

editorial  
editorial

entrevista  
interview

artigos submetidos  
submitted papers

tapete  
carpet

artigo nomads  
nomads paper

projeto  
project

expediente  
credits

próxima v!rus  
next v!rus

**V!18**

issn 2175-974x | ano 2019 year

semestre 01 semester



# arquitetura e urbanismo participativos: uma gênese participatory architecture and urbanism: a genesis

sylvia dobry

PT | EN

**Sylvia Adriana Dobry** é Arquiteta, Doutora em Arquitetura. Pesquisadora do Laboratório Paisagem, Arte e Cultura (LabParc) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Foi professora no Taller Total da Facultad de Arquitectura y Urbanismo da Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Estuda a relação desenho-percepção-criação, educação, projeto participativo, e história da Arquitetura e Urbanismo.

Como citar esse texto: DOBRY, S. A. Arquitetura e urbanismo participativos: uma gênese. **VIRUS**, São Carlos, n. 18, 2019. [online] Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus18/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 08 Jul. 2019.

ARTIGO SUBMETIDO EM 28 DE AGOSTO DE 2018

## Resumo

Neste artigo, de caráter prioritariamente memorialista, estuda-se o projeto participativo de Arquitetura e Urbanismo, metodologia e valor, como processo e arte, criação coletiva e interdisciplinar. Nos casos analisados, que relacionaram poder público, comunidades, ensino e ambiente, realizados entre as décadas de 1970 e 1990, em São Paulo-Brasil e Córdoba-Argentina, conectam-se duas ideias fortes – participar e colaborar –, carregadas de sentido dialógico, visando a nortear a discussão sobre cada uma delas, sobre o tema, e sobre aquilo que as conecta, ou pode conectar. A produção de lugares e paisagens, produto e processo da ação dos homens e da atividade criadora, contém a condição de alienação a que está sujeita a produção de todo objeto no interior da propriedade privada. O dilema do valor de uso - valor de troca - revela a contradição arte-mercadoria, que, como todo produto no sistema capitalista de produção, se separa do artista que cria, transformando-se em mercadoria. Procura-se encontrar brechas para superar essa contradição, entendendo-se que da relação arte-economia-política pode surgir a possibilidade de superar a alienação. Isto permitiria, junto aos habitantes dos lugares, a abertura para a atividade criadora, abrindo portas à discussão democrática de projetos urbano-paisagísticos nesses lugares, revelando potencialidades.

**Palavras-Chave:** Participação, Gênese, Arquitetura e urbanismo

## 1 Arquitetura e urbanismo: participação

A palavra participar (lat. *part+cipere*) é composta pelas noções de “parte, ser parte de” (lat. *part*), e “agarrar, tomar” (lat. *cipere*), indicando uma ação voluntária e decidida. A palavra colaborar une o sentido do latim *laborare*, “trabalhar, sentir dor, cansar-se”, à condição coletiva dada pelo prefixo *co*, “juntos, com”. Maria da

Gloria Gohn (1991) diferencia a participação formal da real: a primeira possui um projeto institucionalizador e a segunda contém uma concepção transformadora, na qual a gestão popular revela conflitos existentes, descobrindo caminhos para câmbios desejados, desde a raiz dos problemas.

Há convergência entre educação com objetivo participativo e urbanismo participativo, ao buscar metodologias permitindo a inserção nos lugares e sua apropriação, desenvolvendo criatividade, imaginário cognitivo e discussão democrática, construindo um sentido de pertencimento entrelaçado com a construção de cidadania.

Os casos analisados, realizados entre as décadas de 1970 e 1990, em São Paulo-Brasil e Córdoba-Argentina, relacionaram poder público, comunidades, ensino e ambiente. Permitiram perceber que o processo participativo, permeado de afeto pelo lugar, é ligado às lutas pelos direitos cidadãos, contribuindo, muitas vezes a partir da resistência e insurgência, com um desenvolvimento urbano que prioriza o sentido de pertencimento.

Ao conhecer o projeto "Uma Fruta no Quintal", em 1996, surpreendeu-me a simplicidade da proposta: arborizar a cidade por meio de plantio realizado pelos habitantes, principalmente nas escolas. O desenvolvimento da proposta estava na corrente sanguínea da organização escolar existente, abrindo espaço de discussão para o tema cidade, cada vez mais longe da natureza, insensível, violenta e selva de pedra. A palestra pronunciada pelo coordenador geral, Raul I. Pereira, apresentou o projeto em um momento em que me interrogava sobre o significado do ser arquiteto, porque no meu percurso profissional, muitas vezes, ouvi frases tais como: "não se preocupe, arquiteta, com a fachada desse prédio, é para os pobres" ou "não importa se a cama não couber no dormitório, é só para os pobres".

Por outro lado, de forma simplista, acreditava que o desenhar desenvolve a percepção e aguça o olhar, e que dar oportunidade às pessoas para desenvolver o seu desenho, possibilitaria uma melhor percepção dos seus lugares de convívio, das vantagens de preservar as árvores, os rios etc. Eu confiava mais na eficiência de fazer desenhos do que nos discursos para despertar a sensibilidade e a humanidade.

Assim, a resposta ao problema de como resolver a educação ambiental de jovens e crianças: "a saída encontrada foi a arte" (PEREIRA, 1996, p. 1) sintetiza a ideia central que permeia esta reflexão: no projeto participativo se constrói, num processo dialético, a relação entre economia, política e arte, criando um instrumento para a ação contra a alienação (ANDERSON, 1999).

Percebi, no contexto desse projeto, que fazer arte nas escolas, desencadeando e incentivando reflexões sobre a cidade e identidade dos envolvidos, contribui para desenvolver a apropriação de seus lugares. Plantar árvores em um ato realizado pelos moradores, após um processo de discussão e reflexão através da arte, possibilitou sua transformação numa dimensão maior: fazer parte da construção do sentimento de pertencer.

