

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LAURA REILY DE SOUZA

**A EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO CURSO DE ARQUITETURA E
URBANISMO DA USF**

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS INSURGENTES

**ITATIBA
2023**

LAURA REILY DE SOUZA - RA 002201901146

**EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO CURSO DE ARQUITETURA E
URBANISMO DA USF**

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS INSURGENTES

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como
requisito parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação,

Linha de Pesquisa: Formação de professores, trabalho
docente e práticas educativas

Orientação: prof.^a doutora Luciana Haddad Ferreira

Coorientação: prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Guimarães

ITATIBA

2023

378.5 Souza, Laura Reily de
S716e A experiência extensionista no curso de arquitetura e
urbanismo da USF : narrativas autobiográficas insurgentes /
Laura Reily de Souza. – Itatiba, 2023.
176 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luciana Haddad Ferreira.
Coorientação de: Maria de Fátima Guimarães.

1. Extensão universitária. 2. Ensino superior - Brasil.
3. Arquitetura. 4. Universidade São Francisco. I. Ferreira,
Luciana Haddad. II Guimarães, Maria de Fátima.
III. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Laura Reily de Souza defendeu a tese intitulada: “A EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA USF: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS INSURGENTES”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2023, pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães
Coorientadora

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Examinador

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior
Examinador

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Examinador

Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às minhas orientadoras, Maria de Fátima Guimarães que me acompanhou desde o início deste projeto em 2018 até a 1ª qualificação em 2021, e à Luciana Haddad Ferreira, que me acolheu com carinho no final de 2021 e me guiou até aqui, ajudando a achar os caminhos e o equilíbrio. Encontrar pessoas acolhedoras e generosas na pós-graduação, descobri, não é comum. Grande privilégio o meu ter cruzado com pessoas assim em toda a minha trajetória acadêmica, especialmente no momento que vivemos no Brasil ao longo dos últimos quatro (seis na verdade) anos, e que são fundo dos acontecimentos narrados nesta tese.

Agradeço à Universidade São Francisco, que concedeu a bolsa integral para que pudesse cursar o doutorado, e o acesso à toda a documentação necessária para o inventário desta pesquisa.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação por suas contribuições, aos professores do PPGSS em Educação da USF, e aos professores que passaram por minha vida, responsáveis por tantas transformações.

Agradeço também aos colegas de pós e do grupo de pesquisa Rastros: Histórias e Memórias e do Coletivo Cria, pelas trocas de ideias, pelas discussões acaloradas e oportunas.

Agradeço imensamente aos meus alunos e alunas, a quem dedico meu trabalho cotidianamente.

Agradeço à professora Glacir Fricke, que foi uma grande incentivadora de todo esse trabalho, dando orientações valiosas sempre que precisei, incentivando a proposição de projetos de pesquisa e extensão com os alunos, e reforçando minha escolha pelo doutorado fora da minha área de formação inicial.

Agradeço imensamente aos colegas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da USF Décio, Dennis, Débora, Bárbara, Jane, Renata, Lucas e Mirela, membros do NDE e da coordenação do curso quando iniciei a pesquisa. Aos colegas professores compartilharam essa jornada: André, Carolinas, Cássia, Diego, Eduardos, Elaines, Fernanda, Flávia, Geise, Giselle, Guilherme, Jairo, Larissa, Leandro, Ligya, Marcelo, Maribel, Marcus, Paula, Paulos, Pedro, Priscila, Raul, Roberta, Robertos, Taiana, Tiago e Vanessa.

Certa vez ouvi de um querido professor que ele agora não mais preenchia a declaração anual do imposto de renda como Arquiteto e Urbanista, com muito orgulho declarava-se professor do ensino superior. Eu também, com muito orgulho, sou, antes de tudo, professora do ensino superior.

Agradeço à Beatriz Andreotti, minha grande parceira dessa jornada docente, de pensar as formas do ensino de arquitetura e urbanismo sem medo de inovar.

E claro, agradeço à minha família: André Novaes de Rezende, meu parceiro da vida, suporte emocional dessa jornada desgastante chamada pós-graduação, que tantas vezes ouviu minhas narrativas e meus causos, que divide comigo a vocação para a educação e tantas vezes ajudou a desatar os nós onde me meti. Beto de Souza, meu pai, Emilia e Alice, minhas irmãs que formam esse time de suporte emocional; e a pequena Malena, que veio ao mundo trazer aquele sopro de felicidade que a gente estava precisando. E finalmente, agradeço especialmente à Lucia Reily, minha mãe, minha referência de uma vida de pesquisa acadêmica cheia de curiosidade e alegria, grande incentivadora dessa escolha, que leva às últimas consequências esse ensinar pelo exemplo. Lembro de vê-la fazer mestrado e doutorado com três filhas pequenas, dela dividir conosco suas descobertas (talvez testar algumas coisas em casa mesmo...) e de seu encantamento contagiante a cada nova pesquisa que se dispõe a fazer.

“É que não existe ensinar sem aprender [...]”

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”

Paulo Freire, 2001

SOUZA, Laura Reily de. **A experiência extensionista no curso de arquitetura e urbanismo da USF : narrativas autobiográficas insurgentes**. Tese (Doutorado em Educação). 2023. 176 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Esta tese é uma crônica de uma construção conjunta e participativa, da organização do corpo docente para um fazer coletivo e colaborativo. Apresenta um registro de como esse grupo estabeleceu um espaço de diálogo, de reflexão, de criação conjunta um tanto insurgente, capaz de tornar seus participantes pessoas mais engajadas e envolvidas com o ensino, mas também com a composição de um ambiente acadêmico propício para a extensão e a pesquisa. Este trabalho se ancora na tese de que as possibilidades abertas pelos processos de extensão universitária têm a potência de promover experiência e podem levar à formação de um profissional ético, engajado e consciente de seu papel social, logo a extensão universitária é parte indissociável da formação do Arquiteto e Urbanista e por isso foi foco da construção do currículo em 2018 no curso de Arquitetura e Urbanismo da USF. Também o processo e implementação dos componentes curriculares chamados Prática Profissional (Espaço Lúdico e Relações Centro-periferia) engendraram uma experiência insurgente, seja no processo da sua elaboração, seja pelos estudantes que os cursaram, reverberando e se imbricando nas práticas coletivas de construção de conhecimento, indo ao encontro da dialogicidade, da interação e do reconhecimento de alteridades plurais como fundamentais para a formação de um profissional capaz de descolonizar o futuro. Essas experiências trazem em sua natureza e dinâmica indícios de uma concepção de educação e de formação profissional que fogem às regras impostas pelo modelo neoliberal na educação e na profissão do arquiteto e urbanista. Adotam-se referenciais teóricos da história cultural e procedimentos da pesquisa narrativa. Foram inventariados documentos de diferentes origens e formatos que são confrontados a partir da própria experiência narrada da pesquisadora, do seu conhecimento personificado. Este é um trabalho interdisciplinar, que se situa no campo da história da educação no ensino superior no Brasil, do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, especialmente no que tange a extensão universitária e as experiências insurgentes no ensino superior. É um registro e uma reflexão sobre a própria prática docente. Uma narrativa autobiográfica atravessada pela experiência da pesquisadora enquanto docente do curso, integrante da equipe proponente da alteração do currículo em 2018 e da coordenação do curso que implementou tais mudanças. Esta tese percorre os anos de 2018 a 2021, e acompanha a implantação desse currículo, especialmente nos componentes curriculares que trazem um embrião da curricularização da extensão e a ideia de experiência insurgente na relação que se propõe com a extensão universitária. Como uma pesquisa narrativa autobiográfica, é necessário assumir a escrita em primeira pessoa, reconhecendo no texto o passado colonizado pelo presente. Chamaremos os capítulos de movimentos. No primeiro movimento encontram-se as narrativas da sala de aula ao longo de quatro anos; no segundo movimento as narrativas (entremeadas de desejos) da elaboração da grade curricular e a amarração dos componentes curriculares; o terceiro movimento encerra a tese situando esse movimento do

curso de Arquitetura Urbanismo da USF em relação a outros cursos no Brasil e discute-se os avanços e percalços da extensão universitária na área.

Palavras-chave: história da educação; ensino superior no Brasil; extensão universitária; curricularização da extensão; ensino de arquitetura e urbanismo; Universidade São Francisco; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This thesis is a chronicle of a joint, participatory construction and organization of the faculty for a collective and collaborative work. It presents a record of how this group established a somewhat insurgent space for dialogue, reflection, joint creation, capable of making its participants more engaged and involved with teaching, but also with the composition of an academic environment conducive to extension and research. This work is anchored in the thesis that the possibilities opened up by university extension processes have the power to promote experience and can lead to the formation of an ethical professional, engaged and aware of their social role, therefore university extension is an inseparable part of the formation of the Architect and Urban Planner, which is why he was the focus of the construction of the curriculum in 2018 in the Architecture and Urbanism course at USF. The process and implementation of the curricular components called Professional Practice (Ludic Space and Center-periphery Relations) also engendered an insurgent experience, either in the process of its elaboration, or by the students who attended them, reverberating and intertwining in the collective practices of knowledge construction, meeting dialogicity, interaction and recognition of plural alterities as fundamental to the formation of a professional capable of decolonizing the future. These experiences bring, in their nature and dynamics, evidence of a conception of education and professional training that escape the rules imposed by the neoliberal model in education and in the profession of architects and urban planners. Theoretical references of cultural history and narrative research procedures are adopted. Documents of different origins and formats were inventoried and confronted from the researcher's own narrated experience, from her personified knowledge. This is an interdisciplinary work, which is in the field of the history of education in higher education in Brazil, of the teaching of Architecture and Urbanism in Brazil, especially regarding university extension and insurgent experiences in higher education. It is a record and a reflection on the teaching practice itself. An autobiographical narrative crossed by the researcher's experience as a professor of the course, a member of the team that proposed the change in the curriculum in 2018 and the coordination of the course that implemented such changes. This thesis covers the years 2018 to 2021, and accompanies the implementation of this curriculum, especially in the curricular components that bring an embryo of the curricularization of extension and the idea of an insurgent experience in the relationship that is proposed with university extension. As an autobiographical narrative research, it is necessary to assume writing in the first person, recognizing in the text the past colonized by the present. We will call the chapters movements. In the first movement are the narratives of the classroom over four years; in the second movement, the narratives (interspersed with desires) of the elaboration of the curricular grid and the tying of the curricular components; the third movement closes the thesis by situating this movement of the USF Architecture Urbanism course in relation to other courses in Brazil and discussing the advances and mishaps of university extension in the area.

Palavras-chave: history of education; higher education in Brazil; University Extension; extension curriculum; teaching of architecture and urbanism; narrative research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEA	Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CDAPH	Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação - USF
CEF-CAU/BR	Comissão de Ensino e Formação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CES	Câmara Ensino Superior
CEUr	Centro de Estudos Urbanos - USF
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia – antigo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CONSEACC	Conselho Acadêmico de Câmpus
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FeNEA	Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
FOREXP	Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares
ForExt	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L'Habitat	Laboratório do Habitat
LabHab	Laboratório de Habitação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEXT	Núcleo de Extensão Universitária - USF
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGSSE	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - USF
PPI	Projeto Político Institucional
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
MEMORIAL	1
OBJETIVOS	22
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	25
1º MOVIMENTO: AS NARRATIVAS DA SALA DE AULA	29
O ESPAÇO LÚDICO: O TRABALHO COM AS TURMAS DE 1º SEMESTRE	35
2019	35
2020	62
2021	69
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	75
AS RELAÇÕES CENTRO PERIFERIA: O TRABALHO COM AS TURMAS DE 5º SEMESTRE	77
2º MOVIMENTO: DESEJOS NARRADOS	99
HISTÓRIAS NARRADAS DA REVISÃO DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DA USF EM 2018	101
1º SEMINÁRIO DOCENTE DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA USF	147
3º MOVIMENTO: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO	153
REFERÊNCIAS	171

INTRODUÇÃO

Ao longo deste trabalho discutiremos diversos temas que apresento nos próximos capítulos, mas antes, parece necessário apresentar o meu lugar de fala e aquilo que mobiliza essa pesquisa.

É importante recordar que este material foi escrito num período conturbado da política nacional, com a ascensão da extrema direita ao poder após as eleições de 2018 (mas desde o golpe em 2016 no qual a presidenta eleita Dilma Roussef teve seu mandato cassado pelo parlamento), acarretando um desmonte da esfera pública, da universidade pública, dos programas de pesquisa. No meio disso, vivemos nos últimos dois anos e meio sob as restrições impostas por uma pandemia, que levou à morte mais de 694 mil brasileiros (segundo dados oficiais coletados em janeiro de 2023), deixou famílias desamparadas e levou dezenas de milhares de brasileiros de volta ao mapa da fome e à extrema pobreza. Finalizo este texto já sob novas perspectivas para o país, e espero que o otimismo que nos toma nesses primeiros meses após o resultado das eleições e a posse do novo presidente, se mantenha e nos permita empreender ainda mais na busca de uma educação emancipadora.

Se, num cenário anterior a tudo isso, a discussão a respeito do espaço da extensão na práxis do ensino de arquitetura e urbanismo já ganhava força, hoje parece fundamental tratar da extensão universitária numa perspectiva de possibilidades de resistências, reinvenção, ressignificação e reapropriação desse espaço do estudante, da universidade, do profissional e do futuro da profissão. Considerando, principalmente, a formação de um profissional capaz de resolver problemas reais, mas que também seja ético e empático, que saiba ver o mundo ao redor, e está aberto a aprender com todas as situações que lhe apareçam.

MEMORIAL

Eu sou arquiteta e urbanista formada pela PUC-Campinas, uma universidade confessional privada no interior do estado de São Paulo, em 2004. Sou professora de arquitetura e Urbanismo na Universidade São Francisco, uma instituição comunitária particular no interior do estado de São Paulo, desde 2013. Concluí o Mestrado no Programa de

Laura Machado de Mello Bueno é arquiteta e urbanista, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas no Programa de Pós-Graduação em Urbanismo e na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo POSURB-ARQ do qual é também coordenadora. Nesta narrativa que conto, Laura Bueno foi a professora que, no comando o L'Habitat, nos acolheu e provocou ao longo desses dois anos e meio. Em 2000, quando a conheci, ela havia acabado de defender a tese "Projeto e Favela: Metodologia de projeto em urbanização de favelas". É também importante lembrar que muitos dos trabalhos que demos início no L'Habitat em 2001 só foram possíveis graças aos convênios firmados entre a Prefeitura Municipal de Campinas e o curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Campinas, mas especialmente porque o prefeito na ocasião, Antônio da Costa Santos, Toninho, era também urbanista e professor do curso. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9140261729054617>

Pós-graduação em Arquitetura, Tecnologia e Cidade da Unicamp e agora concluo meus estudos de doutorado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

No curso de arquitetura e Urbanismo da PUC-Campinas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, quando estudei lá, havia duas opções institucionais - além dos movimentos estudantis dos Centros e Diretórios Acadêmicos -, para alunos interessados em extrapolar o conhecimento para além das salas de aula: o PET (Programa de Educação Tutorial) e o L'Habitat (Laboratório do Habitat).

Os dois eram reconhecidos pelos alunos como os pilares de pesquisa e extensão do curso, sendo que o PET concentrava habitualmente os alunos vinculados à pesquisa acadêmica, as iniciações científicas, e o L'Habitat reunia os alunos da extensão, ou da pesquisa-ação, como ficou mais claro para mim anos depois.

A arguição do professor Tomé de Pádua, do Instituto Federal de Santa Catarina, na mesa de abertura do Encontro Regional da Câmara Sudeste do FOREXT (2021, pt. 1h02min) reforça essa ideia da potência transformadora da extensão ao rememorar sua própria experiência com a Extensão Universitária, e como esse contato o leva a continuar na vida acadêmica e profissional as investigações a respeito curricularização da extensão.

Essa perspectiva do ensino e da potência da experiência na extensão universitária é algo que busco compreender a partir da minha própria vivência escolar universitária e agora enquanto docente. Intuo que essa experiência insurgente no ensino de arquitetura esteja presente na revisão do currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF elaborado em 2018 e que acompanha as turmas ingressantes de 2019, 2020 e 2021.

Em abril de 2018, a arquiteta e urbanista

Laura Machado de Mello Bueno , coordenadora do Laboratório do Habitat (L'Habitat) na virada do século XX para o XXI, foi convidada a ministrar a palestra de abertura da XVI Semana da Arquitetura do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF em Itatiba, neste evento contou sobre essa atuação da extensão na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Campinas, lembrando-se do caráter metodológico experimental das pesquisas-ação desenvolvidas. Recentemente fui convidada por ela a participar da “Roda de conversa: A organização atual de cursos de arquitetura e a extensão” no âmbito da disciplina Docência, ensino e prática profissional na Contemporaneidade, do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da PUC Campinas. No evento, que contou com a participação dos professores Ana Paula Giardini Pedro Trevisan (PUC-Campinas) e Sidney Piochi Bernardini (Unicamp), discutimos sobre as possibilidades da extensão também enquanto pesquisa científica, a vinculação da extensão em nível de graduação com a pesquisa em nível de pós-graduação a fim de garantir a continuidade dos trabalhos e, principalmente, a publicidade da inovação na pesquisa-ação.

Na coletânea organizada por Andréia Moassab e Leo Name, Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo (2020), algumas primeiras hipóteses sobre o que viria a ser essa experiência insurgente vão sendo apresentadas. Os autores reconhecem que o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil e na América Latina ainda é pautado pelo eurocentrismo e com isso “ainda corroboram com a aplicação ou a justificação de violências físicas ou simbólicas contra aqueles/as que resistem ou se opõem aos desmandos da modernidade-colonialidade” (MOASSAB; NAME, 2020, p. 14). Para eles a suposta universalidade e neutralidade com que é tratada a modernidade ocidental no ensino de arquitetura e urbanismo ignora as discussões sobre direitos humanos, das disputas presentes (Ibdem 2020, p. 16), apontam também o fraco diálogo entre as disciplinas de “prática projetiva com as demais, sobretudo as de crítica e história” e é “raro que alunas e alunos de graduação sejam encorajados/as a formulações de problemas a partir de uma análise crítica dos espaços onde vivem, estudam e convivem” (Ibdem 2020, p. 16). Um ensino insurgente deve, então, segundo os autores, se pautar “radicalmente a função social do arquiteto e arquiteta e urbanista como norteadora do ensino e da formação profissional” aproximando o estudante, futuro arquiteto e urbanista das práticas demandadas pela

sociedade e não apenas pautada pelo mercado.

Na mesma publicação, Pedro Fiori Arantes e Wilson Ribeiro dos Santos Jr. (ARANTES; SANTOS JR., 2020) exploram a história da criação do curso de arquitetura e urbanismo no instituto das cidades da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) a partir de uma perspectiva insurgente. Os autores apontam “iniciativas experimentais e insurgentes” na FAU Santos (entre 68 e 71), na FAU São José dos Campos (entre 1972-74), no Laboratório de Habitação da Faculdade de Arquitetura da Escola de Belas Artes no início dos anos 80 (2020, p. 65–66). Todas elas com período curto de aplicação, mas grande impacto, especialmente entre docentes, que com o fechamento dos cursos migram para outras escolas e implementam novas experiências mais duradouras, como no caso do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia da USP, em São Carlos, o L’Habitat na PUC de Campinas e o NUDECRI da Unicamp. O que parece comum a essas experiências que os autores chamam de insurgentes é atuação conjunta de estudantes e docentes em áreas da cidade reconhecidas pela precariedade urbana e habitacional “como situações-problema e temas de projeto e pesquisa social”, a assessoria técnica aos movimentos populares de moradia, mas, principalmente, a quebra da relação “mestre-discípulo” e a criação de uma construção de conhecimento mais dialógica.

Pompéia (2007), em sua tese sobre a contribuição dos Laboratórios de Habitação no ensino de arquitetura e na formação dos arquitetos, dedica um capítulo inteiro discorrer sobre a criação do Laboratório de Habitação da FEBASP idealizados por Caron na década de 1980. O que impressiona no texto e nos relatos de docentes e ex-alunos coletados por Pompéia, é quanto foi breve o período de funcionamento dos laboratórios (de 1982 a 1986) e o impacto que tiveram na constituição de laboratórios nos cursos para onde aqueles docentes migraram. Na PUC-Campinas haviam sido instituídos, além do Laboratório de Habitação, um Canteiro Experimental e um Centro de Documentação (CEDOC), que assim como o da Belas Artes, definia-se como um “organismo de apoio dinâmico, com finalidade de incentivar, promover, difundir e documentar a produção de conhecimento do curso, visando contatos de intercâmbio cultural de interesse da comunidade” (RUGGIERO, 2007, p. 72). Reforçando essa ideia, Pompéia cita entrevista com o arquiteto Joan Villà sobre o Laboratório de Habitação da FEBASP: “Montou-se ali, aquilo que talvez tenha sido

a melhor experiência pedagógica de arquitetura, com uma escola extraordinariamente inovadora, oportuna e necessária” (POMPÉIA, 2007, p. 13).

O L’Habitat havia sido criado em 1986 pelos professores Carlos Roberto Monteiro de Andrade “Mancha” e Maria Amélia Devitte Ferreira D’Azevedo Leite, ambos vindos da Faculdade de Belas Artes de São Paulo (FEBASP) onde participaram dos extintos Laboratórios Extracurriculares montados pelo coordenador do curso Jorge Caron (POMPÉIA, 2007). Nesse período de 1999 a 2004 em que fui estudante na FAU PUC-Campinas, tive aulas com diversos outros docentes que também participaram dos laboratórios extracurriculares da FEBASP, entre eles os arquitetos Vitor Lotuffo, João Marcos de Almeida Lopes e Raquel Rolnik.

Meu primeiro contato com o L’Habitat na PUC-Campinas foi no início de 2000, quando estava no 3º semestre do curso. Juntamente com algumas colegas de sala, iniciamos um grupo de estudos sobre urbanização de favelas e habitação de interesse social – tema que nos havia intrigado durante a participação em um Encontro Regional de Estudantes de Arquitetura ocorrido em abril daquele ano em São Carlos –, e para isso procuramos a professora Laura Bueno como orientadora. Logo surgiu a oportunidade de ingressar no L’Habitat como estagiária e permaneci lá até o início de 2003.

Naquele ano algumas pesquisas já estavam em andamento no L’Habitat e os cerca de 8 ou 10 estagiários, entre voluntários e bolsistas que ingressaram, foram distribuídos entre elas. Além dessas atividades, a principal ação daquele semestre - para a qual todos ficamos responsáveis - foi a organização do Seminário Internacional de Gestão da Terra Urbana e Habitação de Interesse Social. O seminário foi realizado em Campinas, de 7 a 9 de dezembro de 2000 logo após as eleições municipais, e na

Carlos Roberto Monteiro de Andrade “Mancha” é arquiteto e urbanista e professor da USP São Carlos desde 1988. Foi professor nos cursos de arquitetura e urbanismo da Faculdade de Belas Artes de São Paulo, Universidade Católica de Santos, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Faria Brito e Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Fundação Valeparaibana de Ensino. No curso de arquitetura e urbanismo da Faculdade de Belas Artes, Mancha integrou a equipe de docentes do Laboratório de Habitação e foi responsável por levar essa experiência para os cursos em Santos e Campinas.

Maria Amélia Devitte Ferreira D’Azevedo Leite é arquiteta e urbanista. Foi professora do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Belas Artes de São Paulo onde atuou como Professora-Orientadora no Laboratório de Habitação LAB-HAB e Coordenadora do Laboratório de Estruturas LAB-ESTRUTA. A partir dessa atuação nos laboratórios Maria Amélia articula a criação de espaços similares no curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Campinas, onde, de 1991 a 1999, coordena o L’Habitat. Jorge Oswaldo Caron, foi arquiteto e urbanista. Faleceu em janeiro de 2000. Caron ingressou na FAU USP como aluno em 1958 e se formou em 1965, tendo participado da implantação em 1962 do novo currículo proposto por

Vilanova Artigas. Foi responsável pela montagem do curso de cenografia da Universidade Federal do Pará e do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Belas Artes em São Paulo. Segundo Ruggiero (2007, p. 39) no curso da Belas Artes Caron buscava “iniciar a aproximação dos alunos do universo real e despertá-los para ações e práticas sociais”. Foi professor e coordenador de cursos de extensão universitária na FAUS (Universidade Católica de Santos) e posteriormente foi professor e coordenador do curso de arquitetura da escola de engenharia da USP São Carlos. Caron foi também um dos fundadores do Sindicato dos Arquitetos no Estado de São Paulo (SASP) em 1971. (RUGGIERO, 2016, 2007)

O Instituto Pólis é uma organização da sociedade civil (OSC) de atuação nacional, constituída como associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1987, tem a cidade como lócus de sua atuação. Em seu site diz que: “A defesa do Direito à Cidade está presente em suas pesquisas, trabalhos de assessoria ou de avaliação de políticas públicas, sempre atuando junto à sociedade civil visando o desenvolvimento local na construção de cidades mais justas, sustentáveis e democráticas. São mais de 30 anos de atuação com equipes multidisciplinares de pesquisadores que também participam ativamente do debate público em torno de questões sociais urbanas” (INSTITUTO

organização do evento estavam presentes, além do L’Habitat, membros do Instituto Pólis e Lincoln Institute of Land Policy. Havia entre arquitetos e urbanistas, planejadores urbanos e pesquisadores da área do direito à cidade uma expectativa pela aprovação iminente do Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001), uma lei que estabelecia “os princípios para a construção de uma cidade onde o interesse social e o bem estar coletivo estejam acima da mercantilização dos territórios” (INSTITUTO PÓLIS, 2021).

Para mim, aluna de 2º ano de graduação naquele momento, a possibilidade de estar entre os principais pesquisadores do mundo na área de Habitação de Interesse Social foi um divisor de águas na formação. Aquele congresso reuniu pesquisas de impacto real na vida das comunidades e abria para nós, alunos envolvidos nas ações extensionista da universidade, possibilidades de atuação ainda enquanto estudantes, mas também depois de formados.

