, a estruturação e a transmissão dos saberes, abarca um acumulado de ciclos, mediados por diferentes *tempos* e arranjos produtivos. Assente sobre a crítica às *relações sociais de produção* estabelecidas no canteiro de obras (e na arquitetura) predominante do século XX, o canteiro-escola formulado por Rodrigo Lefèvre postula uma reestruturação das relações entre os homens nesse ordenamento social, o que engloba, entre outros aspectos, as formas de organização da produção, a distribuição de posses e a divisão social do trabalho. Parcela importante dessa premissa de reestruturação está contida na “reforma dos técnicos de grau superior”, colocada por Lefèvre (1981) como resultado – mas, antes ainda, como tarefa – do seu “modelo de produção numa época de transição”.

Reestruturar remete a *reformatar*, reorganizar, estruturar-se de outra forma; reformatar alude aos sentidos de melhorar, retificar, corrigir. Sinônimos ou complementares, todos esses verbos indicam uma ação evolutiva para a qual precede a necessidade de situar um ponto de partida – o

⁶² “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.” (Freire, 1992, p.43); “[...] toda e qualquer ação humana existe no tempo. Existe ao longo de sucessões de tempos concretos e é, portanto, conjuntural. Ela vale, em todas as suas dimensões e vocações, como algo determinado, entre condições dadas pela natureza e situações impostas por estruturas de vida, sentido e poder de uma formação social.” (Brandão, 2017, p.395).

⁶³ O posicionamento um tanto comum assumido por Freire, Lefèvre e outros atores sociais da época fica mais evidente quando enquadrado ao contexto brasileiro e latino-americano do século XX. Marcado pela difusão de um ideário progressista, esse período foi influenciado por razões diversas, mas talvez possamos destacar o exemplo emblemático conformado pelas Reformas de Base encampadas pelo programa político do governo Jango (1961-1964). Não nos cabe, nesse momento, abrir esse canal de discussão, mas vale citar que a proposta reformista, ainda que permeada por controvérsias (e precocemente interrompida), reforçou um ambiente de reflexão acerca das condições do país e do povo, mobilizando diferentes grupos e campos do conhecimento em torno de um debate compartilhado que resultou em uma relativa coesão crítica (pelo menos dentre grupos politicamente próximos).

que se tem em relação ao que se pretende alcançar. Se estivermos em busca de um canteiro - de uma arquitetura, de uma sociedade - que acolha uma perspectiva redefinida do arquiteto urbanista, devemos, primeiro, nos perguntar: Qual é o canteiro *de ontem* que fundamenta a crítica de Lefèvre? Qual é o canteiro *de hoje* que fundamenta a nossa própria crítica? Como o ofício do arquiteto e urbanista responde a ambos? Qual é o caminho para que canteiro e ofício sejam diferentes?

canteiros

Para responder à primeira pergunta, não basta recorrer à dissertação de Lefèvre em busca de uma conceituação precisa ou explícita. Nela, a abordagem parte de uma análise abrangente que tem de ser compreendida enquanto uma continuidade e complementaridade teórica das produções críticas anteriores de Lefèvre, de Sérgio Ferro e, em especial, destes (junto a Flávio Império) enquanto Grupo Arquitetura Nova.

Consoante àquilo que reconstituímos no capítulo 1, a discordância de Lefèvre e dos colegas ao modelo então estabelecido de produção da arquitetura assentava-se no “reconhecimento do choque entre as promessas da forma e a realidade do canteiro, do descompasso entre projeto e trabalho” (Arantes, 2020, p.118, tradução nossa⁶⁴). Arantes (2020) descreve esse *desencontro* como um ponto cego do projeto moderno da arquitetura brasileira:

[...] foram poucos os arquitetos que, na época, perceberam o enorme *descompasso entre as intenções progressistas daqueles que planejam a cidade, a esperança anunciada em seu projeto e a exploração e violência sofridas pelos trabalhadores* dos canteiros de obra, juntamente com a expulsão de seus acampamentos. [...]

Arquitetura Nova surgiu deste *ponto cego do projeto moderno da arquitetura brasileira*: do completo desprezo pelo trabalhador, por suas condições de trabalho e reprodução social, e, além da condição de classe, do desprezo ético e solidário dos arquitetos das grandes obras do Estado ou da burguesia. Nesta condição, eles [arquitetos] não se reconhecem como parte do corpo de trabalhadores da construção, mas como intermediários do poder e do capital, encarregados de tornar reais seus desejos monumentais, seus palácios e palácios, e as infra-estruturas de reprodução do sistema (Arantes, 2020, p.116-118, tradução e grifo nossos⁶⁵).

⁶⁴ “El grupo nació del reconocimiento del choque entre las promesas de la forma y la realidad del canteiro, de ese desencuentro entre proyecto y obra [...]” (Arantes, 2020, p.118).

⁶⁵ “[...] fueron pocos los arquitectos que en la época percibieron el enorme *desencuentro entre las intenciones progresistas de los que proyectaban la ciudad, la esperanza anunciada en su diseño y la explotación y la violencia sufridas por los trabajadores* en los canteiros de obra, junto con la expulsión de sus campamentos. [...] Arquitectura Nova surgió a partir de este *punto ciego del proyecto moderno de la arquitectura brasileña*: de la completa desconsideración por el trabajador, por sus condiciones de trabajo y reproducción social, y, más allá de la condición de clase, de la desconsideración ética y solidaria de los arquitectos de las grandes obras del Estado o la burguesía. En esa condición, no se reconocen como parte del cuerpo de trabajadores de la construcción, sino como

Para os três arquitetos, a incoerência protagonizada pela contradição entre o suposto desenvolvimento tecnológico das forças produtivas e a simultânea precariedade enfrentada pela classe operária – cuja evidência mais contundente está na construção de Brasília⁶⁶ (Arantes, 2020; Marques, 2022; Conterrâneos, 1990) –, materializava-se através de um canteiro que, dentre outros aspectos, trazia como marcas:

- 1) o domínio do *desenho* e a imposição de proposições técnicas externas ao canteiro, onde forma e função do espaço construído se sobrepõem às reais capacidades produtivas, custando, com frequência, a exploração de homens e mulheres;
- 2) o descaso com limites e necessidades humanas, representado por operários submetidos a jornadas de trabalho extenuantes, insalubres e inseguras – física, psicológica e juridicamente;
- 3) também o rebaixamento da classe operária à mão-de-obra ignorante ou alheia a quaisquer capacidades técnicas;
- 4) a mecanização precária dos canteiros⁶⁷ que, não atingindo o essencial do trabalho, resulta em “manufatura de modelo bastante tosco” (Ferro, 1976/2006, p.122; Duran, 2017);
- 5) a crescente dissociação entre construção civil e compromissos ético-políticos com o conjunto da sociedade – inclusive por parte de técnicos, arquitetos, tidos como progressistas;
- 6) a atribuição do espaço arquitetônico como produto da criação individual, de que resulta a personificação da arquitetura e a ascensão de figuras como o arquiteto-estrela;
- 7) as relações de opressão no canteiro enquanto resultado desse conjunto.

Ora, tais características, assim como o diagnóstico crítico de Lefèvre em relação aos saberes, ao ofício ou ao acelerado ritmo das transformações do mundo, não parecem tão distantes do que se vê na arquitetura e no canteiro de *hoje* – algumas delas, aliás, aparecem agora

intermediarios del poder y el capital encargados de hacer reales sus deseos monumentales, sus palacios y palacetes, y las infraestructuras de reproducción del sistema.” (Arantes, 2020, p.116-118, grifo nosso).

⁶⁶ “La gran obra de Brasília no fue, por tanto, una excepción, sino la concentración en un único lugar, altamente simbólico, del modo como se procesó la modernización brasileña, sus ambiciones, desigualdades y costos humanos – y, por extensión, de la propia dinámica de expansión mundial del capital.” (Arantes, 2020, p.116).

⁶⁷ “Mas e as guas, os guindastes, os caminhões e bate-estacas, todo o maquinário pesado [...] que é visto hoje nos grandes canteiros [...]? Sérgio Ferro alerta que a mecanização do canteiro é precária e não atinge o essencial do trabalho, que continua como ‘manufatura de modelo bastante tosco’ [Ferro, 1979]. Por isso é preciso ‘não cair na ilusão de industrialização que a multiplicação de guas e outras máquinas secundárias pode sugerir à contemplação distante de um canteiro. A forma manufatureira de produção continua dominante.’ [Ferro, 1979]” (Duran, 2017, p.22).

de maneira mais ostensiva. Ainda que, por vezes, sustentada por boas intenções, as “consequências progressistas” da pretensa industrialização da arquitetura moderna esbarraram nas limitações políticas, econômicas e técnico-produtivas típicas de um país marcado pelo subdesenvolvimento e conduzido por prioridades ajustadas ao interesse do capital. O resultado não poderia ser diferente: perpetuou-se como regra o canteiro baseado na exploração e na propositada manufatura que, em última instância, ainda hoje cumpre parte da tarefa de manter o equilíbrio do modelo capitalista por meio da extração de mais-valia na construção civil. E, de acordo com Lopes, citado por Duran (2017, p.18), os arquitetos e engenheiros, tanto quanto os donos de construtoras e os aliciadores da mão de obra precarizada, “são agentes responsáveis diretos pela violência estrutural” instalada no canteiro.

A realidade [...] demonstrou que as esperadas consequências progressistas do desenvolvimento das forças produtivas apresentavam limites: o Brasil produzia automóveis mas continuava aplicando técnicas atrasadas na construção civil, situação que se mantém até hoje.

A arquitetura, se por um lado progrediu na modernização das formas, continua distante da modernização das relações de trabalho e produção. Mantém-se ainda hoje uma oposição entre estética “arrojada” e canteiro de obras atrasado, inclusive nos casos dos chamados “prédios inteligentes” e da “tecnologia de ponta”. (Pronsato, 2008, p.275).

[...] é possível verificar [...] que mudanças nas técnicas produtivas no capitalismo brasileiro ocorrem somente quando relacionadas diretamente a melhores resultados financeiros. Apesar de terem sido desenvolvidas há anos e serem amplamente difundidas, tecnologias que poderiam ser incorporadas ao canteiro com vistas a torná-lo um ambiente de trabalho mais seguro vêm sendo constantemente rechaçadas pelo empresariado nacional. (Ronconi, 2016 apud Duran, 2017, p.119).

[...] O fato de, ainda hoje e em todo o mundo, a construção ter permanecido manufatura, ‘absorvendo’ mão de obra mal remunerada e dita pouco qualificada, se deve a razões exmanentes, não a razões técnicas ou imanentes. Se ela se industrializasse de fato, a massa de mais-valor no conjunto da produção cairia, fazendo cair a taxa média de lucro. (Kapp; Lopes, 2021, p.12-13).

A assunção dessas correspondências e da relativa continuidade entre os canteiros de ontem e de hoje responde, parcialmente, ao nosso segundo questionamento. Explica, também, porque as formulações do Grupo Arquitetura Nova (especialmente as de Sérgio Ferro num primeiro momento, e as de Lefèvre mais recentemente), mesmo formuladas mediante um contexto determinado, continuam sendo apropriadas e incorporadas às críticas centradas em nosso tempo (Koury et. al, 2020; Sacconi, 2020; TF/TK Production Studies, 2023). Por óbvio, isso não permite uma transposição deliberada, como verdade absoluta, de toda a crítica desses autores ao cenário contemporâneo – o que seria um enorme contrassenso ao que desenvolvemos até aqui –, mas válida a utilização que se faz dela enquanto suporte e complemento às abordagens relativas ao presente.

ofício

Passados os eventos que separam as décadas de 1960 e 2020, os vários aspectos da crítica ao canteiro e ao ofício do arquiteto urbanista que reverberam na produção de autores e linhas de pesquisa da atualidade⁶⁸ nos ajudam a visualizar as contradições que seguem sustentando um vínculo problemático entre arquitetura, projeto e relações de produção. O primeiro dentre os quais destacamos diz respeito aos processos envolvidos na concepção arquitetônica – e aqui, citando Zein (2020) e Lara (2021), pedimos licença para dar um passo atrás:

A arte da construção, ou a arquitetura, tradicionalmente se organizava pelo amálgama das atividades de vários “oficiais”, ou profissionais “de ofício”, treinados na vida prática a adquirirem certos saberes especializados, transmitidos pelo exemplo, sendo coordenados por um oficial maior (mais experiente) com amplo domínio desses ofícios, por já os estar praticando há algum tempo. [...] É relativamente recente a invenção da ideia do arquiteto não mais como um profissional treinado por um aprendiz prático, mas habilitado pela acumulação de um saber teórico [...]. *A arquitetura, ou arte de construir, jamais chegará a ser uma atividade de caráter totalmente abstrato.* Entretanto, seu ensino e aprendizado muda de foco: passa a ser o domínio da arte de saber projetar em arquitetura. (Zein, 2020, p.51, grifo nosso).

O canteiro de obras anterior a modernidade era oficina experiencial em que havia, é claro, uma hierarquia, mas que estimulava a troca de conhecimentos entre clientes, operários e mestres construtores, que logo seriam chamados de arquitetos. A crescente especialização dos processos de modernização criou uma separação drástica entre as partes do processo de construção, reforçando a narrativa que os arquitetos trabalham com a mente e todos os demais trabalham com o corpo, quebrando a possibilidade do próprio espaço em construção servir de referência para o pensamento crítico/relacional dos que ali trabalham. (Lara, 2021).

Os trechos transcritos acima narram a passagem da arquitetura enquanto expressão de um trabalho coletivo – resultado da combinação dos diversos ofícios envolvidos na materialização de um espaço construído (carpinteiro, marceneiro, pintor, escultor, etc.) – para uma arquitetura que pretende “ser reconhecida como produto nascido de uma concepção intelectual, personalizada e individual” – agora resultado do “domínio de uma metalinguagem: a figuração abstrata *a priori* do que poderá vir a ser, ou não, uma obra de arquitetura” (Zein, 2020, p.51). Conforme Lara (2011, p.12), “nós, arquitetos, paramos de prestar atenção ao espaço construído existente desde que Alberti redefiniu a profissão como um exercício de proposição de futuro”. Trata-se de uma alteração de sentido que não é estritamente conceitual, mas que tem

⁶⁸ Um indicativo da atualidade da produção desses autores é o lançamento de uma edição da revista *arq.urb* (São Paulo/SP, e-ISSN: 1984-5766) integralmente dedicada a textos que tratam sobre o legado do Grupo Arquitetura Nova. Drago e Reyes (2022, p.2) também afirmam que “o assunto tem atraído muita atenção, o que tem criado condições para a consolidação de um campo específico de estudos, os *Production Studies* (Estudos da Produção).”.

implicações na forma como a arquitetura intermedia e ordena os momentos e atores envolvidos na produção do espaço.

Dessa substituição da criação coletiva pela individual emerge a figura do “arquiteto como artista inspirado” (Duran, 2017, p.49), a quem passa a ser atribuído todo o mérito da *boa arquitetura*⁶⁹, enquanto o conjunto concreto de sua materialização é relegado a um plano secundário. Esse é, a princípio, um problema da ordem do *reconhecimento*, da autoria, mas que também denuncia o desencontro entre a *abstração* – que descarta “qualquer contexto ou conteúdo do lugar para manipular apenas a geometria” (Lara, 2021) – e a materialização da arquitetura que, contraditoriamente, como grifamos na passagem de Zein (2020, p.51), “jamais chegará a ser uma atividade de caráter totalmente abstrato.”

Uma vez corrompida a integridade concepção-materialização, o desenho toma a frente e se impõe como instrumento ordenador em torno do qual o canteiro tem de se ajustar. É no espaço de afirmação dessa relação de subordinação que a cisão no canteiro de obras aparece como “efeito prático na construção civil [...]: de um lado e acima, está quem pensa, quem imagina o desenho, o projeto; do outro lado e abaixo, aqueles que o executam, os que fazem o trabalho braçal, descerebrado.” (Duran, 2017, p.49).

Mas, disso, destacamos outro aspecto: mais inquietante do que a persistência e a intensificação da subordinação do canteiro ao desenho (e à abstração) é percebermos a naturalidade com que isso tem sido absorvido pelo campo profissional⁷⁰. Tal naturalização evidencia uma aceitação acrítica (não generalizada, por vezes até inconsciente, mas ainda assim predominante) da dissociação entre ofício e compromisso social, entre capital e trabalho livre – fenômeno que podemos relacionar à influência do capitalismo a partir da referência que Sabrina Duran (2017) faz aos autores franceses Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009):

O capitalismo é, provavelmente, a única, ou pelo menos a principal, forma histórica ordenadora de práticas coletivas perfeitamente desvinculadas da esfera moral, no sentido de encontrar sua finalidade em si mesma (a acumulação do capital como fim em si), e não por referência não só ao bem comum, mas também aos interesses de um ser coletivo, tal como povo, estado, classe social. (Boltanski; Chiapello, 2009 apud Duran, 2017, p. 25).

⁶⁹ “Um anseio [...] puramente elitista [...] de colocar em algumas personagens o valor e a razão de ser da arquitetura brasileira. A referência que se faz à boa arquitetura é de alguns personagens. É uma personalização que coloca o Oscar, mais Lúcio Costa, mais Artigas, mais não sei quem lá, talvez oito, dez, doze nomes e hoje talvez sejamos, no Brasil, 15 mil arquitetos.” (Lefèvre, 1979a, p.179).

⁷⁰ “A coreografia dos corpos no canteiro, forjada pela história das relações de exploração da mão de obra, aparece como normal aos olhos. É comum dizer que o trabalho na construção civil é pesado e perigoso, mas não é comum questionar o porquê desse peso e perigo se manterem ao longo das décadas, mesmo com a evolução de materiais, técnicas e processos construtivos e de segurança na construção civil.” (Duran, 2017, p. 119).

Se, frente a essa crítica, o século XX incubava “uma espécie de caleidoscópio das ideias [...] para a construção de uma *outra possibilidade de relação entre política e ofício*”, que encorajava uma série de debates e “experimentos localistas” mediados por “fragmentos de inconformismo e resistência”, o século XXI, já tomado pelos desígnios capitalistas, parece afastar, cada vez mais, a arquitetura de sua função social, reduzindo-a ao seu caráter instrumental de prescrição do espaço a ser produzido. Salvo exceções – e aqui nos referimos, por exemplo, aos relativos e recentes avanços no campo das universidades, das assessorias e assistências técnicas⁷¹ –, a prática da arquitetura enquanto profissão, enquanto “*funcionalidade reprodutiva do arquiteto*”, tem sido sistematicamente desvinculada de seus movimentos em direção a uma “ação politicamente determinada”, esta taxada como “*militância ingênua e fora de lugar*”. Para João Marcos de Almeida Lopes, – a quem pertencem todas as aspas e grifos deste parágrafo (Lopes, 2011, p.5-9) –, *Técnica e Política*⁷² são decompostos de tal maneira a ponto de parecerem “impermeáveis e insolúveis”, quando “são, em essência, indissociáveis”.

Essa cisão, que não leva em conta os inevitáveis encontros de ambos os campos, obstrui horizontes de ação-reflexão, delimita um círculo restrito de atuação ao arquiteto urbanista e suprime o caráter multifacetado da profissão que se torna, ela mesma, *objeto* – para resgatar o termo de Freire⁷³ – à medida que responde não mais às suas finalidades basilares, mas apenas àquelas que lhe são prescritas (ou àquelas pelas quais pode *cobrar*). Por extensão, trata-se de uma *objetificação* do arquiteto urbanista que, de certa forma, pode ser explicada através do argumento posto por bell hooks em *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2013):

[...] a *objetificação* do professor [também do arquiteto urbanista, do pesquisador] dentro das estruturas educacionais burguesas parecia *depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo*, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização.

⁷¹ As assessorias e assistências técnicas, colocadas como um paradigma quando discutimos a convergência entre Técnica e Política, constituem um caso que mereceria uma atenção à parte que, para além dos enquadramentos e menções aqui e em outros momentos do trabalho, não teremos condições de oferecer. Considerando que esse tem sido um objeto recorrente em abordagens de pesquisa, entendemos que essa lacuna é complementada por trabalhos referenciais, como Martins (2019), Cardoso (2021), Sander (2023), entre outros.

⁷² Em suas teses de doutoramento e de livre-docência (2006 e 2011, respectivamente), Lopes amplia a discussão em torno da dualidade Técnica x Política e suas extensões – forma x função, forma x conteúdo, canteiro x desenho, teoria x prática, teoria x técnica, etc.