Assisti a um dos eventos numa escola em Diadema, localizada num bairro de tijolos "baianos" sem acabamento, abarrotado de construções, cimento e terra vermelha, sem áreas verdes. Notavam-se muitas edificações de quatro andares em lotes estreitos, de não mais de cinco metros de largura. Lembrei da imagem do filme "Pixote", a fealdade da periferia, a pobreza, lugares quase sem árvores. Como reminiscência de um passado rural, muito raro, podia-se contemplar um rancho de pau-a-pique, em um extenso terreno, com cavalos, patos e algumas árvores. A escola, com muitas grades, pisos de cimento, terra vermelha, grama rara, taludes erodidos pela chuva e poucas árvores, plantadas há pouco tempo, por ocasião do projeto. Notei a alegria da escola que estava em festa: crianças e adolescentes, os alunos sorridentes, exaltados e deslumbrados. Os docentes, a maior parte mulheres, se esforçando, preocupados, mas contentes. Nos pátios, em frente ao palco, ao ar livre, detrás das grades, em pé, uma multidão de pais, tios e avós risonhos e orgulhosos de ver seus filhos, jovens e crianças da periferia, convertidos em "astros" no palco escolar. O evento, culminação do período de reflexão e estudo sobre o meio ambiente, era o momento em que cada classe apresentava a questão por meio da arte.

Inicialmente, o coordenador perguntou: "Quem gosta de futebol? Para qual time torce?" A partir de questões simples, entrava-se no assunto central: "A cada dia, uma área de florestas correspondente a dois campos de futebol é destruída no Brasil". Depois, principiaram as apresentações dos alunos e docentes, até a ocasião da entrega de mudas de árvores frutíferas.

Nessa festa, tomava parte também uma dupla de palhaços, esperados com expectativa. Uma garotinha teimava em dizer que palhaços eram de papel e que não existiam, porém, desafiada, tocou-os com todo cuidado e, surpresa, falou: "são de verdade! São de carne, como nós!" O sentimento dessa menina acordou-me para inquietações intensas, fazendo-me pensar sobre a grande distância que afasta a periferia das expressões artísticas, ainda que sejam populares, como o circo ou o teatro. Pensei em quanto esse contato fica restringido a uma pequena tela de televisão, na qual atores longínquos, fictícios, "de papel", tomam o lugar da arte no dia a dia.

Observei que, muitas vezes, professores assumiam o lugar dos alunos, desenhando por eles, como idealizavam o desenho das crianças, porém aprimorando mais. Perguntava-me por que: quicá eles tivessem o sentimento de serem pressionados para que sua turma aparecesse melhor. Mas, ao tomar o espaço do aluno, incluíam-se no círculo multiplicador da baixa auto-estima, já que, desconfiando de sua própria competência como educadores, geravam nos alunos, inconscientemente, o sentimento de não serem capacitados para fazer algo bem feito. Diversos educadores, no processo, se depararam com estudantes que desenvolveram habilidades que não suspeitavam ter, nesses casos, manifestando euforia e entusiasmo. Professores de matemática participavam de corais, de peças de teatro, docentes de biologia faziam maquetes: o projeto "Uma Fruta no Quintal" abriu a possibilidade de sair das caixinhas isoladas para participar de um todo integrado, readquirindo capacidades e potenciais.

Percebi, nesse projeto, a possibilidade de acender caminhos para que as pessoas conseguissem reconquistar em si próprias questões intrínsecas ao ser humano, como, por exemplo, dançar, cantar, desenhar. Atividades que lhes tinham sido arrebatadas pela diminuição da carga horária reservada ao ensino da arte e também pela transformação da arte em mercadoria.

Perguntei-me sobre a força que teria essa arte truncada para desvendar as contradições do mundo. A evidência de, na rede escolar, reunir pessoas de diversas idades, classes sociais e o ecoar amplificador das reflexões ali formadas, oferecia ao projeto a possibilidade de difundir contribuições sobre a cidade de modo participativo, com efeitos multiplicadores, submerso no cotidiano.

Ingressei no projeto, desenvolvendo o tema "Percepção do espaço através do desenho". Inicialmente, as oficinas realizadas se dirigiam a adolescentes, devido à experiência como professora da FAU, da Universidade Nacional de Córdoba. Depois desenvolvi oficinas com docentes. Este processo me remeteu a experiências de que participei anteriormente: o Taller Total, na FAU-UNC; a formação da Associação de Docentes de Arquitetura e Urbanismo (ADAU), incluída na Federação de Associações dos docentes Universitários (FADU), Argentina, nos anos 1970; e o desempenho desses organismos, unindo docentes de primeiro e segundo graus, nas ações por melhores condições de trabalho e de ensino. Também as escolinhas de política que faziam parte da resistência à ditadura argentina, após o golpe militar de 1976, vinculando docentes de todos os níveis de ensino.

A lembrança dessas experiências me deu confiança para iniciar, nesse projeto, mais de vinte anos depois, um trabalho com professores da rede de ensino municipal e estadual. Aceitei o desafio de trabalhar com crianças, considerando que a equipe me ofereceria respaldo. Foi enriquecedora a experiência de ampliar nessa faixa etária a percepção dos lugares, por meio da realização de percursos, brincadeiras, desenhos e outras formas de arte (Fig. 1). "Uma fruta no Quintal" atuava como espinha dorsal, agregando projetos de diferentes secretarias e possibilitando a interdisciplinaridade e interação entre elas. Nas reuniões, o trabalho da equipe garantia que não se compusesse uma "colcha de retalhos", mas que todos os projetos das diversas secretarias, fluíssem para o tema geral, que os incluía: a questão ambiental. De tal forma, aparecendo, inicialmente, como um projeto simples para plantio de árvores, integrava e enraizava questões como poluição, lixo, violência, trânsito, sexualidade, nutrição etc. e compreendia, como eixo central, a possibilidade de, por meio da arte, abrir os olhos para o lugar.