Paralelamente a essa possibilidade aberta pela instituição também me envolvi no movimento estudantil em escala nacional. Integrei por dois anos (2002 a 2004) a FeNEA, Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo, primeiro como Diretora de Documentação e Informação, depois como Diretora Regional São Paulo, responsável pela articulação da representação estudantil em todo o estado de São Paulo (FENEA REGIONAL SÃO PAULO, 2014; PRADELLA; SOUZA; CARVALHO, [s.d.]).

Essa experiência no movimento estudantil permitiu compreender como a instituição em que eu estava (uma universidade privada confessional e ranqueada entre as melhores em território nacional naquele momento) se inseria no cenário nacional de educação. O encontro com outros estudantes de outras instituições permitia a nós fazer articulações de pesquisas científicas e de atuação política em

escala nacional, auxiliando uns aos outros em suas demandas pela qualidade de ensino num momento que o país diminuía as exigências para a abertura de vagas, especialmente no ensino privado.

Monteiro (2007, p. 223–224), em sua tese de doutorado apresenta dados quantitativos das Instituições de Ensino Superior (IES) que mantinham cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo em 2007. Naquela data, das 43 IES com cursos de Arquitetura e Urbanismo no estado, apenas 4 eram públicas (estaduais); das 39 IES Privadas restantes 26 eram particulares em sentido estrito, 9 eram Filantrópicas, 2 Comunitárias e 2 Confessionais. Naquele ano, o estado de São Paulo representava sozinho aproximadamente 21% de todos os cursos de arquitetura no Brasil (SCHLEE, 2010).

Esse período de intensa militância pela qualidade do ensino superior em arquitetura e urbanismo, a representação dos interesses dos estudantes de arquitetura e urbanismo em diversas instâncias me levaram a um lugar de compreensão dos processos de negociação com a alteridade, coisa que não ocorria no exercício solitário e individual do projeto em ateliê exercitado na faculdade de arquitetura. Um dos momentos mais marcantes deste aprendizado foi certamente a participação como representante dos estudantes de arquitetura e urbanismo do Brasil na 1ª Conferência Nacional das Cidades, em 2003, promovida pelo então recém-criado (e agora extinto) Ministério das Cidades, guiada pela temática “Construindo uma política democrática e integrada para as Cidades”. Nesta conferência estavam presentes representantes de todos os setores da sociedade, do Brasil inteiro, num processo de negociação e construção conjunta que até então eu não sabia ser possível. Nós, “apenas estudantes” entramos na negociação também, e garantimos uma cadeira de observadores no Conselho Nacional das

PÓLIS, 2020)

O Lincoln Institute of Land Policy “é uma organização independente e apartidária cuja missão é ajudar a resolver desafios econômicos, sociais e ambientais globais para melhorar a qualidade de vida através de abordagens criativas no uso, tributação e gestão do solo. Como fundação privada cuja origem data de 1946, o Lincoln Institute (Instituto Lincoln) procura munir de informações diálogos e decisões públicas sobre políticas do solo através da pesquisa, treinamento e comunicação eficaz. Ao reunir acadêmicos, profissionais, autoridades públicas, formuladores de políticas, jornalistas e cidadãos envolvidos, o Instituto Lincoln integra a teoria e a prática, constituindo um fórum de perspectivas multidisciplinares sobre políticas públicas relativas ao solo, tanto nos Estados Unidos como internacionalmente” (LINCOLN INSTITUTE OF LAND POLICY, 2019).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) as Instituições de Ensino Superior (IES) se dividem entre públicas e privadas. As Públicas são instituições criadas ou incorporadas pelo Poder Público. Podem ser: Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal; Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados; ou Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal. Já

as instituições privadas se enquadram nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As instituições privadas com fins lucrativos, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, são denominadas Particulares em sentido estrito. As instituições privadas sem fins lucrativos são divididas entre comunitárias (assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; confessionais (assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior) e Filantrópicas (instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração).

Cidades para a representação dos estudantes universitários, que como futuros profissionais e atores da construção das cidades, deveriam saber como se formava a política urbana.

O Ministério das Cidades foi um ministério criado no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) com os objetivos centralizar a política urbana no Brasil e subsidiar os municípios nos seus programas de moradia, saneamento e transporte. Em 1º de janeiro de 2019, com a posse de Jair Messias Bolsonaro na presidência, o Ministério das Cidades e o Ministério da Integração Nacional foram fundidos e transformados em Ministério do Desenvolvimento Regional.

A 1ª Conferência Nacional das Cidades ocorreu em Brasília/DF entre 23 e 26 de outubro de 2003, organizada pelo Ministério das Cidades sob comando do ministro Olívio Dutra e dos Secretários Nacionais a arquiteta e urbanista Ermínia Maricato, (secretária-executiva do Ministério das Cidades), urbanista Jorge Fontes Hereda (Habitação), e pelo engenheiro civil Abelardo de Oliveira Filho (Saneamento Ambiental), engenheiro civil José Carlos Xavier (Transporte Urbano), urbanista Raquel Rolnik (Programas Urbanos), engenheiro Ailton Braziliense Pires (Departamento Nacional de Trânsito - Denatran) e o economista João Luiz da Silva Dias (diretor da Companhia Brasileira de Trens urbanos - CBTU) (AGÊNCIA BRASIL - ABR, 2003). A 1ª Conferência definiu a composição e atuação do ConCidades e os principais programas do Ministério das Cidades (TERRA DE DIREITOS, 2006). A agenda proposta aos participantes daquela conferência visava:

I – Propor princípios e diretrizes para as políticas setoriais e para a política nacional das cidades;

- II - Identificar os principais problemas que afligem as cidades brasileiras trazendo a voz dos vários segmentos e agentes produtores, consumidores e gestores;
- III - Indicar prioridades de atuação ao Ministério das Cidades;
- IV - Propor a natureza e novas atribuições, bem como indicar os membros do Conselho das Cidades;
- V - Propor as formas de participação no processo de formação do Conselho das Cidades;
- VI - Avaliar programas em andamento e legislações vigentes nas áreas de Habitação, Saneamento Ambiental, Programas Urbanos, Trânsito, Transporte e Mobilidade Urbana, desenvolvidas pelos Governos Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal nas suas diversas etapas, com base nos princípios e diretrizes definidos;
- VII - Avaliar o sistema de gestão e implementação destas políticas, intermediando a relação com a sociedade na busca da construção de uma esfera público-participativa;
- VIII - Avaliar os instrumentos de participação popular na elaboração e implementação das diversas políticas públicas". (BRASIL; MINISTÉRIO DAS CIDADES; GABINETE DO MINISTRO, 2003, p. 200)

Esse tipo de ação militante, participativa, comunitária, extensionista e com grande impacto social marcaram minha formação como arquiteta e urbanista, mas também minha atuação docente anos mais tarde, e será sobre este aspecto que este trabalho se debruçará na etapa final. A minha busca

Para o jovem pesquisador que vier depois de mim, é importante saber que muitos dos documentos produzidos pelo Ministério das Cidades, pelo Conselho Nacional das Cidades e as conferências não estão mais disponíveis de forma tão simples como um dia estiveram. Com a extinção do Ministério das Cidades pelo presidente Jair Messias Bolsonaro em 1º de janeiro de 2019 e a absorção de suas atribuições pelo Ministério do Desenvolvimento Regional, o sítio virtual do antigo ministério não está mais no ar, e consequentemente os relatórios das Conferências Nacionais das Cidades, que antes tinham acesso direto na página de entrada do sítio do Ministério das Cidades, só estão disponíveis via Solicitação pela Lei de Acesso à Informação ou por mecanismos de buscas que recuperam os registros antigos de sites.

O Ministério das Cidades foi restabelecido agora, em 2023, após a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

pessoal pelas atividades práticas inseridas na realidade local, as apresentações públicas dos resultados dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos discentes como forma de fomentar o debate sobre as cidades, os projetos propostos para as iniciações científicas que procuram sempre uma ação final de apresentação dos resultados para a comunidade e a busca pelo engajamento dos alunos nessas ações são alguns exemplos dessas marcas que a extensão deixou na professora.

Assim como a minha experiência, também as dos demais colegas integrantes do NDE e do colegiado do curso de arquitetura e urbanismo, marcam o desenvolvimento de um projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo da USF que, de certa forma insurgente, promove a prática extensionista vinculada ao ensino da graduação, como parte do currículo, inserida em componentes chave do curso. Procurando que, não apenas para os alunos que ousarem sair um pouco dos trilhos (como eu fiz quando estudante), mas aqueles que ainda vêem o ensino superior como uma continuidade do ensino médio e de suas relações de poderes, possam ter a oportunidade de experimentar outras formas mais dialógicas na sua formação universitária.

Iniciei o projeto desta pesquisa no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco no primeiro semestre de 2018, ainda como aluna especial. Havia concluído o mestrado em 2012 no Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Tecnologia e Cidade da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp, um programa dentro da área das exatas e com pouca intersecção com os métodos de pesquisa das áreas humanas. Percebi mais evidentemente essa característica da minha formação ao assumir orientações de trabalho na extensão universitária com pesquisas-ação, e isso me levou a buscar uma ampliação de repertório a partir de um projeto de doutoramento.

Em 2017 ingressei como aluna especial numa disciplina no programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Procurava estabelecer alguns diálogos para a construção de um projeto de pesquisa para o doutorado e ampliar a formação para minha atuação como docente nos componentes de Projeto de Paisagismo na USF. A disciplina AUP 5834 Paisagem e Cotidiano Urbano tinha como professores responsáveis a [Dra. Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos](#) e o [Dr. Eugênio Fernandes Queiroga](#), que propuseram na disciplina de uma articulação entre teoria e prática, entre

graduação e pós-graduação, entre ensino-pesquisa-extensão que foram transformadoras. Os docentes convidaram como colaboradores da disciplina, além de outros docentes e alunos do programa, integrantes do Movimento SOS Parque da Brasilândia, que atuavam na sala de aula como alunos, como consultores e, de certa maneira, como clientes-usuários finais dos projetos desenvolvidos na sala de aula. As aulas da pós-graduação e da graduação muitas vezes aconteciam juntas, alunos de um grupo e do outro eram convidados a trocar experiências, e a experiência empírica do projeto era subsidiada e subsidiava a reflexão teórica.

Das reflexões geradas por essa experiência na pós-graduação da FAU USP foi elaborado o projeto de pesquisa “Desejo de Paisagem: o processo participativo e a incorporação do sensível no desenho das cidades”, submetido ao processo seletivo do programa de pós-graduação da FAU-USP em 2017. No projeto, a hipótese de que era possível incorporar aos processos de planejamento urbano mecanismos que entendessem as relações de afeto e da percepção sensível daqueles que vivem na cidade, de maneira a preservar sua relação com a paisagem do cotidiano urbano e seu senso de pertencimento passava pela análise de processos participativos e insurgentes de planejamento urbano, mas principalmente buscando a compreensão das disputas presentes nesses processos. Esse projeto vislumbrava a discussão da educação não escolarizada, sem, no entanto, se apropriar do arcabouço teórico e metodológico da educação e da história da educação. E é este incômodo causado pela ausência na discussão sobre a educação que leva à migração da pesquisa para um programa de pós-graduação em educação, mantendo ainda a ligação com o ensino de arquitetura e urbanismo.

No final de 2017 entrei em contato com a professora Dra. Maria de Fátima Guimarães no PPGSS

Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos é Arquiteta e Urbanista formada pela UFRN (1978), tem mestrado (1987) e doutorado (1997) em Arquitetura e Urbanismo pela FAUUSP. Atualmente é coordenadora do Laboratório Paisagem, Arte e Cultura da FAUUSP.

Eugênio Fernandes Queiroga graduação (1986), mestrado (1994), doutorado (2002) e livre-docência (2012) em Arquitetura e Urbanismo pela FAUUSP. É Vice-Diretor da FAUUSP (desde dezembro de 2018) e foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP entre maio de 2017 e maio de 2019.

*fui tão mobilizada
pela leitura que
passei a usar em
sala de aula com os
estudantes do com-
ponente de Espaço
Lúdico, sobre o qual
disserto no primeiro
movimento da tese*

em Educação da USF para discutir uma proposta de projeto de pesquisa, que passamos a construir ao longo do ano de 2018.

A partir do ingresso no PPGSS em Educação diversos dos autores passam a entremear as inquietações iniciadas a respeito da formação em arquitetura e urbanismo. Entre eles Larrosa (2014) que permeia todo o projeto com sua perspectiva de experiência, corpo e educação; Vaz e Momm (2012) discutindo a experiência, a memória e a cidade segundo Walter Benjamin; e Taborda de Oliveira (2018; 2014) que nos provoca a olhar para a história da educação a partir da educação em espaços e tempos não escolares, educação dos sentidos e das sensibilidades para além da esfera da escolarização ou sobre a exploração da cidade como vetor da educação dos sentidos corporais (2018, p. 123).

Iniciei também um diálogo com os textos do antropólogo francês David Le Breton (2016), do historiador e sociólogo francês Geoges Vigarello (2016), do historiador inglês Edward Palmer Thompson (MORAIS, 2018; THOMPSON, 1981, 1998), e dos historiadores da educação Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2018), Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago (2001).

Foram mobilizados autores como Peter Burke (2011; 2012), Jim Sharpe (2011), Sandra Pesavento (2004, 2013), Felix Guattari (1981) e Karl Marx (2011, 2014), que mudaram a perspectiva do olhar da pesquisadora, buscando outros pontos de vista, além dos documentos oficiais para contar a história.

No primeiro semestre de 2019, enquanto cursava disciplinas do doutorado, também assumi uma função nova na universidade, deixei a coordenação do Centro de Estudos Urbanos, braço extensionista do curso de arquitetura e urbanismo, para assumir a função recém-criada de Assessora de Coordenação. Com essa função era possível acompanhar a implantação do novo currículo de arquitetura a partir de uma perspectiva diferente daquela como docente e essa é uma história dentre as tantas que se entrecruzam para compor a tese. A coordenação do curso de arquitetura ficou a cargo da professora Dr.^a Glacir Teresinha Fricke, e as cadeiras de assessores foram ocupadas por mim e pelo professor Décio Luiz Pinheiro Pradella.

Poucos meses após o processo seletivo do doutorado, no qual apresentei o primeiro texto para este projeto de pesquisa, ainda na semana de planejamento pedagógico no início de 2019, nós docentes fomos apresentados ao Parecer CNE/CES nº 608/2018 (GARCIA et al.,

2018) que aprovou as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimentou a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Na ocasião, Gilberto Gonçalves Garcia, reitor da USF e Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CNE de 2010 a 2018, ofereceu na universidade uma palestra na qual apresentava o documento recém-publicado e discutia seu teor. A leitura do documento e a participação nos eventos promovidos pela Universidade São Francisco para a criação de uma política institucional para a curricularização da extensão me mobilizou a olhar de forma mais minuciosa para o currículo do curso de arquitetura e urbanismo que havia sido aprovado em 2018 e entrava em vigor naquele primeiro semestre de 2019.

*(falarei sobre isso
com mais calma no
segundo movimento)*

Na minha percepção, havia ali naquele currículo, criado com a participação ativa dos professores ligados aos NDE do curso de arquitetura e urbanismo e do Centro de Estudos Urbanos, uma proposta insurgente, que já criava mecanismos dentro do próprio currículo para que a extensão ocorresse internamente aos componentes curriculares. A extensão, a relação dialógica entre universidade (na figura de alunos e professores) e sociedade, já era esperada nas ementas de algumas disciplinas propostas, mesmo antes da obrigatoriedade instituída pelo CNE. A partir daí o projeto de pesquisa foi se aproximando das questões que envolviam a história do curso, da construção dos currículos e passou a se vincular mais diretamente com a compreensão da relação da extensão no currículo recém implantado do curso de arquitetura. Apoiado nas leituras e discussões ocorridas nas disciplinas “Educação, trabalho e classes populares” e “Interacionismo Sociodiscursivo e ensino” que o projeto de pesquisa tomou nova forma. A questão da prescrição contida nos documentos oficiais (neste caso as ementas, no PPC) e o diálogo com o trabalho do professor, do aluno e mesmo das ações da coordenação pedagógica do curso. As relações entre “trabalho prescrito”, “trabalho realizado” e “trabalho real” (BRAIT, 2006; BUENO; MACHADO, 2011; CLOT, 2006; FAÏTA, 2004; LOUSADA, 2004, 2006) começaram a ficar mais presentes para a compreensão dos dados da pesquisa.

Foi por influência das leituras de Clot (2006) e Lousada (2004, 2006) sobre clínica da atividade que, nós, os integrantes da equipe de coordenação do curso de arquitetura e urbanismo, organizamos um seminário docente no final de 2019. Para além de uma semana de planejamento pedagógico, buscávamos um lugar de troca de

experiências e de avaliação da atividade real. Chamamos o evento de 1º Seminário Docente na expectativa de que passasse a integrar o calendário oficial do curso.

Ocorrido entre 16 e 18 de dezembro de 2019, após a finalização da maioria das atividades com os estudantes, o seminário reuniu todo o corpo docente do curso de arquitetura e urbanismo da USF para apresentar suas práticas pedagógicas, e analisar os resultados obtidos com os estudantes de cada semestre e campus. A partir da leitura crítica do conjunto de professores, do compartilhamento de informações e experiências, foram construídas conjuntamente estratégias pedagógicas mais alinhadas na sua forma horizontal (componentes do mesmo semestre) e vertical (componentes em continuidade a cada semestre).

Tinha ali no seminário, além da partilha, uma relação com o que Paulo Freire (2011) defende a respeito da reflexão crítica sobre a prática



Figura 1. Foto do corpo docente do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF reunido em 16 de dezembro de 2019, 1º dia do Seminário Docente. Registros de atividades feitos por Laura Reily de Souza.

docente. Freire diz que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (2011, p. 36) que “(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (2011, p. 38). Esse processo de partilha do colegiado e de reflexão sobre a prática docente crítica promovido pela coordenação gerou resultados no semestre seguinte. Com o início do novo ciclo, parecia haver um alinhamento grande entre os docentes, que conheciam o currículo do curso de forma integral, sabiam com quem deveriam dialogar e se sentiam empoderados em relação aos conteúdos e as práticas.



Figura 2. Foto do corpo docente do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF reunido em 17 de dezembro de 2019, 2º dia do Seminário Docente. Registros de atividades feitos por Laura Reily de Souza.

O ano de 2020 trouxe grandes desafios, e ousou afirmar que os laços estreitados e a cumplicidade criados no final do ano anterior diminuíram as angústias que viríamos a sofrer.

Poucas semanas após o início das aulas fomos transferidos para uma modalidade de Ensino Remoto Emergencial. A pandemia de SARS-COV-2 chegava ao Brasil e era necessário um isolamento social para evitar contágio e o alastramento da doença e das mortes em consequência dela.

A pandemia também será abordada nesta tese na tentativa de compreender as fronteiras e possibilidades da extensão num momento como esse. Será que a experiência atravessadora proposta pelos docentes ao imaginar os componentes curriculares foi possível de acontecer neste cenário? O que as tensões sociais ocorridas em 2020 e 2021 alteraram nas atividades propostas nos componentes? O que podemos ver de diferente entre as turmas de 2019, 2020 e 2021?

Na tessitura da apresentação desta tese proponho “uma contação de histórias”, entrecruzo e promovo o imbricamento tanto de narrativas autobiográficas quanto de fontes documentais que tratam da revisão do currículo do curso de arquitetura e urbanismo na USF e das atividades de sala de aula dos componentes curriculares onde era prevista uma atuação extensionista.

Sendo assim, esta pesquisa se estabelece na área da história da educação do ensino superior no Brasil, privilegia o curso de arquitetura e urbanismo e suas práticas extensionistas, no transcorrer do período que segue a publicação do Parecer CNE/CES nº 608/2018 (GARCIA et al., 2018) que aprovou as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimentou a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), tendo como foco as transformações ocorridas no curso de arquitetura e urbanismo na Universidade São Francisco entre 2018 (quando é proposta a revisão da matriz curricular), percorre os anos de 2019, 2020 e 2021, quando é instituído esse currículo e sua implementação, no que tange aos componentes curriculares de Prática Profissional (Espaço Lúdico e Relações Centro-periferia), nos três campus da USF (Campinas, Itatiba e Bragança Paulista) e se encerra em 2022 com a implantação da proposta de uma nova matriz curricular para o curso.

A opção pelos recortes temático e temporal da pesquisa assenta-se na compreensão de que a educação pressupõe experiência/sentido (LARROSA, 2014, p. 11). Nesta perspectiva, tomamos as iniciativas

e ações destinadas à revisão do currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF como detonadoras de uma experiência insurgente, bem como a sua aplicação nas turmas ingressantes de 2019, 2020 e 2021 a partir do ponto de vista autobiográfico da pesquisadora enquanto docente nos componentes curriculares com caráter extensionistas e integrante da coordenação do curso. (fui professora das turmas de Prática Profissional: Espaço Lúdico em 2019, 2020 e 2021, e das turmas de Prática Profissional: Relações Centro-Periferia em 2021 e 2022 e assessora de coordenação em 2019 e 2020).

Como vemos em Benjamin, Thompson e Larrosa, a experiência de é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, que “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’ (LARROSA, 2014, p. 23), e principalmente que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (ibidem), a ideia da experiência insurgente está na construção dialógica do conhecimento, da dissolução da relação mestre-discípulo, da extensão da atuação para além dos muros controlados dos ateliês entendendo que “saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2014, p. 28).

Por conseguinte, parto dos pressupostos que o corpo e a experiência são fundamentais no aprendizado da arquitetura e urbanismo e que as possibilidades abertas pelos processos de extensão universitária têm a potência de promover a experiência, aquela na perspectiva de Benjamin e Larrosa, que toca, atravessa e muda o sujeito, e pode levar à formação de um profissional ético, engajado e consciente de seu papel social.

No Relatório do parecer Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação
e CES: Câmara Ensino Superior

Os componentes curriculares Práticas Profissionais nos cursos presenciais da USF são componentes com o dobro da carga horária dos demais (144 horas/aula em comparação com as demais de 72 horas/aula). Pressupõe-se que os estudantes vão, além do tempo mediado pelo docente, desenvolver habilidades de sua profissão através de atividades propostas e supervisionadas pelo docente, mas nas quais possam compreender e praticar nos diversos campos de atuação. No curso de Arquitetura e Urbanismo a matriz proposta pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) incluiu três componentes de Prática Profissional, sendo um no primeiro semestre (Prática Profissional: Espaço Lúdico), outro no quinto (Prática Profissional: Relações Centro-Periferia) e um último no nono (Prática Profissional: atuação do arquiteto e urbanista). O último será ministrado pela primeira vez no primeiro semestre de 2023, e poderá ser objeto de uma pesquisa futura.

Brasileira das concepções sobre a Extensão na Educação Superior Brasileira, Garcia (2018) explica que a extensão universitária “está condicionada a diferentes concepções e práticas, além de cercada por dicotomias, contradições e conflitos” (2018, p. 4). Ele diferencia essas práticas em três concepções, sendo uma assistencialista, caracterizada pelo atendimento às demandas sociais com prestação de serviço à comunidade (concepção que se acentua a partir de 1964, com a instituição do regime ditatorial civil-militar no Brasil); outra de dimensão transformadora, na qual se buscam relações dialógicas entre universidade e sociedade; e uma terceira concepção de atendimento a demanda por serviços na qual a universidade se transforma também em produtora de bens e serviços.

A concepção de extensão universitária na qual me apoio para discutir a atuação da extensão no curso de arquitetura e urbanismo da USF é a segunda, que busca a dialogicidade e a transformação social. Intuo que há uma potência transformadora da extensão universitária no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, que tem a possibilidade de promover a experiência que toca, atravessa e transforma o sujeito, podendo levar à formação de um arquiteto ético, engajado e consciente de seu papel social.

Ressalto ainda que o recorte temático da pesquisa, tal qual como delineado pressupõe a interface com o contexto sociocultural mais amplo do país e de demandas oriundas das esferas federais do CNE, posto que tomo tal temática como “[...] uma mônada que reflete tudo em si e que está refletida em tudo.” (BAKHTIN, 2010, p. 29).

Justifico, que nesta pesquisa propus-me a debruçar-me sobre os componentes curriculares do primeiro e do quinto semestres do curso de arquitetura e urbanismo da USF, “Prática Profissional: Espaço Lúdico” e “Prática Profissional: Relações Centro-Periferia”, porque entendo que estes estão mais vinculados à ideia da curricularização da extensão, mas também porque é possível inserir não apenas a análise histórica a partir dos documentos prescritivos, mas também os documentos produzidos por mim, enquanto professora, e pelos alunos como resposta aos exercícios propostos, e pela minha própria narrativa atravessada e deslocada pela experiência vivida. Entendo também que em ambos os componentes está presente a ideia de experiência insurgente na relação que se propõe com a extensão universitária.

Este é um trabalho interdisciplinar, que se situa no campo da

história da educação, na história da educação no ensino superior no Brasil, na história do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil, especialmente no que tange a extensão universitária e as experiências insurgentes no ensino superior. A pesquisa ancorada numa narrativa autobiográfica é atravessada por minha própria experiência enquanto docente do curso, integrante da equipe que elaborou a proposta da alteração do currículo em 2018 e integrante da equipe da coordenação do curso que implementou tais mudanças. Mas é antes de tudo um registro e uma reflexão sobre minha própria prática docente e as mudanças que passei na relação com os estudantes dentro e fora de sala e ao me colocar nesse lugar de escrever e refletir sobre a docência e o ensino em arquitetura e urbanismo. Como uma pesquisa narrativa autobiográfica, é necessário assumir a escrita em primeira pessoa.

Uso deste espaço - como Toledo Prado e Soligo (2007a) sugerem -, como um laço amarrado ao dedo para não deixar esquecer. Seleciono os acontecimentos que acho mais relevantes para a narrativa, e tento, de alguma maneira interpretá-los. Se não trago a polifonia que buscava no início deste projeto, compreendo a polissemia dessa narrativa.