⁷³ “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.” (Freire, 1968, p.65); “[...] Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.” (Freire, 1968, p.104).

Esse apoio reforça a *separação dualista entre o público e o privado*, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas da vida, os hábitos de ser e os papéis professorais.

[...] o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula. Estava implícito que *o eu desaparecia* no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva - *livre de experiências e parcialidades*. (Hooks, 2013, p.29, grifo nosso).

Ainda que o argumento de hooks (2013) esteja ancorado na figura do professor, podemos estender essa análise ao movimento que tende a alienar a arquitetura e os arquitetos de seu caráter político, vinculando-os unicamente a um desempenho “imparcial” de suas tarefas técnicas, alheio a valores pessoais e coletivos, ou mesmo às condições concretas que materializam o espaço concebido na *prancheta*⁷⁴ – e aqui aparece, outra vez, a crítica à *hegemonia da abstração* (Lara, 2021). Sem a intenção de estabelecer uma fuga demasiada à ênfase do tópico, parece válido reconhecer que esse prolongamento conceitual é possível à medida que as concepções que fragmentam técnica e política, bem como a prevalência do individual sobre o coletivo, não são particularidades da arquitetura ou da educação. As contradições que incidem sobre o ofício do arquiteto urbanista são sintomas de uma tendência que avança sobre todo o conjunto da sociedade – profissões, economia, cultura, sociabilidade.

Aqui cabe reforçar, ainda, que a afirmação de uma concepção homogeneizada e elitista da arquitetura, que omite demandas sociais do escopo hegemônico da profissão, também é expressão objetiva desse movimento de alienação cuja incidência não se esgota na cisão entre canteiro e desenho. A omissão dessas demandas, contudo, não significa o seu desaparecimento, porque na prática elas batem à porta dos arquitetos dia após dia. E nesses casos, quando encontra as problemáticas concretas de ordem cotidiana - não mais aquelas enfrentadas pelo arquiteto decorador, pelo *arquiteto-estrela*, pelo arquiteto das mansões -, o arquiteto *político* se depara com “uma realidade instável [...] que não admite os protocolos tradicionais da prática do ofício” (Lopes, 2018, p. 237) e para a qual poucas vezes está preparado.

Se identificamos lacunas de atuação da profissão, temos aí um motivo para concordar com Lopes (2018, p.248), que defende que: 1) “ou aqueles contextos não são próprios para a

⁷⁴ “[...] a maioria dos arquitetos se vangloria de uma proporção bem dimensionada, de um detalhe mais sofisticado, de seus bem apanhados jogos de volumes, formas, cores e texturas – enquanto o trabalhador da construção balança pendurado nas empenas cegas por ele criadas, a dezenas de metros de altura, para fazer aquela ‘boa arquitetura’ virar realidade. Cada vez menos os arquitetos se preocupam com a construção e, dessa forma, cada vez menos se preocupam com quem constrói.” (Duran, 2017, p.18-19).

atuação dos arquitetos, não são de sua atribuição” ou 2) “o que entendemos como o papel dos arquitetos precisa passar por algumas reconsiderações.”.

A partir dos relatos e dessas conjeturas, sugere-se que a profissão, atualmente esvaziada de seu sentido público e esgarçada nos limites de seus compromissos mais mundanos, deve ser reinventada. Especula-se então quanto às possibilidades de o ofício assumir novos conteúdos e modificar estruturalmente o modo como opera suas atribuições práticas. (Lopes, 2018, p.237).

A elitização do ofício é indiscutível. Seu descolamento em relação aos problemas que afligem nossas cidades e a maior parcela de sua população é incontestável. *Mas, para além dessa constatação, precisamos pensar no que fazer.* Não podemos nos deixar levar por uma visão reducionista da realidade, correndo o risco de ficarmos pregando sozinhos no deserto. O cotidiano e a prática profissional enfrentam uma realidade muitíssimo mais complexa, com muito mais nuances e ambiguidades, recusando interpretações totalizantes, composições dualistas ou enquadramentos semânticos muito apertados. (Lopes, 2018, p.249).

caminhos

Dentre as tantas contradições que incidem no canteiro e no ofício do arquiteto urbanista, é difícil apontar qual aparece primeiro e, mesmo, estabelecer alguma proporcionalidade ou relação de causa-efeito. O fato é que elas alimentam umas às outras, conformando um ciclo vicioso que “vai desde a fragmentação e a precarização contemporânea do trabalho no canteiro aos currículos das faculdades de arquitetura, que nem sempre abordam o trabalho coletivo na construção civil” (Duran, 2017, p.49).

As faculdades de arquitetura *pouco* ou *nada* ensinam sobre o trabalho coletivo no canteiro – muito menos sobre a violência que ali se instala – o que seria fundamental para a visualização mínima, pelo arquiteto, de onde, em quais condições e pelas mãos de quem seu desenho se materializa. (Duran, 2017, p.61, grifo nosso).

Por outro lado, para além da teoria, cabe reconhecer que esse quadro hegemônico coexiste com perspectivas concretas que nos indicam, ainda que em nível pontual ou experimental, caminhos alternativos para que canteiro e ofício sejam diferentes. E o que essas aberturas têm em comum é que, em geral, elas se valem das convergências que especulamos ao longo do trabalho: entre arquitetura e educação, entre o popular e o erudito, entre Técnica e Política.

Em meio a um conjunto de possibilidades nas quais o ofício pode ser reinventado, situamos a universidade como um dos horizontes possíveis. Isso porque, se “o descolamento entre desenho e canteiro que se vê nas relações de trabalho da construção civil encontra na academia um poderoso reforçador” (Duran, 2017, p.61), também é verdade que “a Faculdade pode,

com modificações nas relações de trabalho entre todos, formar arquitetos engajados em termos de responsabilidade histórica.” (Lefèvre, 1968/2019, p.85). É a partir desse pressuposto que fundamentamos o tópico seguinte.

3.5 HORIZONTES POSSÍVEIS: UM NOVO “QUEFAZER” DESDE AS UNIVERSIDADES?

Há épocas em que as relações entre as universidades e a sociedade podem e precisam ser reformadas. Quando essas relações se tornam difíceis, críticas e mesmo caóticas, um esforço novo de pensamento e ação se impõe. [...]

[...] *é necessário romperem-se, agora, os muros do isolamento universitário.* Neste mundo acadêmico novo, engajado para novas tarefas, *está fadada a trair a sua finalidade e a faltar a seu povo, a universidade que não alcança a necessária lucidez para entender aonde querem chegar os outros, a fim de rever e fixar o seu próprio caminho.* Só por esta via, poderão as nossas universidades evitar os dois riscos capitais em que incorrem, em nossos dias: primeiro, um isolamento enfraquecedor pelo medo de influências externas malfazejas; segundo, um seguidismo alienado que engaja seus quadros docentes e sua juventude em projetos alheios. (Lefèvre, 1968, grifo nosso).

Rodrigo Lefèvre, *Fórum de Debates 1968: Documentos e Relatórios das Comissões e Subcomissões.* [1968]/2019, página 83 (grifo do autor).

Constatada a necessidade de *reinventar o ofício*, é preciso “pensar no que fazer” (Lopes, 2018, p.248). Para isso, partimos da pista assinalada ao fim do tópico anterior para elaborar o argumento que finaliza este capítulo, qual seja, uma aposta na universidade enquanto espaço de abertura e construção de horizontes possíveis.

Historicamente, os ideais do canteiro-escola e da educação popular foram mobilizados nos círculos dos movimentos populares e das universidades que se pretendiam situadas na realidade, no território, nas necessidades sociais⁷⁵. De modo bastante sumário, podemos dizer que experiências estabelecidas a partir dessa convergência forjaram uma redefinição do arquiteto e se desdobraram, especialmente, nesses dois grandes eixos que, no caso da arquitetura, ainda têm como elo as assessorias técnicas. Tais redes societárias – a dos movimentos e universidades situadas – não aconteceram isoladas; pelo contrário, reforçaram-se

⁷⁵ Seria equivocado afirmar que as formulações específicas de que tratamos nos recortes 1 e 2 tenham sido plenamente inscritas na prática, mas isso não significa que não possamos reconhecer, no contexto brasileiro, a experimentação de canteiros e/ou estratégias pedagógicas que refletem e materializam premissas similares àquelas idealizadas no âmbito teórico. A história recente nos mostra que, a despeito dos obstáculos, aproximações a estas formulações se desenvolveram ao longo do tempo e ganharam linhas peculiares, desdobrando-se em múltiplas experiências situadas, dentre as quais estão as mencionadas na sequência deste tópico.

reciprocamente e cultivaram princípios comuns, mas se desenvolveram de maneira relativamente autônoma.

O primeiro eixo, que se dá de modo especial nos movimentos populares urbanos ligados à pauta do direito à moradia, tem como principal expressão a prática das ocupações organizadas e dos mutirões autogeridos. Mobilizados e estruturados a partir da *necessidade*, os movimentos estabelecem um *repertório de ação* que configura, num primeiro momento, um conjunto de estratégias de sobrevivência, mas que, para além disso, se estende a experiências de construção e acumulação de saberes culturais, técnicos e políticos que constituem um processo de *formação na ação*⁷⁶. Deriva, daí, a atuação de movimentos representativos⁷⁷ que, amparados ou não por um corpo técnico, incidem como podem na formação dos sujeitos, nas sociabilidades, na produção e reprodução urbana e, principalmente, na luta por direitos – à cidade, à moradia, à cidadania. Cabem, aqui, diversos “poréns”⁷⁸, mas é incontestável o fato de que os movimentos organizados estabelecem um âmbito favorável a experimentações coletivas como o canteiro-escola e a educação popular (não à toa, ocupam lugar significativo tanto na atualidade quanto nas proposições de Freire e Lefèvre).

Já em uma posição de mediação entre os movimentos populares e a academia podemos situar a atuação das assessorias técnicas em arquitetura e urbanismo. Com uma trajetória frequentemente associada à história dos mutirões autogeridos, as referências e origens das assessorias são heterogêneas (Lopes, 2011; Martins, 2019), mas integram o que Caio Santo Amore (2016) chama de um movimento do campo profissional da arquitetura “em direção ao povo”.

⁷⁶ O termo “formação na ação” provém do vocabulário dos movimentos populares e se refere a experiências formativas pautadas pela participação direta e pela ação. Tomada como uma materialização da educação popular, a formação na ação tem nas ocupações urbanas e no canteiro autogerido a concretização de espaços pedagógicos. Kohara e Silva (2016, p.543) definem o termo como “o processo de aprendizagem derivado da participação dos agentes envolvidos em todas as ações dos movimentos sociais de moradia.”

⁷⁷ A exemplo da União Nacional por Moradia Popular (UNMP), da União dos Movimentos de Moradia (UMM), do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), da Frente de Luta por Moradia (FLM), da Central dos Movimentos Populares (CMP), entre outros.

⁷⁸ As experiências com movimentos, mesmo mediante o suporte de assessorias, mostram não poucas dificuldades: 1) é um *sobretabalho* no tempo livre, de sujeitos que são espoliados e/ou, pressupõe-se, desempregados – posição adotada, por exemplo, por Francisco de Oliveira (2003; 2006), que refuta a prática dos mutirões independente de variáveis como a autogestão ou financiamento público; 2) é uma transformação no conjunto de crenças e determinações que os sujeitos carregam, o que inclui uma cultura do mandonismo e do mutismo; 3) envolve sujeitos que vivem com necessidades extremas, para os quais o tempo dos processos participativos tende a ser incompatível às urgências de sobrevivência; 4) por vezes, introduzem outras necessidades que o canteiro não supre – as necessidades ligadas à segurança, à estabilidade familiar, aos cuidados com os filhos, etc.; 5) mesmo as lideranças de movimentos populares estão sujeitas a reproduzir o comportamento dos opressores – “Não são raros os revolucionários que se tornam reacionários pela sectarização em que se deixam cair, ao responder à sectarização direitista.” (Freire, 1968, p.34). Esses e outros fatores dificultam o impulso associativo através do canteiro, por vezes coisifica, reifica os indivíduos enquanto sujeitos políticos (Guerreiro, 2018).

Compreendido por uma inserção temporal que inicia em meados do século XX, esse movimento – que partiu também das universidades – foi uma tendência *marginal* que acompanhou o debate em torno da habitação popular e da autoconstrução no contexto da “urbanização com baixos salários” (Maricato, 1996), transpassando o período de ruptura democrática e adquirindo escala com a retomada das pautas progressistas no período pós-ditadura⁷⁹.

Seja através da aproximação informal e voluntária (não raro associada a um serviço de caráter comunitário e/ou atrelado a iniciativas de organizações religiosas), através de canteiros experimentais que partiram das escolas de arquitetura ou mesmo de iniciativas institucionais de governos locais, o encontro das assessorias técnicas com os movimentos populares instigou a materialização de importantes princípios e colaborações presentes na formulação que fundamenta o canteiro-escola⁸⁰. Dessas experiências que hoje se multiplicam, talvez os exemplos mais paradigmáticos ainda estejam concentrados nas parcerias entre movimentos consolidados, como a UNMP, e grupos profissionais pioneiros como Usina CTAH e Peabiru TCA.

Por fim, noutra frente, temos o eixo do qual se alimenta esse tópico: as experiências oriundas da ação institucional de universidades preocupadas com a formação de arquitetos conscientes da necessidade de transformação da realidade urbana. Sem a pretensão de um extenso balanço, tomamos a universidade como recorte para demonstrar o potencial contido na aproximação do âmbito acadêmico às demandas sociais. Materializando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão mesmo antes de sua institucionalização, esse potencial – cuja exploração plena ainda vemos em aberto – se traduz em ações, projetos e programas pedagógicos, residências universitárias, laboratórios e escritórios modelo que, dentre sala de aula e canteiros extensionistas, reivindicam o caráter político da profissão. Ou dito de outro

⁷⁹ “A aproximação de arquitetos com a cidade real, precária e autoconstruída acontecia em experiências pontuais desde a década de 1960, mas foi na década de 1980, no contexto de redemocratização do país, após o longo período da ditadura militar (1964-1985), que a parceria entre arquitetos e movimentos de moradia consolidou uma agenda progressista com um conjunto de propostas relacionadas à pauta do urbano.” (Martins, 2019, p.21).

⁸⁰ Evidentemente, não associamos as assessorias técnicas a uma reprodução do modelo do canteiro-escola de Lefèvre, até porque a gênese das assessorias integra um período repleto de iniciativas paralelas que não configuraram uma linha única, mas, pelo contrário, repercutiram as inúmeras referências que disseminavam um ideário de poder popular, de autonomia e de socialização nos canteiros, como John Turner, Carlos Nelson Ferreira dos Santos, Hassan Fathy, entre outros (Lopes, 2011). Arantes (2002, p.163) segue raciocínio similar: “A minha hipótese [...] é que as questões pertinentes à Arquitetura Nova tiveram certo desenvolvimento na experiência dos mutirões autogeridos a partir dos anos 80. Não são resquícios da Arquitetura Nova enquanto tal que encontraremos nos mutirões, mas a continuidade de sua problemática – mesmo porque os arquitetos que deles participam não se consideram propriamente seguidores de Sérgio, Flávio e Rodrigo.”

modo, reivindicam que, a partir das universidades, é possível reintegrar o projeto arquitetônico a um projeto de sociedade.

precedentes

No Brasil, a arquitetura se consolida enquanto ofício autônomo (não mais um ramo ou extensão da Engenharia ou das Belas Artes) apenas entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1950⁸¹, período que marca o movimento de independência e criação de novas Faculdades de Arquitetura e Urbanismo. Com uma formação estruturada a partir de conteúdos “resumidos” daquelas duas vertentes de abordagem contrapostas – uma pautada pela “valorização do formalismo, no caso das que provinham das Escolas de Belas Artes”, e outra pela “supervalorização da técnica naquelas originadas das Escolas [Politécnicas] de Engenharia” (Pronsato, 2008, p.35) –, o modelo educacional e, por consequência, também o modelo profissional da arquitetura brasileira, parecia reproduzir, em sua origem, um *problema de síntese* e de integração entre as disciplinas que compunham os dois campos⁸² (Lefèvre, 1979b; Pronsato, 2008; Tonsig, 2021).

A síntese desses conhecimentos tão díspares (pelo menos como eram tratados e transmitidos) tinha que ser feita pelo próprio aluno [...]. Até o final da década de 1950 essa situação perdurou, mas, de um lado, permitindo que aquelas sínteses descambassem para o *exagero técnico* ou para o *exagero artístico* e, de outro lado, esclarecendo contradições que começaram a ser experimentadas e vividas. [...]

Nessa contradição, começaram a ser sentidos os *efeitos da falta de estudos socioeconômicos e históricos* mais profundos no curso de Arquitetura e Urbanismo, estudos estes que poderiam levar os arquitetos a *pensar mais precisamente a sua atividade nos seus compromissos com a estrutura geral da produção nacional*, nos seus compromissos com a infraestrutura socioeconômica brasileira. (Lefèvre, 1979b, p.146-147, grifo nosso).

Longe de ser simples coincidência, a crítica contemporânea à fragmentação entre Técnica e Política tem raízes nesse problema de origem da formação. Lefèvre (1979b, p.148) menciona que, já no início da década de 1960, era acirrada a discussão em torno da “aparente dicotomia [...] entre o ‘saber e conhecer a socioeconomia teórica e brasileira [...]’ e o ‘exercer

⁸¹ No que diz respeito ao reconhecimento legal da profissão, os primeiros avanços foram registrados ainda antes, na década de 1930, com o Decreto nº 23.569/1933 que regulamentou as profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor, vinculando o seu exercício à exigência de um diploma oficialmente reconhecido (Brasil, 1933).

⁸² “Esses primeiros cursos formavam profissionais para *um mercado embrionário e de contornos ainda difusos*, que exigia arquitetos de ‘bom gosto e estilo’ para realizar projetos de edifícios de alta elaboração estética e modernas residências.” (Pronsato, 2008, p.84, grifo nosso).

uma atividade específica de projeto ou de planejamento [...]”⁸³. Mas, se dessa divergência “resultaram os ‘socioeconomistas’ da Arquitetura e os ‘desenhistas’ da Arquitetura” (Lefèvre, 1979b, p.148), essa lacuna também foi espaço de questionamentos e ações que resultaram em práticas de formação alternativas pautadas pelo encontro entre essas duas pontas. Movimentos importantes da “fase de afirmação profissional do arquiteto” (Pronsato, 2008, p.85) aparecem, ainda em 1962, nas propostas de reformulação do ensino na FAU-USP e na FAU-UFRGS, bem como na estruturação do curso de Arquitetura e Urbanismo da recém-criada UnB⁸⁴, onde foram “postas em prática, pela primeira vez [...], as propostas do Ateliê Integrado que os debates dos arquitetos vinham sugerindo (em tese) desde a segunda metade dos anos 50” (Ari Vicente Fernandes em entrevista concedida à Pronsato, 2008, p.82-83).

É bem verdade que o Golpe de 1964 – e o expoente processo de mercantilização da educação superior potencializado pela matriz econômico-ideológica adotada no regime militar (Pronsato, 2008) – esfacela o “contexto de intenso movimento pelo desenvolvimento econômico socialmente mais distributivo” (Gordilho-Souza, 2016, p.3) que instigava os debates da época, inclusive aqueles sobre a posição do arquiteto frente à questão habitacional e urbana. Ainda assim, Sylvia Pronsato (2008, p.23) sustenta que mesmo as décadas de 1960 a 1980 foram produtivas “na área de arquitetura e urbanismo, em experiências de ensino com teor crítico e intenção transformadora, em discussões sobre o papel do arquiteto na sociedade e na educação universitária”. Para Lara Tonsig (2021, p.54), “a situação do campo educacional [na ditadura] era

⁸³ “Estava caracterizada, no início da década de 1960, uma aparente dicotomia do universo de conhecimentos relacionados às atividades do arquiteto, de um lado, amplitude desses conhecimentos, indo até o campo de várias artes, ciências e técnicas afins, do outro, a especificidade necessária para o exercício em cada uma das atividades possíveis. [...] Esta aparente dicotomia alimentou [...] a divergência entre o ‘saber e conhecer a socioeconomia teórica e brasileira como fundamental’ e o ‘exercer uma atividade específica de projeto ou de planejamento como fundamental’. Mas a discussão descambou [...] para uma polêmica onde cada um dos lados defendia um ou outro, o pensar ou o atuar, não mais como fundamental, mas como a única coisa a fazer. Dessa polêmica resultaram os ‘socioeconomistas’ da Arquitetura e os ‘desenhistas’ da Arquitetura.” (Lefèvre, 1979b, p.148).