**Fig. 1:** Desenhos produzidos nas oficinas com crianças em Diadema, no contexto do projeto. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No decorrer do projeto “Uma Fruta no quintal”, como resultado da interação com crianças, adolescentes e professores das escolas de Diadema, também minha própria linguagem artística foi modificada (Fig. 2).

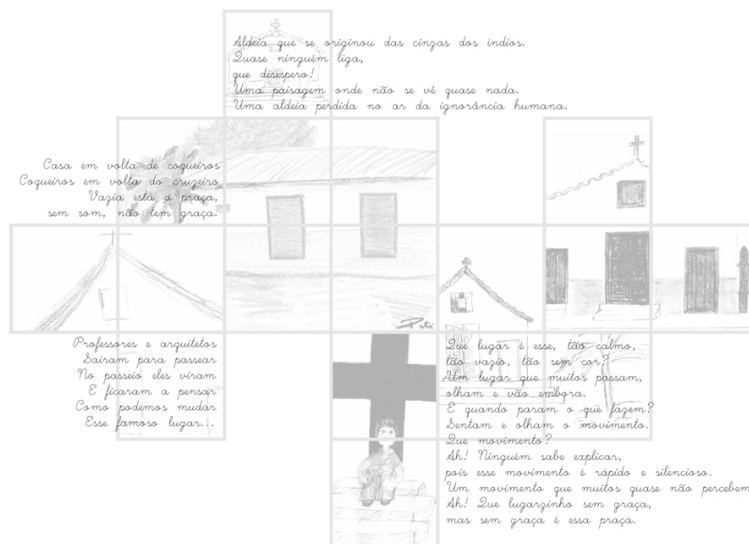


**Fig. 2:** Aquarela Parque dos Jesuítas, realizada pela autora. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Iniciado na Rede Municipal de Ensino de Diadema, acumulando experiências e com efetivação de parcerias entre Prefeitura e Estado, o projeto desenvolveu-se muito e as escolas municipais e particulares solicitaram sua inclusão, no segundo semestre de 1996, para o que contribuiu a divulgação realizada pela TV e jornais. O prazo era curto para atendê-las e resolveu-se realizar oficinas em conjunto com os professores.

Perdia-se o contato direto com os alunos, mas, por outro lado, o intercâmbio com os docentes – aos quais se somavam funcionários e pais de alunos – foi enriquecedor, possibilitando apreender melhor seu ponto de vista e a estrutura escolar no seu cotidiano. Apresentando-se como desvantagem, a situação deu abertura a possibilidades para experiências futuras, como por exemplo, o Estudo do Meio na Aldeia de Carapicuíba, associado à elaboração do projeto de um parque, concretizado no ano 2004. Além desse, outros projetos de teor participativo, tais como o Parque Pinheirinho d’água e o projeto “Tudo em Volta”, em Santo André, desenvolvidos junto à equipe interdisciplinar do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas, da Faculdade de Educação, da USP (LAPECH-FE USP). Professores participantes das oficinas em Diadema, no projeto “Uma fruta no Quintal”, indicaram essa equipe que “coincidia com as mesmas ideias” e que desenvolvia, em especial, Estudos do Meio em forma interdisciplinar, dando apoio a professores da Rede Municipal e Estadual, coordenado pela Profa. Dra. Nidia Nacib Pontushka, o que permitiu essa conexão.

Em 1997, participei do estudo projetual para a implantação de projeto de revitalização urbana na Aldeia de Carapicuíba, em São Paulo. Acadêmico, no começo, alongou-se para fora desses limites, incluindo um projeto de urbanização e intervenção paisagística no lugar. Na reunião inicial, a Profa. Dra. Nidia Nacib Pontushka sintetizou o histórico do Estudo do Meio, metodologia que institui uma forma de ensino em que todos participam (alunos, professores, diretores, funcionários, moradores, pais, familiares) e a escola não é vista como ambiente isolado. Nascida no início do século XX da rebeldia anarquista, a metodologia recusa a sala de aula como hegemônica e enfatiza a observação direta da realidade como fonte primordial de conhecimento (Fig. 3). Outro aspecto importante: esse método, interativo, pode criar expectativas que sugerem pensar sobre o retorno do projeto para o grupo comunitário.



**Fig. 3:** Desenho e poesias de crianças - Escola da Aldeia de Carapicuíba. Fonte: Arquivo pessoal da autora.



**Fig. 4:** A Igreja da Aldeia dos Jesuítas, Sylvia Dobry, aquarela. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A interação com outras formas de representação do mundo, através das oficinas com professores da escola da Aldeia de Carapicuíba resultou em formas novas de representação no processo criativo da autora (Fig. 4). Estas experiências ratificaram que um dos mananciais mais importantes para a construção do conhecimento se fundamenta na apropriação dos lugares de vida. Esta relação é balizada em múltiplos textos de Paulo Freire, referência forte para a Profa. Dra. Nidia Nacib Pontushka e para a equipe do LAPECH – FEUSP, bem como para Maria Saleme de Burnichon, que dirigia a equipe de psicopedagogia do Taller Total, nos anos 1970-1975, em Córdoba, na Argentina. Pode-se realçar a participação ativa dos alunos como resultado da ligação entre vida e escola. Só dessa forma é possível uma pedagogia libertadora, especialmente ao considerar que a relação educativa se dá sempre entre pessoas que representam o complexo social e não só entre indivíduos isoladamente, assinalando a existência de uma conexão entre o desenvolvimento individual e social.

Existe um modo coincidente de ver o mundo entre a construção de conhecimentos e a construção de lugares e paisagens, o que permitiu detectar algumas analogias importantes para o aprofundamento desta reflexão. Entre elas, a relação entre a comunidade e seu ambiente entendida como processo dinâmico permeado de afeto pelo lugar e ligado às lutas pelos direitos de cidadania. Há uma inter-relação entre a prática do pedagogo, tal como formulada por Freire, e a do arquiteto, urbanista e paisagista no projeto participativo: ambas são dialógicas e interativas.