Esta tese é antes de tudo um registro. Um registro de um momento de construção conjunta e participativa da organização do corpo docente para um fazer coletivo e colaborativo. De como esse grupo estabelece um espaço de diálogo, de reflexão, de criação conjunto e de certa maneira insurgente, capaz de tornar seus participantes em pessoas mais engajadas e envolvidas com o ensino, mas também com a composição de um ambiente acadêmico da extensão e da pesquisa.

Concentro-me para isso, especialmente, naquilo que tange a extensão universitária e as experiências insurgentes no ensino superior e sua presença no curso de Arquitetura e Urbanismo da USF.

Olho para o passado recente a partir do presente, o passado colonizado pelo presente. Nomeio e permeio este capítulo com minhas memórias desejosas. Olho para a intenção presente nas evidências inventariadas e nas histórias narradas daquele momento comparando com as histórias narradas da sala de aula no 1º movimento desta tese. Sinto vontade de que algumas coisas tivessem sido diferentes.

Tentarei me apropriar e ressignificar essa melancolia.

Este talvez seja um ponto delicado desta narrativa, e farei um esforço para manter uma certa objetividade e rigor, mas admito que em muitos momentos essa rememoração foi atravessada por sentimentos,

tocou pontos ainda sensíveis, e que se esse texto fosse audível, em alguns momentos se deparariam com uma voz embargada. É importante atentar às argumentações de Sandra Pesavento a respeito da história narrada, da função do historiador-narrador na perspectiva da história cultural:

[...] o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas. (2013, p. 56)

Burke afirma, e eu concordo que

Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para a outra. Nessa situação, nossa percepção dos conflitos é certamente mais realçada por uma apresentação de pontos de vistas opostos do que por uma tentativa [...] de articular consenso. (2011, p. 15)

Dentro dessa perspectiva da História Cultural o que são as evidências históricas das quais me aproprio? Simão (2015) vai nos dizer que “não há limites para o que pode ser considerado evidência” e que “tudo no mundo é evidência potencial”. Dentro de uma perspectiva positivista, a autora afirma, a evidência histórica é reduzida a uma prova fornecida pela fonte. Não é esta a perspectiva positivista de comprovação dos fatos que buscamos. Lembro que esta é uma investigação de caráter qualitativo e, portanto, tensionaremos as fontes de todas as naturezas. Burke sugere que “pode ser útil substituir a ideia de fontes pela de indícios do passado no presente” (2017, p. 16).

É daqui, deste ano de 2023, no Brasil, aos quarenta e dois anos de idade, vinte e três anos de relação com o ensino de arquitetura, que analiso minhas hipóteses. É a partir do olhar de uma professora, mulher, arquiteta e urbanista e doutoranda do PPGSS em Educação da USF, militante feminista, que foi assessora da coordenação no Centro de Estudos

Urbanos (CEUr) do curso de arquitetura e urbanismo da USF (2017-2018), assistente de coordenação do curso de arquitetura e urbanismo na mesma universidade, integrante de seu núcleo docente estruturante por dois anos (2019-2020) que esse trabalho se apresenta. É também a partir do meu próprio corpo, moldado por experiências, que escrevo, que decido sobre o que escrever, que percebo um aspecto e deixo outro ainda a ser descoberto.

Que concepção é essa de educação? Brandão começa sua explicação assim: “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (2013, p. 5). Ele continua mais adiante:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. [...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. (2013, p. 7)

Apesar deste trabalho se debruçar em componentes curriculares de um curso universitário, e, portanto, do ensino formal, escolarizado, o que se pretende observar está nessa concepção de educação em que há dialogicidade, troca de saberes, o exercício da alteridade (“outredade”), em que o saber não é transferido, mas coparticipado, que “é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 2011).

OBJETIVOS

Em franco diálogo com esses pressupostos, delimitei como objetivos da pesquisa:

- Registrar e situar historicamente o processo de elaboração e a implementação dos componentes curriculares de Prática Profissional no curso de arquitetura da USF, no período de 2018-2021.
- Problematizar se a revisão do currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF foi uma experiência insurgente. Seria possível flagrar experiências insurgentes no ensino superior? Como se deu a atuação dos docentes e da coordenação de curso nessa perspectiva.
- Refletir se a revisão da grade curricular pressupôs a extensão universitária como parte indissociável da formação do arquiteto e urbanista. Como podemos encarar a curricularização da extensão nessa perspectiva?
- Compreender as possibilidades desse “fazer experiência” (LARROSA, 2014, p. 23) em professores e alunos dos componentes curriculares Prática Profissional: Espaço Lúdico e Prática Profissional: Relações Centro-Periferia. Tais experiências trariam em sua natureza e dinâmica indícios de uma dada concepção de educação, de conhecimento e de formação profissional?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizei com intuito de buscar subsídios para a pesquisa, simultaneamente, a leitura e revisão de bibliografia da temática abordada e o estudo de referenciais teóricos da história cultural (BURKE, 2011, 2011; PESAVENTO, 2004, 2013; THOMPSON, 1981, 1998), da pesquisa etnográfica (PEIRANO, 1995; URIARTE, 2012), da história oral (FERREIRA, 2015) e da pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; PRADO; SOLIGO, 2007b).

Segui ao encontro de Thompson (1981, 1998), ao adotar o método do confronto proposto por este historiador inglês.

Identifiquei por meio de um inventário documentos de diferentes origens e formatos: a legislação educacional, fotografia, lives, podcasts, vídeo, impressos, periódicos, documentos institucionais (projetos pedagógicos, matrizes curriculares, instrumentos de avaliação de curso, formulários de reconhecimento do curso, atas, resoluções, apresentações, e-mails), na busca de dados sobre a história do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade São Francisco, o contexto sociocultural de sua criação e especialmente a investigação das permanências da extensão universitária e da ideia da possibilidade da experiência como parte do currículo e mais recentemente sobre a implantação do Currículo 0010-B em 2019.

A adoção da Narrativa como metodologia se justifica pela minha posição de pesquisadora enquanto integrante do corpo docente do curso de arquitetura e urbanismo, participante do grupo responsável pela revisão da matriz curricular em 2018, integrante da coordenação do curso e do NDE em 2019 e 2020, além de docente responsável especificamente pelo componentes curriculares que são o foco desta tese, que me colocam numa posição de discutir e buscar compreender os impactos dessas ações sem a necessidade de incluir outros interlocutores como vozes ativas.

Apoiada em Clandinin e Connelly compreendo que essa abordagem Narrativa está presente também na proposta da reestruturação dos componentes curriculares do curso, discussão que trarei novamente no 1º movimento, quando pensamos em novas maneiras de avaliação do desempenho do aluno que buscassem um caminho interpretativo entre a ação e o significado mapeado em termos de histórias narrativas, que considerassem contextos, temporalidades e

a corporificação (2011, 64).

Uso da minha própria experiência, do conhecimento personificado para confrontar os documentos inventariados para esta tese.

Considero que as narrativas foram obtidas em momentos distintos e são marcadas pela sua temporalidade. Algumas foram redigidas na forma de memorial e posteriormente editadas e incorporadas no corpo do texto em diálogo com a bibliografia e os documentos. Outras foram gravadas em formato de áudio (com o uso de aplicativo de celular com reconhecimento de voz para transcrição automática do texto) e vídeo em aplicativo do computador, mas essas serviram mais como guia para a redação da narrativa e perderam a característica da oralidade. Por vezes os assuntos das sessões das gravações se sobrepõem, às vezes são mais marcadas pelas relações pessoais, pela maneira como a pesquisadora está vivendo hoje o tempo passado. Assim como Clandinin e Connelly, “não estamos, no entanto, preocupados com a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é experienciada em um continuum - as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 50), e essa narrativa é marcada pelo contexto atual, quase 4 anos após a ocorrência dos primeiros eventos rememorados. Elas estão presentes de maneira mais evidente nos dois primeiros movimentos desta tese. A partir das rememorações evidenciam-se as reminiscências da experiência e dos deslocamentos (ou não).

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Organizo esta tese em quatro partes, sendo três partes principais que chamo de Movimentos e uma discussão final que evitarei chamar de conclusão. Narro de forma não linear, buscando articular as decisões tomadas com as ações efetivamente tomadas, e o referencial teórico no qual me apoio.

Entendo que há um primeiro movimento de engajamento com meu leitor, no qual apresentarei os resultados das ações. Ou mais bem colocado, onde, espero, justifico como as atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula podem ser compreendidas como uma proposta extensionista e insurgente. É nesta etapa que a narrativa retoma os trabalhos desenvolvidos, a avaliação da docente sobre sua própria prática, sobre as dificuldades encontradas e sobre os acertos. Será o movimento mais ricamente ilustrado pelas fotos tiradas por mim durante o período de aulas e pelos trabalhos entregues pelos alunos ao longo dos semestres. As narrativas são entremeadas e confrontadas pelo material prescritivo da sala de aula e a sala de aula real. Elas acompanham e discutem as atividades propostas para as turmas, os resultados atingidos e as discussões posteriores. Para este confronto foram inventariados os documentos que formam as evidências do curso, textos produzidos pela docente, aulas expositivas ministradas, gravações das aulas ocorridas durante o período de Ensino Remoto Emergencial, fotografias de atividades de sala de aula e de trabalhos apresentados pelos estudantes. Aqui haverá certamente a discussão dos impactos do momento atual do Brasil e do mundo frente à pandemia de SARS-COV-2, considerando que a prescrição (os planos de ensino) foi elaborada para atividades presenciais e não remotas.

No segundo movimento há o vislumbre de uma mudança, é um movimento de energia potencial, de projeto de uma ação insurgente e de sua programação. Nele retomo a construção da proposta do curso que culminou nas ações narradas no primeiro movimento. O segundo movimento mistura o desejo impresso na construção de um currículo, a tentativa de moldá-lo nos documentos prescritivos do curso e na partilha das decisões entre o coletivo. Este capítulo é atravessado por um certo mal-estar, que por se tratar de uma narrativa autobiográfica não tentarei esconder, mas busco nessa melancolia uma forma de articular as ideias. As narrativas autobiográficas aparecem em confronto com

Quando da implementação das novas matrizes curriculares em 2019, todos os cursos da USF passaram a incluir componentes denominados Práticas Profissionais em suas grades. No número mínimo de três, a distribuição dessa carga ficaria à cargo das coordenações de curso decidirem. Segundo a portaria PROEPE 43/2020, que dispõe sobre os componentes Prática Profissional nos cursos de graduação da USF, esses componentes deveriam funcionar “de forma transdisciplinar, através de vivências, visitas técnicas, contatos profissionais, entrevistas, projetos, competições, jogos, simulações, ações extensionistas, ambientação comunitária, experiências empreendedoras e inovadoras, iniciação à pesquisa, dentre outras atividades” (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO; LORENZI, 2020). Esses componentes diferenciam-se dos demais por sua carga horária de 144 horas (o dobro dos demais componentes) e seu caráter de aproximar o estudante da realidade de sua futura profissão. As 144 horas são divididas em 54 horas de atividades teórico-práticas desenvolvidas diretamente com o docente e 90 horas de Práticas de Competência Profissionais (destas, 72 horas integralizadas por meio de atividades autônomas discentes e 18 horas para a interação dos docentes com os estudantes via Ambiente Virtual de Aprendizagem).

a documentação a respeito da revisão curricular, da história do curso de arquitetura e urbanismo da USF a partir de fontes documentais institucionais (Planejamento Pedagógico do Curso e Normas institucionais entre 1999 e 2021) e das histórias narradas pelos docentes nos encontros, confrontando com a história da educação (MOMM; VAZ, 2012; MORAIS, 2018) e do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil (MONTEIRO, 2007; SANTOS JUNIOR, 2001; VIDOTTO, 2014), e as legislações pertinentes - Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 1996, 2014; BRASIL et al., 2006, 2010) e as resoluções do Conselho de Arquitetura e Urbanismo a respeito do ensino de arquitetura e urbanismo. Será retomado o processo de construção do currículo vigente do curso de arquitetura e urbanismo da USF em 2018 e a inserção da extensão no currículo visando a atuação dos estudantes em situações reais das cidades em que o curso está inserido. Serão analisados os documentos oficiais (atas de reuniões de colegiados e NDE, resoluções do CONSEPE e CONSEACC) de acompanhamento da criação do currículo 0010-B do curso de Arquitetura e Urbanismo, quando todos os currículos dos cursos da universidade São Francisco também passaram por reformulação.

O terceiro movimento é um movimento de autoanálise, de reflexão e de situar essa ação insurgente dentro de um contexto do ensino contemporâneo de arquitetura e urbanismo. Nele discuto mais longamente a questão da curricularização da extensão, suas possibilidades e como pensamos ter resolvido sua inserção.

A fundamentação teórica, o espaço da teoria, como é característico da Pesquisa Narrativa, perde um capítulo só para si, independente do restante da discussão, e passa a atravessar as narrativas e os confrontos dos documentos inventariados.

Ainda nesta etapa a pesquisa busca a compreensão das mudanças no entendimento do que é extensão universitária, especialmente a partir da constituição de 1988, e o papel da extensão no tripé ensino-pesquisa-extensão nas universidades comunitárias e confessionais em comparação com a universidade pública. A partir do texto do Parecer CNE/CES nº 608/2018 (GARCIA et al., 2018) que aprovou as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimentou a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), discute-se as políticas inserindo a obrigatoriedade da curricularização da extensão em cursos superiores de todo o território nacional.

Por fim, farei minhas considerações finais e apontarei pesquisas futuras que são mobilizadas a partir dos desdobramentos desta tese. Aqui procuro discutir a relação da experiência do corpo e a educação das sensibilidades a fim de compreender a potência da extensão no ensino superior no curso de arquitetura e urbanismo.





1º MOVIMENTO: AS NARRATIVAS DA SALA DE AULA

Antes de iniciar esta narrativa, preciso discutir algumas questões sobre o trabalho acadêmico e o impacto das normas da pesquisa sobre o material que apresentarei a seguir.

Esta tese é resultado de muito trabalho coletivo, no entanto é redigida por mim, uma das professoras dentre tantos outros que compuseram o trabalho. Diz a norma do comitê de ética em pesquisa que as identidades dos participantes da pesquisa devem ser preservadas e portanto não posso identificar meus colegas (tão responsáveis quanto eu pelas atividades aqui narradas).

Estou presa nessa armadilha. Quando digo no início da tese que amarro um laço no dedo para não esquecer, é porque quero não esquecer de todos, quero lembrar que este trabalho foi compartilhado e só porque foi feito coletivamente, de forma democrática e participativa que chegou ao resultado apresentado aqui. Mas precisarei ocultar o nome de meus colegas. Os nomes dos colegas professores são nomes fictícios.

Algo semelhante acontecerá em relação aos estudantes. Quando iniciei esta pesquisa vislumbrava um outro tipo de abordagem metodológica. Os documentos de registros de aula não tinham a finalidade da publicação de uma tese, eram meus registros, enquanto docente dos componentes curriculares. Tenho muitas fotos das apresentações de trabalhos nas quais os alunos posam ao lado do trabalho. Essas fotos tinham a função de comprovação da entrega, da participação do estudante na atividade, eram um documento que acompanha a lista de presença. Mas elas carregam a informação da autoria de cada trabalho, mostram os estudantes orgulhosos, sorrindo frente à finalização de uma etapa. As fotos com os alunos, seja no acompanhamento das atividades em sala e fora dela, seja nas apresentações dos projetos e seminários,

Sou muito grata a vocês por toda a parceria, me desculpem por não poder usar seus nomes, sinto que lhes tiro um pouco do crédito sobre um trabalho do qual nos orgulhamos tanto de fazer

mostram um outro lado do envolvimento dos alunos com as atividades que as fotos das maquetes, dos desenhos e os relatórios não serão capazes de mostrar.

Infelizmente não tenho autorização para a publicação dessas imagens com os alunos, então tentarei de alguma maneira suprir sua falta com os trabalhos apresentados e a descrição.

Engraçado é que elas estão por aí, em todas as mídias sociais, podem ser usadas em ações de marketing, porque foram autorizadas anteriormente para isso, mas não podem ser usadas para fins acadêmicos por infringirem as normas dos comitês de ética em pesquisa e a Lei Geral de Proteção de Dados.

Como falar do trabalho docente, compartilhar experiências, sem poder mostrar fotos dos alunos em atividade?

Estou inquieta com essa questão.

Percebo também, ao longo dessas narrativas e da elaboração do inventário que quanto mais inseridos no meio digital, menos documentos tenho do acompanhamento das atividades. Parece contraditório.

Nas atividades ocorridas em 2019 fizemos muitos registros fotográficos, as fotos eram a comprovação da realização da atividade. Tenho fotos de quase todas as aulas ministradas, de todas as atividades realizadas nos ateliês e laboratórios, das visitas de campo, das caminhadas pela cidade, dos trabalhos entregues. Quando migramos para o ambiente de ensino remoto emergencial por conta da pandemia de SARS-COV 2 em 2020 as aulas passaram a ser gravadas. São centenas de horas de gravação de aulas ao longo de 2 anos, que não mostram a mesma riqueza de informações que as fotos da aula e dos trabalhos mostram.

A plataforma de gravação das aulas remotas não mostra o conjunto da turma. Não mostra as câmeras desligadas ou a reação dos alunos no vídeo. As gravações priorizam o arquivo apresentado e a pessoa com o microfone ligado. Ela não faz sobreposição de vozes, a tecnologia seleciona qual será a fala gravada. Era estranho na aula on-line, especialmente naqueles em que dávamos assessorias para o desenvolvimento de projetos, a perda desse atravessar de um aluno sobre o outro que leva à negociação das decisões de projeto. Desenhar junto ao mesmo tempo no mesmo papel deixou de acontecer, as discussões eram limitadas pela velocidade de conexão de

internet e pelas ferramentas disponíveis na plataforma contratada pela instituição.

O leitor perceberá que a quantidade de material apresentado pela pesquisadora nos relatos de 2020 e 2021 são muito menores do que aqueles de 2019, e isso se deve muito à uma sensação que tivemos de que aquilo feito e inserido nos ambientes virtuais estaria disponível mais tarde, mas não estava. Houve uma migração, uma atualização da plataforma na universidade, e muitos dos ambientes de atividade foram completamente perdidos.

O ESPAÇO LÚDICO: O TRABALHO COM AS TURMAS INGRESSANTES

Era fevereiro de 2019 quando fizemos nossas primeiras reuniões com o grupo de professores que estariam com as turmas ingressantes do curso. Estávamos implantando um currículo novo, com uma coordenação de curso unificada nos três campuses. Foram abertas quatro turmas naquele semestre (no matutino em Campinas e Itatiba e em Bragança Paulista nos dois turnos). Itatiba, depois de muitos anos, voltava a ter uma turma no período matutino, mas perdeu a do noturno.

Aquele primeiro semestre do currículo novo tinha sido pensado de forma a mostrar para o estudante as possibilidades de atuação em Arquitetura e Urbanismo, e de encantá-lo com a profissão.

Como conciliar essa expectativa com a realidade da profissão e ainda assim despertar no estudante aquela vontade de continuar fazendo isso? Na maioria dos casos, o primeiro ano do curso é um ano de rompimentos entre expectativa e realidade da profissão, mesmo para aqueles que cursaram o ensino médio em cursos técnicos de edificações ou desenho de interiores.

Nessa 1ª conversa entre os docentes tentamos amarrar os conteúdos, as atividades e as datas de entrega de trabalhos dos quatro componentes curriculares presenciais e sob nossa responsabilidade: Topografia, Desenho & Plástica, História da Arquitetura Moderna e Prática Profissional: Espaço Lúdico.

Não foi exatamente fácil, mas éramos um grupo de professores experientes, que haviam participado da montagem do currículo e que já tinham várias “cartas na manga” na proposição de exercícios que poderiam ser compartilhados.

Eu estava responsável por ministrar o

2019

É interessante o primeiro dia com os alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo.

São pouco os estudantes que sabem da dupla atribuição, que o curso não é só sobre as edificações, mas também sobre desenho e o planejamento urbano e regional, que a profissão se situa na área das ciências sociais aplicadas e que por isso envolve conhecimento de política, de legislação, de história, sociologia, antropologia e arte.

Muitos, quando questionados do porquê da escolha pela área, nos respondem que vieram fazer arquitetura porque gostavam de desenhar casas.

O Programa de Necessidades é uma das primeiras etapas do trabalho em arquitetura e urbanismo onde são definidas as funções do equipamento, quem será o público usuário dele, como se pretende que esse usuário interaja com esse espaço, suas dimensões, quais são as condicionantes financeiras, legislação específica. Para Hershberger (1999) em sua obra "Architectural Programming and Predesign Manager" afirma que a programação é o estágio de definição do projeto – o momento de descobrir a natureza do problema de projeto, mais do que a natureza da solução projetual. Para Daniel Moreira, "Independente das particularidades da concepção de cada projeto, os problemas centrais identificados pelos arquitetos são determinantes na solução final. É relevante o conjunto de dados quantitativos e qualitativos – definidos no início e durante o projeto – sobre o cliente, o orçamento da construção, o uso destinado da edificação, o terreno e a legislação. Estas variáveis estabelecem as linhas principais de desenvolvimento do trabalho do arquiteto e identificam propriedades do contexto e as diretrizes de definição da forma" (MOREIRA, 2007, p. 141).

componente Prática Profissional: Espaço Lúdico para três turmas, e uma outra professora, a Berta, ficou responsável pela turma de Campinas.

Em Espaço Lúdico o desafio era apresentar a Arquitetura e o Urbanismo para os alunos ingressantes. Enquanto conteúdo programático, ela incluía itens das extintas disciplinas de Projeto de Urbanismo I e Desenho Técnico Arquitetônico, somada proposição de um espaço público de caráter lúdico. Tanto a Berta quanto eu tínhamos experiência em ministrar disciplinas de urbanismo para os anos iniciais do curso, apresentar a cidade enquanto objeto de análise e projeto, e esse exercício proposto culminava no projeto de um pequeno espaço público de lazer.

Na conversa com os professores que estariam com as turmas de Desenho e Plástica, lembro de discutir sobre o cronograma e como casar algumas atividades. Em Espaço Lúdico era necessário começar por uma leitura da cidade, perceber a paisagem, os usos reais dos imóveis e dos espaços, as dimensões do espaço público, do espaço livre, os fluxos de pessoas, seja de bicicletas, de automóveis particulares ou no transporte público coletivo. Com isso iniciávamos uma noção de cartografia e de representação dos dados observados, tanto em forma de mapas bidimensionais como maquetes urbanas.

Só depois da leitura do espaço que iniciávamos uma etapa mais propositiva de intervenção no espaço público.

Com isso, Sybill e Molly, professoras de Desenho e Plástica, tinham tempo de trabalhar com os estudantes o treino do olhar, o desenho de observação, técnicas de representação dessa observação e experimentar os diversos materiais de desenho.

Decidimos que os dois componentes teriam um ponto de intercessão no meio do semestre, quando elas terminassem um exercício que partia

da literatura de Ítalo Calvino (Cidades Invisíveis) para a construção de uma maquete de uma cidade imaginária. A partir das maquetes criadas no exercício com as professoras de Desenho & Plástica, passaríamos para a transformação dos objetos imaginados e maquetados, para sua adequação quanto às condicionantes do lugar estudado em Espaço Lúdico. Aquele objeto agora era transformado em um equipamento respondendo a um programa de necessidades, à uma escala humana e da paisagem no entorno, e à materialidade para sua construção.

O trabalho seria apresentado em forma de maquete detalhada da proposta e um conjunto de desenhos técnicos e detalhes (ainda em nível de estudo preliminar) desse espaço proposto.

Havia um desejo inicial de usar o último mês de aula para a construção do objeto real na cidade, mas as propostas dos alunos foram maiores e mais ousadas do que imaginávamos de início, e demandariam mais tempo de projeto para sua viabilização. Na terceira edição da disciplina, em 2021, acabamos entendendo uma maneira de contornar essa situação.

Os componentes de história e topografia ficavam um pouco mais independentes em termos das atividades, mas mantínhamos uma conversa constante. Em topografia chegamos a discutir os locais de implantação, lembro de mostrar para Edwiges as cartas que havia conseguido para auxiliar os alunos na produção das maquetes. Eu sabia que quando pedisse para os estudantes construir uma maquete da área estudada eles já teriam noções do que seriam curvas de nível, já saberiam minimamente ler as cartas apresentadas.

Apesar de não termos um trabalho em conjunto, sabíamos o que cada uma estava fazendo com a turma.

Com Aurora e Lucy, que ministravam as aulas

O projeto de arquitetura e urbanismo é dividido em etapas de execução com complexidades diversas. O Estudo Preliminar Arquitetônico, segundo a norma NBR 16636-1/2017, é a “etapa destinada ao dimensionamento preliminar dos conceitos do projeto arquitetônico da edificação e anexos necessários à compreensão da configuração da edificação, podendo incluir alternativas de projetos” (ABNT, 2017, p. 7) (ABNT, 2017, p. 7). Na prática, é uma etapa preliminar de projeto, na qual já se sabe o programa de necessidades e se inicia um dimensionamento dos ambientes e são apresentadas as primeiras concepções formais do espaço projetado, seja ele edificado ou um espaço livre como o que trabalhamos no componente Espaço Lúdico.

Há alguns anos adotei uma estratégia para as três ou quatro primeiras semanas de aula, especialmente com os alunos de 1º e 2º semestre, de atribuir algumas tarefas individuais de baixo valor na nota, que poderão ser feitas depois para compensação de falta dos alunos ingressantes via Prouni. Assim eles ficam um pouco menos prejudicados pelo ingresso tardio.

de História da Arquitetura Moderna a ligação ficava no campo do projeto e da representação da arquitetura. Lembro de certa vez conversar com os alunos e explicar: em História vocês estão aprendendo a ler arquitetura, vocês conheceram uma obra de um arquiteto ou de uma arquiteta, leram o conjunto de desenhos técnicos e condicionantes socioeconômicas e culturais e construíram uma maquete. Em Espaço Lúdico vocês estão fazendo o caminho inverso, vocês estão aprendendo a escrever arquitetura: fizeram uma maquete e agora tem que transformar esse objeto tridimensional em uma representação bidimensional seguindo a gramática do desenho técnico”.