⁸⁴ “[...] enquanto a FAU/USP e a FAU/UFRGS passavam por reformas de ensino – que influenciariam o ensino nos demais cursos brasileiros – em Brasília era criada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAU/UnB) com o intuito de ser tão inovadora quanto à nova capital em que se inseria. Já em 1962 eram postas em prática – tanto na FAU/UnB quanto na FAU/USP e na FAU/UFRGS – propostas de *Ateliê Integrado* e *Ateliê Central*, as quais vinham sendo debatidas entre os arquitetos há quase uma década. Este tipo de Ateliê pretendia a integração de todas as disciplinas do curso em torno de um eixo: o ateliê. [...] a prática do Ateliê Integrado [...] sinalizou uma aproximação entre ensino e profissão e entre o meio acadêmico e as demandas sociais. Tais experiências, entretanto, seriam interrompidas ou dificultadas pelo golpe militar em 1964 – principalmente na FAU/UnB – e o ensino superior adentraria um longo período de silenciamento.” (Tonsig, 2021, p.70, grifo da autora).

estrangeira⁸⁵ mas, diante do agravamento e da exposição dos problemas causados pelo acelerado crescimento urbano, era inevitável que pelo menos parte dos arquitetos urbanistas, professores e estudantes, incorporasse “uma atitude nova diante dos assentamentos marginais ao reconhecê-los como parte integrante do contexto urbano”, assumindo “um posicionamento mais crítico e politizado que iria reverberar em *iniciativas pedagógicas – gestadas ou fortalecidas durante este período*” (Tonsig, 2021, p.61-63, grifo nosso).⁸⁶

Nos anos 1960 as idéias contra a exploração, a desigualdade e a repressão política contribuíram para gerar uma força criativa, combativa e cheia de esperanças. (Pronsato, 2008, p.53).

Apesar das dificuldades impostas pelo novo regime, em 1969 jovens arquitetos [...] Talvez já sob alguma influência das ideias extensionistas de Paulo Freire, propunham que o arquiteto atuasse como um elo de ligação entre a cidade considerada *clandestina* e aquela considerada *oficial*, respeitando e incorporando o sistema de valores da comunidade ao conhecimento dito erudito ao invés de competir com as formas espontâneas de moradia. [...] (Tonsig, 2021, p.61, grifo da autora).

Um primeiro exemplo dessas iniciativas foram as experiências extracurriculares de aproximação entre a academia e a realidade social periférica, como as encabeçadas por professores da FAU-USP (dentre eles Rodrigo Lefèvre e Ermínia Maricato) que, desde 1975, complementavam as atividades do Ateliê Integrado “através de uma estratégia pedagógica interdisciplinar na qual os alunos eram levados logo no primeiro ano para a periferia de São Paulo.” (Tonsig, 2021, p.71; Lopes, 2011). Apresentar os desafios práticos da periferia aos estudantes, via de regra oriundos de classes sociais privilegiadas, constituía uma tentativa de estabelecer um vínculo entre a teoria das salas de aula e a condição concreta do país, em contraponto à concepção da arquitetura enquanto um campo de atuação restrito ao design, à estética, aos paradigmas arquitetônicos – este que parecia reforçar-se à medida que a arquitetura moderna brasileira adquiria relevância internacional.

A partir destas e outras propostas de aproximação que, no quadro geral, eram pontuais – e cuja continuidade via-se fragilizada por estar condicionada ao *voluntarismo* e à *militância*⁸⁷

⁸⁵ “Havia censura dos meios de comunicação, informantes presentes em salas de aula e diversas revistas de Arquitetura foram fechadas. O ensino passava por um período sombrio acompanhado pela perseguição e pelo exílio.” (Tonsig, 2021, p.54).

⁸⁶ Para análises mais detidas acerca do percurso histórico do ensino de arquitetura e urbanismo e do “lugar da formação profissional do arquiteto na cultura brasileira” (Costa, 2008, p.4), indicamos, dentre outros: Costa (2008), Pronsato (2008), Santos (2003) e Tonsig (2021).

⁸⁷ Vale lembrar que o momento em que ocorrem essas primeiras experiências de ida das universidades até a periferia ainda coincidia com uma conjuntura de repressão, de cerceamento de liberdades, de suposto “combate ao comunismo”, e, portanto, estavam muito mais vinculadas a um ato de resistência de professores e estudantes universitários do que a uma política educacional institucionalizada, daí a sua continuidade fragilizada.

(Tonsig, 2021) –, as décadas de 1980 e 1990 ficaram marcadas por outro recorte importante: as iniciativas que instituíram *Laboratórios de Habitação*⁸⁸, agora inseridos na estrutura institucional de faculdades de arquitetura e engenharia, visando “um comprometimento maior por parte dos alunos e da própria estrutura pedagógica” (Tonsig, 2021, p.71). São alguns destaques desse recorte especialmente os Laboratórios que mantiveram uma atuação prática de colaboração e assessoria direta às demandas da comunidade, como o Laboratório de Habitação da FEBASP (1982-1986), o LABFAUS/HABITAF AUS da PUC Santos (1983-1984), o LabHab da Unicamp (1986-1999) e o LabHab do GFAU-USP – este último conduzido por alunos e não institucionalizado. Importante lembrar, também, daqueles que estabeleceram maior relação com a pesquisa acadêmica, a produção do conhecimento científico, parcerias com entes públicos e/ou proposição de alternativas para a política urbana – a exemplo do Laboratório de Habitação e Cidade/LabHabitar da FAUFBA (desde 1993) e do Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos da FAU-USP (desde 1996). Além destes, vale, ainda, a devida menção ao L’HABITAT, que foi concebido como um órgão de extensão da Faculdade de Arquitetura da PUC Campinas, situado, em alguma medida, em um ponto intermediário entre ambas as ênfases de atuação (mas mais próximo da segunda). (Gordilho-Souza, 2016; Pompeia, 2006; Tonsig, 2021).⁸⁹

Ao tratar sobre a trajetória dos Laboratórios de Habitação, Roberto Pompeia (2006) afirma que estas experiências traziam em si o papel claro de expandir os limites da universidade, mantendo mecanismos que eram fundamentais não só à comunidade assessorada, como também à formação do estudante e ao fortalecimento de novos princípios às escolas de arquitetura. Para Pompeia, a coincidência do momento político dos primeiros Laboratórios de Habitação com o processo de redemocratização do país e com a disparada da articulação dos movimentos por moradia estabeleceu um âmbito “oportuno para a abertura do leque daquilo que poderia se transformar em disciplinas optativas, em núcleos permanentes de pesquisa e de prestação de serviços.” (Pompeia, 2006, p. 13). Respeitadas as particularidades dentre os diversos Laboratórios, estiveram no escopo de ação destes grupos os trabalhos de campo vinculados a projeto e

⁸⁸ Apesar de figurar, aqui, em uma categoria comum, a experiência de cada Laboratório carrega particularidades no que tange aos arranjos institucionais, fomento, estratégias e métodos de atuação, atores envolvidos, resultados e, mesmo, continuidades, desarticulação ou descaracterização ideológica. Para uma reconstituição mais detida acerca dos Laboratórios de Habitação, em especial no âmbito paulista, vale consultar a tese de Roberto Alfredo Pompeia: *Os Laboratórios de Habitação no ensino da arquitetura - uma contribuição ao processo de formação do arquiteto* (2006).

⁸⁹ Pompeia (2006) associa o LabHab do GFAU-USP ao ano de 1997 e o L’HABITAT ao ano de 1986. Contudo as informações relativas a datas complementares e períodos de atuação de ambos são inconsistentes, e por isso optamos por deixar essa informação em aberto.

execução de unidades habitacionais e equipamentos comunitários em periferias através de mutirões autogeridos, experimentação de técnicas construtivas, mediação de demandas de grupos ou associações junto ao poder público, entre outros.

Do trabalho de Pompeia (2006, p.6-7), temos que: 1) os Laboratórios de Habitação contribuem para a formação do arquiteto à medida que colocam “o estudante diante de uma realidade mais concreta e verdadeira”, preenchendo grandes *lacunas entre teoria e prática*; 2) o *projeto participativo* pelo qual estão pautados os laboratórios constitui “uma ferramenta eficaz para a melhora da qualidade do espaço urbano e para sua permanência”, uma vez que a produção do espaço e a sua manutenção é uma *corresponsabilidade* entre equipe técnica e futuros usuários; 3) o trabalho desenvolvido pelos laboratórios carrega o potencial de *influenciar posturas governamentais* e contribuir com a *inovação técnica* – através da experimentação de tecnologias, materiais, processos, métodos construtivos e espacialidades; e 4) finalmente, aproximando-se ao pensamento freireano, Pompeia (2006, p.4) traz para o debate a figura do *Arquiteto Educador*: “Um arquiteto que não projeta para, mas que projeta com o cliente coletivo. Um arquiteto que não impõe o seu repertório, mas ajuda a construir um novo repertório, real e significativo”.

Os Laboratórios de Habitação confirmam que há uma pedagogia possível para os cursos de arquitetura, que rompa com os limites da escola e traga uma vivência muito mais comprometida com a realidade de nossas cidades. Apesar de a estrutura e a inércia da Universidade pública – mesmo com toda a sua política interna – dificultarem a atuação de um Laboratório de Habitação, ainda hoje, é um lugar capaz de abrigá-lo sem excessiva interferência de interesses privados. (Pompeia, 2006, p.134).

Apesar das contradições que possam ter abreviado a efetividade e a incidência social dos Laboratórios de Habitação⁹⁰, sob uma perspectiva contexto-temporal podemos situá-los como um ponto de experimentação que congregou debates e iniciativas progressas, testando campos de atuação profissional que se desdobraram, ainda que indiretamente, em outras ações dentro e fora das universidades. Alimentados pelo ideário da assessoria técnica em seu início, meio e fim, os laboratórios extrapolaram o ambiente acadêmico instigando a formação de escritórios populares que, com frequência constituídos por egressos daquelas experiências, se dedicariam a

⁹⁰ “Os primeiros projetos do LabHab Unicamp tinham uma atuação claramente social: a emancipação de associações e cooperativas pela moradia. Após dois anos de intensos trabalhos com comunidades, a maior parte da demanda passou a ser de instituições públicas como prefeituras e governos. O volume de tarefas aumentou muito e os *trabalhos com as associações* – mais lentos e difíceis – *foram perdendo espaço*. Os projetos começaram a se tornar mais burocráticos e inclinaram-se para os programas governamentais, embora a visibilidade do Laboratório viesse exatamente do oposto: do projeto participativo e da autogestão. [...] Dessa forma, *o LabHab cresceu em importância mas perdeu o que não poderia perder: o apoio incondicional à formação da população organizada pela moradia*.” (Pompeia, 2006, p.62, grifo nosso).

projetos de autogestão junto à comunidade⁹¹ (Gordilho-Souza, 2016; Martins, 2019; Pompeia, 2006). Em paralelo, dentro dos limites institucionais, a conjuntura propiciada pela redemocratização, somada ao vislumbre das inúmeras possibilidades de uma outra atuação profissional ensaiada pelos laboratórios – estes implementados e conduzidos pela categoria docente –, logo motivou a classe discente a construir, também, espaços onde pudesse adotar uma postura questionadora, comprometida e, principalmente, autônoma (na medida do possível). Dali, (re)nasceriam os debates em torno de uma militância estudantil que se consolidaria através de ações extensionistas lideradas por estudantes, como os Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAUs).

Atualmente, o Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo configura uma experiência de extensão universitária reconhecida e disseminada de forma orgânica entre inúmeros cursos de graduação do país⁹². A compreensão que se tem hoje acerca do que consiste e de como se estrutura um EMAU é resultado de um acúmulo histórico de “discussões sobre as atividades e práticas acadêmicas dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo” (FeNEA, 2006, p.6) que foram promovidas por Centros Acadêmicos e pela FeNEA⁹³, especialmente no âmbito dos encontros estudantis. Pautado, sobretudo, pela premissa de integrar camadas excluídas da sociedade através de um trabalho coletivo e horizontal com comunidades organizadas em associações, conselhos ou comissões de moradores, o EMAU surge “na busca de imersão na comunidade, na liberdade da idealização”, tendo como objetivo “não somente o complemento da educação universitária, mas também o compromisso com a realidade social brasileira.” (FeNEA, 2006, p.6).

Será dentro dos ENEAs e EREAs (Encontros Regionais de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo) do início dos anos 1980 que serão retomados os debates sobre os tipos de estágio profissional e as diferentes práticas extensionistas que ocorriam naquela década levando às primeiras ideias de Escritórios Modelo dentro da Arquitetura e Urbanismo. (Tonsig, 2021, p.81).

⁹¹ Para diversos autores, dentre os quais Gordilho-Souza (2016), os laboratórios tiveram uma influência considerável na formação dos escritórios populares. Contudo, mais do que uma consequência ou um resultado, o ideário da assessoria técnica foi também um ponto de partida: “O Laboratório de Habitação da FEBASP teve origem a partir da iniciativa de alguns arquitetos que montaram a Cooperativa Sindicato dos Arquitetos de São Paulo, que tinha o intuito de fornecer assessoria técnica à população mais pobre da cidade e pretendia fortalecer movimentos populares. Essa experiência serviu de base para um projeto maior, iniciado em 1982, que não só juntaria profissionais e estudantes num trabalho mais próximo à realidade do país, como também levaria as questões urbanas e habitacionais à escola de arquitetura: o ‘Laboratório de Habitação’.” (Pompeia, 2006, p.9).

⁹² Baseada em mapeamento da FeNEA, Tonsig (2021) indica que, em 2019, havia 46 EMAUs em funcionamento, além de outros 5 em fase de criação, 4 inativos, 4 sem informações sobre status e 4 apontando interesse na criação.

⁹³ Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (entidade de representação estudantil).

É então, no início dos anos noventa que se tem conhecimento das primeiras atividades de EMAUs, tais como as conhecemos hoje. Com este formato de Extensão de iniciativa e gestão estudantil, multidisciplinariedade, projetos participativos e demais princípios e características apresentadas no POEMA. (FeNEA 2006, p.85).

Ao contrário dos Laboratórios de Habitação que se desenvolveram individualmente, como iniciativas autônomas entre si, os EMAUs constituíram-se sob um engajamento relativamente unificado, determinado a partir do debate coletivo promovido pelo movimento estudantil e sintetizada no POEMA⁹⁴. Isso não significa que os EMAUs estejam condicionados a seguir “uma receita” ou que constituam uma estrutura de atuação homogênea, mas institui um escopo fundamental e um *eixo norteador ético*⁹⁵ que visam à salvaguarda de sua função social. Independente de oficialização, estatuto, de quem quer que sejam seus participantes ou da instituição que o abrigue, haverá um EMAU a partir do momento em que houver um grupo de pessoas unidas, trabalhando segundo as diretrizes da Carta de Princípios⁹⁶, “com interesse e determinação em buscar uma educação libertária” (FeNEA, 2006, p.23).

Vários dos princípios que moveram os primeiros Laboratórios de Habitação reverberam no escopo do EMAU, a exemplo da premissa de uma formação profissional aliada à formação cidadã e à responsabilidade social, o que faz com que sejam frequentes as conceituações e os enquadramentos difusos entre ambos. O EMAU e os Laboratórios constituem experiências que se aproximam de diversas formas e fazem parte de um movimento de mobilização comum, mas sustentam diferenças que as tornam particulares (ou complementares, por que não?). O LabHab do GFAU-USP é um exemplo que manifesta essa fronteira imprecisa, posto que ao mesmo tempo em que tem sido enquadrado como um Laboratório de Habitação (inclusive em sua própria

⁹⁴ O POEMA (*Projeto de Orientação a Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo*) é uma publicação de elaboração coletiva cuja construção foi deliberada em plenária final do XVIII ENEA Brasília (1994). Como o próprio título aponta, tem o objetivo de “orientar e caracterizar os EMAUs, indicando rumos em sua formação, funcionamento e manutenção.” (FeNEA, 2006, p.6). Ao POEMA, soma-se a Carta de Princípios, desenvolvida no IV SeNEMAU São Paulo em 2000. Ambos passaram por processos de revisão e reformulação, sendo que a versão mais recente oficialmente disponível é a de 2006.

⁹⁵ “O Escritório Modelo segue, como *eixo norteador ético*, os quatro postulados da UNESCO e União Internacional de Arquitetos para a educação em Arquitetura e Urbanismo: Garantir qualidade de vida digna para todos os habitantes dos assentamentos humanos; Uso tecnológico que respeite as necessidades sociais, culturais e estéticas dos povos; Equilíbrio ecológico e desenvolvimento sustentável do ambiente construído; Arquitetura valorizada como patrimônio e responsabilidade de todos. (FeNEA, 2006, p.21, grifo nosso).

⁹⁶ “A Carta de Princípios é o Código de Ética da FeNEA para os Escritórios Modelo, sendo reconhecidos apenas aqueles que sigam os princípios inclusos nesta.” (FeNEA, 2006, p.21).

denominação), ele também é apontado pelo POEMA como um Escritório Modelo já consolidado no ano 2000⁹⁷.

Nesse caso, o que diferencia o LabHab do GFAU-USP dos demais laboratórios e o aproxima dos EMAUs é, precisamente, a particularidade que constitui o ponto chave de um Escritório Modelo: a centralização das iniciativas de implantação e gestão nas mãos do corpo estudantil, diferente do Laboratório onde, geralmente, os estudantes são estagiários de “uma iniciativa da administração dos Cursos e Faculdades de Arquitetura e Urbanismo” e que tem “suas atividades [...] coordenadas por professores universitários que selecionam os projetos” (FeNEA, 2006, p.16). Vale a observação de que, nesse ponto, o EMAU incorpora a suspensão de hierarquias de uma forma mais radicalizada do que, provavelmente, quaisquer outras experiências que têm sido desenvolvidas no âmbito da academia – o que talvez explique o que o sustenta apesar das dificuldades e das pressões externas.

Uma importante particularidade da proposta do EMAU está em sua iniciativa e gestão estudantil. Estudantes que, *enquanto sujeitos da ação*, têm acesso aos porquês, de onde vieram, aonde querem chegar. Participam do processo, vivenciam. A reflexão surge de teoria e prática colocadas lado a lado na construção do conhecimento. *A relação entre estudantes e professores orientadores deve ser horizontal*, garantindo o aproveitamento didático das atividades do EMAU. [...]

Dessa forma, a base de um EMAU é o trabalho coletivo, tanto em sua gestão interna, como no exercício multidisciplinar e na relação EMAU / Comunidade.

O trabalho em grupo leva todos a entender melhor seu papel como cidadãos em uma sociedade de complexas relações humanas. *A troca de saberes* entre diversos profissionais, e destes com a comunidade, é uma tentativa de realizar um trabalho mais completo. (FeNEA, 2006, p.15, grifo nosso).

À medida que a *arquitetura é vivida enquanto processo* projetual horizontal, pautado pelo *diálogo* entre as partes e pela produção de um *bem coletivo* (FeNEA, 2006; 2007) identificamos, também na atuação dos EMAUs, o ensaio de uma postura profissional redefinida, a incorporação do *Arquiteto Educador*, do arquiteto político.

Tanto os EMAUs quanto os Laboratórios de Habitação fazem por merecer a definição de experimentos mediados por “fragmentos de inconformismo e resistência” enunciada por Lopes (2011, p.6), mas com uma incidência que, num primeiro momento, parece ter ficado relativamente

⁹⁷ “O IV SeNEMAU São Paulo, realizado no ano de 2000, foi o primeiro SeNEMAU realizado por um *Escritório Modelo já consolidado*. [...] A *Comissão Organizadora era composta pelo LabHab GFAU*, da FAUUSP, o que permitiu que os ateliês do SeNEMAU fossem realizados nas comunidades onde o EMAU já trabalhava.” (FeNEA, 2006, p.86, grifo nosso).

restrita ao nível da graduação (Gordilho-Souza, 2020). Destes, a exceção fica por conta dos Laboratórios desde logo vinculados a programas de pós-graduação – como o LabHabitar/FAUFBA e o Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos/FAU-USP – que, nesse nível, estabeleceram um vínculo mais próximo ao eixo da pesquisa e da produção científica do que a ações participativas ou canteiros extensionistas⁹⁸, o que os torna importantes na construção da literatura e dos registros históricos que fundamentam o compromisso social da arquitetura.