## 2 Diálogo de conhecimentos

Projetos participativos revelam fortes preocupações com a conquista coletiva dos direitos de cidadania e são profundamente permeados pela relação afetiva com o lugar.

Arquitetura e Urbanismo e seu ensino estão tradicionalmente baseados no positivismo racionalista, que, para

A falta de afetividade pelos lugares e pelo que representam é um caminho reto para a pobreza cultural. As pessoas ficam desorientadas quando não conseguem mais entender a linguagem espacial que vivem no cotidiano e que lhes diz que neste presente particular, há passados respeitáveis e futuros esperançosos (SANTOS, 1984, p. 61).

Merleau-Ponty (1964), é uma visão de sobrevôo do que se pensa da realidade e não a realidade em si mesma, ignorando sua complexidade. Visão onde o outro é objeto e não outro sujeito com quem dialogar, em relação de alteridade, e com quem pode-se aprender no intercâmbio. Fechados nos escritórios de arquitetura, o que se pensa, muitas vezes, não é conferido com os usuários reais e o seu cotidiano. Repensar as relações arquiteto-usuário e professor-aluno é possível se a atitude de sobrevôo, de autoritarismo, se transformar numa ação de reciprocidade, construindo de forma coletiva os conhecimentos, assim como os lugares. Porém, essa relação se insere numa sociedade dominada pela lógica do mercado e pelos jogos de poder, tornando difícil a procura de caminhos. Para isto, refletir sobre ideias filosóficas e referências que experimentam práticas alternativas precursoras possibilitou compreender e aprofundar processos de criação na arte, arquitetura, educação e paisagismo, desenvolvendo relações de reciprocidade.

Existem muitas visões de mundo: um usuário pode ver, no ambiente, significados que um arquiteto não vê e vice-versa, o que também sucede na relação professor-aluno. A consciência do outro e das transformações mútuas que podem ser geradas no diálogo abre possibilidades de mudanças de atitude interativas.

Freire inspira uma articulação entre prática pedagógica interativa e dinâmica, entrelaçada com uma forma de agir do arquiteto na sociedade, dialógica, interativa, procurando construir um projeto participativo dos lugares, vendo o homem como um ser de relação "não apenas no mundo, mas com o mundo" (FREIRE, 1999, p. 43). Da mesma forma, ele iluminou os espaços da educação, considerando-os como relações interativas que transcendem o espaço formal e alcançam o informal "na cidade que se alonga como educativa" (FREIRE, 1997, p. 16). O autor destaca-as:

[...] relações entre educação, enquanto processo permanente, e a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa como prática social, mas também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmos. (FREIRE, 1997, p. 16).

Assim, a percepção da cidade, necessária à ação do arquiteto e do estudante de arquitetura, revela o olhar que:

[...] destrincha ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explícita a compreensão do mundo, [...] a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida, tudo isso grávido de preferências políticas, éticas, estéticas e urbanísticas de quem o faz (FREIRE, 1997, p. 16).

A ação como docentes com os estudantes, no espaço formal universitário, na relação de diálogo que compõe a educação, incluirá a cidade como objeto de estudo e de proposta projetual, o que, ao se converter numa ação com a cidade, substitui a simples observação distante do objeto-cidade. Esta ação como educadores converge com a dos arquitetos ao "surpreender a cidade como educadora, também, e não só como o contexto em que a educação se pode dar, formal e informalmente" (FREIRE, 1997, p. 18). Ideias que coincidem com as de Maria Saleme de Burnichon e de Nídia Nacib Pontushcka.

Na arquitetura e urbanismo e no paisagismo, apresentam-se abundantes exemplos admiráveis no papel, que deixam de sê-lo ao serem vivenciados pelos usuários reais. A ausência de diálogo com os habitantes que residem nos lugares, em concordância com o pensamento de sobrevôo do arquiteto racionalista-positivista, que confere à arquitetura o poder de resolver os problemas da sociedade, se exemplifica na Carta de Atenas, acreditando poder controlar tudo, prever tudo. Se colocando acima dos reais moradores, esse arquiteto ou outro profissional racionalista-positivista exerce a tirania do desenho e do espaço (LIMA, 1989). Comprova-se que, ao abordar habitações coletivas, escolas populares, por exemplo, ou quando o destinatário é um trabalhador anônimo, urbano ou rural, a efeito da concepção do espaço projetado, esse usuário não tem voz nem vontade. Seus desejos e necessidades atravessam pela peneira interpretativa daqueles que muitas vezes o dominam (LIMA, 1989). O que coincide com a atitude do educador que considera seus alunos passivos receptores do saber absoluto, inquestionável e objetivo, afasta as emoções, friamente deixadas de lado para não interferir no raciocínio lógico, e se nega a dialogar com eles. Entretanto, Damásio afirma que "ao contrário da opinião científica tradicional, os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra percepção" (DAMÁSIO, 1996, p. 45), e, ao vincular a emoção ao processo de construção do conhecimento, este se enriquece.

Ao não analisar as pessoas com suas diversidades, suas maneiras diversas de sentir e perceber os espaços, planejamento de lugares, cidades, bairros, podem ser malsucedidos. As múltiplas e entrelaçadas vivências são demonstradas por Paulo Freire, ao dizer que:

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender...de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, suas ruas, suas praças, suas fontes, seus edifícios... A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade... Enquanto educadora, a cidade é também educanda (FREIRE, 1997, p. 23-24).

### **3 Participação, arte e percepção**

O antigo provérbio chinês "Eu escuto... eu esqueço; eu vejo... eu lembro; eu faço... eu entendo" orientou o projeto "Uma Fruta no Quintal". Lembra o ambiente do ateliê de Sergio Ferro, Rodrigo Lefevre e Flavio Império, que "além de ateliê era núcleo político, onde a produção artística - crítica acontecia ao mesmo tempo [...] produzindo à viva força as marcas do fazer", nos anos 1960 (ARANTES, 2002, p. 22).