Iniciamos as aulas em 4 de fevereiro de 2019.

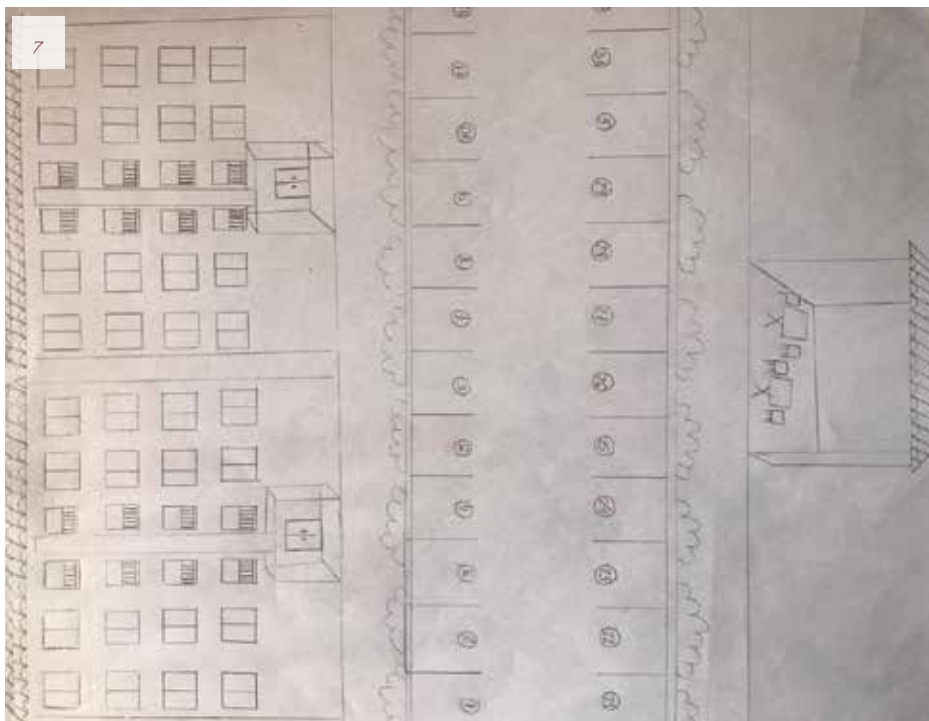
Já na primeira aula atribuí uma tarefa para casa. A tarefa da primeira semana era de observar a cidade no entorno de sua residência. Eles deveriam, durante a semana, sair de casa e escolher lugares interessantes para observar, sentar-se e desenhar. Pelo menos cinco pontos diferentes. Uma das perguntas que se tornou muito comum, e que me surpreendia um pouco no começo era “mas eu moro na área rural, no meio do mato, o que eu devo desenhar?”

Eu cresci em grandes cidades, nasci em São Paulo, cresci em Campinas, minha experiência é urbana, e quando fiz faculdade, a experiência dos meus colegas também era. Mas com os alunos dos campuses de Itatiba e Bragança Paulista passei a perceber o quanto ampliamos o acesso dos alunos das pequenas cidades e das áreas rurais da região. Esses estudantes vêm com outra corporeidade em relação à paisagem, à mobilidade, ao tempo e acesso à informação (percebemos isso ainda mais claramente durante a pandemia) e a relação deles com as áreas urbanas é completamente diversa da que esperava. Era necessário repensar algumas estratégias a partir



deixo nas figuras as marcas do suporte. Foi assim que os trabalhos chegaram a mim





Figuras 3 a 8: exemplos de trabalhos entregues pelos alunos na tarefa de desenhos de observação do espaço urbano em fevereiro de 2019. Arquivos enviados para avaliação via Google Classroom.

do Letramento Urbano (“Letramento Urbano”, 2020; SOUZA; BAPTISTA; GUIMARÃES, 2022) dos estudantes.

A cidade e seus bairros, os canteiros de obra e as edificações também são cenário da constituição dos sentidos, dos sistemas de valores estéticos e culturais. A arquitetura dos edifícios e as formas da cidade nos educam de maneira diversa daquela da educação formal que ocorre nas escolas. Dentro do grupo de pesquisa Rastros: História, Memória e Educação da Universidade São Francisco, do qual faço parte, lançamos mão do termo Letramento Urbano para dar conta dessa possibilidade da cidade que educa os sentidos.

Wesley Baptista, no XXX Colóquio cidade e educação patrimonial: por entre histórias e memórias, traçou as primeiras definições daquilo que estamos chamando de Letramento Urbano, que transcrevo aqui:

“[...] é um tema ainda novo, é algo que nós estamos construindo um arcabouço teórico conceitual para então a gente trabalhar.” [...] “Quando nós falamos de um lugar que tem essa dimensão humana [das áreas urbanas], nós falamos de uma diversidade. Diversidade religiosa, diversidade cultural, diversidade política, diversidade econômica, e muitas vezes nós não nos damos conta de como essas relações elas vão influenciar a forma como nós agimos no campo social, ou mesmo o nosso processo educacional. Nós não nos damos conta de como essas relações que acontecem nesse espaço urbano, nessa cidade, elas vão educar os nossos sentidos a uma determinada percepção sobre a vida, sobre as relações, sobre os diversos sujeitos que compõe essa cidade. Quando nós falamos dessa experiência na cidade nós falamos do movimento humano na cidade, deste corpo que está em movimento. É esse corpo que sente, é esse corpo que vive. É esse corpo que grita, que dói. [...] É esse movimento do corpo na cidade que faz a vida, o fluir da vida. [...] Todo espaço educa”. (“Letramento Urbano”, 2020, sc. 18’02”)

Uma das questões práticas sobre o currículo novo era relativa à carga horária. Das quatro horas de aula semanais dos componentes curriculares, três eram cumpridas na sala de aula, com o acompanhamento dos docentes, mas havia uma hora aula por semana que deveria ser cumprida de forma autônoma pelo estudante, mediada e avaliada

pelo docente. No início de 2019 essas atividades ainda se chamavam Atividades Supervisionadas, mas foram renomeadas no segundo semestre como Práticas de Competências e Práticas de Competências Profissionais, com a redação da portaria PROEPE 42/2020. No caso do componente Espaço Lúdico, deveriam ser atividades equivalentes a 5 horas semanais, por isso elas sempre exigirão mais tempo para a finalização. As portarias que definiram como aplicar esses trabalhos e registrá-los foram elaboradas ao longo de 2019 com a participação dos diretores de áreas, coordenações de curso, membros de NDE e professores vinculados aos componentes curriculares de Prática Profissional de todos os cursos da USF, e foram publicadas em 2020, por isso haverá alguma alteração na forma como trato esses momentos nas três edições do componente.

Na segunda aula optamos por inverter as atividades previstas no plano de atividades, não lembro mais se por conta de chuva ou pelo quórum, mas naquele dia trabalhamos em sala a leitura de dois textos. Metade da turma fez a leitura do artigo Corpografias Urbanas (JACQUES, 2008) e a outra metade fez a leitura do capítulo A Dimensão Humana, do livro Cidade para Pessoas (GEHL, 2015). Fizemos uma dinâmica de leitura e discussão em pequenos grupos, um jogo de perguntas e respostas trocados entre os grupos e depois um compartilhamento com a sala toda. Em casa os alunos tiveram que elaborar um pequeno texto articulando os dois artigos lidos e sua própria experiência com as áreas urbanas das cidades.

Adaptação da metodologia conhecida como World Caffé

Na aula seguinte, o passeio pela cidade seria mediado por mim. Eles chegaram com os desenhos feitos durante a semana e nós sairíamos para desenhar em conjunto. Seguimos por uma rota preestabelecida por mim. Eu decidia as paradas, a duração de casa desenho, mas cada um escolhia o enquadramento para o desenho. Em Itatiba seguimos o curso do Ribeirão Jacaré e em Bragança Paulista fomos com a turma da manhã até o Centro Integrado de Lazer e Esportes (CILES) Donato Corteze, e com a turma da noite caminhamos até a Praça 9 de julho.

Já era esperado que eles tivessem feito algum exercício inicial de desenho de observação com as outras professoras, de maneira que nos concentramos nas orientações para a observação e representação do espaço urbano, das perspectivas da cidade no plano do observador.

Voltando para a sala, expusemos todos os desenhos sobre a mesa

para conversar sobre as características dos desenhos, as técnicas, os enquadramentos, as abstrações versus as observações, e o que podia ser analisado sobre o lugar observado a partir do desenho feito.

Para a quarta aula os alunos deveriam elaborar dois mapas: um mapa incluindo os cinco pontos escolhidos para a primeira atividade em casa, que deveria ser elaborado sem o uso de Google Maps ou outros mapas físicos e digitais; e um segundo mapa do percurso feito em aula contendo anotações das observações feitas pelo aluno durante a caminhada. Nesse trabalho, que foi tratado com os estudantes na semana seguinte, iniciávamos a temática da cartografia, que também estava compreendida no componente de Topografia com a J.

Os mapas traziam impressões de tempo e espaço de quem caminha, traziam marcas dos corpos em movimento, dos marcos referenciais usados pelos estudantes, os caminhos escolhidos por algum motivo e limites encontrados nas travessias.

Nessa aula introduzimos as noções de escala de representação na arquitetura e urbanismo, a diferença entre escalas gráficas e escalas numéricas.

Sempre começo essa temática com o filme “Powers of Ten” (“Powers of TenTM”, 1977), feito pelo escritório de arquitetura e design do casal Ray e Charles Eames para a IBM, que tem a capacidade de mostrar através da linguagem do cinema o que é perceptível em cada escala do desenho.

A partir daí começamos uma etapa de levantamento de dados para a análise do território e confecção de maquetes urbanas. Dividimos a turma em equipes com 5 ou 6 integrantes, que deveriam se organizar para levantar o maior número de dados possível.

A definição dos dados a serem levantados e cartografados foi apresentada em aula, em forma de uma lista de checagem disponibilizada aos alunos (Figura 20). Os temas desse levantamento são abordados de forma a sensibilizar o estudante para a existência de uma infraestrutura que organiza a área urbanizada da cidade.

Era importante que eles percebessem a morfologia da cidade norteadada (ou não) pela relação com a geografia e geomorfologia; as diferenças nas dimensões e velocidades no do sistema viário que participa na construção dessa ocupação, as relações entre áreas destinadas às pessoas e aos veículos; como as edificações ocupam esses quarteirões, como se distribuem os lotes e as edificações dentro deles; perceber as

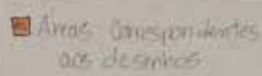
marcas da infraestrutura de saneamento, a distribuição de energia e telecomunicação, bem como seu impacto na paisagem; perceber os usos reais das edificações, não apenas aquele imposto pela área pintada no mapa de uso e ocupação do solo; perceber os rastros das pessoas no uso das áreas livres da cidade, o mobiliário construído de forma artesanal, os jardins cuidados pela comunidade, os campinhos improvisados demarcados nas ruas. E um último item era uma incorporação da percepção do aluno-pesquisador sobre o espaço, no qual eles deveriam, preferencialmente, levantar dados em momentos diferentes do dia, trazendo para a cartografia questões como Apreensão do espaço (wayfinding); conforto e desconforto térmico, lumínico, motor, sensação de segurança e assédio.

Pedi aos estudantes, mas especialmente às alunas, que tentassem mapear os lugares onde se sentiram desconfortáveis, fosse por uma característica física do local (a declividade da rua, sombreamento ou falta dele, barulho, odores etc.), fosse por uma questão comportamental dos demais usuários daquele espaço, como, por exemplo um assédio sofrido em frente a um bar ou um comércio.

Nas conversas sobre os mapas foi bem interessante ver a reação dos rapazes ao perceberem que as colegas faziam caminhos mais longos, que atravessavam a rua ou andavam mais rápido em certos lugares, especialmente na presença de bares com mesas na calçada, oficinas, estacionamento e lugares com calçadas estreitas e muros muito longos. O próprio estacionamento de vans da universidade foi apontado em um dos levantamentos como um lugar a ser evitado pelo risco de assédio.

Essa foi uma das atividades que precisou ser completamente repensada com as turmas de 2020 e 2021 por conta da situação imposta pelo Ensino Remoto Emergencial. Se antes ela dependia de uma

Wayfinding é um termo usado pelo arquiteto americano Kevin Lynch de 1960, *A imagem da Cidade* (LYNCH, 1960) que se relaciona com a ideia de formar uma imagem mental do território baseada na memória e na sensibilidade (GIBSON, 2009, p. 14), para conseguir se localizar nele e tomar decisões de próximas ações. Muitos dos elementos que usamos nesses primeiros exercícios de observação e apreensão da cidade são aqueles apontados por Lynch como fundamentais para a orientação espacial das pessoas na cidade. Outros autores como Romedi Passini (1984), Paul Arthur, David Gibson, Donald Norman e Ronald Mace vão também discutir a ideia de wayfinding em relação ao espaço edificado, o desenho da informação e de produtos e finalmente, desenho universal. Para os exercícios propostos, ficamos com a ideia da geolocalização e do letramento urbano, ou seja, daquilo que ele já sabe sobre a organização espacial da cidade, para se localizar e compreender o espaço urbano mesmo que estivesse ali pela primeira vez.



- ▶ Autógeno
- ▶ fresco
- ▶ En constante migras

- ▶ Área Comercial
- ▶ trânsito frequente
- ▶ infraestrutura para pedestres atenuada
- ▶ grande tráfego de transporte público

- Manteca del marañón
- Sólidos
- Boudin de azúcar
- Caramelos medianos (drg)
- Lata con queso helado

Russi: Supermercados

- ponto de
referência

unstable

Corretor e
Vendas

Clube do
Chorinho

Agosto de 1911
Toluca

Antes de
Espero q

* $\frac{1}{2}$ of the AC are derivatives

Rosa Virzea Paulston

Praga Ver. Erenio
Capri

Alameda Etíópia

Age at death

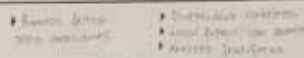
Armed with

Caso de
Pezón

Benedito Souza Costa

Av. Nações Unidas

Area: Residence:



- *Thalassidroma* sp.
mala de Chiriquí

- <http://www.irs.gov>

- Always balanced
- Monetary authorities
can always print
money

- *Exercises 11c*

- of the
of the
of the

- Small
Entomology

- 

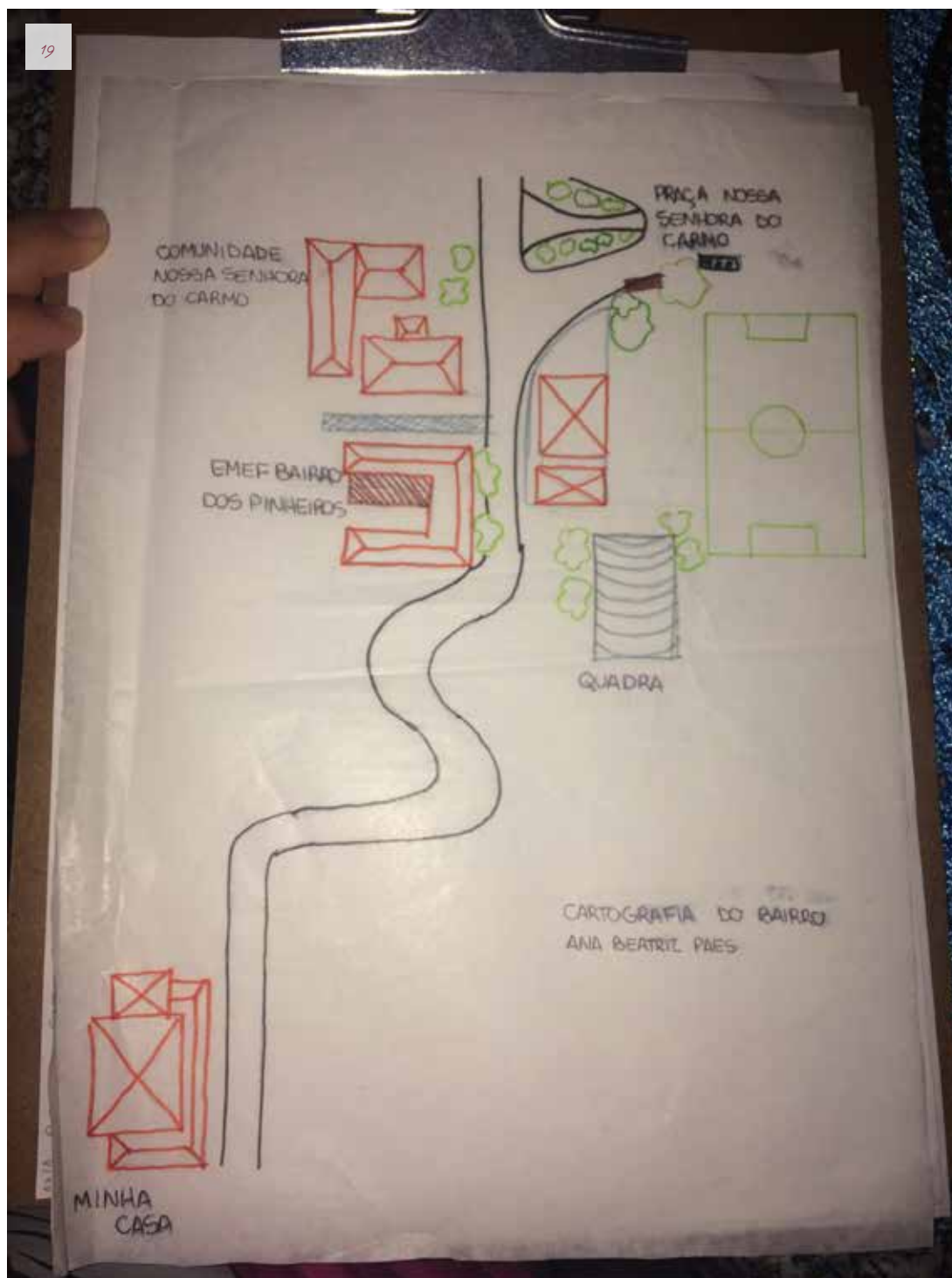
- Die Schüler schreiben

- **CONTACT:** 408/254-1000
www.fishbase.org

- with problem
Lunching

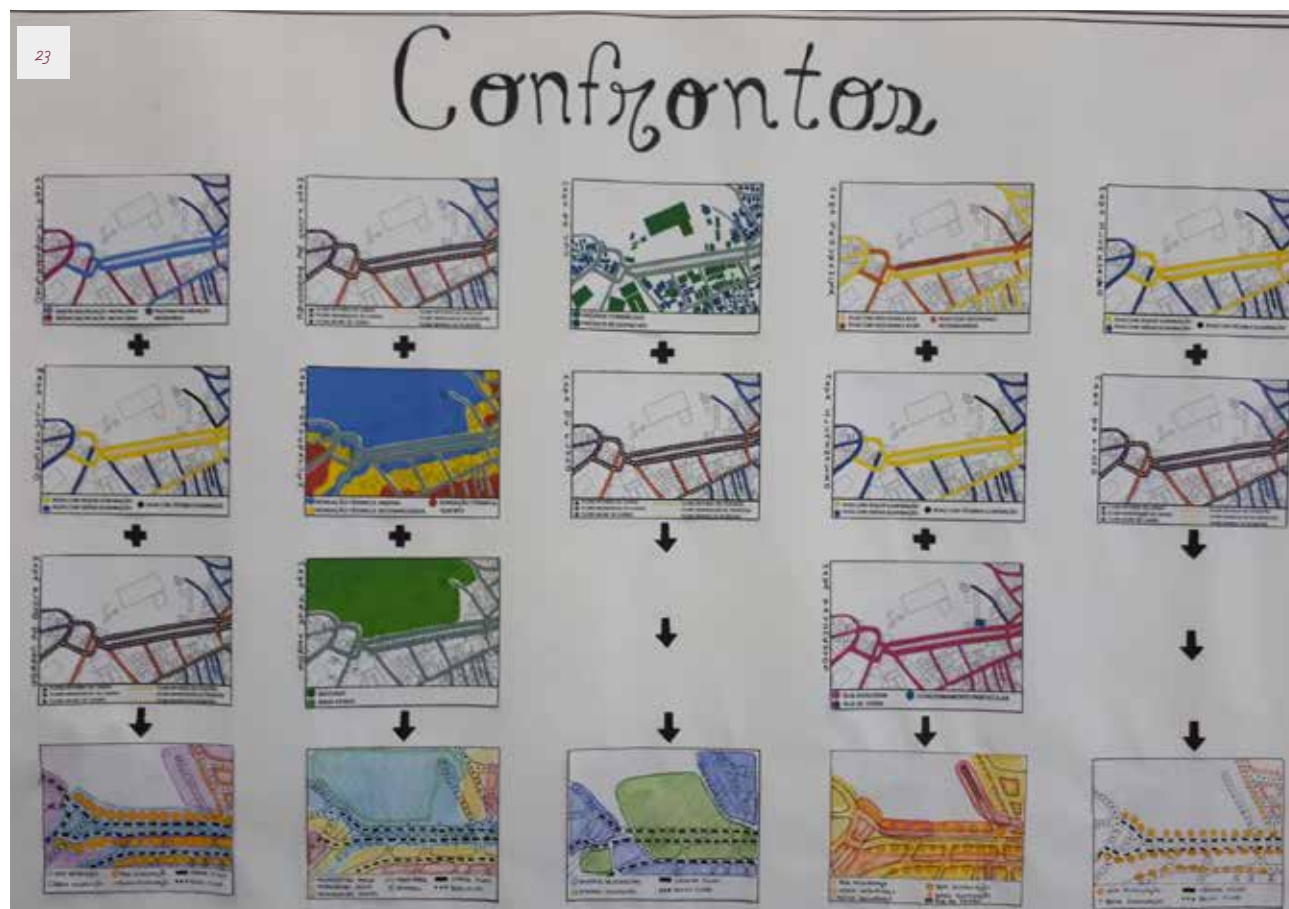
- [illegible]

- **Trayecto Recorrido**
pelos alunos



Figuras 15 a 19: mapas elaborados pelos alunos incluindo os cinco pontos escolhidos para a primeira atividade em casa e mapa do percurso feito em aula contendo observações feitas pelo aluno durante a caminhada.

23



24



Figuras 21 e 22: mapas elaborados pelos alunos para a etapa de diagnóstico da situação urbana. Arquivo pessoal da pesquisadora.

aproximação mais sensível dos estudantes com o território analisado, realizar o levantamento urbano baseado exclusivamente em dados livres disponíveis na internet modificavam bastante o enfrentamento de algumas questões como a escala humana, a percepção dos corpos no espaço, das relações sociais, de gênero e raça que apareceram nas análises de 2019.

Trabalhamos nesse material por algumas aulas procurando uma maneira de organizá-lo, confrontar as informações para buscar um diagnóstico, e pensar em formas de apresentar graficamente esse resultado, tanto na forma bidimensional (pranchas de apresentação dos mapas) como tridimensional (maquete).

Enfim os grupos transformaram suas anotações e rascunhos em mapas e tiveram que criar temas diagnosticados a partir da sobreposição de alguns mapas.

Terminada essa etapa de reconhecimento do território iniciamos um trabalho mais propositivo e atravessado pela relação com o trabalho desenvolvido em Desenho e Plástica. A partir das maquetes inspiradas na leitura dos contos de Ítalo Calvino em *Cidades Invisíveis* (1990) e das discussões da equipe a respeito das possibilidades da área estudada, eles deveriam buscar projetos referenciais.

Cada aluno era responsável por buscar pelo menos 3 referências de projetos construídos diferentes, sendo uma com semelhança na FORMA arquitetônica (Solução plástica e estética de um projeto real de qualquer natureza, construído/executado que se assemelhasse à maquete que o grupo fez na disciplina de Desenho e Plástica); a outra semelhante no PROGRAMA de Necessidades (atividades propostas de um projeto real que tenha uma função parecida com a função que o grupo escolheu para a área do projeto); e finalmente uma semelhante na IMPLANTAÇÃO URBANA (relação da Inserção urbana parecida com a que eles haviam levantado na etapa anterior, por exemplo, se estava na beira do lago, no morro, na praça entre prédios históricos, etc. As pesquisas eram entregues na sala virtual em forma de relatório e compartilhadas com os colegas do grupo durante as atividades em sala.

Uma das dificuldades de trabalhar com os projetos referenciais com os estudantes é a relação entre inspiração, tomar como referência para alguns aspectos e o plágio propriamente dito, a apropriação da referência como se fosse de sua autoria. Mas faz parte das atividades do primeiro semestre explicar a diferença entre um e outro.



Figuras 25 a 30: Minicurso Mobiliário Lúdico: desenho, técnicas e materiais. Arquivo pessoal da pesquisadora.

Iniciada a etapa propositiva, propriamente dita, como havia a necessidade da comprovação das cinco horas de Atividades Supervisionadas, optamos por fazer um acompanhamento via fotos e vídeos. Toda semana a equipe deveria enviar via sala virtual um vídeo curto mostrando as reuniões que fizeram para o desenvolvimento dos trabalhos. Acabava sendo uma burocracia, mas que me traz hoje uma riqueza de material incrível para o acompanhamento da evolução dos alunos.

Já é esperado nos cursos de Arquitetura e Urbanismo uma grande dedicação do estudante no desenvolvimento dos projetos para além do horário de aula. Esse é um tempo de amadurecimento das ideias, de testar outras possibilidades após as orientações recebidas dos docentes, é um momento de análise das ideias. Considerando essa característica do desenvolvimento dos projetos, optamos por usar a exigência da comprovação das cinco horas de Atividades Supervisionadas para incutir nos alunos a prática do desenvolvimento do projeto ao longo da semana.