Contudo, já num momento mais recente, temos acompanhado a emergência de um movimento de maior incorporação de princípios e ações extensionistas também na pós-graduação, a exemplo das iniciativas que buscam caminhos para se institucionalizar enquanto programas de Residência Acadêmica⁹⁹, sob a configuração de cursos de especialização *lato sensu*.

A proposta pioneira com essa ênfase de atuação descende do LabHabitar da FAUFBA (o que corrobora, mais uma vez, a importância dos Laboratórios de Habitação). Aprovada em todas as instâncias da universidade no ano de 2011, a Residência AU+E/UFBA¹⁰⁰ constituiu-se a partir da intenção de ampliar o desenvolvimento de “atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas para a relação entre habitação e cidade” (Gordilho-Souza; Rocha, 2018, p.91) na pós-graduação e de viabilizar capacitação e assistência técnica sistemática e contínua, respondendo, simultaneamente, a anseios de profissionais e de movimentos sociais ligados à pauta da moradia digna. De acordo com Angela Maria Gordilho-Souza (2020), proponente e coordenadora das três

⁹⁸ Curiosamente (ou nem tanto), foram esses os Laboratórios que lograram maior sucesso em termos de continuidade, o que talvez se explique pela limitação que a escassez de subsídios (financeiros e institucionais), associada à hegemonia ainda sustentada da teoria sobre a prática, impõe à efetividade de ações junto à comunidade como aquelas propostas pelos Laboratórios de Extensão, antepondo a manutenção de atividades de pesquisa.

⁹⁹ Resgatamos aqui, de forma representativa, a Residência Acadêmica AU+E/UFBA, pioneira, e a Residência Multiprofissional CTS: Habitat, Agroecologia, Economia Solidária e Saúde Ecosistêmica do PPG-FAU/UnB. Gordilho-Souza (2020) amplia esse panorama apresentando outras experiências para além das que estão aqui mencionadas: Residência em Arquitetura e Urbanismo: Planejamento e Gestão Urbana/FAU USP, até o momento com edição única realizada em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo/SP em 2015, tendo como foco a capacitação junto à gestão pública; a especialização em ATAU+E/UFPA, aprovada em 2019, teve a primeira edição em 2020 junto a comunidades do município do Conde/PB; Residência Profissional/Especialização em Tecnologias e Processos Inovadores em Arquitetura e Urbanismo/PUC Minas. Um panorama bastante atual destas experiências que articulam extensão, pesquisa, ensino, graduação e pós-graduação também foi trazido pelo *1º Encontro Nacional sobre Extensão na Pós-Graduação e Assessoria Técnica para a Produção do Habitat mais saudável, resiliente e solidário no campo e na cidade*. Organizado pela Residência Multiprofissional CTS do PPG/FAU/UnB, o evento realizado em agosto de 2022 reuniu, em formato virtual, 14 Residências/Cursos Lato Sensu efetivados ou em processo de estruturação, além de inúmeros grupos de pesquisa e extensão com abordagens afins (Andrade et al., 2023a).

¹⁰⁰ Residência Profissional em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia - Especialização em Assistência Técnica, Habitação e Direito à Cidade. Universidade Federal da Bahia.

primeiras edições do curso de especialização, a proposta, com duração de 14 a 16 meses, foi inspirada nas residências da área de saúde, mas substituindo o caráter de prestação de serviços pela promoção de atividades de ensino-pesquisa-extensão orientadas pela “interlocação com as comunidades envolvidas, na elaboração de projetos em processos de *aprendizagem coletiva*.” (Gordilho-Souza, 2020, p.246, grifo nosso).

Nessa formação profissional, buscam-se desenvolver propostas compartilhadas, em resposta às amplas demandas sociais, como instrumento de potencialização de investimentos públicos diante da grande precariedade do ambiente construído. A grade curricular, com cinco disciplinas, atividade de assistência técnica e trabalho final, abarca aulas teóricas, seminários, atividades supervisionadas, oficinas, pesquisa aplicada e projetos participativos.

[...] visa à formação de recursos humanos, associada à assistência e assessoria técnica nessa área de atuação e afins, para o *desenvolvimento de projetos colaborativos*, que são repassados para as comunidades demandantes, com potencial de implementação posterior, tendo a universidade como mediadora entre comunidade e gestão pública.

Introduzem-se, assim, novas perspectivas de projetos extensionistas na pós-graduação em AU [Arquitetura e Urbanismo] para formação continuada, com ampliação multidisciplinar em atividades de ensino-pesquisa-extensão. Os processos de imersão nos territórios, associando teoria e prática, potencializam – com a troca de saberes e percepções da realidade vivida – aproximações projetuais inovadoras, mais próximas das reais necessidades das comunidades. (Gordilho-Souza, 2020, p.246-247, grifo nosso).

A residência AU+E/UFBA teve influência significativa na difusão desse modelo formativo ao receber profissionais-discentes de diversos estados no formato de nucleações¹⁰¹ junto a outras instituições, como as Universidades Federais da Paraíba (UFPB), Pelotas (UFPEL), Brasília (UnB), Ceará (UFC), Sergipe (UFS) e Rio Grande do Norte (UFRN). Destas, temos que as nucleações junto à UFPB e à UnB, associadas a atividades ou grupos de pesquisa e extensão já atuantes nessas universidades, evoluíram para programas próprios de residência acadêmica, a partir de 2020 e 2022 respectivamente.

Apesar de oficialmente implementada há pouco tempo, a proposta trazida pela Residência Multiprofissional CTS - Ciência Tecnologia e Sociedade da Universidade de Brasília¹⁰² tem se destacado ao propor a articulação social e territorial de profissões e temáticas interdisciplinares,

¹⁰¹ As nucleações correspondem ao intercâmbio interinstitucional e ao desenvolvimento de “projetos nas localidades de origem em cotutoria com professores das instituições nucleadas.” (Gordilho-Souza, 2020, p.247).

¹⁰² Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU-UnB e ao Núcleo de Política de Ciência Tecnologia e Sociedade (NPCTS/CEAM/UnB), a iniciativa, que tem em sua organização membros do Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico, reúne professores de diferentes áreas, coopera com a Incubadora de Cooperativas Populares da UnB e estabelece parcerias interinstitucionais, dentre as quais: a Nucleação da Residência AU+EUFBA/UnB, da Rede BrCidades, da Rede Moradia-Assessoria, do MST, do MTST, da Fiocruz, do CAU/BR e das associações nos territórios, além de fomento para oferta de bolsas via edital de ATHIS do CAU/BR e emenda parlamentar da Deputada Federal Erika Kokay. (Andrade et al., 2023a, p.13).

a saber, Habitação, Agroecologia e Saúde Ecológica, além de uma temática transdisciplinar, Trabalho Associado¹⁰³. Com duração prevista de 18 meses (480 horas), o curso integra professores, residentes, agentes territoriais mediadores e a comunidade através de módulos teórico-práticos¹⁰⁴, de vivências territoriais e de pesquisa, adotando a modalidade de Assistência Técnica Participativa Descentralizada (ATPD) e tendo como horizonte a criação de Microprojetos de Ação Local (MPAL) (Andrade et al., 2023b). Valendo-se do acúmulo experimental das iniciativas pioneiras, o objetivo da Residência de “unir Pós-Graduação e Extensão em um caráter trans-multi-interdisciplinar com a visão de política pública universitária (oposta à da filantropia privada ou oficial) na capacitação de agentes técnicos trans-multi-disciplinares” (Andrade et al., 2023a, p.14), reforça o princípio em comum das residências de que:

A Assistência Técnica não se concentra apenas na qualificação da moradia, mas, também, na provisão e qualificação de uma série de equipamentos coletivos e espaços livres, que venham trazer melhorias para o lugar de vida dessas populações, tendo um *efeito mais sistêmico* sobre esses territórios, além de serem *espaços catalisadores de oportunidades* de profissionalização, geração de cultura, emprego e renda, enfim, de *emancipação comunitária*.” (Andrade et al., 2023a, p. 11, grifo nosso).

Por fim, cabe a devida menção ao arco da Extensão Universitária como um todo, já que as residências encontram “um porto seguro no território por meio da extensão” (Andrade et al., 2023a, p. 14) – o mesmo vale para os Laboratórios de Habitação e para os EMAUs. A Extensão constitui o ponto de contato entre essas experiências à medida que fundamenta as premissas de atuação e viabiliza a devida inserção institucional a tais práticas.

Historicamente caracterizada por contornos predominantemente assistencialistas e por ações unilaterais de *transmissão* de conhecimento, a concepção de extensão passa por um processo de reformulação ao longo da década de 1980, período que coincide com a constituição dos primeiros Laboratórios de Habitação e o início dos debates que culminaram nos EMAUs. Essa inflexão conceitual tangencia o contexto histórico do país, refletindo as reivindicações de um compromisso maior da Universidade e dos futuros profissionais com a população (Nogueira, 2001

¹⁰³ Temáticas que se desdobram, ainda, em outras: “[...] Habitat (Habitação, Arquitetura, Urbanismo, Ambiente); Agroecologia (Soberania alimentar, Agricultura familiar, Integração campo e cidade); Saúde (Vigilância epidemiológica, Saúde coletiva, Saúde da família, Saneamento, Ecossaneamento e Infraestrutura ecológica) e [...] Trabalho Associado (Economia Solidária, Formação e educação, Ocupação, Renda e Tecnociência solidária).” (Andrade et al., 2023a, p.13).

¹⁰⁴ “Os módulos teórico-práticos são: (1) Introdução em CTS e Educação Freiriana; (2) Conexão de saberes e tecnociência solidária; (3) Conexões territoriais; (4) Produção do Habitat no Campo e na Cidade; (5) Agroecologia e agrourbania e (6) Saúde Ecológica.” (Andrade et al., 2023b, p.20).

apud Medeiros, 2017). Sob influência do pensamento freireano (Gordilho-Souza, 2020), uma concepção renovada de Extensão Universitária revoga as definições restritas à “boa ação” para se tornar incidência crítica, quando passa a ser conceituada como:

[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma *via de mão-dupla* [...] que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, [...] a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987, p.11).

[...] não basta a existência da ação extensionista universitária voluntarista e com viés político ou filantrópico, cuja finalidade não-confessável remete à aproximação de um objeto de estudo com fins acadêmicos, visando resultados imediatistas, como registros para artigos e publicações. (Whitaker Ferreira et. al., 2023, p.3).

A incorporação da extensão enquanto *eixo fundamental* da estrutura universitária acontece apenas a partir do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, instituído pela Constituição Federal de 1988¹⁰⁵, quando “amplia-se o entendimento da atuação extensionista para além da supremacia do saber técnico-científico e do assistencialismo, reposicionando-a como ação em prol dos direitos sociais.” (Gordilho-Souza, 2020, p.226). Esse reconhecimento do ponto de vista legal foi importante para legitimar a essencialidade das atividades extensionistas no processo formativo e, de certa forma, viabilizar a alocação de recursos para tal. Contudo, apesar de uma teórica equiparação entre os eixos do tripé ensino-pesquisa-extensão, este último tem ocorrido, em geral, na modalidade de atividades eletivas e/ou extracurriculares, enfrentando dificuldades para se afirmar dentro dos currículos acadêmicos regulares e, até mesmo, para transpor a disparidade que prevalece entre pesquisa e extensão quando se trata de critérios de valoração e pontuação da produção científica, inclusive nas universidades públicas.

É evidente que as experiências universitárias, tanto quanto as atividades experimentais externas, estiveram (e estão) sujeitas a limites e contradições decorrentes do sistema em que se

¹⁰⁵ O reconhecimento da Extensão na estrutura universitária tem seus primeiros registros oficiais no Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto nº 19.851/1931) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), tornando-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968). Contudo, é somente a partir do Art. 207 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que a extensão passa a integrar o núcleo essencial das Universidades junto ao ensino e à pesquisa.

inserir¹⁰⁶. Ainda assim, as ações extensionistas se colocam como um “meio [...] concreto e eficaz” para socializar o conhecimento e concretizar a ponte “entre as necessidades da comunidade e o fazer universitário” (Medeiros, 2017, p.9). Através delas, a universidade abre espaço para o ensaio de campos de atuação que, no cotidiano extramuros da profissão, esbarram em obstáculos diversos, e oferece uma perspectiva concreta de atender ao apelo verbalizado por Sérgio Ferro¹⁰⁷ (e que se repete em autores diversos):

Só é possível fazer realmente um canteiro diferente, eu acho, em duas condições: uma, em condições experimentais, que a universidade deveria fazer, teria a obrigação de fazer. Testar, com operários iguais, [que] não seriam assalariados, etc., outras relações de produção. (Capacetes, 2007).

Ainda que constituídas, cada uma, por traços particulares, disputas e incontáveis divergências, tais experiências constituem marcos e institucionalidades fundamentais para aproximar universidade, movimentos e assessorias técnicas, um ambiente fecundo para o desenvolvimento dos canteiros experimentais mobilizados pela educação popular libertadora. Nesse sentido, vamos de encontro aos diversos autores que, em balanços bastante atuais, têm salientado o papel fundamental da extensão, das residências e, ainda, de “uma aproximação mais intensa entre estudantes e grupos de assessoria técnica” (Cardoso; Lopes, 2022, p.18).

¹⁰⁶ Em fala concedida no âmbito do projeto *Ocupação Flávio Império* (2011), promovido pelo Instituto Itaú Cultural, Sérgio Ferro afirma: “[...] É evidente que tudo isso é muito limitado. Porque os operários continuavam operários. Nós continuávamos a ser os que mandavam, os manda-chuvas. Tudo isso sempre tem que ser posto entre parênteses. Eram condições de experimentação em situação negativa e, portanto, não são, de maneira nenhuma, soluções ideais. Simplesmente são atuações críticas. Uma situação para mostrar que seria possível fazer outra coisa, que seria possível um outro tipo de relacionamento humano e social na produção da arquitetura.” (Disponível em: <https://youtu.be/GgGHbwen8nU?si=SXGGU2HB--qBHYy8>. Acesso em: 13 mar. 2023). Lembramos também que durante a arguição da banca de qualificação desta pesquisa, João Marcos de Almeida Lopes destaca, a partir de sua própria experiência junto à Usina CTAH, a crítica de que na prática o canteiro estabelecido pelas assessorias técnicas não reverbera, necessariamente, em uma continuidade da coletividade almejada, nem mesmo a autogestão posterior à construção – pelo menos não sem um trabalho complementar voltado à politização dos sujeitos. Ele tende a se reduzir a trabalho ajutório da mesma forma que o mutirão convencional, porque terminada a construção da casa, as pessoas voltam a ter de conviver nos padrões hegemônicos, voltam a ter de se submeter ao trabalho alienado porque essa é a realidade que se impõe.

¹⁰⁷ Sérgio Ferro em depoimento ao documentário *Capacetes Coloridos*, produzido por Paula Constante como Trabalho Final de Graduação na FAUUSP (Capacetes, 2007). O documentário está disponível na íntegra no canal Youtube da FAUUSP: https://www.youtube.com/watch?v=dPSJGEJT_0M&ab_channel=FAUUSP. Acesso em: 13 mar. 2023.

porvir (e porque a universidade)

“Cada canteiro livre é uma universidade” tem vários sentidos. O primeiro, é local. Todos aprendemos mais nossos ofícios diversos. No canteiro livre a discussão é permanente – e, como então toda posição autoritária é abolida, a necessidade de explicação, de argumentação lógica empurra a autoconsciência para frente. Ao mesmo tempo, e ainda através da discussão e da demonstração, todos aprendem com todos. Ficando ainda no campo da construção – e pensando nos “bolsões” de liberdade que podem abrir os sem-terra ou teto – o canteiro livre deve ser centro de formação: os que aqui aprendem poderão abrir ou colaborar com outros canteiros livres. [...]

Nossos canteiros livres, assim, podem ser o primeiro ciclo de outras alterações mais complexas. Podem ser exemplos de outra era. E não há que esperar: efetivar um outro possível alimenta a esperança de mudança radical. [...] o exemplo do canteiro livre, sem ser evidentemente suficiente, é necessário. A arquitetura pode saltar de sua abjeção atual à dignidade de semente (pequena – mas bela) de outra humanidade. Tarefa para as novas gerações. (Ferro, 2002, p.149-150).

Tomadas em conjunto ou separadamente, as linhas de ação mencionadas no início desse tópico – movimentos, assessorias e ações universitárias – apontam caminhos para a constituição de canteiros didáticos e emancipatórios pautados por interseções e trocas de saberes entre povo e corpo técnico e, por consequência, pela acolhida de uma postura redefinida do arquiteto urbanista.

A nossa opção por prosseguir através do eixo universitário – especialmente em sua vertente extensionista – foi motivada, primeiro, pela compreensão de que, adotando um ponto de vista cronológico, parece coerente que uma redefinição do ofício que se pretenda estrutural deva partir do princípio, qual seja, o íterim da formação. Isso nos leva, necessariamente, ao exame e à reformulação dos projetos pedagógicos de ensino, pesquisa e extensão sob os quais estamos formando arquitetos urbanistas.

A formação de sujeitos críticos e autônomos, objetivo primeiro do ensino, encontra no currículo, na atual organização do sistema educacional brasileiro, um empecilho. Para combater a fragmentação instalada na organização do ensino e no próprio conhecimento, é necessário sair de trás das grades curriculares. Esse combate passa pela reconsideração e ampliação do conceito de currículo, isto é, pela desnaturalização de seus modos atuais de operação. Discutir o currículo significa discutir também o campo da arquitetura, uma vez que o currículo é expressão das diversas forças que aí atuam. [...] é necessário introduzir uma nova estrutura no ensino de graduação que propicie, de fato, uma formação plena aos indivíduos. (Santos, 2003, p.1).

A aproximação ao percurso histórico que conforma a profissão e os cursos de arquitetura nos permite mapear práticas e iniciativas, identificar códigos, protocolos e formas institucionais comuns que oferecem perspectivas e categorias de ação que podem alimentar processos de formação existentes e futuros. Nesse sentido, guardadas as devidas particularidades das

experiências exploradas ao longo do tópico, temos que o caráter extensionista constitui uma estrutura comum que as sustenta e aproxima tanto do ponto de vista das premissas e estratégias de atuação quanto das alternativas de formalização e fomento institucional.

Considerando a recente instituição da obrigatoriedade de inclusão de atividades de extensão à matriz curricular dos cursos de graduação em um mínimo de 10% da carga horária total¹⁰⁸ (Brasil, 2018), bem como o princípio de uma predisposição demonstrada por algumas instituições de acolher a modalidade, de forma voluntária, também no âmbito da pós-graduação, essa parece ser uma abertura acessível à reformulação da formação acadêmica. Há de se discordar do baixo percentual obrigatório, e tanto melhor se a obrigatoriedade não fosse necessária. Ainda assim, se a incorporação efetiva de tais experiências de extensão vier acompanhada de um processo responsável e contínuo de revisão, adequação e atualização dos currículos de ensino e das pautas de pesquisa, ela tende a retornar arquitetos urbanistas mais conscientes das condições concretas de produção do espaço e das reais demandas da profissão, além de, finalmente, estabelecer a indissociabilidade da tríade universitária.

O desenvolvimento da extensão universitária, o incentivo aos escritórios modelos - cada vez mais presentes nas universidades de arquitetura -, e a inserção de disciplinas que preparem os arquitetos para atuarem na cidade real, são caminhos importantes para aproximar a arquitetura das demandas sociais. (Martins, 2019, p.20).