No Teatro de Arena, onde o Império criava cenários, procurando "fazer com as próprias mãos o que pensava e ao fazer, instruir o pensar [...], e para Sergio Ferro, o momento de fazer, tanto na pintura quanto no teatro, é o momento mais rico e produtivo" (ARANTES, 2002, p. 22-23). O pensar do arquiteto, desconectado do fazer das mãos do operário, que, para Ferro, é castrado de sua competência criativa dentro do capitalismo, manifesta a divisão intelectual e manual do trabalho. Na produção do espaço na cidade, existe separação entre fazer e pensar e entre estes e o fruir. Este autor coloca a arquitetura, o urbanismo e o paisagismo no interior do processo de produção capitalista<sup>1</sup>, no espaço e tempo, deslocando-os do lugar ideal e abstrato que tradicionalmente lhes é designado, considerando que a produção da arquitetura, cidade e paisagem podem resumir-se à produção de mercadorias.

Esse é um dos temas mais complexos da contradição que caracteriza a alienação no interior da sociedade. A partir dessa contradição tentarei demonstrar uma ideia central: o casamento entre arte e economia-política como arma contra a alienação, que também inclui o sentimento de não pertencimento aos lugares. Relacionar essas afirmações com o projeto "Uma Fruta no Quintal" permite visualizar sua filiação ou marco referencial. Isto porque Ferro, Império e Lefevre foram referências marcantes para esse projeto, principalmente para o autor e coordenador geral, Raul I. Pereira, aluno desses arquitetos na FAU-USP. Para ele, era insuficiente a simples implantação física de praças e outros equipamentos de lazer, isolados do processo onde os moradores compreendessem e se reconhecessem nesses lugares. Experiências anteriores, por exemplo, em Osasco (1982 a 1986), e as que se fazem referência adiante, corroboraram a ideia de que ambientes são melhor mantidos quando moradores têm inclusão no processo de resolução e/ou execução desses lugares.

### **4 Escola: conexão entre moradores e seus lugares**

Raul I. Pereira procurando a conexão entre habitantes e seus lugares, conclui que as escolas a possibilitariam

[...] por serem espaços potencialmente ricos de fluxos, encontros, energias e disponibilidades. Eles condensam, em um microcosmo, todas as contradições inerentes à sociedade brasileira porque são palcos, também, do conflito, do curto-circuito seco entre o pensamento e a dura concretude do dia-a-dia, entre a carência e a solidariedade. Não são só espaços de representação e de reflexão sobre a realidade, mas uma extensão, sem ruptura com o mundo extra-muros. Mesmo com as deficiências físicas e pedagógicas, reflexo do abandono a que foi relegado o ensino público no Brasil, as escolas possuem possibilidades infinitas de se transformarem em locais de mudanças e em pólos de irradiação de ações coletivas e transformadoras (PEREIRA, entrevista concedida à autora citada em DOBRY- PRONSATO, 2005, p. 53).

A ideia de que a escola é importante na abordagem participativa de projetos de espaços públicos é comum a vários arquitetos, em diversos lugares e momentos. Mayumi Souza Lima (1989, p. 74) realizou experiências no Jardim Guedala e Vila Sonia (São Paulo), em 1975, com crianças que desenvolveram "projetos falados", passando ao projeto desenhado e a maquetes de papelão. Destes trabalhos participativos com crianças, a autora concluiu que: "[...] o projeto e a construção do espaço constituem uma atividade que necessariamente relaciona e articula contínua e dinamicamente o pensar e o fazer, mostrando que um interfere e modifica o outro" (LIMA, 1989, p. 75). Experiências de conteúdo similar são realizadas em diversos países, nem sempre

conhecidas entre si e, não necessariamente, no mesmo período. Em "A Cidade e a Criança", Lima cita as experiências de Boris e Hirschler na década de 1960 (BORIS; HIRSCHLER, 1971 apud LIMA, 1989, p. 74).

O belo trabalho da EEPG João Kopke (1967-1978), efetivado por Mayumi Souza Lima e outros arquitetos (LIMA, 1989, p. 78), mostra possibilidades de envolver alunos no planejamento da construção escolar. A participação foi permeada por jogos de percepção de espaços e, nesse processo, foi-se construindo a consciência de que "a toda construção nova está ligada uma destruição" (LIMA, 1989, p. 80), que foi rapidamente percebida pelas crianças e adolescentes participantes. A afinidade com o Projeto Mutirão, realizado no Jardim Mutinga (Osasco), é manifesta ainda que, em 1983, Raul I. Pereira, seu coordenador, não conhecesse o trabalho dessa arquiteta.

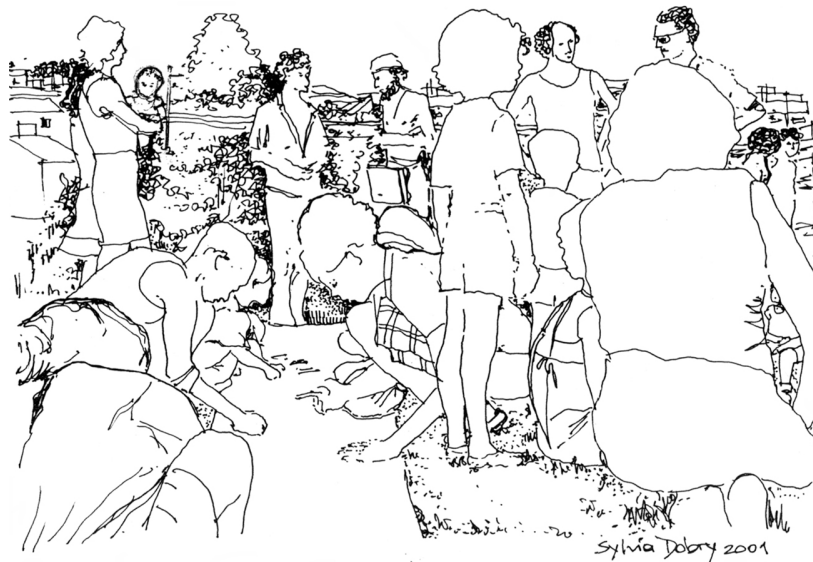
Numa escola do bairro Parque Continental, em 1979-80, realizou-se um Estudo do Meio e os partícipes trabalharam com fotos de São Paulo em diversos períodos históricos, reconhecendo edifícios, bairros, e a rua e a casa onde residiam, para discutir e entender as transformações de espaço-tempo. Os docentes contaram com a participação de Paulo Freire e organizaram debates com outros grupos interessados, objetivando desenvolver uma reflexão coletiva. Estas atividades foram similares às desenvolvidas, por exemplo, no Ateliê 11 do *Taller Total*, na Escola de Colonia Lola (Córdoba), de que se falará adiante, e indicam que os caminhos percorridos por diversas pessoas, em diferentes lugares, em períodos próximos, porém não simultâneos, se relacionam com condicionantes da época e referenciais anteriores.