Para auxiliar os estudantes na confecção das maquetes propusemos um minicurso com duas aulas. Era uma atividade extensionista, fora do horário de aula e paga à parte. Convidamos a equipe de uma produtora especializada na confecção de cenários, mockups e maquetes para TV, Teatro e Cinema, para ministrar o curso, mostrando na primeira aula uma variedade de espaços lúdicos construídos por eles e depois as técnicas utilizadas nas apresentações dos projetos e execução final desses espaços e maquetes.

A questão do minicurso foi também um ponto delicado de se resolver. Em princípio o curso constava no Plano de Atividades do componente curricular e pensávamos que ele poderia ser computado nas horas de Atividades Supervisionadas,



Figuras 31 a 33: momentos de atendimento aos alunos. Arquivo pessoal da pesquisadora.

*Projetar não é um
negócio fácil.*

mas sem previsão orçamentária para o pagamento de honorários de professores externos, foi necessário considerar a atividade como um Curso de Extensão, com inscrição e pagamentos à parte. Foram abertas duas turmas, uma em Bragança e outra em Itatiba (6ª e sábado de manhã, respectivamente). Com isso a participação na oficina deixava de ser obrigatória e se desvinculava do componente curricular, apesar de só aceitar inscrição de alunos matriculados na Prática Profissional: Espaço Lúdico.

A partir desse ponto, mais ou menos na metade do semestre, passamos a trabalhar exclusivamente no desenvolvimento do projeto do espaço lúdico e na representação técnica das propostas.

O trabalho final foi apresentado com uma grande exposição nos corredores dos campuses, composta pelas maquetes e por desenhos técnicos de cada proposta.

Algumas propostas me marcaram bastante seja pela ousadia, seja pela simplicidade e poética.



Figura 34 : Maquete final do projeto de uma equipe para a escada de ligação da Praça Nove de Julho em Bragança Paulista. Arquivo pessoal da pesquisadora.

O projeto de arquitetura e urbanismo não tem certo e errado distinto, não tem um caminho só para resolver. É claro que existe a técnica, as normas, a tecnologia, e por isso é uma profissão que necessita de regulamentação federal, mas uma vez atendidos certos parâmetros, a concepção daquilo que chamamos de partido arquitetônico, os caminhos com que cada arquiteta e arquiteto resolvem seus projetos é muito amplo. No caso deste projeto solicitado aos estudantes do primeiro semestre do curso o problema a ser resolvido era do tamanho do problema que eles dissessem que queriam resolver.

Para o estudante que está chegando do ensino médio e do vestibular, que está acostumado com as listas de exercícios, com “certo e errado”, parece que a autonomia das escolhas da proposição do problema e das possibilidades de soluções dá um desconforto, um deslocamento. Alguns gostam do desafio e vão aumentando o grau de complexidade, outros travam toda vez que apontamos a miríade de soluções que eles próprios insinuam em seus desenhos e as possibilidades e



Figura 35 : Maquete da proposta e pranchas com desenhos finais do projeto ao fundo: Intervenção em uma praça no centro de Bragança Paulista. Arquivo pessoal da pesquisadora.

desafios vinculadas a cada uma.

O enunciado do exercício de projeto era algo assim: vocês devem criar um espaço, um equipamento público, a ser implantado no local em que fizeram o levantamento de dados, e que faça com as pessoas que usam esse local cotidianamente passem por ele de forma diferente, que vejam outros ângulos, que permaneçam mais tempo, que mudem a direção ou o jeito de caminhar. O espaço deve ser um convite ao brincar.



Figura 36 : Maquete final da proposta de equipe para um equipamento lúdico flutuante no Lago do Taboão em Bragança Paulista. Arquivo pessoal da pesquisadora.

Cada uma das equipes tinha escolhido um local diferente na cidade, com diversas complexidades da ocupação no entorno, da topografia, de fluxos e velocidades de deslocamento, de tipos de usuários.

Uma das equipes da turma de Bragança Paulista tinha escolhido uma praça perto de uma grande área comercial. Quando fizeram a análise, perceberam que, mesmo tendo o nome “praça ” e que as dimensões

do espaço fossem bem grandes, ela tinha a função de uma rotatória de trânsito. Não havia fluxo de pedestres ou bicicleta cruzando por ela. Não havia uso. O espaço era isolado pelo tráfego.

A proposta deles deveria, então, mudar o comportamento dos condutores dos veículos e dos pedestres da área, criando fluxos e incentivando o uso do interior da praça. A proposta deles criava uma cobertura formada apenas por uma lâmina de água, que era lançada dos entroncamentos das vias com a rotatória e recolhida em uma estrutura de calha triangular que também funcionava como suporte para balanços nos quais as pessoas podiam sentar.

Ao mesmo tempo, uma outra equipe analisava uma das praças centrais de Bragança Paulista, área comercial, com escolas, igreja. Área marcada pela história da elite da cidade. Um espaço muito vinculado à escala humana, ao caminhar, aos intervalos do trabalho e do estudo. Mas um espaço marcado pelo tempo do trabalho e do consumo de bens e serviços. Tem gente enquanto tem trabalho e esvazia com o fim do expediente.

Na proposta apresentada a equipe brincava com os enquadramentos da paisagem. Criavam um mobiliário que proporcionava ao pedestre a observação de alguns edifícios tombados da praça. O projeto da equipe precisava ser feito a partir de ângulos de observação, discutiam os enquadramentos das câmeras dos celulares, como as aberturas do mobiliário se transformaria em moldura das fotos e qual a melhor posição de visualização para cada edifício. Hoje chamariam claramente de um “espaço instagramável”, em referência à mídia social de compartilhamento de fotos e vídeos, mas a proposta era mais do que isso.

Num outro grupo, o movimento da superfície da água causado pelo vento era o mote do projeto. Propunham uma espécie de píer móvel, como um conjunto de canoas amarradas umas às outras, que dançava conforme o vento no Lago do Taboão, mas que permitia um espaço de lentidão, de descanso e deleite. Eles percebiam que naquela parte do lago havia uma concentração de pescadores em certos horários do dia.

Na turma de Itatiba todos os trabalhos estavam vinculados à várzea do Ribeirão Jacaré, que atravessa a área urbana da cidade e passa perto do câmpus da universidade. Os trabalhos das equipes pareciam responder a uma necessidade de ligação entre as margens do rio, que



Figuras 37 a 42: Trabalhos finais da turma de Itatiba: exposição no corredor da universidade. Arquivo pessoal da pesquisadora.

conta com poucas travessias de pedestres e todas elas bastante precárias e improvisadas.

Os grupos propuseram soluções divertidíssimas, desde aquelas que desciam ao nível da água, que se modificavam com o regime de cheias do ribeirão, que flertavam com parques aquáticos e criavam tobogãs, um píer para pesca no local onde foi dinamitada a antiga cachoeira e um balanço observatório.

Olhando retroativamente para as atividades daquele semestre e as nossas decisões enquanto docentes, me indago a respeito da estratégia da nossa parte ir com um pouco mais de calma na implantação de uma atividade extensionista logo no primeiro semestre. O que



Figuras 37 a 42: Trabalhos finais da turma de Bragança Paulista: exposição no corredor da universidade. Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figuras 37 a 42: Trabalhos finais da turma de Itatiba: exposição no corredor da universidade. Arquivo pessoal da pesquisadora.

precisaria ter acontecido para que pudesse hoje considerar que havia, efetivamente, uma ação de extensão universitária no componente curricular de Prática Profissional: Espaço Lúdico?

Na turma de Campinas, por exemplo, os alunos desenvolveram um mobiliário a partir de materiais descartados, especialmente Pallets de madeira. Os bancos, jogos e estantes feitos pelos alunos foram incorporados ao campus universitário, foram usados pelos colegas nos anos seguintes. Alguns ainda estavam em uso até o início de 2022, quando precisaram ser removidos porque chegaram ao fim da vida. Ainda que tenha sido partilhado com a comunidade universitária, é possível considerar a atividade como extensão, dentro da definição que de extensão com a qual dialogamos nesta tese?

Nas outras turmas optamos por testar a metodologia do componente curricular antes. Era necessário estabelecer os laços da coordenação do curso, mas também dos docentes vinculados ao Centro de Estudos Urbanos (CEUr) e os docentes vinculados ao componente Espaço Lúdico com algum projeto externo à universidade. Buscávamos retomar alguns convênios anteriores, como o estabelecido entre a COHAB de Campinas e o Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo da USF Campinas, para o desenho de praças nos conjuntos habitacionais da cidade, por exemplo. Mas com o vencimento dos contratos e da mudança de formato de administração do curso, precisávamos repensar os convênios agora no CEUr.

A estratégia em Bragança Paulista e Itatiba foi de apresentar os trabalhos finais do componente curricular numa exposição, com isso criávamos um portfólio a ser apresentado às prefeituras da região e suas respectivas de cultura, turismo, parques e jardins e outras afins, e à universidade.

Chegamos a vislumbrar a construção de um desses espaços projetados pelos alunos numa atividade de recepção dos estudantes no ano seguinte. Ainda assim, o trabalho iniciado no primeiro semestre precisaria ser desenvolvido por um grupo fora da sala de aula, preferencialmente do CEUr, até uma etapa de projeto executivo e aprovação pelos órgãos competentes, além da busca de recursos financeiros para a construção.

2020

Eu deveria assumir como docente nas 5 turmas abertas naquele ano (2 em Bragança Paulista, 2 em Itatiba e 1 em Campinas), mas precisei ser realocada para a orientação de Trabalho Final de Graduação, de maneira que acompanhei as turmas de Campinas e Itatiba. As turmas de Bragança Paulista ficaram aos cuidados de duas professoras recém-contratadas, mas que estavam bem alinhadas conosco no planejamento.

Ficou assim: em Campinas, Renata e eu; em Itatiba, Cate e eu e em Bragança Paulista ficaram Cate e Minerva.

Em 2020 começamos as aulas já com um material mais elaborado pelas docentes. No final de 2019, usamos o Seminário Docente para apresentar os resultados alcançados pelos estudantes e onde pretendíamos chegar na segunda edição.

Em fevereiro, antes do início das aulas, tivemos uma boa semana de preparação do corpo docente. As reuniões de colegiado se dividiram entre os professores dos mesmos componentes e das mesmas turmas. Havia vários professores novos que precisavam ser inseridos nas discussões ocorridas nos anos anteriores.

Mas 2020 teve outros desafios maiores.

Estávamos iniciando a etapa de levantamento urbano quando as medidas de isolamento sanitário impostas pela pandemia de Covid-19 determinaram que deveríamos migrar para um ambiente de Ensino Remoto Emergencial.

Após 2 semanas nesse ambiente remoto a reitoria da Universidade São Francisco decidiu por adiantar as férias de julho para o mês de abril e assim ganhar tempo para se adaptar às exigências do ministério da educação, da saúde e dos diversos conselhos federais, especialmente aqueles relativos às áreas de saúde.

A questão da adequação ao ensino remoto e à situação imposta pela pandemia é um caso à parte, mas ele impôs uma mudança bastante drástica nas atividades da turma de Prática Profissional: Espaço Lúdico daquele ano.

Esse período inicial da pandemia levou a uma restrição muito grande nos deslocamentos, as pessoas deveriam permanecer em casa o tanto quanto fosse possível, e nós precisamos adequar as atividades para essa nova realidade.

Como vimos com a turma de 2019, as atividades iniciais do componente curricular estavam muito vinculadas a um apreender o espaço urbano,

compreender suas condicionantes, especialmente na escala do homem lento (para fazer uma citação a Milton Santos), do cotidiano. Mas o cotidiano mudou drasticamente e a cidade, que antes era para nós um espaço de exercício de liberdade e compartilhamento, se apresentava agora como um risco à vida e uma restrição à fruição.

Nas duas primeiras semanas de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial mantivemos o cronograma das atividades, alterando apenas a forma de atendimento aos alunos. Se a atividade equivalente era de desenhar cinco locais diferentes da cidade, eles agora deveriam observar a cidade a partir das janelas e portas de suas casas. Os exercícios resultantes foram bastante interessantes, porque traziam uma gama de implantações, de paisagens e situações urbanas em que nossos alunos estavam inseridos.

Nós docentes nos reunimos virtualmente para repensar a estrutura do curso naquele semestre. Deixamos duas alternativas na manga, porque até aquele momento havia uma esperança de que a pandemia logo seria controlada e poderíamos voltar para as atividades normais. A alternativa que prevaleceu, é claro, foi aquela que previa a continuidade das atividades no sistema remoto até o final do semestre.

O Plano de Atividades revisto mudava radicalmente o curso, mantinha a ideia do espaço lúdico, mas perdia qualquer possibilidade de se estender à comunidade. Mergulhamos radicalmente no ambiente doméstico, nos espaços interiores e nas dimensões humanas. Mas antes desse mergulho terminamos a etapa iniciada ainda em sala referente à leitura e análise dos dados urbanos e posteriormente dos estudos de projetos referenciais.

Lançamos mão do uso de recursos digitais e bancos de dados das concessionárias de serviços. Chamo a atenção para o fato de que eram alunos de 1º semestre, que não tinham conhecimento dos softwares normalmente usados por arquitetos, muitos deles sequer tinham computadores em casa, muito menos os de uso exclusivo. Muitos assistiam às aulas e executavam as tarefas exclusivamente pelo celular (smartphone). Os mapas que nos anos anteriores eram feitos em folhas de papel de grande formato, agora estavam restritos às telas dos celulares de 5” ou 6”. Ainda assim, os alunos foram extremamente criativos usando os recursos disponíveis, encontrando aplicativos de compartilhamento de desenhos. Na turma de Campinas uma aluna chegou a “andar” via Google Street View pelo bairro e mapeou toda a distribuição

A Universidade São Francisco executou uma política de permanência estudantil bastante intensa, distribuindo microchip de acesso à internet para os estudantes, emprestando equipamentos como Chromebook e computadores para que todos pudessem se conectar no momento das aulas. Ainda assim, muitos dos estudantes moram em áreas rurais das cidades, com sinal fraco de internet. Mais de uma vez tivemos alunos que não conseguiam se conectar às aulas por queda de árvores, falta de energia elétrica e da rede de comunicação.

100architects é um escritório fundado em 2013 em Shanghai por uma equipe de arquitetos e designers de diversas nacionalidades. Disponível em <<https://100architects.com/>>

de energia elétrica aérea, apontando todos os postes e qual ponto alimentava cada imóvel da rua. Não consigo imaginar que ela teria feito isso se estivesse andando à pé pelo bairro.

Mantivemos ainda um trabalho em grupo para a pesquisa e apresentação de projetos referenciais de espaços lúdicos ao redor do mundo e depois optamos por trabalhar de forma individualizada.

Aproveitando a experiência mediada pela internet e pela tela do computador, demos aos estudantes a opção de apresentar os estudos de projetos referenciais em formato de vídeo. O formato que exigia deles a elaboração de um roteiro mais preciso, a redação de um texto a ser narrado, a seleção de imagens que acompanhassem esse roteiro e uma edição final para cortar as rebarbas. Alguns alunos já estavam se aventurando nos podcasts, nas transmissões de lives de jogos e levaram bem a sério a tarefa, trazendo trabalhos com uma boa análise dos projetos e bem executado.

Os estudos de projetos referenciais deveriam ser sobre Espaços Lúdicos em áreas públicas das cidades. Alguns optaram por projetos efêmeros, como as praças ultra coloridas do escritório chinês 100architects, outros por parques e ruas de lazer com caráter mais perene. Havia um pequeno roteiro a ser seguido, que ia desde reconhecer a autoria dos projetos, passando por uma análise formal, uma análise dos desenhos técnicos disponibilizados pelos escritórios e depoimentos de usuários, preferencialmente em formato de vídeo das pessoas usando o espaço. Uma vez que não era possível visitar lugares para observar o uso, os vídeos disponibilizados em plataformas de turismo e mídias sociais foram muito aproveitados pelos estudantes para a compreensão dos espaços estudados.

A partir daí os alunos passaram a trabalhar individualmente, dentro da própria casa.

O primeiro exercício envolvia noções de desenho técnico e escala. Cada aluno deveria desenvolver um sistema próprio de medida a partir do próprio corpo (um palmo, um pé, uma cabeça, o tronco etc.). Esse sistema de medida seria usado para tomar as medidas dos cômodos da casa. Definimos que deveriam medir 3 cômodos contíguos (porque alguns alunos estavam morando em pequenos apartamentos ou quitinetes, e tentamos limitar o grau de dificuldade) e fazer um croqui dessa tomada de dimensões.

“A sala da minha casa mede 13 ‘cabeças’ e meia por 15 ‘cabeças’ e tem 13 ‘cabeças de altura’”

Dentro dos cômodos eles deveriam medir tudo, deveriam anotar observações das marcas do uso, como, por exemplo, aquele lugar onde sempre batem o dedinho do pé ou o joelho, onde há um desgaste no móvel ou nas paredes, onde é necessário se movimentar de maneira estranha para abrir ou fechar as portas. As observações eram infinitas e os levantamentos feitos eram ótimos.

A etapa mais difícil foi a criação de uma escala gráfica para o desenho, tentando não se apoiar numa escala métrica.

“Se, minha cabeça mede 21 cm, e minha sala tem 13,5 cabeças, então a sala mede 283,5cm.”

“Numa escala 1:50 (um centímetro no desenho equivale a 50 cm no real), então, tenho que desenhar minha parede com 5,67cm”

Adoro esse exercício, porque ele vai dando ao estudante a noção de que o espaço é construído para corpos humanos, as dimensões do espaço construído e projetado para o uso humano precisam estar vinculadas às dimensões do próprio usuário.

“Se minha sala tem 13,5 cabeças, e eu desenhar numa escala 1cm:1cabeça, então tenho que desenhar minha parede com 13,5cm.”

Os alunos desejavam transformar as medidas do corpo para o sistema métrico e então desenhar nas escalas métricas estabelecidas pelos escalímetros. A nossa insistência com eles era para a criação de uma escala de transformação baseada no sistema que haviam feito o levantamento de dados. É um exercício de bastante abstração, e eles tentavam o tempo todo conferir as medidas da casa com trenas para ver se a medida estava precisa o bastante.

Depois de uma aula expositiva sobre as normas do desenho técnico arquitetônico, essa gramática que guia nossa comunicação pelo conjunto de desenhos de um projeto, solicitamos que os alunos enfim desenhasssem as plantas e as elevações internas dos cômodos levantados. Essa etapa de desenho e correções dos desenhos via vídeo conferência foi provavelmente a mais difícil de fazer.

Nem todos os alunos tinham o material mínimo para a confecção de desenhos técnicos, faltavam papeis adequados, lapiseiras, jogos de esquadros e régua de precisão, compassos e escalas. Mas também, mesmo para aqueles que tinham o material, a correção via vídeo era muito difícil, porque nos tira a possibilidade de medir com o aluno, de mostrar a diferença de poucos graus nas linhas que não estão paralelas ou perpendiculares. Todas as imagens estão distorcidas, a luminosidade e a qualidade das câmeras. Muitos alunos faziam as aulas sem câmera no computador e para essas atividades precisavam acessar pelas câmeras dos celulares e mostrar detalhes dos desenhos apontando com os dedos, muitas vezes sem foco. Por vezes solicitamos que as atividades fossem fotografadas ou escaneadas e enviadas pela Sala Virtual do curso. Mas o recurso de escaneamento dos celulares não tem a mesma característica do escaneamento de mesa, feito por equipamento próprio, e as imagens chegavam ainda mais distorcidas.

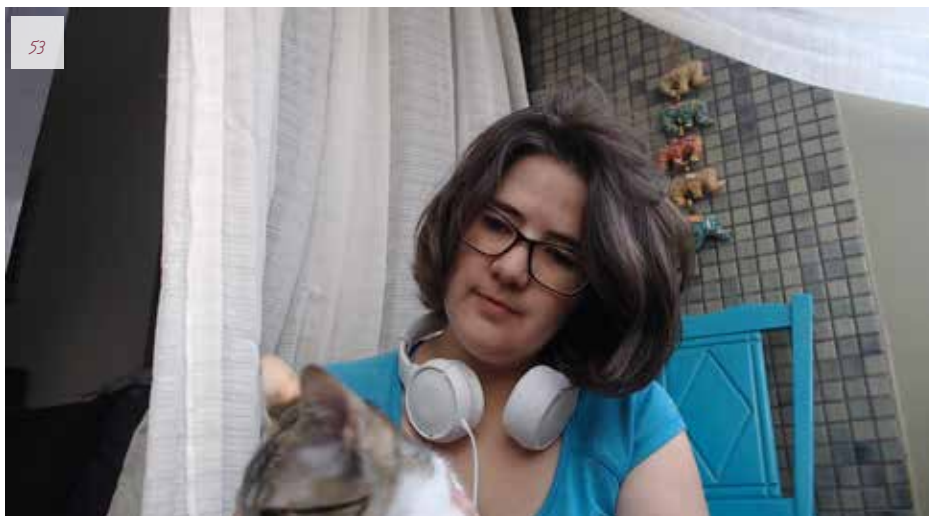
Mas seguimos.

Se no ano anterior o trabalho de projeção era a criação de um espaço público de caráter lúdico, neste ano resolvemos trabalhar com o espaço lúdico extremamente individualizado.

Percebemos ao longo do semestre de isolamento social que faltavam aos nossos alunos espaços para estarem só, espaços que não tivessem a presença de outros membros da família constantemente. Então solicitamos a eles que escolhessem, dentre aqueles espaços usados no levantamento de dados da casa, um em que pudessem construir um refúgio. A exemplo dos “fortes de sofá”, das “cabanas de beliche”, dos

“esconderijos nos armários”, eles deveriam criar um esconderijo onde pudessem ficar para assistir aulas on-line, fazer as tarefas do curso sem serem incomodados e talvez, sem incomodar aos demais.

Os alunos tiveram uma semana para preparar seus refúgios, podiam usar todo tipo de material que encontrassem em casa, decorar



Figuras 53 e 54: Fotos da aula do lançamento do exercício do projeto de um refúgio: criei um refúgio para dar aula na varanda usando as cortinas da sala, uma cadeira da sala de jantar, uma mesinha para apoiar o computador e uns prendedores de roupa. Durante a pandemia e o período de Ensino Remoto Emergencial os limites do público e do privado se misturavam bastante, as aulas eram marcadas pelas interferências do cotidiano, da presença da família e dos animais domésticos.

como bem entendessem. Eles deveriam usar o refúgio criado por algum tempo, repensar suas estruturas e organização antes de desmontar. Para a apresentação final do trabalho era obrigatório fotos deles usando o esconderijo, além dos desenhos técnicos (plantas e elevações) mostrando os detalhes da construção, especificando os materiais usados e detalhes que considerassem importantes. Alguns relataram que os irmãos mais novos gostaram tanto da ideia que ocuparam os espaços criados por eles.

Desta vez nos estendemos para as casas dos estudantes. Invadimos o espaço privado com intervenções lúdicas e que alteravam a forma de usá-lo. Não era uma ação extensionista nos moldes que esperávamos, mas não deixa de ter um impacto na comunidade em que estamos inseridos. Faltava o exercício da alteridade, porque acabamos ensimesmados.



Figura 55: Mosaico dos slides da apresentação do trabalho final de uma aluna.

No ano seguinte, mesmo ainda no sistema de Ensino Remoto Emergencial conseguimos reavaliar o plano de atividades e retomar uma proposta um pouco mais vinculada com projetos para a cidade.

No final de 2020 fui convidada pelos organizadores do Festival Arte Serrinha para participar do Fórum Renascimento no 19º Festival Arte Serrinha, em Bragança Paulista, representando a Universidade São Francisco e o Curso de Arquitetura e Urbanismo. Participei de uma mesa via Zoom com outros seis convidados para discutirmos o tema “ODS 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis + Cultura” e pensarmos em conjunto, como que em cada área de atuação poderíamos propor projetos concretos para promover o binômio tema da mesa.

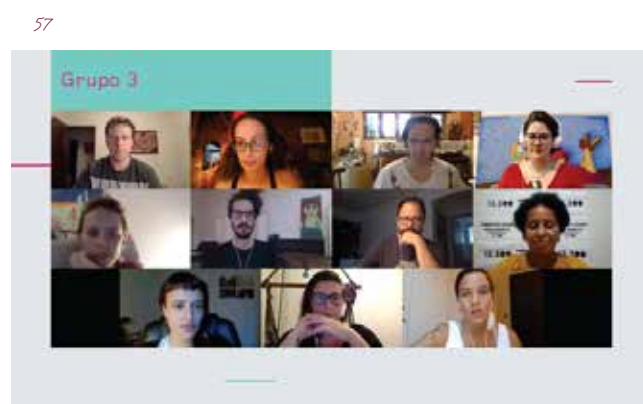
Dentre as ações propostas pelo grupo e que levei adiante foi a “parceria do Festival Arte Serrinha com a Universidade São Francisco na execução de projetos de alunos de Arquitetura e Urbanismo, na disciplina “Prática Profissional: Espaço Lúdico” que propõe a criação de espaços que mexam com a pessoas, estimulem formas diferentes e ampliadas de pensamento”.

2021

O Fórum Renascimento é parte do projeto artístico Terceiro Paraíso (Terzo Paradiso) - Interamericana De Arte do artista italiano Michelangelo Pistoletto, realizado pela Cittadelarte - Fondazione Pistoletto, com sede em Biella na Itália. Em 2020, o Festival Arte Serrinha foi anfitrião do projeto, realizado pela 1ª vez no Brasil.

Zoom é uma plataforma digital que fornece serviços de conferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel.

Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) do planeta até 2030 (a Agenda 2030), organizados pela ONU, composto por 17 objetivos distintos a serem observados pelos países signatários do acordo.



Figuras 56 e 57: Páginas 17 e 18 da publicação dos resultados do Fórum do Renascimento no 19º Festival Arte Serrinha

Assim, propus às demais docentes do componente curricular Prática Profissional: Espaço Lúdico que a temática do Espaço Lúdico a ser projetado estivesse vinculada com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU.

Entendo que a turma de 2021 foi a que cursou a versão do componente curricular em que estávamos mais amadurecidos enquanto docentes, conhecendo melhor os limites e possibilidades do sistema remoto, e quando houve a maior proximidade de uma ação extensionista de fato.