Também a Lei de ATHIS¹⁰⁹ (Brasil, 2008a) alimenta a potencialidade que atribuímos às experiências extensionistas uma vez que, dentre os agentes previstos na prestação de serviços de assistência técnica à habitação de interesse social, estão inclusos “profissionais inscritos em programas de *residência acadêmica* em arquitetura, urbanismo ou engenharia ou em *programas de extensão universitária*, por meio de *escritórios-modelos* ou escritórios públicos com atuação na área” (Art. 4º). A possibilidade de fomento de canteiros experimentais se vê contemplada à medida que o direito à assistência técnica previsto pela lei “abrange todos os trabalhos de projeto, acompanhamento e execução [...] necessários para a edificação, reforma, ampliação ou regularização fundiária da habitação” (Art. 2º, § 1º), estando entre as iniciativas prioritárias aquelas

¹⁰⁸ Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. *Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira*. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

¹⁰⁹ Lei nº 11.888/2008. *Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social*. Apesar de reconhecê-las, não entraremos na polêmica discussão em torno das controvérsias da referida lei, a começar pela adoção da nomenclatura “assistência” em detrimento de “assessoria” e pelo alegado caráter substancialmente técnico, que traz de forma vaga as questões relativas à participação e à organização popular (Cardoso; Lopes, 2022).

a serem implantadas sob *regime de mutirão* (Art. 3º, § 2º). De forma complementar, a fim de “capacitar os profissionais e a comunidade usuária”, a Lei traz em seu escopo a previsão de convênios ou termos de parceria, firmados com “entidades promotoras de *programas de capacitação profissional, residência ou extensão universitária* nas áreas de arquitetura, urbanismo ou engenharia” (Art. 5º), o que abre perspectivas a respeito da sustentabilidade financeira e operacional dessas experiências.

Acrescentamos a nosso argumento, ainda, a atribuição do predicado de laboratório sociopolítico ao *fazer universitário*. O espaço da universidade, sujeito às relações cotidianas de seus agentes, tende a constituir um microcosmo que reproduz a sociedade, inclusive as suas controvérsias, ao mesmo tempo em que abre espaço à reflexão e à sua reinterpretação. As relações problemáticas, quando circunscritas a um espaço que nos é próximo e comum, podem se tornar mais explícitas e, perante olhos críticos, incitar o ensaio e a propagação de vínculos e formas de convivência outras que não aquelas. Em termos práticos, essa compreensão sinaliza que a materialização de canteiros-escola extensionistas – inseridos em um âmbito experimental que os desobriga a submeter-se, pelo menos em partes, aos desmandos da lógica do capital e da produtividade – permite a constituição de espaços formativos que, em última instância, podem ser os “exemplos de outra era”, a “semente [...] de outra humanidade” (Ferro, 2002, p.150), a “transição para uma estrutura nova de sociedade, mais humana do que a de hoje” da qual fala Lefèvre (1981, p.203).

Numa perspectiva política de pensar e produzir cidades em prol do interesse coletivo, considerando o contexto brasileiro de grande precariedade habitacional e urbana, bem como a atual conjuntura de inflexão de políticas sociais e de práticas de planejamento urbano participativo, uma ampla replicação de experiências de extensão como política universitária, pode trazer mudanças essenciais. Ao capacitar profissionais e cidadãos para elaboração de projetos de inserção urbana e inclusão social, certamente essas ações potencializam interações que, aprendendo com a cidade, num permanente diálogo entre teoria e prática, definem novos compromissos pelo direito à cidade, na conquista de cidades melhores e mais justas. (Gordilho-Souza, 2016, p.16).

Como vimos nos capítulos anteriores, redefinir o ofício desde as universidades não é uma busca recente, mas uma das apostas de professores-arquitetos como Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro, está presente nas experiências extensionistas de que tratamos há pouco – os Laboratórios de Habitações, os EMAUs, as Residências Acadêmicas –, no movimento estudantil, nos movimentos sociais e nas classes populares que reivindicam e, progressivamente, conquistam (ainda que a passos lentos) os espaços que também lhe cabem no ensino superior formal.

Apostar na ação desde as universidades também não significa renunciar às experiências estabelecidas além de seus muros. Pelo contrário, frente à magnitude do desafio que se impõe à realidade e às elaborações elencadas ao longo do trabalho não cabe um modelo único de enfrentamento. Reconhecemos, isso sim, a necessidade de ações conjuntas nas mais diversas esferas, sendo a educação – popular, básica e superior – e a redefinição dos ofícios profissionais apenas um recorte dentre diversos meios potentes de transgressão e movimentação das estruturas hegemônicas.

Se este novo “quefazer” experimentado a partir de uma política universitária reformulada não é suficiente para, sozinho, colocar integralmente em prática os princípios de um canteiro-escola enquanto momento de libertação, aos moldes dos ideários de Rodrigo Lefèvre e Paulo Freire, ele dará, pelo menos, alguns primeiros passos em direção a períodos – ou espaços – de transição, de pré-figuração de um futuro mais além desse que está posto. Mais uma vez fazemos coro a bell hooks (2013):

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as *possibilidades mais radicais* na academia. [...] como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para *conhecer o que está além das fronteiras do aceitável*, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as *transgressões* – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (hooks, 2013, p.23-24, grifo nosso).

3.6 UM BALANÇO: SÍNTESE, ATUALIDADE E FUTURO

A reconstrução dos marcos teóricos contribuiu para a tessitura das reflexões acerca das afinidades entre o canteiro autogerido e a educação popular, mas foi preciso lembrar que essas formulações, quando incorporadas às práticas e processos reais, ganharam formas institucionais múltiplas, absorveram determinações sociais e condicionantes históricas específicas – diga-se de passagem, de um solo histórico social atravessado de contradições e precariedades.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire foi ensaio, foi tentativa, foi prática antes mesmo de ser teoria. Primeiro em Pernambuco, depois no exílio, a educação popular foi experimentada concretamente para traduzir-se, depois, na abrangente obra com a qual o educador registra um relato histórico-cultural de seu tempo. Neste momento, está para além de nossas condições avaliar como (ou se) a concepção freireana foi absorvida na educação básica, mas nos cabe identificar que ela sobrevive em iniciativas como as sustentadas pelos movimentos sociais: os

cursinhos populares (a exemplo da Rede Emancipa e da Uneafro¹¹⁰), as escolas do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), os espaços de formação de juventude e lideranças, a própria vivência autogestionária das ocupações urbanas e rurais.

No âmbito da arquitetura e da construção, os ideários de autogestão, autonomia e saber popular no canteiro de obras também reivindicaram espaço, mas esbarraram em uma carga extra de dificuldades práticas, para além daquelas de cunho político-ideológico. Diferente da educação popular – ou mesmo das correntes artísticas contraculturais e militantes que deram e dão voz às inquietações sociais –, a construção envolve um processo e produto que, para além de intenções ou premissas, depende de recursos financeiros expressivos, nem sempre disponíveis¹¹¹ (Arantes, 2002; Ferro, 2006). Não por acaso, a contribuição do Grupo Arquitetura Nova permaneceu muito mais vinculada ao campo das ideias do que à realização concreta, enquanto as experimentações elencadas no tópico anterior estacionaram na qualidade de exceção.

Em tom de balanço, lembramos que, nos últimos 20 anos, passamos por mudanças substanciais no país, com novas contradições e possibilidades que influenciaram significativamente este “quefazer” de uma arquitetura situada e ligada à educação popular. O país observou um ciclo de ascensão, declínio e, agora, uma nova retomada das esquerdas. Virtuoso em determinados momentos, esse ciclo também se mostrou, por vezes, sequestrado pela prática de uma política de coalizão que suprimiu ou descaracterizou a implementação de pautas estruturais – estas taxadas como radicais –, daí que temos uma conjuntura pautada por avanços e regressões.

Do ponto de vista da política educacional, é preciso lembrar, de saída, a ampliação expressiva do número de universidades públicas e privadas, o que incluiu a criação de novos cursos de Arquitetura e Urbanismo e a capilarização do ensino superior a territórios periféricos e

¹¹⁰ A Rede Emancipa se define como um “Movimento Social de Educação Popular” que tem como principal forma de atuação a criação de cursinhos pré-universitários. Recentemente, o coletivo tem se dedicado a implementar um centro de formação de educadores populares: a Universidade Emancipa. Conforme Colosso (2019, p.127), a “Uneafro tem um perfil parecido, também exitoso, combinando produção de conhecimento e ação coletiva, pautado nos entroncamentos entre raça, classe e gênero no espaço urbano”, com ações que “se dividem entre a área de educação popular e cultura negra (os cursinhos, pontos de cultura e oficinas), a área de combate ao racismo e ao genocídio negro (reuniões, audiências públicas e atendimento a vítimas) e área de mobilização (aulas públicas, campanhas e atos)”.

¹¹¹ “Parafraseando Glauber [Rocha, cineasta brasileiro], *no caso da arquitetura não bastam uma colher de pedreiro na mão e uma ideia na cabeça*. Como brinca Sérgio noutra ocasião, *‘construção é coisa séria, envolve doutor e capital’*. Um programa de arquitetura dirigido a famílias de baixa renda precisa de terra e financiamento: bancos, governo, construtoras etc., e por isso a questão da habitação naquele momento [segunda metade do século XX] não chegava a entusiasmar os arquitetos e muito menos artistas e intelectuais de esquerda, que buscavam iniciativas com maior grau de independência e poder de crítica.” (Arantes, 2002, p.51, grifo nosso).

a pequenas e médias cidades do interior¹¹² (Maricato; Colosso, 2020; Simas; Dias; Silva, 2021). Essa ampliação da oferta somada à descentralização – ambas influenciadas pelas políticas de subsídio estudantil em universidades privadas (Fies e PROUNI) e de investimento estatal na construção de Institutos Federais, abertura de novas Universidades Públicas e novos campi¹¹³ – promoveu mudanças no perfil universitário, bem como no movimento estudantil e de juventude como um todo. Tais reestruturações, que foram quantitativas em termos de vagas, mas, sobretudo, qualitativas em termos de distribuição sócio-espacial, foram impulsionadas também por marcos legais como a lei de cotas no acesso à graduação (Brasil, 2012)¹¹⁴ – esta, por sua vez, uma síntese do crescimento do movimento negro (Colosso, 2019).

A ampliação do acesso modificou em muito o perfil das universidades, não por acaso entre os jovens formados em 2015, 33% eram os primeiros de suas famílias a ter um diploma de curso superior. Famílias, cujos pais estavam em funções subalternas, formam advogadas(os), engenheiras(os), médicas(os), assistentes sociais e professoras(es). Com a mudança em postos de trabalho que essas(es) jovens passam a ocupar, muda também o horizonte de necessidades e expectativas, o autorrespeito que têm consigo, a relação com seus círculos familiares e meios mais amplos. Ao ascenderem a essas novas condições, esses jovens participam de questões coletivas de igual para igual com as autoridades políticas e elites econômicas. (Maricato; Colosso, 2020, p.296-297).

A mudança no perfil das universidades ocorreu também no campo da Arquitetura e Urbanismo. As públicas se tornaram menos brancas, mais populares e mais capilarizadas no território nacional. Isto exigiu, evidentemente, um conjunto de saberes também mais coerentes com a realidade da classe trabalhadora urbana. Boa parte dessas novas gerações de arquitetas e arquitetos exige enfrentar essas condições. As instituições particulares se adequaram aos ditames da competitividade neoliberal, com mensalidades mais baixas, redução de carga teórica,

¹¹² Atualmente, são 782 cursos de Arquitetura e Urbanismo em atividade no Brasil, sendo que destes, apenas 105 têm data de início de funcionamento anterior ao ano 2000 (ou seja, quase 87% iniciaram no intervalo dos últimos 23 anos). Do total dos cursos em atividade, a maioria esmagadora concentra-se no setor privado (707, o equivalente a 90,41% do total), apesar da duplicação da oferta também no sistema público. Dados referentes aos cursos de Arquitetura e Urbanismo em atividade no Brasil compilados a partir de uma consulta breve ao portal do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (Cadastro e-MEC, 2023), excluídos os cursos classificados como extintos ou em extinção.

¹¹³ São marcos legais destas políticas: Lei nº 10.260/2001 (Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências); Lei nº 11.096/2005 (Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências); Decreto nº 6.096/2007 (Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI); Lei nº 11.892/2008b (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).

¹¹⁴ Lei nº 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

achatamento de quadros docentes. O aumento de jovens profissionais se deu no interior dessas contradições.

Entre 2016 e 2022¹¹⁵, tem-se um quadro de regressões diversas, com uma sobreposição de crises de ordens democrática, econômica, social, política e mesmo cultural. As universidades, especialmente as públicas, não passaram ilesas, sofrendo desestruturações, cortes de investimento, até campanhas de desmoralização pública promovidas, especialmente, por setores da elite ditos conservadores – possivelmente uma reação destes ao temor de ver seus privilégios ameaçados pela democratização do ensino superior. O contexto adverso, contudo, expôs a resiliência das instituições, esta sustentada por quadros docentes e discentes comprometidos com projetos de formação crítica, de extensão na graduação e na pós, como também acomodou a conquista de importantes avanços institucionais, dentre eles a curricularização da extensão (Brasil, 2018) e a crescente incorporação de ações afirmativas na pós-graduação¹¹⁶.

É também nesse período recente que se enquadram os anos traumáticos da pandemia de COVID-19 que, além de ter imposto desafios imensos ao afastar professores, alunos e funcionários do espaço físico e da convivência presencial das universidades, escancarou em que medida as precariedades urbanas condicionam a saúde de nossas populações¹¹⁷ (CAU/BR, 2020;

¹¹⁵ “No Brasil, o avanço do neoliberalismo a partir de 2016, com as mudanças na gestão federal que destituem o governo de viés mais distributivo, resultou no desmonte gradativo das políticas públicas de fomento voltadas para habitação, ambiente, artes e cultura, gerando grandes retrocessos sociais, mais radicais a partir de 2019, no início da atual gestão federal. Entre outras medidas, a extinção do Ministério das Cidades, sob grande protesto dos movimentos sociais, retirou a agenda das políticas urbanas da pauta federal e, conseqüentemente, importantes investimentos públicos para melhorias urbanas e preservação do patrimônio cultural e ambiental. Na qualificação urbana, esse retrocesso se evidencia na ausência de políticas de habitação e de desenvolvimento urbano, contribuindo para precarização do ambiente construído, num cenário de desinvestimento urbano e privatização dos poucos empreendimentos de iniciativa pública. Esse cenário é agravado pelo enfraquecimento das representações participativas institucionais na gestão pública, com o desmonte de conselhos e fundos setoriais. Os impactos no ambiente urbano também são sentidos nos cortes sucessivos de orçamentos das políticas transversais de interesse social – educação, saúde, ambiente – e do fomento a projetos indutores de desenvolvimento social. São medidas que também afetam a já mencionada absorção de profissionais nesse campo de atuação, indispensável na realização das necessárias políticas urbanas continuadas e de longo prazo.” (Gordilho-Souza, 2020, p.219).

¹¹⁶ “Até abril de 2023 foram identificadas políticas afirmativas na pós-graduação aprovadas pelos Conselhos Universitários de 52 universidades públicas.” (Obaap, 2023). Dados do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação, disponível na página web: <https://www.obaap.com.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

¹¹⁷ “Na realidade brasileira, a pandemia evidenciou as péssimas condições de habitabilidade – moradia, mobilidade, infraestrutura, saneamento, entre outras heranças de desigualdade socioespacial – para grande parte da população segregada e excluída desses benefícios coletivos, situações atingidas mais fortemente na propagação do vírus. Essa configuração física, historicamente produzida na urbanização do último século no país, soma-se às questões ambientais e sociais, de segurança, educação, etnia e gênero, entre outras vulnerabilidades. [...] Essas condições estão na raiz das dificuldades do isolamento físico imposto pela pandemia prolongada, seja pela circulação na busca da renda diária, seja pelos espaços insuficientes e inadequados para grupos familiares e áreas de uso coletivo, seja pelas péssimas condições sanitárias e de serviços públicos existentes. Evidenciam a

Gordilho-Souza, 2020). Isso significa, para o nosso campo, um alerta para a importância de atenção redobrada às relações entre necessidades habitacionais e garantia das condições de saúde física e mental das populações urbanas. Ganha força renovada, por exemplo, a ideia de um SUS urbano, com presença enraizada de arquitetos nos territórios de atuação dos programas de saúde pública¹¹⁸ (CAU/BR, 2018; Poletto, 2023).

Por outro lado, já em tom de perspectiva, temos uma nova conjuntura em potencial no panorama das entidades profissionais e da própria prática da arquitetura, a começar pela sanção da Lei nº 11.888/2008, que formaliza¹¹⁹ a Assistência Técnica pública e gratuita em Habitação de Interesse Social (Brasil, 2008a) – campo de atuação próximo da arquitetura popular, essencialmente vinculado a uma função social da profissão –, e pela criação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo¹²⁰ (Brasil, 2010). Guardadas eventuais críticas direcionadas à formatação e à atuação por vezes controversa do CAU/BR, a criação de um conselho profissional independente do sistema CONFEA/CREA também tem de ser vista como um avanço que abre perspectivas com relação à reivindicação e ao fomento de pautas próprias da arquitetura e do urbanismo, incluídas as que tratam do caráter social, generalista e multidisciplinar da profissão, este que a coloca para além da construção. É essa autonomia, por exemplo, que permite ao conselho determinar, desde o exercício de 2017, a destinação mínima de 2% do total da receita líquida de arrecadação do CAU/BR e dos CAU/UF para ações estratégicas de difusão e promoção de ATHIS¹²¹ (CAU/BR, 2016).

insuficiência e ineficácia das políticas urbanas até então implementadas nessas áreas.” (Gordilho-Souza, 2020, p.211-212).

¹¹⁸ Cláudia Poletto, ex-coordenadora da Comissão de Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social do CAU/SC, discute em sua dissertação a transversalidade entre ATHIS, Saneamento e Saúde. Sob o título *Estratégias de Inserção da Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social – ATHIS – na Política Nacional de Promoção de Saúde – PNPS: Por um SUS Urbano* (2023), a pesquisa delinea “eixos operacionais entre as políticas sociais do Sistema Único de Saúde (SUS), da Vigilância Ambiental em Saúde e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e as ferramentas do Planejamento Urbano”, buscando fornecer subsídios para a construção de uma Política Pública Municipal de Melhorias Habitacionais pautada por “ações de promoção de saúde pela moradia” (Poletto, 2023).

¹¹⁹ Sobre a formalização da ATHIS através da lei, vale lembrar que isso não significa que a prática tenha nascido a partir dela, como sugerem alguns debates (Cardoso; Lopes, 2022; Lopes, 2018).

¹²⁰ Lei nº 12.378/2010. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAUs; e dá outras providências.

¹²¹ “Por intermédio de editais, o Conselho seleciona propostas de organizações da sociedade civil (como ONGs, sindicatos, associações e cooperativas), patrocinando ações que envolvem práticas de projeto, elaboração de planos populares de urbanização, planos de regularização fundiária, além de cursos de formação e eventos.” (Cardoso; Lopes, 2022, p.9).

Completados quase 15 anos da Lei de ATHIS, contudo, diversos autores apontam que ainda não há um horizonte claro sobre a sua efetividade nem um “consenso sedimentado sobre qual deve ser o formato técnico e político das ações”¹²² (Cardoso; Lopes, 2022, p.4; Sander, 2023), fator que reflete, de certa forma, o panorama também contraditório do percurso formativo de estudantes de arquitetura e urbanismo. Apesar dos marcos legais e institucionais, ações de ATHIS vinculadas à lei enfrentam dificuldades para se consolidar na prática¹²³ e, quando ocorrem, em geral consistem em iniciativas autônomas, muitas vezes de caráter pontual – ou, contraditoriamente, inseridas em um viés mercadológico¹²⁴ (Sander, 2023). Mesmo o fomento financeiro do CAU, que não se configura como uma política pública “dada a limitação da atuação do Conselho, em face de sua própria configuração” (Cardoso; Lopes, 2022, p.9), não chega a romper a barreira da experimentação, mas tem sido, em conjunto com ações de demais entidades associativas e representativas (IAB, FNA, ABEA, FeNEA, Universidades, Sindicatos, etc.), um instrumento importante para o sustento da ATHIS – assistência e assessoria – na pauta, pelo menos, dos debates.

Chegamos em 2023 com outra inflexão e uma conjuntura atravessada de incertezas e disputas. Conseguimos escapar do fechamento institucional, que fora uma realidade iminente da extrema direita no poder.

¹²² “Ainda sem introduzir mudanças estruturais na forma de assessorar ou mesmo de produzir a moradia popular, [...] entre arquitetos e urbanistas, permanecem profundas divergências quanto ao caráter das atividades de ATHIS e ao modo como essa prática deve se consolidar.” (Cardoso; Lopes, 2022, p.3).