Entretanto, experiências participativas não se estabelecem exclusivamente nos trabalhos com crianças. Entrevistas e pesquisa bibliográfica demonstram que elas se desenvolveram vinculadas às lutas populares e à resistência à ditadura militar. Indicações importantes provêm de Osasco, onde o movimento operário foi um dos primeiros a sofrer repressão do regime de 1964. Trabalhando com alfabetização para adultos, no bairro Helena Maria, Paulo Freire desenvolveu importantes teorias que o fizeram conhecido internacionalmente. Nesse bairro, nos anos 1980, se desenvolveu o projeto Mutirão, entre outros. Simultaneamente, ao assumir o cargo de Secretário de Obras do município, Caio Boucinhas mencionou, em discurso, a abordagem participativa, citando Bertold Brecht:

Não devo esquecer nunca de um poeta muito ligado às lutas populares e que, numa poesia, perguntava: 'Quem construiu a Tebas de setes portas? Nos livros estão nomes de reis. Arrastaram eles os blocos de pedras? Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha Da China ficou pronta? 'Porque não dá para esquecer o funcionário que tem como tarefa diária limpar uma boca-de-lobo ou a margem de um córrego cheio de ratos; não dá para esquecer o carinho do Seu Albano, um jardineiro de 70 anos que, sozinho, mantém a enorme área de lazer de Mutinga; do Munhoz e o seu orgulho no final do dia ao ver o gramado cheio de sol e de crianças; não dá para esquecer o rigor do apontador na fiscalização do material gasto, da hora de máquina trabalhada, zelando pelos nossos custos; não dá para esquecer o empenho dos engenheiros e arquitetos nos projetos da galeria, da canalização do córrego, da viela, da praça, do muro de arrimo; não é possível esquecer o trabalho paciente do braçal que fura manualmente, uma rocha de 3 metros de altura abrindo caminho para guia e sarjeta ou alguma moradia; não é possível esquecer ainda a dedicação dos funcionários do nosso plano de pavimentação e da equipe de moradia econômica, dos fiscais de obras particulares, do emplacamento, da topografia, de compras, de recursos humanos, das secretárias e datilógrafos. Enfim, não é possível esquecê-los porque sem eles nada acontece. Meu trabalho simplesmente vai se resumir em gerenciar, organizando e mobilizando essa grande equipe, dentro das nossas metas e recursos disponíveis (BOUCINHAS citado por DOBRY-PRONSATO, 2005, p. 56).

O "Projeto Mutirão" (1980) incluía o paisagismo participativo "Terrenos de Aventuras", no Jardim Mutinga (Fig. 5), "especificamente dirigida às crianças e jovens do bairro, convidando-os para que, brincando, através do desenho, etc., imaginem, projetem seu sonho e se apropriem realmente desse espaço" (PEREIRA, 1983, p. 48), abrindo possibilidades de interação comunidade-profissionais, no projeto e na execução do lugar. A participação dos usuários desses espaços ajudou na sua manutenção, consolidando o espírito do lugar e desenvolvendo a conquista dos direitos cidadãos.





**Fig. 5:** "Terrenos de aventuras: Jardim Mutinga": oficina com crianças, projeto participativo de praça. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O "Estudo do Meio na Aldeia de Carapicuíba", por um lado, surge integrando-se à equipe coordenada pela Prof. Nidia Nacib Pontuschka, consolidada a partir de trabalhos realizados por ela e outros professores na escola do bairro Parque Continental, e, por outro lado, originou-se do projeto "Uma Fruta no Quintal", posterior ao "Projeto Mutirão".

## 5 Anos de ditadura

Nos anos 1960-1970, Rodrigo Lefevre procurava referências em Freire. Para ele, perguntas pertinentes para iniciar um processo projetual eram: "para quem", "o quê", "quando", "como". (ARANTES, 2002, p. 18). Nesses anos, na Argentina, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Nacional de Córdoba, também se desenvolvia uma proposta político-educativa estreitamente articulada a projetos apoiados por diversos grupos que o impulsionaram e definiram. Por outro lado, no campo disciplinar, se insere no debate sobre ensino de Arquitetura e Urbanismo, que permeou as décadas de 1960-70 e que revalorizava o pensamento da Bauhaus. No Brasil, se desenvolviam: a Fau-São José dos Campos, onde participaram como docentes, entre outros, Rodrigo Lefevre, Mayumi Souza Lima e o sociólogo Francisco de Oliveira; a Fau-UnB, com direção de Miguel Alves Pereira; e depois de 1976, se cria no México, o "Autogobierno", na FAU-UNAM, com premissas semelhantes.