Ao mesmo tempo, foi no início de 2021 que ocorreu a alteração da coordenação do curso, e nessa passagem de comando deixamos de ter alguns momentos de alinhamento entre os docentes como os que ocorreram em 2019 e 2020, deixando de lado a parceria com os demais componentes curriculares do mesmo semestre.

Como a situação sanitária no Brasil ainda não estava resolvida, a universidade havia decidido manter o ensino remoto no primeiro semestre de 2021. Com isso, quando propusemos a grade horária para 2021, optamos por colocar as os dias de disciplinas da turma de 1º semestre igual em todos os campus, com isso, se o número de matriculados fosse muito baixo, poderíamos fazer turmas conjuntas, chamadas pela universidade de Turmas USF, que misturavam alunos de mais de um campus. No fim, foram abertas 5 turmas e todas elas com seus respectivos docentes.

Eu fiquei responsável pelas turmas matutina e noturna de Bragança Paulista, enquanto Cate, Berta e Lucy assumiam as turmas de Itatiba e Campinas. Desta vez nos distanciamos um pouco no andamento das atividades.

Com as turmas de Bragança Paulista propus que as intervenções propostas tivessem um caráter

O isolamento social também teve impacto na atuação docente, cada um em sua casa resolvendo os problemas. Não encontrar os colegas para um café na sala dos professores, almoçar juntos... Foi interessante perceber como essas atividades são subestimadas na composição de um quadro de criatividade e compartilhamento entre a equipe.

de um Urbanismo Tático, e que através desse espaço lúdico, mas efêmero, eles deveriam fazer o usuário desse espaço refletir sobre um dos 17 ODS da agenda 2030, ou praticá-lo.

Assim como na primeira edição do componente curricular em 2019, os alunos, divididos em grupos, deveriam escolher espaços públicos da cidade e fazer um levantamento da situação urbana, cartografar os dados e apresentar um diagnóstico. Depois fizeram estudos de projetos referenciais de urbanismo tático e pequenas intervenções urbanas de caráter lúdico, assim como fizeram os colegas em 2021. E finalmente partimos para a leitura da Agenda 2030 e a escolha dos temas para o projeto.

Neste caso foi bastante interessante a discussão que ocorreu na definição entre conceito do projeto e o partido arquitetônico, ou a definição da forma, da implantação adotada no projeto. Tivemos mais tempo para conversas de fundo filosófico, por assim dizer. Uma das equipes, por exemplo, decidiu discutir a questão dos direitos humanos e da população carcerária após perceber, no levantamento de dados do bairro, que havia uma penitenciária de regime semiaberto. O projeto proposto por eles usava o Mito de Sísifo para marcar a subida do ponto de ônibus mais próximo até a porta do presídio. Grandes pedras “rolavam” ladeira abaixo e a rua era pintada como uma grande montanha de rochas sedimentares.

Como havia combinado no Fórum do Renascimento, no Festival da Serrinha, convidei os organizadores para assistir as apresentações finais dos trabalhos, chamei também a coordenadora das atividades do Núcleo de Extensão da Universidade São Francisco, a Secretária Municipal de Cultura e Turismo de Bragança Paulista e um professor do curso de especialização em Design da Unicamp.

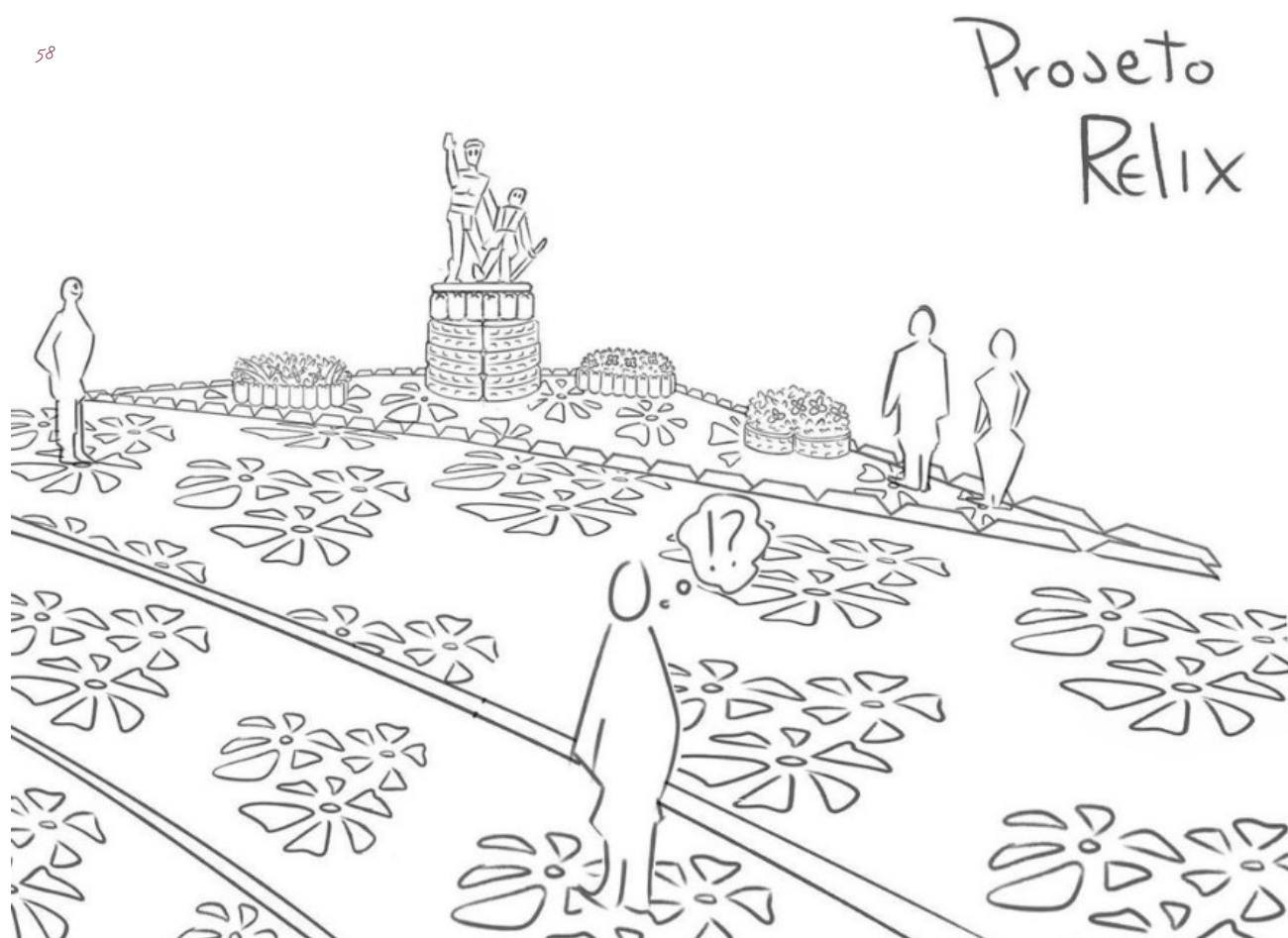
Apresentar o projeto para avaliadores externos foi muito rico para os estudantes. Eles precisaram se preparar muito para a apresentação, mediram as palavras, explicaram de forma muito clara suas ideias para os projetos. Sentiram se valorizados com a presença de convidados e com uma expectativa de que seus projetos pudessem ser construídos de alguma forma.

Para esta turma resolvi usar plataformas de mídias sociais e portfólios on-line para o acompanhamento das Práticas de Competência Profissionais, então muitos dos trabalhos dos alunos estão disponíveis

Vendo as ações da Secretaria de Cultura e Turismo do município de Bragança, parece que as propostas inspiraram a secretária de alguma forma.

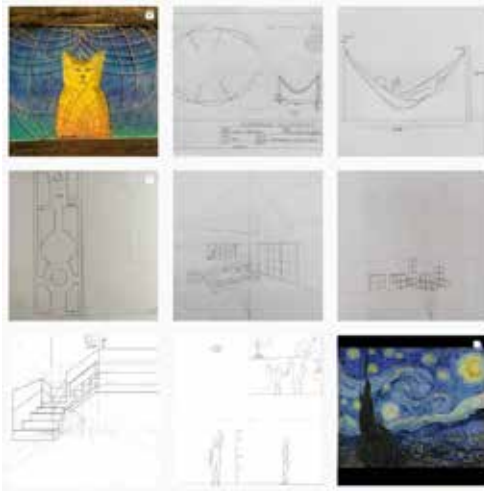
nas suas páginas de Instagram e puderam ser acompanhados por colegas de outras turmas também.

Infelizmente esta foi a última turma a cursar a Prática Profissional: Espaço Lúdico, pois a partir de 2022 foi instituído um novo currículo atualizado do curso de Arquitetura e Urbanismo, já englobando as diretrizes da USF para a política de curricularização da extensão.

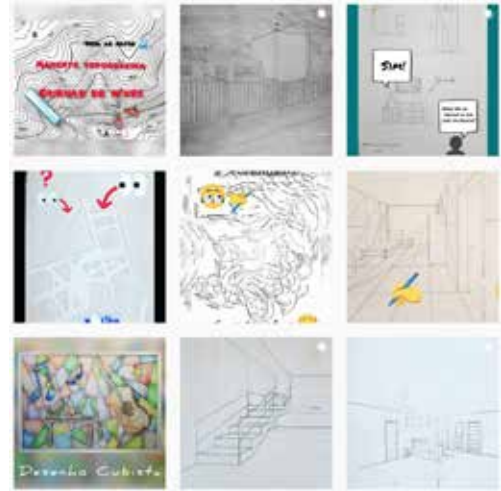


Figuras 58 a 70: capturas de telas dos portfólios on-line (Instagram) dos alunos da Prática Profissional: Espaço Lúdico, turmas de Bragança Paulista. Disponíveis em: <https://www.instagram.com/zebene.portfolioarqusf/> <https://www.instagram.com/letcf.arq2002/> <https://www.instagram.com/portfoliopaulaparizi/> https://www.instagram.com/laismiranda_arq/ <https://www.instagram.com/myarchitecturesketches/> https://www.instagram.com/leh_portfolio/ <https://www.instagram.com/arq.alinem/> <https://www.instagram.com/matheuschaim.arq/>

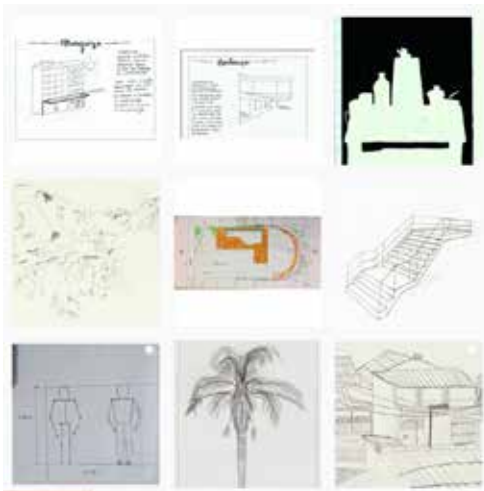
59



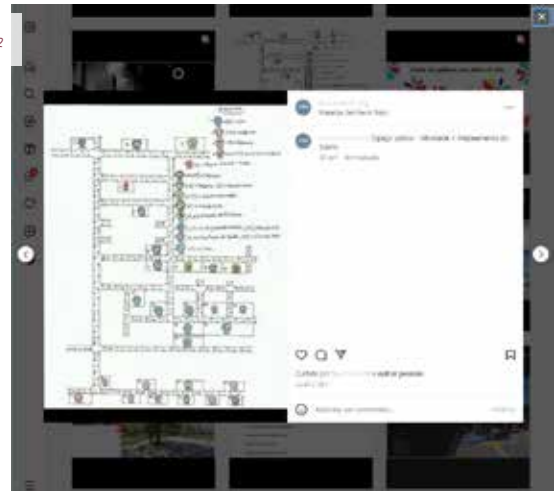
60



61



62



63



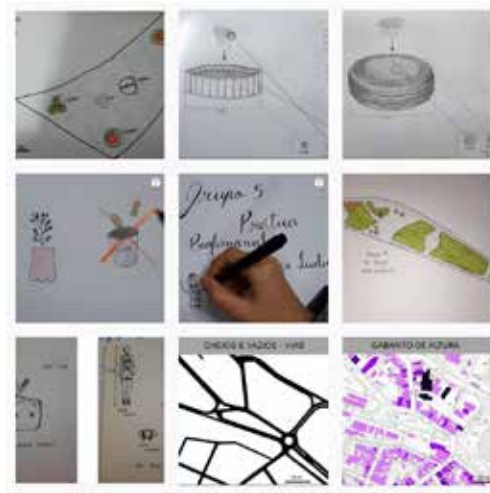
64



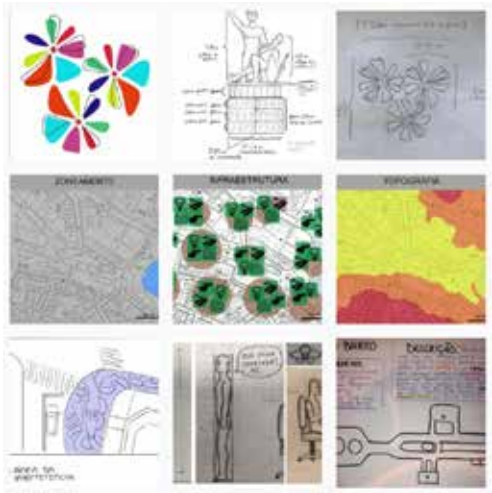
65



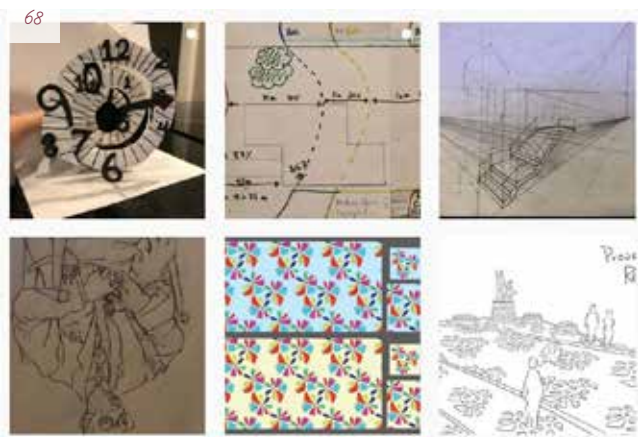
66



67



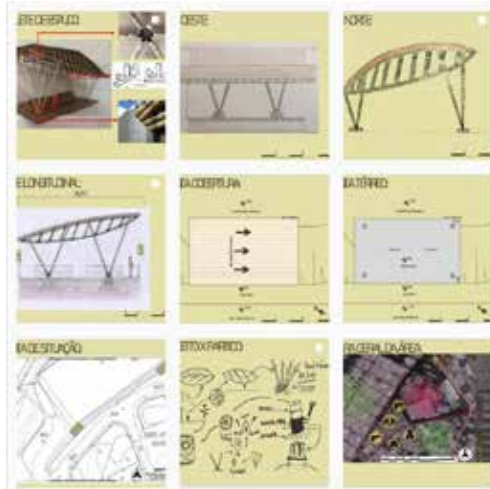
68



69



70



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tento recuperar aqui algumas impressões que tive do desenvolvimento das turmas ao final de cada semestre, mas já os reencontrei em outras ocasiões, em outros componentes curriculares, e sempre retomamos as conversas que tivemos lá no primeiro semestre, logo que ingressaram no curso.

Hoje sou professora de Projeto de Paisagismo e orientadora de TCC de alguns alunos daquela turma de 2019: a turma de 2020 cursou comigo a Prática Profissional: Relações Centro-Periferia no ano passado e acompanho a turma de 2021 que agora cursa Projeto de Arquitetura: o Habitar.

Ao longo desses anos alguns alunos trancaram e voltaram ao curso em outra turma, outros mudaram de turno ou campus e às vezes pego suas conversas sobre as experiências daquele primeiro semestre, a diferença de cada turma, o que vivenciaram e como resolveram os projetos. É gostoso ouvir como todos eles ainda sentem um desejo de ver seus projetos construídos na cidade, como eles passam por aqueles lugares para os quais imaginaram outras formas e ainda se lembram das soluções propostas.

Me parece presente nos estudantes a marca do atravessamento daquela experiência neles. O projeto de arquitetura e de urbanismo é uma representação de um espaço sonhado primeiro, sentido, elaborado a partir de experiências anteriores em outros espaços e paisagens. As atividades propostas no componente curricular Prática Profissional: Espaço Lúdico parecem ter propiciado experiências com espaços e paisagens que comporão o repertório projetual desses futuros arquitetos e arquitetas, especialmente naqueles da turma de 2019, que puderam aproveitar mais a cidade.

Em relação ao aprendizado geral das turmas, percebo o quanto faz falta para os alunos que hoje estão no 5º semestre as atividades com maquetes e desenhos à mão, atividades que abordavam a escala humana e a escala humana na cidade. Esses alunos não tiveram a mesma sensibilização em relação à cidade e a escala dos ambientes construídos que os demais.

A relação da corporeidade, da corpografia, da educação dos sentidos e das sensibilidades tão cara ao ensino de Arquitetura e Urbanismo

foi, certamente, prejudicada pelo momento que vivemos ao longo de dois anos, e terá que ser recuperada de alguma maneira na formação desses estudantes. Também ainda não se apropriaram do corpo como ferramenta do projeto, há uma recusa ao desenho à mão e ao tempo que ele consome. Usam materiais com dimensões menores (papeis em formatos A3 e A4, em oposição aos formatos A1 e A0 tão mais comuns entre os estudantes antes do isolamento), não carregam consigo o material básico e deixam tudo para depois, para casa.

Sinto que um impacto da pandemia na nossa área, ou entre nossos estudantes nesses primeiros anos de retorno é uma negação do corpo, do coletivo, do compartilhamento do espaço que a sala de aula oferece.

Entendo que a turma de 2021 foi a que cursou a versão do componente curricular Prática Profissional: Espaço Lúdico em que estávamos mais amadurecidos enquanto docentes, conhecendo melhor os limites e possibilidades do sistema remoto, e quando houve a maior proximidade de uma ação extensionista de fato.

Ao mesmo tempo, foi no início de 2021 que ocorreu a alteração da coordenação do curso, e nessa passagem de comando deixamos de ter alguns momentos de alinhamento entre os docentes como os que ocorreram em 2019 e 2020, deixando de lado a parceria com os demais componentes curriculares do mesmo semestre.

Um dos questionamentos que faço é sobre essa necessidade do amadurecimento, de aprender com as experiências anteriores, de revisão e reorganização. Nesse ponto, como a rotatividade de docentes em componentes curriculares prejudica a qualidade do ensino, uma vez que é sempre a primeira vez que o docente tem contato com o conteúdo, o tempo de trabalho gasto na preparação de novas atividades, sem poder contar com a expertise adquirida de semestres anteriores.

AS RELAÇÕES CENTRO PERIFERIA: O TRABALHO COM AS TURMAS DE 5º SEMESTRE

Desde 2019 quando iniciamos a implantação desse currículo no curso eu aguardava pelo dia em que as turmas estivessem cursando esse componente. Quando, em 2019 na função de assessora de coordenação, apresentei às turmas ingressantes como seria seu percurso na universidade falei várias vezes que o 5º semestre seria um momento de mudar a chave do que entendiam por função da arquitetura e do urbanismo. A ideia da vinculação de todos os componentes curriculares em torno de uma única temática era mais forte no conjunto do 5º semestre do que nos demais. O tema da Habitação de Interesse Social (HIS) englobava tanto a questão da produção habitacional em larga escala e o desenho dessas unidades habitacionais, como os materiais e tecnologias sustentáveis, econômica, ecológica e socialmente viáveis, o impacto da precariedade habitacional no planejamento e desenvolvimento das cidades, e as possibilidades da autoconstrução assistida e das assessorias técnicas como empreendedorismo social. Eu sinceramente ansiava por esse semestre.

Quando chegou a hora da primeira turma cursar o componente curricular Prática Profissional: Relações Centro-Periferia em 2021, estávamos ainda do período de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, com todas as atividades escolares ocorrendo de forma remota.

A pandemia, o isolamento social e a manutenção do ensino remoto nas universidades brasileiras impediam que nossa perspectiva do trabalho direto com a comunidade e a produção de um projeto de assessoria técnica fosse concretizada, além da questão da alteração de coordenação de curso abordada anteriormente.

Assim como na Prática Profissional: Espaço Lúdico, era necessária a assinatura de convênios com o poder público ou com movimentos sociais organizados na região de abrangência da USF, mas a nova coordenação precisava de tempo para conhecer a situação do curso e as possibilidades da extensão.

Naquele 1º semestre de 2021, as quatro turmas ingressantes de 2019 cursaram a Prática Profissional: Relações Centro Periferia. Éramos três docentes envolvidos, sendo a turma de Itatiba acompanhada pelo Remo e pela Minerva; as turmas de Campinas e de Bragança Paulista (matutino) acompanhadas pelo Remo e por mim, e a turma de Bragança

Tenho um carinho especial por este componente curricular. Ele se mistura com a minha trajetória enquanto estudante e com desejos que cultivei por muito tempo quanto minha atuação profissional.

Paulista (noturno), a menor delas, acompanhada apenas pelo Remo.

Foi preciso buscar outras formas para proporcionar um atravessamento e deslocamento de nossos alunos sem poder contar com a relação do corpo no espaço e da relação com a alteridade. Optamos pelo uso de um material teórico mais denso e o apoio de bancos de dados públicos, digitais e disponíveis de forma on-line, que auxiliariam os alunos a cartografar e analisar os dados da precariedade habitacional em escala municipal.

O professor Remo e a professora Minerva haviam auxiliado na redação do conteúdo programático e bibliografia do componente curricular no ano anterior, e Remo havia se antecipado e testado alguns métodos numa disciplina do currículo anterior (Projeto de Urbanismo IV) que tratava de projetos de requalificação urbana em áreas centrais com ênfase na moradia. Muitas das atividades propostas foram um desdobramento do que ele avaliou que funcionou no sistema remoto com as turmas.

O Plano de Ensino desenvolvido por nós entre 2019 e 2020 determinava que deveriam ser abordados os seguintes conteúdos:

1. Contextualização histórica da questão da produção habitacional para a população de baixa renda no Brasil;
2. Habitação no Brasil e sua relação com o espaço urbano: Programas habitacionais, CDHU, MCMV;
3. Análise de projetos de Habitação de interesse social e habitação e sua relação com os equipamentos e infraestrutura da cidade;
4. Processos de apropriação, construção e transformação do território;
5. Relações dos processos de segregação territorial com o uso habitacional de baixa renda;
6. Expansão periférica, esvaziamento e gentrificação de áreas centrais;
7. Aproveitamento uso de aporte edificado nos centros históricos: o cumprimento da função social da propriedade;
8. Planejamento habitacional: Elaboração de Plano Local de Habitação de Interesse Social – PLHIS;
9. Dimensionamento do Déficit Habitacional e Mapeamentos de assentamentos precários;

10. O projeto de intervenção urbana que contemple a questão habitacional, sobretudo de interesse social;
11. Participação popular ativa nas políticas públicas no que concerne o desenho e planejamento urbanos;
12. Os aspectos socioculturais envolvidos no processo de apropriação do espaço urbano;
13. A importância da visita técnica, depoimentos e entrevistas para delineamento do projeto de intervenção urbana;
14. Planejamento Insurgente: estratégias de atuação e a Assistência ou Assessoria Técnica: vinculação com os movimentos de moradia e outros coletivos. (USF, 2020)

O exercício proposto para atender ao conteúdo programático seria desenvolvido ao longo de todo o semestre. Os alunos deveriam fazer um projeto urbano visando uma intervenção de requalificação urbana em um assentamento precário em cidades das regiões metropolitanas do estado de São Paulo, no sudeste brasileiro.

Uma análise do local a ser estudado, envolvendo uma ampla coleta de dados socioeconômicos, cartográficos, climáticos, geográfico, hidrográficos, especialmente vinculados à ocupação humana urbana no local era a primeira etapa do projeto. A partir do cruzamento desses dados brutos coletados os alunos apontariam um diagnóstico das problemáticas relativas àquela ocupação urbana da área. Sempre com o foco nas áreas dos assentamentos precários.

Era importante que os estudantes entendessem, dentre tantos problemas sociais encontrados, quais são aqueles que podemos, enquanto arquitetos e urbanistas, propor uma solução. Olhando tão profundamente para essas áreas de extrema

O termo assentamentos precários é usado para englobar áreas de favelas e ocupações de terras, ocupações de imóveis, cortiços, loteamentos irregulares (sem documentação de propriedade ou posse), áreas urbanas não servidas de infraestrutura de saneamento básico onde vive uma população de baixa renda.

Na minha percepção, esse primeiro objetivo foi cumprido com êxito.

vulnerabilidade social, víamos os alunos tentando resolver todos os problemas que encontraram, mesmo aqueles que não poderiam ser resolvidos com as políticas e os projetos de competência das secretarias de Planejamento Urbanos, Obras e Habitação. Começavam, então, a entender o alcance das políticas públicas, da legislação urbana, do que é competência de cada poder e cada esfera.

A partir do diagnóstico de cada equipe eram propostas diretrizes de intervenção, ranqueadas pela sua urgência e pela sua dificuldade de execução. Essas diretrizes seriam norteadoras para o desenvolvimento de um programa de necessidades e um estudo preliminar de projeto.

Dentro do exercício e do tempo do semestre não é possível ir além do estudo preliminar, que é a etapa de projeto em arquitetura e urbanismo em que se traçam as primeiras soluções.

As etapas do projeto desenvolvido eram recebiam embasamento de um aporte teórico e metodológico que pautava as decisões dos estudantes sobre a análise ou a solução adotada.

O processo de urbanização brasileiro e a função social da propriedade urbana no Brasil, foi a primeira temática trabalhada em sala a partir dos textos do pesquisador, arquiteto e urbanista João Sette Whitaker Ferreira (2009).