¹²³ Dentre os entraves que se apresentam, para além dos contornos pouco precisos dessa prática, estão a disputa desleal com as políticas habitacionais que concentraram uma produção em larga escala nas empreiteiras, bem como a reduzida adesão dos municípios ao esforço de regulamentação local da ATHIS. Este último se confirma através de levantamento do CAU/BR que indica que apenas 26 dos 5.570 municípios brasileiros possuem legislação municipal específica acerca do tema. “Embora a lei federal não dependa de regulação municipal, leis locais tendem a reforçar o compromisso das Prefeituras com as políticas de ATHIS” (CAU BR, 2021; [2023]), sendo estas indispensáveis à inclusão da assistência técnica na previsão orçamentária municipal, à construção de políticas públicas que definam parcerias e aplicação destas verbas e ao mapeamento das necessidades locais em habitação social, do público-alvo – famílias, comunidades, assentamentos – e dos profissionais interessados nesta vertente de atuação. Gordilho-Souza (2020, p.221) complementa: “Na prática, essa lei implica a criação de um sistema de financiamento público para a remuneração do trabalho de arquitetos, urbanistas e engenheiros envolvidos no projeto e construção de habitação social.”

¹²⁴ Este seria o caso, por exemplo, de iniciativas como a *Plataforma Nova Vivenda*, que reflete a difusão de um ideário da ATHIS como “nicho de mercado” ou oportunidade de empreendedorismo social que também tem sido apropriado com frequência no contexto das ações do CAU/BR. Sobre isso, concordamos com Lopes (2018, p.240): “[...] iniciativas como esta [ATHIS] [...] não deveriam ter como objetivo ‘alavancar’ as oportunidades de trabalho dos arquitetos – por mais nobre e honesta que seja a intenção – mas, sobretudo, deveria estimular e promover o sério debate quanto às saídas para um problema público de abrangência nacional e que aflige não só a população imediatamente implicada como também todos os grandes e médios centros urbanos do país, em todas as suas dimensões sociais e funcionais.”

Trata-se novamente de um governo de coalizão, cuja correlação de forças é bastante tensionada, o que se traduz, de saída, em pastas bastante progressistas, como Ministério dos Povos Indígenas e o Ministério da Igualdade Racial. O Ministério das Cidades é recriado, mas vai para a cota do centro fisiológico – com exceção de uma oxigenada Secretaria de Periferias. Há boa vontade do governo federal em recriar as instâncias participativas, cujos conselhos e conferências foram dizimados pela gestão anterior. O país tem a oportunidade de se tornar uma referência internacional para a transição ecológica. Entre os movimentos populares, que mais sofreram com a ofensiva conservadora, há um clima de retomada. Indígenas, movimento negro, movimentos feministas, movimentos de moradia, de luta pela terra e socioambientalistas prometem pressão social por uma agenda redistributiva e de reconhecimento de direitos fundamentais. Há forças populares renovadas e, agora, uma considerável experiência participativa¹²⁵.

No que diz respeito à política urbana, é fato que mereceria longas discussões, mas é preciso deixar como questão: os programas fundamentais como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e Minha Casa Minha Vida serão reformulados de modo a não repetir erros das versões anteriores?¹²⁶ O protagonismo será exclusivamente do *big business* ou terá espaço para as redes societárias atentas às necessidades sociais e à agenda do direito à cidade?

Cabe a nós, nessa conjuntura atravessada de contradições, o exercício de formular e pensar cenários nos quais nossos horizontes ganhem corpo e espaços, especialmente a partir das universidades.

Um primeiro cenário é aquele onde todas as instâncias universitárias antes mencionadas estão mais bem estruturadas, com recursos mínimos e quadros discentes e docentes ligados a tais tarefas e papéis. Onde a formação dispõe do conteúdo e dos meios necessários à superação da dicotomia técnica *versus* política, permitindo que os horizontes e os formatos de atuação do arquiteto urbanista não sejam mais tão controversos e disputados – aqui incluídas as dualidades assessoria ou assistência técnica, arquiteto de mercado ou “arquiteto dos sem-teto” (Lopes,

¹²⁵ Vale conferir o artigo “Participação Social: dilemas da retomada”. Disponível em: <https://soscorpo.org/?p=18781>. Acesso em: 20 dez. 2023.

¹²⁶ Sobre esses balanços críticos, lembramos duas referências fundamentais: “Minha Casa... E a cidade? Avaliação do Programa Minha Casa Minha Vida em seis estados brasileiros” (2015), coletânea de artigos organizada por Santo Amore, Shimbo e Rufino (disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/livro%20PDF.pdf>), e a coletânea “Urbanização de favelas no Brasil: um balanço preliminar do PAC” (2018), organizada por Adauto Cardoso e Rosana Denaldi.

2018), remuneração ou voluntarismo, canteiro ou desenho. Alcançar esse cenário passa por um novo ciclo de investimentos nas universidades, pela destinação de recursos específicos e criação de postos docentes encarregados de operacionalizar a curricularização da extensão e a sua articulação com a pesquisa, pela estruturação e ampliação da experiência coletiva e da pesquisa-ação, pela reconexão entre a academia e o tecido social além-muros.

Em seguida, vale pensar um cenário em que essa estruturação se dê não apenas nas grandes universidades públicas das capitais, mas também nas universidades de menor porte, nos Institutos Federais enraizados em cidades pequenas e médias – e, na medida do possível, nas universidades privadas, ainda que neste caso a barreira pareça intransponível frente à força do mercado. Isso torna o desafio mais ambicioso, mas também mais significativo à medida que expande resultados e o enraíza nos territórios.

Complementando o recorte da formação, imaginemos uma conjuntura na qual as entidades técnicas e profissionais, então abastecidas pelos jovens arquitetos e arquitetas urbanistas formados no bojo deste novo contexto, possuem a clareza e o discernimento acerca da importância de valorizar as perspectivas da profissão fundamentadas no compromisso com a sociedade e nos preceitos sociotécnicos colocados ao longo dessa pesquisa. Onde também estas estruturas e institucionalidades, uma vez funcionando, detêm a capacidade e a agilidade de: 1) dialogar com iniciativas como as que aqui estão postas; 2) de estabelecer acordos técnicos e parcerias com entes públicos; 3) de promover e consolidar as suas próprias experiências, seus próprios canteiros livres e espaços de capacitação continuada, seja através de concursos públicos ou de seus quadros de colaboradores; e 4) de garantir a destinação permanente de recursos para tais projetos.

Por fim, o tecido social, este que é a razão de ser: da arquitetura e do urbanismo, da história, do cotidiano. Pensamos em um tempo-espaço em que todos – universidades, instâncias públicas, movimentos populares, associações de bairro ou de trabalhadores, agremiações da sociedade civil organizada, indivíduos – participam ativamente da produção do espaço, do conhecimento. Onde o suprimento às necessidades básicas humanas é a regra e o acesso ampliado à cidade, à habitação, à cultura, à educação e às instâncias decisórias é estendido a todos os sujeitos.

Esses horizontes promissores pressupõem, evidentemente, formações e atuações que se mantenham na gramática da cidadania, da resolução de conflitos, da estruturação de arranjos

societários entre atores fundamentais para a democratização das cidades. Arranjos nos quais a universidade – onde educação popular e canteiros transformadores se encontram – desempenha um papel de mediação, de articulação entre os diferentes agentes, de subsídio a políticas públicas transformadoras, de influência em tomadas de decisão, colocando-se, assim, em um novo patamar de importância. Arranjos que, podendo ser entendidos como “ação coletiva e interinstitucional”, já têm sido vislumbrados sob a ideia de uma “co-produção”¹²⁷ (Whitaker Ferreira et. al., 2023; LabHab, 2022).

Reconstituir e avaliar o passado e o presente, que é o que temos tentado fazer até aqui, reforça que não nos faltam metodologias, princípios, proposições, mas, antes, o aporte e a consolidação de uma estrutura que garanta a continuidade desse(s) novo(s) cenário(s) no tempo. É possível pensar espaços e ações, seja na universidade, seja na sociedade civil, que se valham dos princípios colocados por formulações como o canteiro-escola de Lefèvre ou a pedagogia libertadora de Paulo Freire. É por isso que a nossa aposta na universidade, a esse ponto, já não é mais um resgate histórico apenas, mas presunção de atualidade e futuro.

¹²⁷ O termo “co-produção” tem sido desenvolvido no âmbito de uma pesquisa interinstitucional coordenada pelos pesquisadores João Sette Whitaker Ferreira (LabHab/FAUUSP) e Agnès Deboulet (LAVUE - *Laboratoire Architecture, Ville, Urbanisme, Environnement / Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis*). A pesquisa, que também conta com a parceria do LabJuta/UFABC, ainda está em andamento e é denominada “CoPolis – co-produção social da cidade e ciência cidadã: uma perspectiva comparada sobre classe trabalhadora e bairros precários na França e no Brasil”. Fomento da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e ANR (*Agence Nationale de la Recherche*, França).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIO DA MEADA

Nada mais angustiante e penoso do que a definição e a escolha de caminhos, não só práticos mas, principalmente, teóricos, na arquitetura, quando se encara o problema com a responsabilidade devida. [...] Os conflitos que percorrem a nossa realidade são de tal magnitude, neles estamos de tal modo mergulhados que a consciência que temos de nós mesmos e da situação real sofre destas incoerências e as contém. A síntese social destas contradições todas, não tendo sido realizada ainda, não podemos pretender possuí-la no pensamento [...]. A lógica absoluta não pode ser nossa característica: mais que soluções reais, são problemas que levantamos. [...]

A certeza de um processo em andamento, garantida pelo exame do passado, nos encaminha para a criação de acordo com as suas prováveis necessidades atuais. Não é só modo de conquistarmos clareza para nós, não é só meio para superarmos nossas contradições pessoais, mas, através desta intenção, atingiremos o geral e ajudaremos a clareá-lo e resolvê-lo em parte.

Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre, *Proposta inicial para um debate: possibilidades de atuação [1963]*.
Arquitetura e Trabalho livre. São Paulo: Cosac Naify, 2006, páginas 33 e 34.

No decorrer deste trabalho, discutimos a respeito das construções teóricas que sustentam as propostas da educação popular de Paulo Freire e do canteiro-escola de Rodrigo Lefèvre para mapear, entre ambas, a existência de processos análogos em termos de estrutura de pensamento e de ação. Distribuída em dois *recortes* e um capítulo de *costura*, a pesquisa parte do diagnóstico segundo o qual vivemos em uma sociedade apartada pelo ordenamento das classes sociais, estas espacializadas em um tecido urbano que reflete as condições de desigualdade afetas à moradia, ao saneamento, à saúde, à cultura, à educação.

Partimos da revisão histórico-conceitual dos dois recortes temáticos, presente nos capítulos 1 e 2, para elaborar, no capítulo 3, uma trama de análises e prolongamentos que nos levam à reflexão crítica acerca da nossa história e atualidade, dos princípios ético-políticos que guiam relações socioeconômicas e culturais, da formação e da prática profissional do arquiteto urbanista frente à assunção de compromissos sociais, das perspectivas que passado, presente e futuro nos colocam. Diante das discussões suscitadas até aqui, nos voltamos, neste momento, a um esforço totalizante de síntese e balanço acerca da pesquisa desenvolvida.

Discussão

Elaboramos o recorte do canteiro a partir da perspectiva crítica colocada pelo Grupo Arquitetura Nova, especialmente através de Rodrigo Lefèvre, integrante responsável por estender a crítica do trio à formulação teórico-conceitual de um canteiro-escola. Em sua dissertação de mestrado, que foi defendida em 1981 mas que permaneceu às *margens* até recentemente, Lefèvre desenvolveu um modelo alternativo de produção do espaço a que ele denomina *Acampamento de Obra*, “o modelo de uma produção, numa época de transição” (Lefèvre, 1981). Operacionalizado por meio de um sistema real aberto, integrado pela população sem-teto (migrantes ou trabalhadores urbanos), por técnicos de nível superior e pelo Estado, o modelo coloca como horizonte a construção coletiva e emancipada de um novo espaço social e urbano, onde todos os envolvidos no processo, ao invés de reduzidos à mera mão-de-obra, constituem-se como sujeitos pensantes, produtores e gestores do espaço e da cultura.

Num segundo momento, para explorar o recorte da Educação Popular, convocamos Paulo Freire, educador brasileiro cuja obra em torno do tema é consagrada mundialmente. Fundamentada em princípios multidisciplinares pautados pela leitura do mundo e pelo

estabelecimento de relações dialógicas, a educação libertadora de Freire ultrapassa o âmbito da pedagogia à medida que tem como propósito máximo a construção de relações sociais capazes de superar a totalidade desumanizada e desumanizante, tarefa entendida por ele como uma “libertação”, esta associada a um comprometimento coletivo de desvelar o mundo concreto das opressões.

Ao mesmo tempo em que retoma formulações teóricas, a pesquisa elabora um apanhado histórico de ânimos e eventos que se entrelaçam aos recortes temáticos e os influenciam. Destacamos, em princípio, a contemporaneidade de atuação entre os pensadores centrais da discussão – Paulo Freire e o Grupo Arquitetura Nova, na figura de Rodrigo Lefèvre, Sérgio Ferro e Flávio Império. Tomando como referência aproximada as décadas de 1960 a 1980, tanto Freire quanto os três arquitetos vivenciaram, no início de suas carreiras, a gênese dos movimentos sociais, o acirramento da desigualdade e dos conflitos socioespaciais frente ao avanço do modelo capitalista de produção e consumo, além do contexto político conturbado que culminou na ditadura militar. É notório que a avaliação crítica destas variáveis conjunturais influenciou sistematicamente a produção intelectual dos autores, o que os coloca não apenas na condição de educador e arquitetos, mas de pensadores da realidade e intérpretes do Brasil.

Nesse sentido, também é fato que suas análises remetem a um período histórico determinado. Ainda assim, apesar do lapso temporal existente entre o presente e o período de elaboração destas formulações, ainda encontramos atualidade e pertinência da apropriação de Freire e Lefèvre à medida que grande parte de seus diagnósticos sociopolíticos e culturais continuam em consonância com um panorama social e urbano que nos é contemporâneo. Não é a nossa pesquisa – ou qualquer outra pesquisa intelectual, evidentemente – que decide pela atualidade do pensamento desses autores ou dos questionamentos ao canteiro e à educação, à função social da arquitetura e do arquiteto, mas, antes, é a realidade que demonstra que eles são, mais do que nunca, necessários.

Em um primeiro momento, o canteiro autogerido, contraposto à autoconstrução convencional que predomina nas cidades brasileiras, é tido como 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 pode ter reflexo na constituição da autonomia dos sujeitos envolvidos, reverberando em uma reivindicação coletiva 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.203) imaginada por Lefèvre, pois permite, aos sujeitos, compreender a importância de suas ações, questionar o que está vigente, entender-se como cidadão de direito. O canteiro autogerido está associado, assim, não apenas à produção do espaço, mas ao engajamento em torno da configuração de um tipo diverso de sociedade, pautado por outras relações de trabalho, produção, convivência e urbanidade.

A educação popular, da mesma forma, baseia-se em uma compreensão ampliada do processo pedagógico, sendo este pautado não apenas por objetivos tradicionais, como a alfabetização, mas também por esforços simultâneos de conscientização. Tanto no canteiro quanto na experiência pedagógica, à medida que a emancipação dos sujeitos envolvidos é acompanhada pela consolidação do pensamento coletivo e pela produção de saberes representativos, torna-se possível a construção de pensadores críticos e de um discurso reivindicatório que seja embasado, consistente e coeso.

Assim como a educação popular freireana, o canteiro-escola visa reintegrar teoria e prática, em um movimento onde 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 e 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 formas alternativas 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 todas e todos.

Tanto as formulações do canteiro-escola quanto às da educação popular orientam-se a 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 experimentação utópica muito próxima da “educação como forma de liberdade” proposta por Paulo Freire.

Explorados aqui a partir de suas formulações teóricas, o canteiro autogerido e a educação libertadora anteveem a possibilidade de uma transformação concreta das condições do presente, mas, apesar das exceções, não constituem práticas estabelecidas no quadro hegemônico da concretude. Caberia, aqui, uma discussão mais detida sobre quais são os fatores que limitam tais práticas a experimentações pontuais, impedindo a sua inserção plena no cotidiano – podemos sugerir, com alguma segurança, que os interesses capitalistas do mundo globalizado, a aceleração de todos e quaisquer processos ou relações políticas e socioeconômicas e a urgência das demandas que afetam a sobrevivência de classes populares são alguns dos fatores que não permitem colocar o coletivo em lugar privilegiado.

Essa constatação, no entanto, não invalida as formulações de Freire e Lefèvre, mas reforça o enquadramento destas enquanto proposições – ou utopias – que continuam em aberto, à espera de esforços em prol de sua concretização. Vale lembrar que ambos os autores atribuem um *caráter utópico* às formulações que propõem, o que constitui uma significativa analogia estrutural entre eles. 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.

Ainda, sobre a dicotomia entre a efetivação e o sentido utópico destas formulações, é significativo que o canteiro-escola e a educação libertadora se valem da elaboração de espaços que se pretendem pré-figurativos à medida que associam as suas práticas e premissas a cenários futuros ensaiados no aqui e agora. Para Freire e Lefèvre, a experimentação cotidiana das relações horizontais estabelecidas no âmbito de vivências como os canteiros e as salas populares faz parte de um movimento em que expectativas democráticas passariam a ser incorporadas como uma forma de vida estendida à totalidade das relações, tanto humanas quanto econômicas e políticas.

Da perspectiva de uma leitura radical destes autores, não seriam, estes, espaços meramente contra-hegemônicos colocados na *vitrine*, apenas inseridos como uma possibilidade alternativa de vida à opção dos sujeitos dentre tantas outras, mas, antes, vetores de uma

revolução, de uma transição efetiva entre sociedades distintas. Uma perspectiva tal parece um tanto distante quando considerados os ditames que regem o mundo globalizado. Contudo, explorar as formulações da educação popular e dos canteiros autogeridos através da intersecção entre teoria e prática nos permite, além de tecer um registro histórico-crítico, reconhecer horizontes esperançosos e situar os desafios que a eles se antecipam.

Dentre os desafios aventados por Freire e Lefèvre, ampliamos a reflexão que coloca em cheque as figuras estabelecidas de professor e arquiteto. Para ambos, a concepção que fragmenta o saber e o fazer tem como uma de suas determinantes a postura dos técnicos envolvidos, os quais têm ocupado uma posição dominante nas relações sociais e produtivas. Essa crítica à persistente cisão entre teoria e prática – também entre decisores e executores, educador e aluno ou arquiteto e operário – aponta que não há uma transformação da estrutura social dissociada da transformação destes profissionais e da redefinição das fronteiras entre a técnica e a política.

Reconhecida esta tarefa, nos propusemos a conjecturar alguns caminhos possíveis situados no recorte da nossa área, a arquitetura e o urbanismo. Vasculhamos o presente e o passado recente em busca de iniciativas concretas que tenham buscado ou que ainda estejam tentando estabelecer formas alternativas de praticar a profissão a partir dos movimentos populares, das assessorias técnicas e, de modo especial, das universidades. No contexto da ação institucional de universidades comprometidas com a formação de arquitetos urbanistas cientes dos compromissos sociais da profissão, reconhecemos na vertente extensionista uma abertura à mobilização de princípios e premissas que fundamentam não apenas o canteiro-escola, como também as relações interpessoais e pedagógicas libertadoras. Através dos Laboratórios de Habitação e dos Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo desde um passado recente, até o atual esforço em torno da estruturação de Residências Acadêmicas na pós-graduação, é possível visualizar um movimento que reivindica, desde o espaço da formação, a reintegração entre o *fazer arquitetônico* e um projeto de sociedade. Nesse sentido, tomando o *fazer universitário* como um laboratório sociopolítico que questiona, reinterpreta, ensaia e propaga relações cotidianas, nos apoiamos nesses protocolos e formas institucionais para reforçar a experimentação a partir da universidade como um campo em potencial.

Desde o princípio até aqui, tratamos, evidentemente, de reflexões apoiadas na exceção e na hipótese que, quando associadas aos processos reais, absorvem determinações sociais e condicionantes históricas específicas que podem reduzir ou expandir horizontes de ação. Em

contrapartida, essa reconstituição crítica reforça que não nos faltam metodologias, proposições ou princípios comprometidos com uma outra profissão – e por extensão uma outra sociedade –, mas, antes, o aporte e a consolidação de uma estrutura que garanta a continuidade de tais ações no tempo. Concluimos, assim, tecendo comentários em um tom de balanço que passa pela retomada de aspectos relevantes do período recente e pela conjectura de cenários nos quais nossos horizontes ganhem corpo e espaços, bem como alimentando especulações e questionamentos que, ao fim, persistem.