Estas referências indicam semelhança entre ideias expressadas em vários países com as do *Taller Total*, no que se desenvolveram temas como:

[...] a problemática social do déficit habitacional, e se deram como tarefa acadêmica pensar o modo e os meios para oferecer uma alternativa para superar esse estancamento deficitário. Por esse motivo tentaram se vincular às cooperativas de base em organizações de bairros que até então existiam, para elaborar um trabalho que serviria para a organização operativa dos mesmos e poder cumprir seus objetivos. Buscávamos a maneira de encontrar uma forma que as mesmas pessoas, mediante a cooperação comunitária, obtivessem suas moradias, gerando trabalho ao mesmo tempo. Assim, um grupo nutrido de alunos e docentes realizou um projeto relacionado com a cooperativa "El Huanquero"<sup>2</sup>, de coletores e recicladores de resíduos urbanos da Villa "Sangre y Sol" de San Vicente, Córdoba. Na tarefa de realizar uma experiência acadêmica realmente superadora, na busca de um ideal de todos compartilhando esforços e tratando de apontar soluções, se deu forma a uma Faculdade distinta, quase auto gestada, mas ideologicamente ampla. Nesse exercício acadêmico sobre o real, se perseguia o objetivo de uma sólida formação profissional [...] Juan Antonio Romano e Inés Gauna [...] e um grupo de pessoas [...] com Camel Rubén Layún e Inés Graffigna, trouxeram o tema para a mesa inicial de nosso Taller e a todos nós – docentes e alunos sem distinção de possíveis bandeiras partidárias – nos pareceu aceitável tomar como tema [...] (CIÁMPOLI, 2015, p. 1).

Entre os docentes, Elsa Larrauri, ao se exilar no México, participou na formação do "Autogobierno" a partir de sua experiência no *Taller Total*. Em sua homenagem, foi nomeado um auditório da universidade. Também se

exilaram no México, Maria Saleme de Burnichon e Martha Casarini, membros da equipe de pedagogia do *Taller Total*, assim como graduados, entre eles, Cristina Salvarezza, que havia participado da experiência do *Huanquero*.

No ateliê 11, o arquiteto Osvaldo Bidinost, como docente, marcou o processo de ensino e aprendizagem, assim como Miguel Angel Cuenca, Pedro Rojo (mais conhecido como "Gallego"), Erik R. King, entre outros. Nesse ateliê, se realizaram práticas concretas de arquitetura participativa, em Colonia Lola, que:

[...] significou um aprofundamento da prática da arquitetura no *Taller Total*, tomando os fundamentos básicos do mesmo, aprofundando e levando a práticas concretas nesse marco de modificação da relação estudante-docente - usuário e sociedade. [...] nos propomos a transmissão e elaboração de conhecimento coletivamente, onde intervieram os docentes, alunos da faculdade e os vizinhos do bairro. [...] se pensava em que os projetos [...] deviam surgir não somente das necessidades do ateliê, se não também da relação do ateliê com as pessoas na rua (LASTRA, 2015, p.1 e 4).

A Equipe de Pedagogia incorporada ao corpo docente da FAU-UNC teve rol fundamental na construção do novo currículo.

## **6 Equipe de Pedagogia**

A equipe de pedagogia formada por professores com diferentes trajetórias, unidos pela ideia de uma pedagogia crítica, contribuiu significativamente para o desenvolvimento dessa experiência.

A partir da intervenção desse grupo na elaboração da proposta teórico-metodológica do *Taller Total* se resumiu o que existia de mais avançado em matéria de teoria pedagógica em esses anos (LAMFRI, 2007, p. 131).

Colocou-se em prática o pensamento crítico pedagógico expressado numa proposta que apresentou desafios e exigiu criatividade, já que não existia outra referência (testemunho de um membro da equipe de Pedagogia concedido a LAMFRI, 2007, p. 131).

Maria Saleme de Burnichon foi um dos pilares pedagógicos do *Taller Total* da FAU-UNC, coordenando a Equipe de Pedagogia e, simultaneamente, desenvolveu trabalhos de alfabetização em Salta (Argentina), em cuja Universidade dirigiu o Ano Básico Comum (ABC) para ingressantes. Foi uma das máximas referências de educação na Argentina: demitida da Universidade Nacional de Córdoba, pelo golpe de Organía, em 1966. Exilou-se no México, onde foi pesquisadora da Universidade de Veracruz, em Xalapa, e realizou importante trabalho de alfabetização de adultos em comunidades indígenas e escolas rurais. Nessa mesma universidade, organizou a pós-graduação e participou da criação do "Centro de Investigações Educativas" (CIE). Em 1976, Burnichon teve que exilar-se novamente no México e só retornou à Argentina onze anos depois, reassumindo seu cargo na UNC. A Equipe de pedagogia contou com a participação, entre outros, de Alicia Carranza, Justa Ezpeleta, Lilians Fandiño, Marta Casarini, Lucia Garay, Guillermo Villanueva, Lucy Jachewasky, Susana del Barco e Neolid Ceballos, e também com o assessoramento de Delich, convidado para desenvolver temas no *Taller Total*, escutado com atenção pelos estudantes e docentes.

Para Maria Saleme de Burnichon (Fig. 6), "ensinar é aprender a escutar, é estar atento ao gesto do outro". A autora também refletiu: "O valor do silêncio no ensino o recuperei a partir do México. Temos que escutar muito. Porque há coisas que não se diz, há linguagens que nós, com a nossa oralidade, tiramos o peso vital que elas têm, o peso comunicacional" (BURNICHON, 2005, s.p.).



**Fig. 6:** Retrato de Maria S. de Burnichon. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É inegável a filiação do *Taller Total* à Bauhaus, que influenciou de maneira expressa a FAU-UNC. Também é impossível isolar o *Taller Total* das experiências pioneiras citadas que ocorreram no Brasil e no México. O contexto vivenciado na América Latina, nos anos 1960-70, exerceu forte impacto. No ano de 1968, as guerras prolongadas na China e no Vietnã são também momentos fundantes, que contribuíram para criar o clima de esperança e efervescência intelectual e de grandes debates, e, no campo específico, se desenvolveu o paradigma do artista comprometido com sua realidade, superando a divisão arquiteto social-arquiteto artista-técnico.