Reconhecemos que há um estigma em relação aos assentamentos precários e a população que vive neles. Nossos alunos (e a sociedade brasileira em geral), não estão isentos dele. Há uma construção histórica que associa a ilegalidade da situação fundiária com a ilegalidade da população que vive nessas situações, confunde-se a situação de falta de acesso à terra com o descumprimento da lei e da ordem, passando de uma esfera de conjuntura socioeconômica para uma esfera judicializada e policial. Confundem o que é estar fora-da-lei, no sentido de não ter acesso à terra legalizada, com estar fora-da-lei do banditismo. Quebrar esse estigma era necessário para iniciar a conversa com os estudantes e conduzi-los a propor soluções que não fossem a remoção completa das populações das áreas de precariedade.

Uma das questões que nos fez repensar alguns métodos em sala de aula foi justamente a leitura de textos teóricos mais densos. Se (por uma questão geracional, talvez), os alunos já não tinham o costume de ler textos que demandassem uma concentração por um tempo mais prolongado, durante o período pandêmico essa falta de atenção se intensificou. Para tentar contornar essa questão, os textos eram

disponibilizados em formato escrito (arquivos digitais) e em formato de áudio, gravado pelos professores e disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem (salas virtuais) da própria universidade. Nenhum dos textos adotados demandava mais do que uma hora de leitura, e, segundo os estudantes, a redundância da leitura e do áudio auxiliava no entendimento do conteúdo e na concentração.

Não era uma leitura profissional e editada como os áudio livros. O áudio gravado em casa tinha interferências de sons externos, da reverberação acústica da sala em que foi gravado, e por vezes, da dificuldade de transposição de dados de uma tabela para o formato de áudio, ou da leitura de um nome estrangeiro.

Observamos algumas diferenças dignas de nota entre nossos alunos que estudam no período matutino e no noturno. É comum o estudante do período noturno ser alguns anos mais velho que os do matutino, trabalha ou estagia em período integral, é responsável pelo pagamento de sua mensalidade e faz as tarefas no período da aula ou no intervalo entre o trabalho e a aula (algumas vezes no traslado entre trabalho e universidade ou a própria casa). No quinto semestre tem havido uma migração dos estudantes do matutino para o noturno após conquistarem postos de trabalho ou estágios durante o dia.

Os alunos do turno matutino costumam ingressar na universidade um pouco mais novos, recém-saídos do ensino médio, tem pouca autonomia financeira e de transporte, trabalham ou estagiam meio-período, e tendem a ter mais tempo de dedicação aos trabalhos escolares.

É perceptível também algumas diferenças socioculturais entre nossos alunos dos diferentes campi, mesmo que todas as cidades estejam na região sudeste do país, no interior do estado de São Paulo. Campinas é a maior entre as três cidades, sede da região metropolitana, com cerca de 1,2 milhões de habitantes; Bragança Paulista (170 mil habitantes) é um polo regional, na divisa entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, recebe muitos alunos de pequenas cidades vizinhas que viajam cerca de uma hora ou mais para estudar; Itatiba é a menor das cidades, com cerca de 124 mil habitantes, recebe estudantes da própria cidade e da região de Jundiaí, que viajam cerca de 20 a 30 minutos.

Essa compreensão sobre quem são nossos estudantes nos levava a abordar as questões suscitadas pelo componente curricular e os métodos adotados de maneira diferente da que faríamos se nossos

estudantes vivessem em cidades com grande déficit habitacional, em que a questão da moradia precária atravessa seu dia a dia, ou se tivessem uma dedicação exclusiva aos estudos, como ocorre em algumas universidades em regime de tempo integral.

É, possivelmente, mais fácil para um estudante de São Paulo ou Campinas apontar em na cidade os locais de concentração de precariedade habitacional, onde estão as ocupações verticais ou horizontais, onde se concentram as pessoas em situação de rua. É visível, é palpável. Para os alunos das cidades de pequeno e médio porte a precariedade nem sempre é visível, porque em muitos casos ela está relacionada com a insegurança em relação à propriedade da terra, a titularidade, não pelos riscos geológicos e hidrológicos ou pela qualidade dos materiais empregados nas construções.

Durante o semestre foram propostas atividades individuais e em grupo. As atividades individuais se concentraram no início do semestre, compreendendo tarefas de caráter mais teórico, de leitura e compreensão dos textos, e as atividades em grupo foram aquelas de aplicação dos conceitos abordados na elaboração de um projeto. Por uma questão de complexidade do trabalho que seria desenvolvido, pelo número de alunos nas turmas, e para exercitar o diálogo e negociação entre os futuros arquitetos, os estudantes foram divididos em grupos com 5 integrantes de livre escolha deles.

Cada equipe deveria selecionar uma cidade diferente para fazer a análise territorial da precariedade habitacional e posteriormente o projeto de intervenção urbana em uma comunidade. Individualmente, cada integrante da equipe deveria escolher uma cidade que atendesse aos seguintes critérios:

1. Cidades integrantes de uma das seguintes Regiões Metropolitana e do aglomerado urbano no estado de São Paulo: Região Metropolitana de São Paulo; Região Metropolitana de Campinas; Região Metropolitana de Santos; Aglomerado Urbano de Jundiaí.
2. A cidade deveria ter população atual entre 195 mil e 300 mil habitantes (com pequena variação para mais ou para menos)
3. Os dados do município deveriam estar disponíveis para consulta de forma remota: Base cartográfica, Bases georreferenciadas, Plano de Habitação, Plano Diretor com áreas de habitação de interesse social mapeada, Regionalização da Saúde,

outras fontes municipais, IBGE: Aglomerados Subnormais, Plano Estadual de Habitação, Plano Metropolitano (PDUI) - parte sobre habitação.

Os dados levantados de cada cidade deveriam ser expostos



Figura 71: Divisão dos grupos e cidades selecionadas na turma de Campinas: Captura de tela do recurso Jamboard, vinculado ao ambiente de videoconferência Google Meet, com o resultado da atividade realizada com os estudantes.

aos colegas da equipe, e a partir deles a equipe deveria apontar uma cidade para iniciar o trabalho. A prioridade deveria ser a da cidade com mais dados disponíveis de forma remota. Na aula, com uso do recurso JamBoard, cada equipe compartilhou sua lista ranqueando sua prioridade de escolhas e iniciamos uma negociação mediada pelos docentes nos casos em que as equipes apontavam a mesma cidade.

Ao longo de quatro semanas os alunos levantaram dados e confeccionaram mapas das áreas de precariedade nos municípios escolhidos, percebendo as diferenças de morfologia desses assentamentos, as relações de irregularidade fundiária, falta de acesso à infraestrutura, localização em áreas de riscos geológicos ou ambientais etc. Ao final, apresentaram um mapa síntese dos assentamentos precários (Figura 73), uma planilha de análise (Figura xx) e um relatório contendo o

registro de todo o processo.

A metodologia adotada para a compreensão do cálculo do déficit e inadequação habitacional seguia as propostas por Adalto Cardoso, Rosana Denaldi e Gabriela Akaishi (Cardoso et al., 2009; Denaldi, 2013; Denaldi & Akaishi, 2013; Ferreira, 2009) nos cursos ministrados no Ministério das Cidades. Ao usar essa metodologia de análise, aproximávamos ainda mais os alunos de uma prática profissional real, desenvolvida para auxiliar agentes do poder público municipais que atuariam na questão da diminuição do déficit habitacional em suas cidades.

72	CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS					CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DA ÁREA (F)					TIPOS DE OCUPAÇÃO		TIPOS DE MATERIAIS		TIPOS DE RESIDÊNCIAS		INFRAESTRUTURA											
	NÚMERO DE COMEÇOS	ÁREA LMT	DISTÂNCIA	NÚMERO DE HABITAÇÕES PERMANENTES	PERÍCIA/MORADA	RECEITA MÉDIA	ÁREA DO LPT	DESLIZAMENTOS	RISCO DE INUNDAMENTO	RISCO DE DESLIZAMENTO	RISCO DE DESLIZAMENTO	RISCO DE DESLIZAMENTO	RISCO DE DESLIZAMENTO	RISCO DE DESLIZAMENTO	PAVIMENTAÇÃO	ALVENARIA	BANHEIRO	TETO	MATEIRAS IMPROVISADAS	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA
CH VILA PELE	480	24,30	13,787	1440	3	505,82	NÃO	2015 I	100%	0%	0%	0%	100%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ALEMDA	1029	58,15	17,6959	1029	3	504,32	NÃO	2015 I	0%	5%	5%	70%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
SÃO MANOEL	2514	100	25,2250	3113	4	430,8	NÃO	2015 I	80%	0%	0%	80%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MORRO CHICO DE PAULA	2201	943	2,6517	745	3	657,17	SIM	2015 I	0%	0%	0%	0%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MORRO SANTA MARIA	3324	110	30,2917	1133	4	912,05	SIM	2015 I	5%	15%	15%	20%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MORRO CANELEIRA	395	51	7,7112	395	3	619,88	NÃO	2015 II	20%	15%	15%	30%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MORRO NOVA CINTRA	1132	89	16,4897	858	4	576,08	NÃO	2015 II	0%	20%	20%	40%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MORRO SABÃO	940	306	3,0747	940	3	741,82	SIM	2015 II	0%	25%	25%	50%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
VILA PANTANAL	540	68	7,9993	1620	3	750,9	NÃO	2015 I	60%	0%	0%	60%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
SABÃO	522	60	8,7222	522	3	830,15	NÃO	2015 I	5%	15%	15%	25%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MORRO SÃO BENTO	543	26	20,4928	543	3	858,02	NÃO	2015 I	0%	17,3%	17,3%	75%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
VILA PROGRESSO	1527	100	15,3122	1814	3	932,48	NÃO	2015 I	10%	30%	30%	70%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MORRO PINHA	432	82	5,2561	1481	3	580,18	NÃO	2015 I	0%	20%	20%	40%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Figura 72 Trecho da planilha de análise da situação de precariedade habitacional no município de Santos-SP. Captura de tela da planilha de análise desenvolvida pela equipe sobre os assentamentos precários no município de Santos.

No relatório apresentado, os estudantes agruparam os assentamentos precários de acordo com tipologias definidas por eles, considerando características em comum dos assentamentos, como por exemplo, a presença de habitações em área de alto risco (de deslizamentos de terra, inundação, incêndios), habitações empregando com materiais improvisados (lonas, latas, madeiras, etc.), ou a irregularidade fundiária de um loteamento com infraestrutura e bom estado de conservação das casas.

O mapa síntese apresentado deveria apresentar cartograficamente o resultado das planilhas elaboradas pelos grupos contabilizando

Estimulamos a autonomia dos estudantes para a pesquisa



pedindo que eles próprios elaborassem as categorias de análise das planilhas a partir da leitura dos textos de orientação metodológica. Nos atendimentos semanais fazíamos um acompanhamento crítico sobre os dados e os resultados que traziam no cruzamento das informações. Cada equipe definiu seus critérios de análise, considerando aquilo que compreendiam como sendo mais ou menos relevante para a análise e a forma de redigir os dados. Muitas das planilhas foram reelaboradas após a 1ª entrega do trabalho, quando os alunos perceberam que o agrupamento por tipologias poderia ser melhorado se os dados fossem

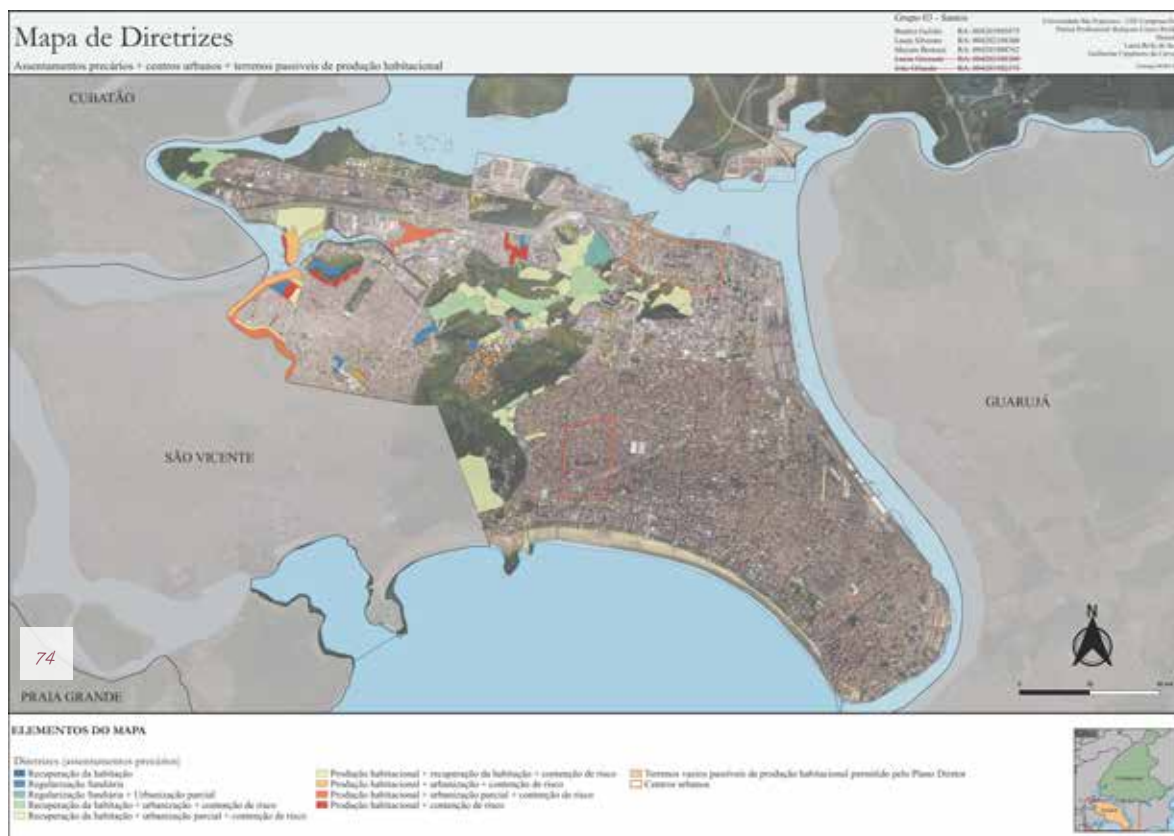


Figura 74: Mapa de diretrizes para o Plano Local de Habitação de Interesse Social. Trabalho produzido por alunos da turma de 5º semestre do curso de arquitetura e urbanismo da USF no campus de Campinas, com uso de software Q-GIS. Mostra a localização dos assentamentos precários da cidade de Santos e indica diretrizes para a solução dos problemas da precariedade habitacional.

organizados de outra maneira.

Na Figura 72 podemos observar um trecho da planilha elaborada pela equipe responsável pela análise no município de Santos-SP. Eles identificam 57 assentamentos precários no município e analisam cada um deles segundo critérios de características socioeconômicas, característica física da área (%), tipos de ocupação, tipos de materiais, tipos de residência e acesso a infraestrutura. Para alguns dados eles atribuem pesos numéricos e porcentagens, para outros apenas a presença ou ausência do serviço público.

A próxima etapa, após a análise dos dados, era a proposição de diretrizes para solucionar a situação da precariedade habitacional no município de estudo e propor um Plano Local de Habitação de Interesse Social (Figura 74). A etapa de proposição de diretrizes era uma etapa

rápida, com apenas duas semanas para a conclusão da correção e revisão da etapa anterior de análise e proposição de programas e políticas para sanar os problemas descritos.

Os grupos deveriam procurar na literatura soluções adotadas em cidades brasileiras ou da América Latina para cada situação encontrada no município de trabalho e propor metas de ação para o município. O novo texto elaborado deveria ser incluído no relatório como um novo capítulo.

Para o município de Santos, por exemplo, a equipe estudou o Programa de cortiços elaborado pela Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) na década de 1990; o Programa PROSAMIM elaborado pelo Governo do Estado do Amazonas para as áreas de ocupações impactadas pelas cheias dos rios; o projeto de reurbanização da favela Dique Vila Guilda pela COHAB do próprio município de Santos/SP, que previa ações sobre as favelas de palafitas e o Plano Municipal de Redução de Riscos (PMRR) do município de Santo André/SP, especialmente visando as áreas de ocupações em morros e áreas de riscos geológicos.

As próximas seis semanas de aula foram dedicadas à elaboração de um projeto de requalificação urbana que respondesse às diretrizes propostas na etapa anterior.

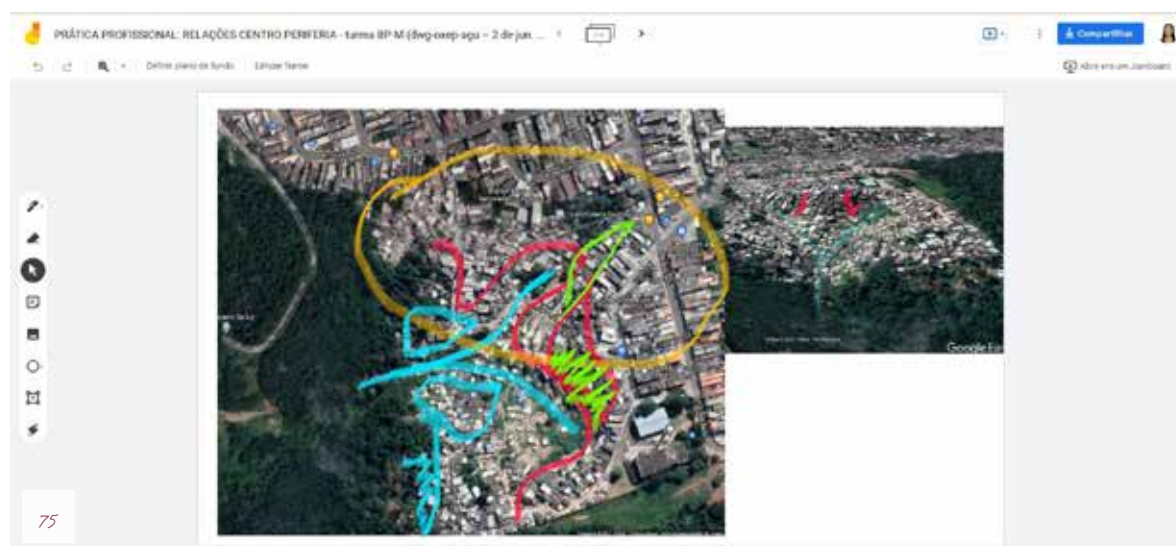


Figura 75: Captura de tela de recurso Jamboard usado durante atendimento à equipe que trabalhou no município de Embu das Artes. Tela de 2 de junho de 2021, auxiliando os estudantes a fazer a análise do assentamento, mostrando áreas inundáveis e com risco de enxurradas por se encontrarem no talvegue (azul), as áreas de alta declividade e risco de deslizamento (verde), os percursos com baixa declividade (vermelho).

Em atendimentos via Meet no horário das aulas auxiliamos as equipes a selecionar as áreas de intervenção, considerando o mapeamento da precariedade e as diretrizes propostas por eles no relatório do Plano Local de Habitação Interesse Social simulado no exercício.

Agora os grupos analisavam aquele território numa escala mais aproximada: casa a casa, rua a rua.

Os alunos foram incentivados a construir maquetes eletrônicas para compreender as condicionantes geográficas do local escolhido e desenhar sobre fotos aéreas de alta definição disponibilizadas pelos próprios municípios ou via Google Earth.

Começamos ali a apresentar pequenos estudos referenciais de projetos de urbanização de favelas, de produção habitacional em grande ou pequena escala, e as metodologias de projeto participativo desenvolvidos por Assessorias Técnicas de Habitação de Interesse Social (ATHIS).

O desenvolvimento do trabalho de cada grupo era acompanhado semanalmente pelos professores através de assessorias virtuais via Google Meet. Nas assessorias eram usados recursos como softwares

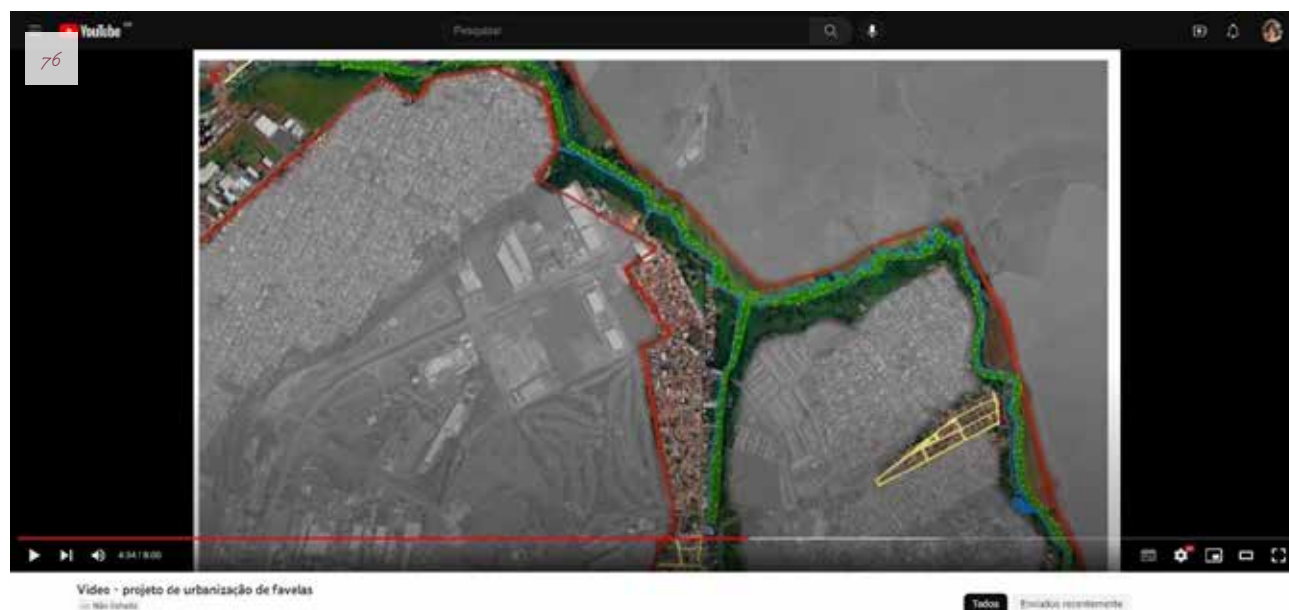


Figura 76: Frame de vídeo apresentado por equipe para avaliação final do componente curricular. Trabalho elaborado em equipe sobre o município de Sumaré. Vídeo completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uc1VCW3dl38>

QGIS, Google Earth, Jamboard e AutoCAD, que permitiam o desenho em conjunto mesmo que de forma remota, facilitando a interação entre docentes e estudantes. Semanalmente os alunos deveriam enviar na sala virtual relatórios de atividades com o resumo das orientações recebidas nas assessorias para a computação das horas de Práticas de Competência Profissional que incidiam no componente assim como ocorreu em Espaço Lúdico.

Ao final de 12 semanas de trabalho os grupos deveriam apresentar os resultados das propostas no formato de peças gráficas demonstrando a capacidade de comunicação da proposta urbana desenvolvida pelo grupo e um vídeo curto, no qual poderiam lançar mão de narrações, animações e simulações para explicar a solução adotada.

O exercício do vídeo é interessante para que percebam aquilo que é realmente relevante no projeto e no desenvolvimento dele. A etapa de edição para diminuir o tempo de apresentação tira as rebarbas e redundâncias, que normalmente aparecem nas apresentações do tipo seminário em sala de aula. Como estávamos estudando no ambiente remoto, esse recurso já estava incorporado no cotidiano deles. A discussão girava em torno de quanto tempo eles próprios gastavam assistindo a um único vídeo, e a resposta era de um tempo muito curto.

Considero que houve um bom resultado dos trabalhos, fruto de um envolvimento grande dos alunos com a temática e o desafio proposto. Os projetos propostos são pautados na realidade, são factíveis e solucionam os problemas encontrados. Ainda assim são projetos que prezam pelo bom desenho urbano, preocupados com a preservação do meio ambiente sem nunca esquecer do valor da vida e dos laços afetivos das pessoas que vivem nas comunidades estudadas.

É preciso ponderar também sobre a nossa

Assessorias Técnicas são entidades que prestam serviço técnico – nas áreas de Arquitetura, Urbanismo, Engenharia, Assistência Social, Direito, Geografia e/ou outras áreas relacionadas – junto à população de baixa renda na elaboração e/ou execução de projetos de regularização física, fundiária e de Habitação de Interesse Social (CENTRO GASPAR GARCIA DE DIREITOS HUMANOS et al., 2019).

Algumas equipes foram capazes de usar bem a linguagem do vídeo, editaram as apresentações, animaram trechos do projeto com maquetes eletrônicas, e criaram narrativas interessantes

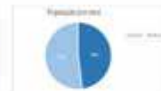
Figuras 77 e 78: Exemplo de prancha de projeto apresentada para avaliação final do componente curricular. Prancha final de proposta de intervenção em assentamento precário no município de Santos.