Pontas soltas (ou outros fios da meada)

Fazer pesquisa é, sobretudo, um exercício de opção, de posicionamento e de tomada das decisões que direcionam a sua continuidade. No caso deste trabalho, é seguro afirmar que diante do caráter e da amplitude do tema, o estabelecimento de um recorte argumentativo não foi tarefa fácil, acontecendo de forma gradual mediante a necessidade de determinar limites a partir das múltiplas possibilidades de abordagem que se abriam conforme avançávamos. Disso, temos uma pesquisa que não se pretende conclusiva, já que, à espera de abordagens complementares, deixa em seu percurso diversas pontas soltas – ou outros *fios da meada*, para usar um termo já consagrado. Uma pesquisa que pretende abrir caminhos, indicar possibilidades, apontar outras tantas direções de reflexão, de teoria, de ação; que se faz caleidoscópica.

No âmbito da teoria, lembramos que, ao retomar Freire e Lefèvre, não estamos tratando de autores isolados de um movimento intelectual, o que significa reconhecermos que parte da contribuição de ambos ao mundo das ideias está em transpor à inserção histórica brasileira as inúmeras referências e tendências conceituais do período em que estiveram inseridos. Paulo Freire, que hoje figura entre os autores mais citados do mundo, trazia para sua teoria a contribuição de outros intelectuais progressos ou contemporâneos que o fundamentaram, sendo que tais relações já vêm sendo amplamente discutidas a partir de diversos campos do conhecimento. Lefèvre o faz da mesma forma em suas elaborações, ainda que, até então, sem a mesma repercussão no debate acadêmico. Nesse sentido, um movimento mais detido de aproximação do ideário de Lefèvre, incluso o canteiro-escola, às suas referências intelectuais e a modelos teórico-conceituais consagrados de canteiros, pautados ou não pela autonomia e

autogestão popular, parece interessante para fins de identificação de divergências ou recorrência de princípios.

Também constitui um recorte oportuno a abordagem dos canteiros autogeridos e momentos de formação popular sob a ótica da interseccionalidade, ampliando a análise especialmente em torno da perspectiva de gênero. Algumas autoras já indicam que o protagonismo feminino nas práticas populares tem contribuído para que a estes espaços fossem incorporadas relações de cuidado que se manifestam na criação de creches e cozinhas comunitárias; “repensadas tecnologias construtivas mais adaptadas à escala e à capacidade física das trabalhadoras” que acabam por permitir às mulheres o “entendimento de sua própria potência” e uma conseqüente libertação de relações submissas e abusivas (Mascarenhas et al., 2023, p.3; Mascarenhas, 2022). A obra de bell hooks (2013; 2021 e outros) é uma dentre as que podem contribuir com prolongamentos teórico-conceituais importantes no contexto dessa convergência.

Por outro lado, se aqui nos pautamos pela convergência entre os autores, reconhecemos que há espaço para discuti-los a partir do contraditório, a partir daquilo em que ambos divergem, se afastam ou, mesmo, colidem; tomar o caminho inverso, buscar as diferenças, evidenciar as contradições que fazem com que cada sujeito, cada intelectual, cada teoria seja única.

Avançando ao campo da prática e da concretização, este que parece o percurso natural de continuidade dessa pesquisa, são diversas as abordagens que caberiam a partir do movimento introdutório de reconstituição das formulações de Freire e Lefèvre. A primeira delas seria a ampliação da análise crítica em torno da contraposição dessas dimensões teóricas às dificuldades e estruturas do cotidiano, às contradições e às determinações sociais; a busca das conexões com a vida real, as entranhas da prática. Tomando como objeto o *laboratório sociopolítico* – seja ele a universidade, o movimento social, a favela –, é a experimentação quem vai complexificar as relações, desvelar as potências e os limites, conjecturar, efetivamente, os caminhos possíveis e ajudar a reconstruir a própria teoria.

Sob uma perspectiva ampla, esse avanço poderia passar, também, pela compreensão da repercussão daqueles princípios aos processos cotidianos, especialmente dos movimentos populares ligados à pauta da moradia que adotam como estratégia as ocupações urbanas. Considerando que já existe um esforço popular e acadêmico em aprofundar a compreensão acerca de como a concretude absorve práticas participativas, colaborativas e emancipatórias, um prolongamento destes paralelos entre as reflexões teóricas em contraposição às experiências

situadas das ocupações poderia não apenas reforçar estas analogias, como também demonstrar que elas estão ainda mais enraizadas nos movimentos de resistência do que se supõe. Esta abordagem poderia traduzir-se, ainda, em um balanço sistemático das múltiplas formas com que tais princípios têm sido efetivamente incorporados pelos movimentos. Caberia, aqui, um inventário e uma descrição das experiências por eles estabelecidas, de modo que, uma vez confirmada a correlação entre suas ações e as formulações teóricas de Freire e Lefèvre, se viabilizasse um recorte comparativo entre teoria e prática em termos quanti-qualitativos. Isso envolveria, evidentemente, a recusa a uma visão romantizada destas práticas, representada pela compreensão realista acerca dos entraves que afetam a sua efetividade.

Os pontos de recorrência argumentativa e conjuntural que apareceram repetidas vezes ao longo das reconstituições teóricas também indicam algumas abordagens possíveis. A centralidade da fratura institucional responsável pela interrupção de movimentos de mobilização e coesão social que pareciam promissores à experiência democrática, leia-se o Golpe Militar de 1964, é uma delas. Seria possível afirmar que esse período histórico travestido de “combate à ameaça comunista”¹²⁸ contribuiu para a expansão do capitalismo global no Brasil, influenciando uma lógica submissa ao capital que impregnou a educação, a formação profissional, a mentalidade dos corpos técnicos? Podemos associar esse recorte a uma conjuntura que retardou avanços sociais, esses que teriam sido determinantes para a conformação de uma estrutura social mais equilibrada, menos desigual? Se sim, de que forma e sob quais meios isso ocorreu? O que poderia ser a arquitetura e a educação, e o que poderíamos ser hoje, todos, enquanto país, enquanto sociedade, se não fossem os “anos de chumbo”?

Por fim, se estamos tecendo uma discussão que perpassa arquitetura e educação, vale ecoar aqui a lacuna questionada por Lara (2021) e especulada por Lazarini (em entrevista concedida à Duran, 2017): porque o campo da arquitetura e urbanismo não responde à obra de Paulo Freire e à tarefa da “libertação” na mesma magnitude que as humanidades em geral?

¹²⁸ “A pecha de ‘comunista’ foi usada, não pela primeira vez e nem pela última, como forma de grupos reacionários e conservadores convencerem a população brasileira que a manutenção de uma estrutura injusta e desfavorável à grande maioria justificava-se diante de uma suposta ameaça maior. Desnecessário dizer que esta nefasta campanha de desmoralização do governo, acusado de comunista e baderneiro, serviu apenas como cortina de fumaça para as elites de sempre - empresários associados ao capital internacional, militares, classes médias conservadoras, latifundiários (que atualmente chamamos agronegócio) - além de representantes de interesses políticos e econômicos estrangeiros (em especial os Estados Unidos, maior interessado em manter o Brasil em um processo de desenvolvimento dependente do capital e da tecnologia norte-americanas) implantarem seu próprio projeto de Brasil: sem democracia, sem participação popular, sem movimentos sociais, sem redistribuição de renda.” (Arquivo Nacional, 2022).

Me arrisco a propor que Paulo Freire não tem entre os arquitetos e urbanistas a mesma penetração que alcançou em outros campos do conhecimento porque sua principal contribuição para o mundo das ideias passa por relativizar a hegemonia da abstração através da valorização da concretude, algo que *ferre de morte o mito do arquiteto moderno manipulador de espaços abstratos*. (Lara, 2021).

Para ela [Kaya Lazarini], a questão crucial da separação entre o canteiro e desenho é que, se o canteiro vier em primeiro plano, o projeto do arquiteto terá que se submeter aos trabalhadores, e talvez esta não seja a vontade de quem foi formado ao longo dos anos na abstração da genialidade criadora e do desenho como expressão de uma arte individual. [...] “[...] acredito que, no limite, os arquitetos não querem se submeter; eles querem ficar livres artisticamente, mas assentar tijolo não é a mesma coisa que pintar um quadro”. (Duran, 2017,p.62).

“Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome”

(AmarElo, Emicida)

As nossas teorias, inclusive urbanas, parecem tratar de uma reprodução social constante, raramente comprometidas em apresentar brechas que permitam transformar a realidade social e o espaço construído. Nosso interesse em torno do tema que trata da educação libertadora e de processos emancipatórios junto às classes populares se materializa a partir do propósito de reencontrar 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 relacionadas a demandas concretas da sociedade a partir de diversos arranjos, seja através de articulações institucionais, de políticas públicas, da extensão universitária ou mesmo de iniciativas tão somente populares.

As reflexões aqui postas podem auxiliar a efetivação de espaços que busquem reproduzir – ou, melhor, reformular, a partir de condições particulares e situadas – a ideia de canteiros pedagógicos, que sejam livres e emancipatórios. A extensão universitária aparece 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 “reforma” de técnicos de grau superior pretendida por Lefèvre já na etapa de formação acadêmica. Estudos

acerca de estratégias alternativas de formação do arquiteto urbanista não são exceções atualmente, e essa pesquisa busca somar a esse campo reafirmando e corroborando a importância do tema, a sua atualidade e a sua relação com debates historicamente consolidados.

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 e associativas. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que os movimentos organizados, em especial, 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.

Finalmente, alimentamos a expectativa de que nosso trabalho possa constituir um instrumento para a determinação de pesquisas posteriores e complementares a esta, que talvez desenvolvam os questionamentos que deixamos em aberto. 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 a discussão – nem mesmo acreditamos que isso seja possível – mas buscamos, a partir deste enquadramento temático, oferecer uma contribuição reflexiva que contribua com o objetivo de fomentar e amplificar o debate em torno do potencial de práticas transformadoras ancoradas na atuação coletiva.

No fim das contas, a arquitetura, o ofício, as relações sociais continuam sendo um campo em contínua construção e disputa. Depositamos nossa aposta, então, nas possibilidades que a universidade nos coloca, retomando, uma última vez, o elo com a educação e concluindo este ciclo.

Nenhuma conclusão é inabalável, nenhuma passagem é rígida.
E com a convicção, entretanto, que só um trabalho coletivo de
síntese, exame e proposição, só com a colaboração dos mais
variados pontos de vista é possível uma orientação segura.

Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre.
Proposta inicial para um debate: possibilidades de atuação.
[1963]/2006, página 36.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Liza Maria Souza de et al. **Catálogo I Encontro Nacional sobre a extensão na Pós-graduação e assessoria técnica para a produção do habitat mais saudável, resiliente e solidário no campo e na cidade:** residências acadêmicas, cursos de especialização e grupos de pesquisa e extensão. [livro eletrônico]. Brasília, DF: LaSUS FAU: Editora Universidade de Brasília, 2023a. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/445/668/3623>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- ANDRADE, Liza Maria Souza de et al. UnB: Residência Multiprofissional CTS Habitat, Agroecologia, Economia Solidária e Saúde Ecossistêmica - PPG-FAU. In: ANDRADE, L. M. S. et al. **Catálogo I Encontro Nacional sobre a extensão na Pós-graduação e assessoria técnica para a produção do habitat mais saudável, resiliente e solidário no campo e na cidade:** residências acadêmicas, cursos de especialização e grupos de pesquisa e extensão. [livro eletrônico]. Brasília, DF: LaSUS FAU: Editora Universidade de Brasília, 2023b. p. 18-29. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/445/668/3623>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- ARANTES, Otilia Beatriz Fiori; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único:** desmanchando consensos. Coleção Zero à esquerda. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- ARANTES, Pedro Fiori. **Arquitetura Nova:** Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre, de Artigas aos mutirões. São Paulo: Editora 34, 2002.
- ARANTES, Pedro Fiori. *Canteiros al sur. Teoría y práctica de una arquitectura radical brasileña. Vitruvia:* Revista del Instituto de Historia de la Arquitectura, Montevideo, v. XX, ano 7, n. 6, p. 107-146, nov 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27685>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). Que República é essa? **Jango e as reformas de base.** 09 nov. 2022. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/uma-surpresa/416-jango-e-as-reformas-de-base>. Acesso em: 20 maio 2023. (Texto atualizado em 31 mar. 2023)
- BAQUERO, Rute. Educação de adultos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 162-163.
- BARAVELLI, José Eduardo. **O cooperativismo uruguaio na habitação social de São Paulo:** das cooperativas FUCVAM à Associação de Moradia Unidos de Vila Nova Cachoeirinha. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2006.
- BARROS, Gustavo de Almeida; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, Cultura e Subjetividade: Deleuze e a Diferença (Education, Culture and Subjectivity: Deleuze and the Difference). **Revista Eletrônica de Educação, [s. l.],** v. 11, n. 1, p. 108-124, 2017. DOI: 10.14244/198271992186. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BERCOVICI, Gilberto. Reformas de base e superação do subdesenvolvimento. **Revista de Estudios Brasileños (REB)**, Salamanca, v. 1, n. 1, p. 97-112, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reb/article/view/98528>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BOGGS, Carl. Marxism, Prefigurative Communism, and the Problem of Workers Control. **Radical America (Alternative Education Project)**, v. 11, n. 06, p. 99-122, 1977. Disponível em: <https://library.brown.edu/cds/radicalamerica/shelf.html>. Acesso em: 6 mai. 2022.

BOTERO-GÓMEZ, Patricia. Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, p.1191-1206, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2009>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a. p.80-82.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis: ITERRA, 2001. (Coleção Fazendo História, n. 7). Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-colecao-fazendo-historia-no-07-a-historia-do-menino-que-lia-o-mundo/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b. p.313-314.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1931. (Reprodução da ortografia conforme Publicação Original).

BRASIL. Decreto nº 23.569, de 11 de dezembro de 1933. Regula o exercício das profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1933.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.888, de 24 de dezembro de 2008. Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social e altera a Lei no 11.124, de 16 de junho de 2005. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a.

BRASIL. Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil - CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal - CAUs; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968. (Reforma Universitária).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRECHT, Bertolt. "A exceção e a regra": peça didática [1929-1931]. In: BADER, Wolfgang; PEIXOTO, Fernando (coord.). **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 04, 1990, p. 129-160. Tradução: Geir Campos.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2000.

CADASTRO E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. [2023]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: A produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAPACETES Coloridos. Direção, Roteiro e Produção de Paula Constante. São Paulo: FAUUSP, 2007. Digital (Mini-DV; Mpeg). (38 min.). (Versão atualizada em 2015).

CARDOSO, Fernanda Simon. **Entre o discurso e a construção da prática profissional do arquiteto e urbanista: experiências contemporâneas em assessoria e assistência técnica para habitação de interesse social no Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2021.

CARDOSO, Fernanda Simon; LOPES, João Marcos de Almeida. Assessoria e Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social: do discurso à construção da prática profissional. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [s. l.], v. 24, n. 1, 2022. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6781>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARRANZA, Edite Galote Rodrigues. **Arquitetura alternativa: 1956-1979**. 2013. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2013.

CASTRO E SILVA, Mariana Amalia de Carvalho. **Trajatória de luta das mulheres do MSTC: construção da imaginação sociológica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

CAU/BR - CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Arquitetura social. Levantamento revela que mais de (ou apenas...) 20 cidades brasileiras têm leis ATHIS**. 2021. Disponível em: <https://caubr.gov.br/levantamento-revela-que-mais-de-ou-apenas-20-cidades-brasileiras-tem-leis-athis/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CAU/BR - CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **ATHIS - Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social: um direito e muitas possibilidades** [Edição atualizada]. Brasília, DF: CAU/BR, 2018. Disponível em: https://caubr.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/CAU_cartilha_ATHIS-final-2210-web-v2-revisado.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023. (Edição original: Santa Catarina: CAU/SC, 2018).

CAU/BR - CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Diretrizes para elaboração do Plano de Ação e Orçamento do CAU - Exercício 2017**: 56ª Reunião Plenária Ordinária Brasília, 22 de julho de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://transparencia.caubr.gov.br/arquivos/diretrizes_2017_CAU.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

CAU/BR - CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. Portal ATHIS. **Veja as Prefeituras que possuem a Lei de ATHIS**. [2023]. Disponível em: https://caubr.gov.br/moradiadigna/?page_id=286. Acesso em: 12 ago. 2023.

CAU/BR - CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. Portal ATHIS. **Documentário mostra que Habitação Social é uma questão de saúde pública**. 4 dez. 2020. Disponível em: https://caubr.gov.br/moradiadigna/?page_id=286. Acesso em: 12 ago. 2023.

COLOSSO, Paolo. **Disputas pelo direito à cidade: outros personagens em cena**. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CONTERRÂNEOS velhos de guerra. Direção e Produção de Vladimir Carvalho. Brasil: Bretz Filmes, 1990. 1 DVD. (175 min.). (Há divergências quanto à distribuidora e ao ano de lançamento do documentário; a primeira exibição data de 1990).

COSTA, Angélica Irene da. **Sérgio Ferro: didática e formação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DRAGO, Felipe; REYES, Paulo Edison. Poética da mão: o pensar-fazer na produção do projeto. **PosFAUUSP**, [s. l.], v. 29, n. 55, p. e203488, [p. 1-10]. 2022. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.posfauusp.2022.203488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/203488>. Acesso em: 23 fev. 2023.

DURAN, Sabrina. **Contra condutas: por trás do tapume**. São Paulo: ECidade, 2017.

ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília, DF. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília, DF, 1987. Disponível em: <https://www2.unifap.br/dex/files/2015/04/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FeNEA - FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Projeto de Orientação a Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo [POEMA]**. [s.n.]: [s.n.], 2006. Disponível em: <https://sites.google.com/a/fenea.org/fenea/projetos/EMAU>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FeNEA - FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Carta de definição para Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo**. Florianópolis: [s.n.]. 2007. Disponível em: <https://sites.google.com/a/fenea.org/fenea/projetos/EMAU>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERRO, Sérgio. **A história da arquitetura vista do canteiro**: três aulas de Sérgio Ferro. Apresentação: José Pedro de Oliveira Costa e José Eduardo de Assis Lefèvre. Posfácio: Felipe de Araújo Contier. São Paulo: GFAU, 2010.

FERRO, Sérgio. Arquitetura e luta de classes (Entrevista concedida a Lelita Oliveira Benoit). **Crítica marxista**, São Paulo: Editora Boitempo, v.1, n. 15, p. 140-150, 2002. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=15&numero_revista=15. Acesso em: 13 ago. 2023.

FERRO, Sérgio. **Arquitetura e trabalho livre**. Organização e apresentação: Pedro Fiori Arantes. Posfácio: Roberto Schwarz. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FERRO, Sérgio. **Construção do desenho clássico**. Preâmbulo: Silke Kapp e João Marcos de Almeida Lopes. Belo Horizonte: MOM, 2021.

FERRO, Sérgio. Depoimento. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos (org.). **Maria Antônia**: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988. p.272-273.

FERRO, Sérgio. O canteiro e o desenho. In: FERRO, Sérgio. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p.105-200. (Original publicado em 1979).

FERRO, Sérgio. O canteiro emancipatório (The Emancipatory Building Site). 03 fev. 2022. In: YOUTUBE. **MOM UFMG**. 1 vídeo (47min 50s). [Webinar]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xx2vAFBkyHY&t=778s&ab>. Acesso em: 8 maio 2023. (Vídeo publicado em 25 mar. 2022).

FERRO, Sérgio. Reflexões sobre o brutalismo caboclo (Entrevista de Sérgio Ferro a Marlene Acayaba). In: FERRO, Sérgio. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p.255-264. (Original publicado em 1986).

FERRO, Sérgio; LEFÈVRE, Rodrigo. Proposta inicial para um debate: possibilidades de atuação. In: FERRO, Sérgio. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 33-36. (Original publicado em 1963).

FIAMMENGHI, João Bittar. **Max Bill**: a crítica e o ensino de arquitetura no Brasil, 1948-1962. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 11-30.

FNA. Federação Nacional de Arquitetos e Urbanistas. **+Arquitetos é vitorioso no PPA Participativo e segue para a análise pelo Governo Federal**. 21 jul. 2023. Disponível em: <https://fna.org.br/arquitetos-e-vitorioso-no-ppa-participativo-e-segue-para-a-analise-pelo-governo-federal/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Original publicado em 1967).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. (Manuscrito em português datado de 1968. Originalmente publicado no Brasil em 1974).