## **7 Arte e Participação**

A opção sintetizada na frase “A saída encontrada foi a arte” (PEREIRA, 1996, p. 1), junta sentidos e inteligência, pensamento e emoção. Apóia-se na ideia de que o homem apropria-se dos objetos em cada uma de suas relações com o mundo: no ouvir, cheirar, ver, sentir, saborear, pensar, perceber, observar, querer, amar, sentidos que se formaram no decorrer da história. O ser humano se afirma no mundo ao pensar e com todos os sentidos. Mas, muitas vezes, se imagina que um artefato só é nosso quando o temos ou quando ele é utilizado por nós, e, assim, o sentido de ter aliena todos os outros sentidos. A arte possibilita brechas para vencer a alienação: a criação artística participa da relação de forças alienação-não alienação, fortalecendo a última.

A arte e a ciência, modos particulares da produção, estão submetidas à lei geral do capitalismo e, inclusas no interior da alienação, não fogem a ela. Um sistema econômico social que gera a alienação do homem de sua própria produção, ao convertê-la em mercadoria, em objeto que se separa do ato criativo e se torna independente, não poderia gerar uma arte diferente. Também a arte, enquanto produto, ao ser finalizada, se separa do homem que a produziu, transformando-se em mercadoria e participando da lógica do sistema. Por outro lado, enquanto processo, a arte possibilita um “*insight*” que recupera o homem em seu fazer e pensar. Possibilidade menos alienada, pois, enquanto o homem se apropria dos objetos através dos sentidos, não precisa tê-los para usufruí-los.

Ainda sendo mercadoria, a arte é trabalho livre, diz Ferro, sintetizando a contradição arte-mercadoria:

[...] a arte se transformou num tesouro excepcional, [...] porque o trabalho livre é a coisa mais rara, [...] a contradição está dentro da arte, [...] penetrada pelo capital,[...], mas é, ao mesmo tempo, o último lugarzinho onde resta uma sombra de alguma coisa que escapa ainda ao capital, uma sombrinha de liberdade e de autonomia [...].Adorno fala, muitas vezes, que essa liberdade ainda possível

dentro da arte [...], há que se resguardar, mesmo sabendo que ela é mercadoria. [...] (FERRO citado por ARANTES, 2006, p. 30 e 31).

Assim, Ferro retoma uma problemática antecipada pela Bauhaus: o respeito ao processo de arquitetura e urbanismo, entendido como produto e processo da ação dos homens, tais como a relação arte-técnica e cultura. Questões que também aproximam a Bauhaus das ideias desenvolvidas, entre outros, por Merleau-Ponty, Beuys e da pedagogia de Paulo Freire, Nidia Nacib Pontushka e Maria Saleme de Burnichon.

## **8 Considerações finais**

A procura da própria identidade através da arte se relaciona com as possibilidades de organização da comunidade, com o objetivo de fruir seus lugares de vida, construindo, sutilmente, a dinâmica de uma relação delicada: a relação entre arte e política, que conflui numa permanente luta contra a alienação a que estamos submetidos. Os casos citados contemplaram três premissas: arquitetura é um campo de caráter prioritariamente social; seu ensino deve partir da análise da sociedade; sua gestão deve ser democrática e participativa. Conectam-se, nos casos analisados, duas ideias fortes – participar e colaborar –, carregadas de sentido dialógico, visando nortear a discussão sobre cada uma delas, sobre o tema, e sobre aquilo que as conecta, ou pode conectar. As experiências atuais, que respondem a estas premissas, em geral estão relacionadas à extensão universitária ou dentro do currículo formal em disciplinas isoladas ou com poucas inter-relações.

## **Referências**

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARANTES, P. F. **Arquitetura Nova**: Sergio Ferro, Flavio Imperio e Rodrigo Lefevre, de Artigas aos Multirões. São Paulo: Ed. 34, 2002.

ARANTES, P. F. **Sérgio Ferro**: arquitetura e trabalho livre. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BEUYS, J. Polentrasnport 1981: entrevista debate conduzida por Ryszard Syanislawisk. In: **Et tous ils changet le monde**. Lion: [s.n.], 1993. Catálogo da 2ª Bienal de Arte Contemporânea de Lion.

CIÁMPOLI, J. H. El Huanquero: Relato de una experiencia. In: TARTER, J., et al. (ed.). **1º Encontro Internacional 'La formación Universitaria y La Dimensión social del profesional'**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DOBRY-PRONSATO, S. A. **Arquitetura e Paisagem**: projeto participativo e criação coletiva. São Paulo: FUPAM / ANNABLUME / FAPESP, 2005.

FERRO, S. **O Canteiro e o Desenho**. São Paulo: Projeto / IAB, 1979.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e lutas pela moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.

LAMFRI, N. Z. Urdimimbres. **El Taller Total**: Um estúdio de caso. UNC. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2007.

LASTRA, E. O. Taller 11-Colonia Lola. In: TARTER, J. et all. (Ed.s). **1º Encontro Internacional 'La formación Universitaria y La Dimensión social del profesional'**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **L'oeil et L'espirit**. Paris: Gallimard, 1964.

PEREIRA, R. I. **Projeto "Mutirão"**. São Paulo: Ed. Adm. Parro / Prefeitura Municipal de Osasco, 1983.

PEREIRA, R. I. Uma fruta no quintal: projeto de arte educ. ambiental. In: **Vegetação aplicada ao projeto paisagístico**. São Paulo: ABAP, 1996.

SANTOS, C. N. F. Preservar não é tombar, renovar não é por tudo embaixo. **Revista Projeto**, n. 86, 1984.

SALEME DE BURNICHON, M. S. Entrevista realizada em junho de 1996. La Educación en nuestras manos. **Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires**, n. 23, Set. 2005.

SALEME DE BURNICHON, M. **Decires**. Córdoba: Narvaja, 1997.

## **Referências**

---

**1** Para mais detalhes, ver "O Desenho e o Canteiro" (FERRO, 1979, p. 9).

**2** *Huanquero*, em castelhano, é uma mosca grande, com forte zumbido, de coloração verde, que voa sobre o lixo.