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.481-482.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GORDILHO-SOUZA, Angela Maria. Moradia digna e assistência técnica: como os estudos, pesquisas e projetos de arquitetura e urbanismo estão avançando? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, 4., 25-29 jul. 2016, Porto Alegre. **Anais do IV Enanparq** [recurso eletrônico]. Organização: Cláudia Costa Cabral e Carlos Eduardo Comas. Porto Alegre: PROPAR/UFRGS, 2016, p.1-18. Disponível em: <https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-4/SESSAO%2022/S22-00-SOUZA,%20A.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

GORDILHO-SOUZA, Angela Maria. Residências acadêmicas em arquitetura e urbanismo: projetos em movimento para ensino-pesquisa-extensão na pós-graduação. In: GORDILHO-SOUZA, A. M.; COTRIM, M.; SUAREZ, N. A. (org.). **Pesquisa em projeto e extensão na pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Anparq, 2020. p.209-275. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33427>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GORDILHO-SOUZA, Angela Maria; ROCHA, Heliana Faria Mettig. Extensão Universitária na Pós-Graduação: Implantação da Residência Profissional em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia da UFBA. **Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 90-95, 2018. DOI: 10.21680/2448-296X.2018v3n1ID16626. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/16626>. Acesso em: 28 maio 2023.

GREEN, Elliott. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? **LSE Impact Blog: Impact of Social Sciences** (The London School of Economics and Political Science), 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GUERREIRO, Isadora de Andrade. **Habitação a contrapelo: as estratégias de produção do urbano dos movimentos populares durante o Estado Democrático Popular**. 2018. Tese (Doutorado em

Projeto, Espaço e Cultura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, Humberto Pio. **Rodrigo Brotero Lefèvre: a construção da utopia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2006.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. [2022]. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

ITCP - INCUBADORA TECNOLÓGICA DE COOPERATIVAS POPULARES (org.). **Coletiva II: Sistematizações sobre a prática autogestionária**. Campinas, SP: Unicamp/Instituto de Economia. 2013.

KAPP, Silke. **Canteiros da utopia**. Prefácio: Sérgio Ferro. Belo Horizonte: MOM, 2020. 420p.

KAPP, Silke; LOPES; João Marcos de Almeida. Preâmbulo. *In*: FERRO, Sérgio. **Construção do desenho clássico**. Belo Horizonte: MOM, 2021.

KOHARA, Luiz Tokuzi. SILVA, Marcos José Pereira. Processos de Formação e Aprendizagens promovidos pelo Programa Urbano nos Movimentos de Moradia em São Paulo. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 02, p. 519-544, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27518>. Acesso em: 26 nov. 2020.

KOURY, Ana Paula (Org.). **Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019.

KOURY, Ana Paula. **Grupo Arquitetura Nova: Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro**. São Paulo: Romano Guerra Editora: EDUSP/FAPESP, 2003.

KOURY, Ana Paula; CONTIER, Felipe; SILVEIRA AMARAL, Claudio; BUIM, Ana Carolina. Para ler Arquitetura Nova Brasileira: arquitetos Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro [Editorial]. **arq.urb.** [s. l.], n. 29, p. 01-03, 2020. DOI: 10.37916/arq.urb.vi29.502. Disponível em: <https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/502>. Acesso em: 15 abr. 2023.

KOWARICK, Lúcio. **Espoliação Urbana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LABHAB FAUUSP - Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos. Pesquisas em andamento. **CoPolis – co-produção social da cidade e ciência cidadã**: uma perspectiva comparada sobre classe trabalhadora e bairros precários na França e no Brasil. [2023]. Disponível em: <https://labhab.fau.usp.br/pesquisas/em-andamento/copolis-co-producao-social-da-cidade-e-ciencia-cidada-uma-perspectiva-comparada-sobre-classe-trabalhadora-e-bairros-precarios-na-franca-e-no-brasil/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LARA, Fernando Luiz. Arquitetura Quae Sera Tamen. **Cadernos PROARQ**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 9-21, dez. 2011. Disponível em: <https://cadernos.proarq.fau.ufrj.br/public/docs/cadernosproarq17.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

LARA, Fernando Luiz. Paulo Freire como antídoto à hegemonia da abstração. **Arquitextos**, São Paulo, ano 22, n. 256.00, Vitruvius, set. 2021. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/22.256/8240>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LEFÈVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Farias. 5. ed.; 6. reimp. São Paulo: Centauro, 2016. (Original publicado em 1968).

LEFÈVRE, Rodrigo. "Do Pensar, Do Fazer...". In: KOURY, Ana Paula (org.). **Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019. p.141-150. (Original publicado em 1979b).

LEFÈVRE, Rodrigo. Arquitetura e Desenvolvimento Nacional: Depoimentos de Arquitetos Paulistas. In: KOURY, Ana Paula (org.). **Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019. p.179-189. (Original publicado em 1979a).

LEFÈVRE, Rodrigo. Entrevista a Renato de Andrade Maia na Residência Marietta Vampré. In: KOURY, Ana Paula (org.). **Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019. p.57-80. (Original publicado em 1974).

LEFÈVRE, Rodrigo. Fórum de Debates 1968: Documentos e Relatórios das Comissões e Subcomissões. In: KOURY, Ana Paula (org.). **Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019. p.83-86. (Original publicado em 1968).

LEFÈVRE, Rodrigo. Notas de um Estudo sobre Objetivos do Ensino da Arquitetura e Meios para Atingi-los em Trabalho de Projeto. In: KOURY, Ana Paula (org.). **Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019. p.87-139. (Original publicado em 1977).

LEFÈVRE, Rodrigo. Projeto de um acampamento de obra: uma Utopia (Dissertação de Mestrado). In: KOURY, Ana Paula (org.). **Arquitetura Moderna Brasileira: Uma Crise em Desenvolvimento: Textos de Rodrigo Lefèvre (1963-1981)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2019. p.197-447. (Original publicado em 1981).

LIRA, José Tavares Correia de. Arquitetura, Crítica Radical e Revolução no Brasil. *arq.urb.*, [s. l.], n. 29, p. 20–30, 2020. DOI: 10.37916/arq.urb.vi29.484. Disponível em: <https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/484>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LOPES, João Marcos de Almeida. **Em memória das mãos**: o desencantamento da técnica na arquitetura e no urbanismo. 2006. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Metodologia das Ciências, UFSCar, São Paulo, 2006.

LOPES, João Marcos de Almeida. Nós, os arquitetos dos sem-teto. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR)**, São Paulo, v.20, n.2, p.237-253, mai/ago 2018. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5773>. Acesso em: 6 jul. 2021.

LOPES, João Marcos de Almeida. **Sobre arquitetos e sem-tetos**: técnicas e arquitetura como prática política. Tese de Livre-docência. Instituto de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Carlos, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. rev. amp. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARICATO, Ermínia (org.). **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil Industrial**. 2ª edição. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1982.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: Planejamento urbano no Brasil. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. Coleção Zero à esquerda. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**: alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARICATO, Ermínia. Direito à terra ou direito à cidade? **Revista de Cultura Vozes**, v. 79, n. 6, p.405-410, 1985.

MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido! In: MARICATO, E. et. al. **Cidades Rebeldes**. Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. Coleção Tinta Vermelha. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARICATO, Ermínia; COLOSSO, Paolo. As cidades são centrais para o bem-estar social: especificidades da produção do espaço urbano no Brasil. In: CASTRO, J. A.; POCHMANN, M. (org.). **Brasil**: estado social contra a barbárie. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020. 613 p.

MARICATO, Ermínia; COLOSSO, Paolo. O duplo desafio para reverter as regressões no direito à cidade. In: **Direitos Humanos no Brasil 2019**: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2019. p.57-73.

MARQUES, Ana Carolina Buim Azevedo. **Rodrigo Lefèvre e o acampamento de obra: uma utopia.** 2022. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Judas Tadeu, USJT, São Paulo, 2022.

MARQUES, Ana Carolina Buim Azevedo; KOURY, Ana Paula. A pedagogia de Paulo Freire no Acampamento Escola de Rodrigo Lefèvre. **Arquitextos**, São Paulo, ano 22, n. 256.01, Vitruvius, set. 2021. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/22.256/8241>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MARTINO, Giovana. Archdaily Brasil. **“O mais importante é o povo, esse povo de luta”:** Paula Constante sobre os movimentos de moradia em São Paulo. 25 jul. 2021. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/964358/o-mais-importante-e-o-povo-esse-povo-de-luta-paula-constante-sobre-os-movimentos-de-moradia-em-sao-paulo>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, Lyzandra Machado. **Direito à arquitetura:** inventário da produção das assessorias técnicas paulistas. 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo / Habitat) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2019.

MASCARENHAS, Giselle Oliveira et al. Mulheres, arquiteturas e (outras) espacialidades: a crítica feminista e a produção do espaço [Sessão Livre]. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 20., 22-26 maio 2023, Belém. **Anais do XX Enanpur** [recurso eletrônico]. Belém: PPGAU/UFPA, 2023, p. 1-6. Disponível em: <https://anpur.org.br/anais-xxenanpur/sessoes-livres-xx-enanpur/page/4/>. Acesso em: 14 ago. 2023. (Outras autoras: Thaís Matos Moreno; Natália Alves da Silva; Taynara Gomes; Mariana Moura).

MASCARENHAS, Giselle Oliveira. **Outros canteiros:** possibilidades e limites da produção de moradias por autogestão de Belo Horizonte. 2022. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MEDEIROS, Márcia Maria de. A extensão universitária no Brasil - um percurso histórico. **Barbaquá**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9-16, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1447>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MOVIMENTO SEM TETO DO CENTRO et al. (org.). **MSTC – Moradia como prática de cidadania.** Apresentação do MSTC na Bienal de Arquitetura de Chicago. São Paulo: Editora Escola da Escola, 2019. Disponível em: <https://escoladacidade.edu.br/pesquisa/galeria-da-cidade/mstc-moradia-como-pratica-de-cidadania/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MURARO, Darcisio Natal. Democracia, liberdade e educação: Paulo Freire leitor de J. Dewey. Nome revista. **Cognitio-estudos:** Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo: Centro de Estudos de Pragmatismo/PUC-SP, vol. 9, n. 2, p. 205-226, jul/dez 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/7767>. Acesso em: 04 jul. 2022.

OBAAP - OBSERVATÓRIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO. Universidades públicas com resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação. **Infográfico do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação** (Obaap), n. 1, 2023. Disponível em:

<https://www.obaap.com.br/infografico-universidades-publicas-com-resolucoes-sobre-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. O vício da virtude: autoconstrução e acumulação capitalista no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n.74, p.67-85, mar 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/NZdtrpkH99L4r4zfbTN3Pw>. Acesso em: 2 set. 2022.

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

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.447-449.

PLATAFORMA BRASIL PARTICIPATIVO. Entenda o Plano Plurianual (PPA). **Relatórios**. 2023. Disponível em: <https://brasilparticipativo.presidencia.gov.br/pages/relatoriodaplataforma>. Acesso em: 13 ago. 2023.

POLETTI, Cláudia Elisa. **Estratégias de Inserção da Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (ATHIS) na Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS):** Por um SUS Urbano. 2023. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

POMPÉIA, Roberto Alfredo. **Os Laboratórios de Habitação no ensino da arquitetura:** uma contribuição ao processo de formação do arquiteto. 2006. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PROGRAMA REGIONAL DE VIVIENDA Y HÁBITAT CCS. **El camino posible:** Producción Social del Hábitat en América Latina. Centro Cooperativo Sueco. Montevideo: Ediciones Trilce, 2011.

PRONSATO, Sylvia Adriana Dobry. **Para quem e com quem:** ensino de Arquitetura e Urbanismo. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo - Área de concentração: Projeto, Espaço e Cultura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PULHEZ, Magaly Marques. **Espaços de favela, fronteiras do ofício:** história e experiências contemporâneas de arquitetos em assessorias de urbanização. 2007. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

RODRIGUES, Evaniza Lopes et al. (org.). **Revista da produção de habitação em autogestão:** empreendimentos da União Nacional por Moradia Popular no Programa Minha Casa Minha Vida Entidades. São Paulo: União Nacional por Moradia Popular, 2019.

RODRIGUES, Evaniza Lopes. **A Estratégia Fundiária dos movimentos populares na produção autogestionária da moradia.** 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo / Habitat) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2013.

ROLNIK, Raquel. Dez Anos do Estatuto da Cidade: Das Lutas pela Reforma Urbana às Cidades da Copa do Mundo. In: RIBEIRO, A. C. T.; VAZ, L. F.; SILVA, M. L. P. (org.). **Leituras da cidade.** 2. reimp. Rio de Janeiro: Letra Capital: ANPUR, 2012. p.87-104.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

SACCONI, Davide. Arquitetura como práxis: apontamentos sobre o legado da Arquitetura Nova. **arq.urb.**, [s. l.], n. 29, p. 31-40, 2020. DOI: 10.37916/arq.urb.vi29.487. Disponível em: <https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/487>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SANDER, Nathália. **ATHIS na prática:** o cenário nacional e a experiência da PEABIRU – trabalho-luta e pesquisa-ação. 2023. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SANTO AMORE, Caio. Assessoria e Assistência Técnica: arquitetura e comunidade na política pública de habitação de interesse social. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE URBANIZAÇÃO DE FAVELAS, 2., 23-26 nov. 2016, Rio de Janeiro. **Anais do II URBFAVELAS.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Roberto Eustáquio dos. Atrás das grades curriculares: da fragmentação do currículo de Arquitetura. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA, 1., 07-10 out. 2003, Natal. **Anais do Projetar 2003.** Natal: PPGAU-UFRN, 2003. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/bitstream/handle/123456789/108/CO45.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

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

SAUNDERS, Doug. **Cidade de chegada:** A migração final e o futuro do mundo. São Paulo: DVS Editora, 2013.

SCHWARZ, Roberto. Saudação a Sérgio Ferro (Posfácio). In: FERRO, Sérgio. **Arquitetura e Trabalho livre**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 434-439.

SILVA, Paulo Sérgio Lima da; RODRIGUES, Carmem Izabel. Periferia e centro comunitário: experiências do habitar e a vida de uma organização comunitária. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 49, n. 3, p.279-287, set/dez 2013. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2013.49.3.07. Acesso em: 16 out. 2021.

SIMAS, Tarciso Binoti; DIAS, Laura Noletto; SILVA, Joanne Leal Almeida. Panorama do ensino público de Arquitetura e Urbanismo no Brasil em 2020. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, Viçosa/MG, BR, v. 7, n. 1, p. 12075-01, 2021. DOI: 10.18540/jcecvl7iss1pp12075-01-12e. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/jcec/article/view/12075>. Acesso em: 6 ago. 2023.

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, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2010.v15n44/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

STRECK, Danilo R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 22, jul./dez. 2006. p. 99-111. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/278>. Acesso em: 19 jan. 2021.

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

SUGAI, Maria Inês. **Segregação Silenciosa: Investimentos públicos e distribuição socioespacial na área conurbada de Florianópolis, 1970-2000**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

TANAKA, Giselle Megumi Martino. **“Planejar para lutar e lutar para planejar”**: Possibilidades e Limites do Planejamento Alternativo. 2017. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

TF/TK Production Studies. **Projeto TF/TK: Traduzindo Ferro/Transformando conhecimentos em Arquitetura, Projeto e trabalho para um novo campo de Estudos da Produção**. [2023]. Disponível em: <https://tftk.iau.usp.br/>. Acesso em: 5 maio 2023.

TONSIG, Lara Melotti. **Os Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU) e a formação do arquiteto e urbanista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2021.

UNMP - UNIÃO NACIONAL POR MORADIA POPULAR (org.). **Cartilha de autogestão em habitação**. São Paulo: UNMP, 2019. 48 p.

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

USINA CTAH. Sobre. **Usina CTAH**. Disponível em: <http://www.usina-ctah.org.br/sobre.html>. Acesso em: 17 mai. 2022.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.123-132.

VIEIRA, Alexandre Bergamin; MELAZZO, Everaldo Santos. Introdução ao conceito de segregação socioespacial. **Revista Formação** (Online), São Paulo, v.1, n.10, p.161-173, 2003. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/1118>. Acesso em: 6 mai. 2021.

VILAÇA, Ícaro; CONSTANTE, Paula (org.). **USINA**: entre o projeto e o canteiro. São Paulo: Edições Aurora, 2015.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. 1976. p.1-26.

WHITAKER FERREIRA, João Sette; COMARU, Francisco; FELIPE, Joel; GONÇALVES, Rafael; DUCLOS, Elsie. Co-produção social da cidade e da ciência: um olhar sobre práticas colaborativas de laboratórios de pesquisa [Sessão Livre]. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 20., 22-26 maio 2023, Belém. **Anais do XX Enanpur** [recurso eletrônico]. Belém: PPGAU/UFPA, 2023, p.1-5. Disponível em: <https://anpur.org.br/anais-xxenanpur/sessoes-livres-xx-enanpur/page/2/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

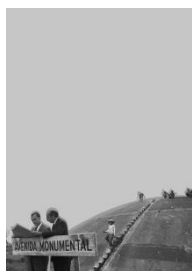
ZEIN, Ruth Verde. Notas de um Estudo: reflexões contemporâneas sobre um texto. **arq.urb**, [s. l.], n. 29, p. 50-57, 2020. DOI: 10.37916/arq.urb.vi29.479. Disponível em: <https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/479>. Acesso em: 15 abr. 2023.

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

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã. In: **Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. p.73-84. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20447>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b. p. 426-428.

NOTAS: IMAGENS E COLAGENS



COLAGEM 01

Página 29. "O Canteiro". Colagem elaborada a partir do recorte de duas fotografias, ambas pertencentes ao acervo do Arquivo Público do Distrito Federal. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mais-do-que-uma-capital-de-monumentos/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

(1) Imagem à esquerda: "Ao lado, JK (à esq.) com Lúcio Costa na única visita feita pelo arquiteto durante a construção da nova capital, em 1957".

(2) Imagem à direita: "Operários trabalham na construção da cúpula do Senado".



COLAGEM 02

Página 47. "Círculo de Cultura". Colagem elaborada a partir do recorte de fotografia pertencente ao acervo Paulo Freire. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/455>. Acesso em: 13 jun. 2022.

(1) "Experiência de alfabetização em Angicos (RN): curso de capacitação" (1963).



FIGURA 01

Página 32. Colagem elaborada a partir do recorte de fotografias dos três arquitetos do Grupo Arquitetura Nova.

(1) "Flávio Império no jardim da casa da Rua Monsenhor Passalacqua". Fotografia de Márcia Rebello. Pertencente ao Acervo Flávio Império. Disponível em: <http://www.flavioimperio.com.br/galeria/510007/510189>. Acesso em: 13 jun. 2022.

(2) "O arquiteto Sérgio Ferro, em 1977". Foto: Folhapress. Conforme disponível em: <https://acervofolha.blogfolha.uol.com.br/2018/03/19/1968-a-primeira-bomba-explosao-no-consulado-dos-eua-deixa-feridas-abertas-ate-hoje/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

(3) "FAU-USP - ato público em homenagem a Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha e Jon Maitrejean Rodrigo Brotero Lefèvre, 14 set. 1979". Arquivo Multimeios (Centro Cultural São Paulo). Conforme Guimarães (2006, p.186), também disponível em: <https://arquivo.arq.br/profissionais/rodrigo-lefevre>. Acesso em: 13 jun. 2022.

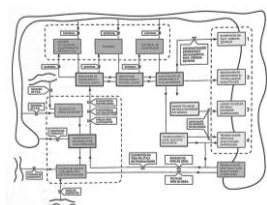


FIGURA 02

Página 40. Fonte indicada na legenda.

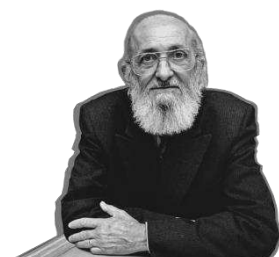


FIGURA 03

Página 48. Colagem adaptada (ampliação da borda e colorização) de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

(1) "Em 19 de setembro deste ano, Paulo Freire completaria 100 anos". Foto: CNTE. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/09/14/centenario-de-paulo-freire-sera-comemorado-com-musica-e-presenca-de-personalidades-em-evento-online/>. Acesso em: 13 jun. 2022.