PROJETO URBANÍSTICO - SANTOS/ SP

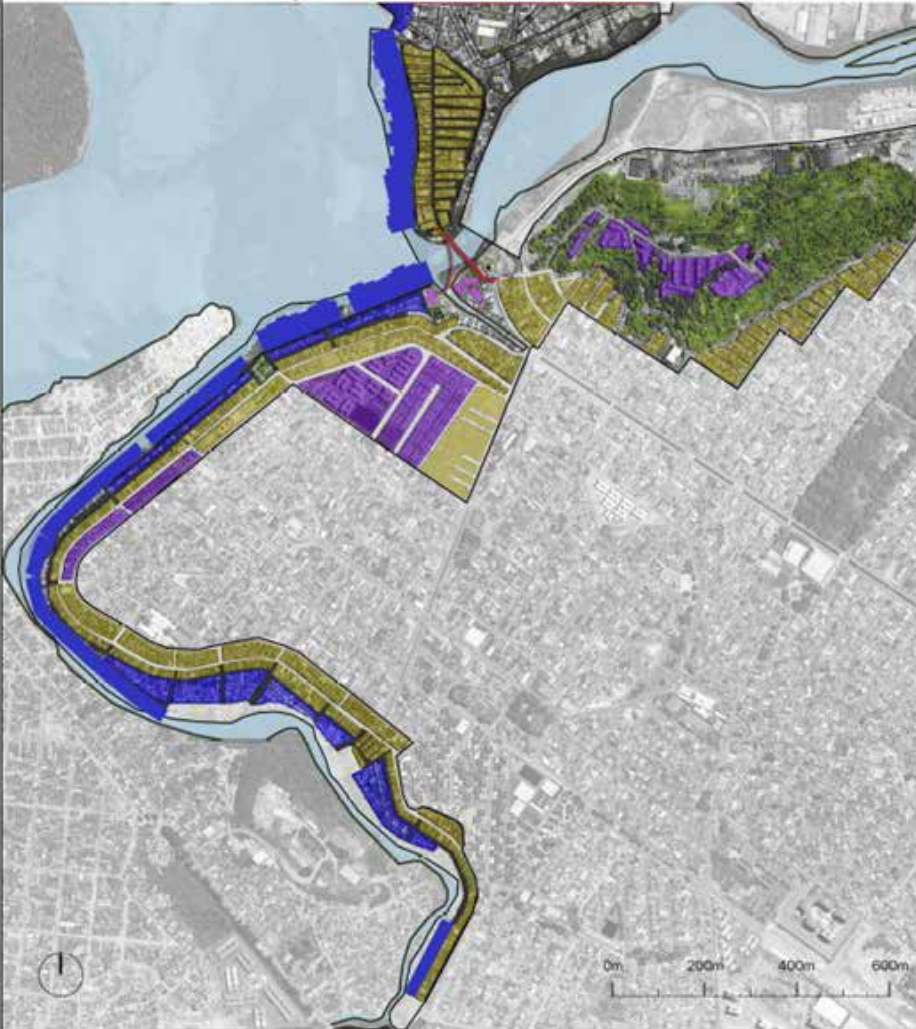
LOCALIZAÇÃO



DADOS IBGE



MAPA SÍNTESE - INTERVENÇÃO



SITUAÇÃO ATUAL - PERÍMETRO



O PERÍMETRO CARREI DE IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO BARRIO: PORÉM, NUNCA URBANO EQUIPADO DE VULGA, ONDE AS HABITAÇÕES PRECISAM DE RECONSTRUÇÃO.

MALHA URBANA PROPOSTA



ÁREA DE ENCONTRO A LARGA DE NOVA INTERVENÇÃO DO PROJETO.

PRODUÇÃO HABITACIONAL



NO PROJETO FORAM PROPOSTAS URBANIZAÇÃO DE NOVA VILA - DE FORMA A MANUTER O MAIOR NÚMERO DE HABITAÇÕES POSSÍVEIS, FORMANDO QUADROS E CONSTRUINDO A LARGA DE ENCONTRO. COM A VILA PROPOSTA, A CRIANÇA DE IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO BARRIO NO LOCAL SERÁ FACILITADA.

LEGENDA MAPA SÍNTESE

- 01-RECONSTRUÇÃO DO BARRIO
- 02-PRODUÇÃO HABITACIONAL - RECONSTRUÇÃO DO MESMO LOCAL
- 03-RECONSTRUÇÃO DA HABITAÇÃO
- 04-COLOCA
- 05-SEDE DE HABITAÇÃO
- 06-RECONSTRUÇÃO FUNDAMENTA

MANGUE - CHEIA

SEMI DE 2000



RECUPERAÇÃO DO MANGUE -

ÁREAS NATURAIS



LABORATÓRIO

RECUPERAÇÃO

RECUPERAÇÃO

RECUPERAÇÃO

RECUPERAÇÃO

RECUPERAÇÃO

RECUPERAÇÃO

Por fim, vamos manter

a relação com

habitantes com o

mapa e plano da

criação de habitação

terceira em paralelo e

verticalização em

edifícios de 5

andares, tendo a

plataforma da criação

de novo planta

para conectar a Via

Santa e o rio São

Mateus.

Também foi proposto

equipamento

educacional dentro do

bloco, número de

crianças na região e

crianças de baixa renda

e manutenção em geral.

MALHA URBANA



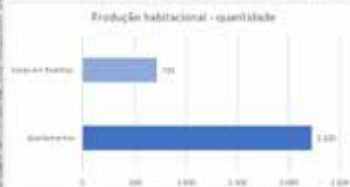
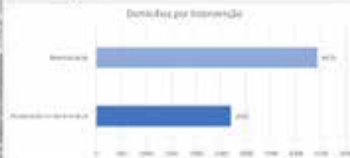
MAPA DE IMPLANTAÇÃO



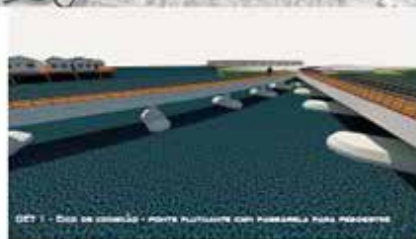
LEGENDA

- 01 - RECUPERAÇÃO DO MANGUE
- 02 - HABITAÇÃO EM PALAFITAS
- 03 - HABITAÇÃO VERTICAL
- 04 - REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA
- 05 - EQUIPAMENTO EDUCACIONAL
- 06 - EIXO DE CONEXÃO (PONTE FLUTUANTE)
- 07 - REQUALIFICAÇÃO DAS HABITAÇÕES

PRODUÇÃO HABITACIONAL:



REQUALIFICAÇÃO - SITUAÇÃO DA HABITAÇÃO



necessidade, enquanto arquitetos e urbanistas, de controlar o desenho, de usar do discurso da técnica e da estética para impor padrões a outras formas de viver. Para nós docentes era necessário provocar os alunos o tempo todo, especialmente nos casos em que propunham soluções de remoção de habitações de algumas áreas. O que realmente pautava aquela solução? Qual era sua justificativa? Era possível ser mais ousados na proposição de uma solução?

Se a intenção inicial deste componente era apresentar aos estudantes possibilidades de atuação profissional que tivessem mais responsabilidade social do profissional com os espaços onde intervém, nos parece, pela resposta dos estudantes ao final do curso, considero que houve sucesso. Mas ainda não considero que cumprimos com a função extensionista desejada para o componente curricular.

O depoimento mais marcante ao final do curso foi de uma estudante que agradeceu a nós pela abordagem. Pela primeira vez ela reconhecia o território onde ela morava como passível de intervenção e de solução, vislumbrava a possibilidade de intervir naquele território sem negá-lo, pela primeira vez via sua casa como parte da cidade, não como clandestina. Ela reconheceu a precariedade da própria vizinhança deu nome aos problemas vividos no dia a dia e percebeu que sua escolha profissional lhe dava recursos para alterar aquela realidade. Para ela, houve um atravessamento e um deslocamento.

Os pesquisadores e professores Leo Name e Andréia Moassab, ao discutir a questão de um ensino insurgente em Arquitetura e Urbanismo nos trazem reflexões importantes acerca do ensino de arquitetura. Para eles

As escolas mais tradicionais também naturalizam a formação de um/a profissional de arquitetura e urbanismo voltado/a para o mercado – sem necessariamente questionar as demandas que este mercado exige da área. Pouco se debate sobre a responsabilidade social que tal profissional deveria ter com os espaços onde intervém, como é o caso da cadeia produtiva da construção civil – e, sobretudo, a exploração do trabalho nos canteiros de obras. (2020, p. 15)

Esse componente curricular Prática Profissional: relações centro-periferia, especialmente quando articulado com o componente de Projeto de Arquitetura: o Habitar, no mesmo semestre, traz consigo a lógica do direito à cidade e da arquitetura e urbanismo públicos, de

qualidade, como política de estado. Trouxemos para a sala de aula da graduação questões como um planejamento insurgente e a intervenção da participação popular nas políticas públicas para o planejamento das cidades, mas também a função social da propriedade, buscamos quebrar com a lógica da demanda do mercado, do capital especulativo, - que tem, inclusive, dominado a educação superior-, mas que também tem guiado o crescimento e a transformação das cidades brasileiras em busca do lucro sobre a terra. Buscamos desnaturalizar a ideia de crescimento e desenvolvimento urbano vivida por eles e noticiada nos meios de comunicação e na publicidade dos novos empreendimentos habitacionais.

Os impactos da pandemia do COVID-19 na dinâmica da sala de aula foram claramente sentidos . No entanto, os estudantes já estavam acostumados - após um ano de isolamento-, com as dinâmicas do ambiente remoto.

Mas os alunos se debruçaram nas tarefas, mergulharam na análise do território, buscaram soluções criativas para as situações postas, e o componente curricular proporcionou uma discussão que os deslocou de alguma maneira. Os receptores foram abertos. Eles não olham mais para as ocupações das áreas centrais, os cortiços e as favelas associando esses locais à criminalidade. São pessoas muito mais atentas ao seu papel enquanto produtores de uma cidade mais justa e igualitária.

Quando, em 2022, a Prática Profissional: Relações Centro-Periferia foi ofertada no modo presencial, a situação da pandemia ainda não estava controlada suficientemente e os convênios da universidade e do curso de arquitetura e urbanismo para esse tipo de ação não haviam sido retomados.

Também com a retomada das aulas presenciais a disponibilidade dos docentes para o deslocamento até as cidades onde nossos campuses estão

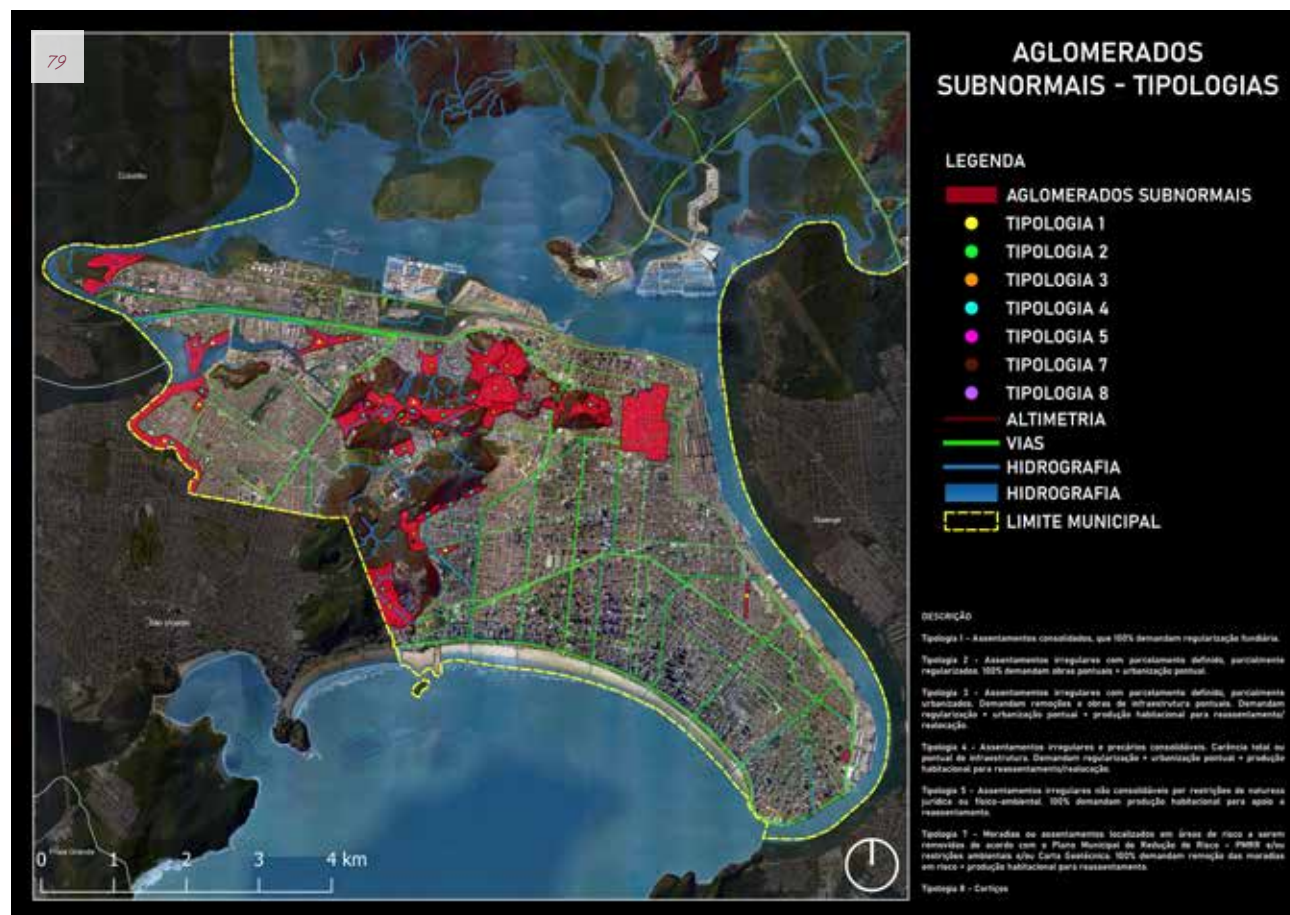
Talvez para mim e para os outros professores, mais do que para os alunos, abrir mão da ação como ela havia sido imaginada nos documentos foi mais difícil.

inseridos era diferente. No ensino remoto, não importava muito para qual turma era a aula, o docente estaria em seu espaço privativo. Na retomada, a viagem a alguns campuses era de mais de duas horas para alguns docentes, dificultando a composição das equipes e manutenção dos mesmos docentes nas mesmas disciplinas.

Ainda assim, diferente do que ocorreu em 2021, em 2022 conseguimos organizar o cruzamento entre o componente de Projeto de Arquitetura: o Habitar com a Prática Profissional. Esse diálogo aumentou a complexidade dos projetos dos alunos e enriqueceu a discussão.

Nas turmas de Prática Profissional mantivemos a metodologia usada em 2021 adaptando as atividades para o trabalho em sala de aula, com ateliê de projeto, reforçando o detalhamento do desenho urbano na etapa final.

Figura 79: Exemplo de prancha de projeto apresentada para avaliação na etapa de levantamento e análise dos dados para diagnóstico da situação dos assentamentos precários. Trabalho elaborado em equipe sobre o município de Santos.





"Em 2005 o tamanho do núcleo habitacional foi reduzido, e seu lado direito tornou-se construção habitacional no Conjunto Habitacional Mario Covas para comportar parte da comunidade."





Figura 80: Frames do vídeo apresentado pela equipe com as propostas para a requalificação urbana de um assentamento precário no município de Santos. Integrantes desta equipe participaram do curso “Como se constrói um arquiteto popular? O trabalho em ATHIS na extensão universitária e na prática profissional” realizado pela assessora técnica Peabiru - Trabalhos Comunitários e Ambientais com apoio do CAU SP nos meses de abril e maio de 2022.

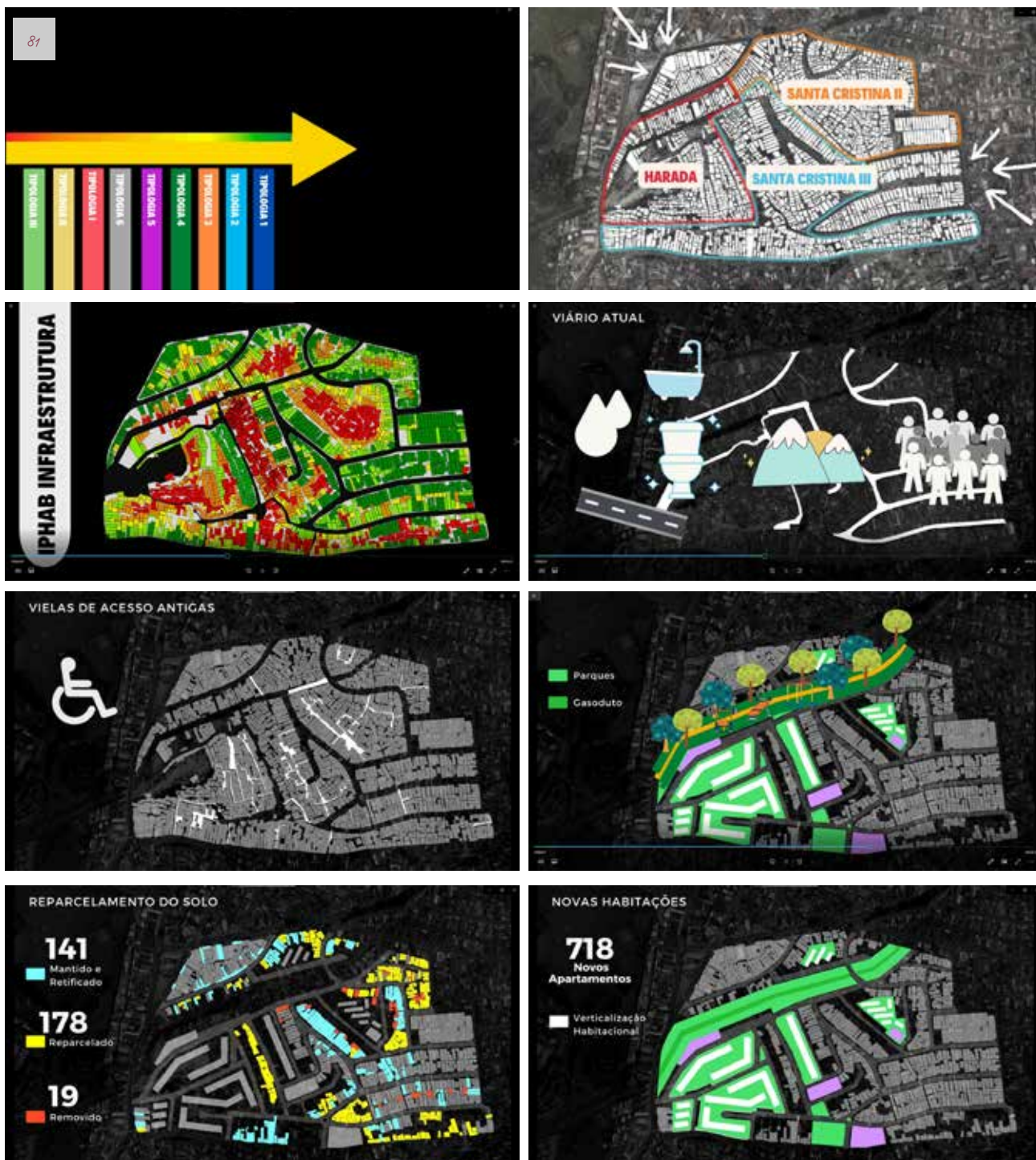


Figura 81: Frames do vídeo apresentado pela equipe com as propostas para a requalificação urbana de um assentamento precário no município de Santo André. Os integrantes desta equipe entraram em contato com a CUFA (Central Única das Favelas) na etapa de diagnóstico e diretrizes.



2º MOVIMENTO: DESEJOS NARRADOS



HISTÓRIAS NARRADAS DA REVISÃO DA GRADE CURRICULAR EM 2018

Uso da minha própria narrativa, as minhas memórias, para discutir os rastros, os indícios, as evidências e os documentos de toda sorte inventariados neste trabalho.

Trarei para esse confronto evidências ou indícios de diversas fontes: dentre os documentos escritos e impressos públicos destaco a legislação educacional e profissional, documentos institucionais (atas, resoluções, apresentações, projetos políticos pedagógicos, matrizes curriculares etc.); lanço mão de meu próprio arquivo de troca de mensagens com membros do corpo docente e NDE, dos rascunhos não publicados produzidos no âmbito da equipe de coordenação de curso e do Centro de Estudos Urbanos; confronto dados das teses com caráter históricos e biográficos a respeito dos cursos de arquitetura e Urbanismo no Brasil e algumas figuras centrais que promoveram as discussões às quais me reporto; a série de entrevistas com os docentes publicadas no podcast do curso de arquitetura e urbanismo da USF se apresenta como mais uma evidência da história oral além dos encontros etnográficos que ainda serão executados.

Mas começo com minha própria voz:

Minhas lembranças desse período do 2º semestre de 2018 quando fizemos a revisão da matriz curricular do curso de arquitetura e urbanismo da USF são marcadas por uma energia da construção conjunta, do diálogo, do embate e da negociação, mas de uma energia potencial e renovadora. Hoje essa lembrança é marcada também pelo contraste do que se seguiu, mas voltarei a essa questão mais tarde.

Iniciamos o ano letivo de 2018 com o anúncio da mudança na administração superior da Universidade. Frei Gilberto Garcia Gonçalves assumia novamente a reitoria da instituição e trouxe consigo no segundo semestre o professor Dilnei Giseli Lorenzi para assumir a função de Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Com a chegada do novo pró-reitor, as coordenações de curso foram chamadas a repensar a estrutura dos cursos de maneira a incluir uma carga horária mínima de disciplinas institucionais no formato EAD (autoinstrucional), organizar os cursos sobre a carga horária mínima exigida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada área e instituir no mínimo 3 disciplinas do tipo “prática profissional” que teriam o dobro da carga horária das demais.

Dilnei Lorenzi é atualmente o Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade São Francisco, USF. Segundo seu currículo na plataforma Lattes, tem desenvolvido atividades na gestão educacional e no ensino. Possui Pós-Doutorado em Direito pela Universidade de Salamanca - Espanha, Doutorado e Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, MBA na University of Miami, in Strategic Management of Competitiveness and Innovation for the Executive Manager Post-Baccalaureate Level, School of Business Administration, Executive Education Program e MBA Executivo: Gestão Empresarial – FGV - Fundação Getúlio Vargas, com graduação em Direito e Filosofia.

Foi Pró-Reitor de Administração da Universidade Católica de Brasília, onde atuou também como Chefe de Gabinete da Reitoria e Coordenador Geral Acadêmico, Coordenador do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, especialização, MBA em Gestão e Planejamento Educacional.

Na Católica de Brasília atuou em parceria com Frei Gilberto Garcia Gonçalves, antes de se transferir para a USF.

Naquele momento o curso de Arquitetura e Urbanismo estava presente nos campi de Itatiba (o mais antigo, com turmas iniciadas em 2000), Campinas e Bragança Paulista. O curso de Campinas formaria sua primeira turma em 2019, e, no 2º semestre de 2018, a coordenação (a cargo da professora Drª Paula Marques Braga) estava bastante envolvida com o preenchimento dos formulários de reconhecimento do curso e alguns membros do NDE estavam afastados por licenças. Nos campi de Itatiba e Bragança Paulista a coordenação estava a cargo da professora Drª Glacir Terezinha Fricke que procurava manter alguns membros redundantes nos NDE dos dois campi para garantir que houvesse uma atuação parecida nos dois.

É importante saber que até 2018 havia uma grande diferença de atuação entre os cursos em cada campus, apesar da matriz curricular ser semelhante, havia diferenças entre o corpo docente atuante em cada cidade e principalmente uma entre os procedimentos administrativos. A nova proposta da reitoria pretendia uniformizar o atendimento em todos os campi, de maneira que o estudante escolhesse aquele mais próximo de sua casa e que não houvesse diferença de qualidade.

A questão da composição dos NDE e das coordenações é importante porque justifica alguns atritos que ocorreram durante o processo de negociação da nova matriz curricular do curso e do andamento desse processo.

A professora Paula Braga havia sido coordenadora do curso nos campi de Itatiba e de Bragança Paulista, e responsável em 2016 pela implantação da matriz curricular que estava em andamento (matriz 0003-B em Campinas e Itatiba, e 0001-B em Bragança Paulista) nos três campi. Ao mesmo tempo, o preenchimento dos relatórios para a visita in-loco do MEC para avaliação do curso aparentemente a afastaram

um pouco da proposta para o novo currículo e a equipe formada pelos membros dos NDE de Itatiba e Bragança Paulista encabeçadas pela professora Glacir Fricke tomou a frente do processo.

Eu estava nessa equipe sob o comando da professora Glacir.

Na ocasião, eu ainda não fazia parte do NDE. Além de docente do curso, ocupava a função de assessora, orientando trabalhos no Centro de Estudos Urbanos (CEUr), o laboratório de extensão do curso de Arquitetura e Urbanismo e já cursava disciplinas do doutorado no curso de Educação da USF, então fui convidada pela professora Glacir Fricke a participar das reuniões para a revisão da matriz curricular.

Em 2016, na alteração mais recente de matriz do curso, nós professores havíamos solicitado à professora Paula na reunião de colegiado de apresentação da matriz curricular, que organizasse reuniões entre os professores de cada área (projetos de arquitetura, urbanismo, planejamento urbano, história e linguagem e as de caráter técnico) para que pudessemos estudar a proposta e pactuar entre nós o encadeamento horizontal e vertical das disciplinas. Essas reuniões ocorreram na semana de planejamento e acolhida daquele ano e foram bastante proveitosas para nós. Especialmente para os docentes mais novos na casa, como eu, aquele foi um momento marcante, que mostrou a potência do corpo docente do qual eu fazia parte. Acho que aquele momento fez experiência, nos atravessou verdadeiramente.

Rezende (2020b, p. 13) ao comentar o texto de Bion “Aprender com a experiência” diz que uma experiência não nomeada não é um verdadeiro aprendizado e que para ser atravessado pela experiência é necessário “Manter os terminais abertos para captar os sinais da Realidade Última, venham ele de onde vierem” (REZENDE, 2020a, p. 82). A admiração parece ter, para Rezende, um papel importante nesse processo de maravilhar-se e tornar-se presente, perceber-se presente, consciente de sua existência-no-mundo-com-os-outros, que Taborda observa também na necessidade de “intercambiar experiências”, de compartilhar, de andar junto e andar com, de fazer junto e fazer com (TABORDA DE OLIVEIRA, 2018, p. 123), e, nesse grupo de docentes, esse “fazer com” foi fundamental para nos entendermos como atores de mudanças mais profundas no ensino de Arquitetura e Urbanismo da USF.

Quando fizemos a revisão da matriz em 2018 aquelas conversas de 2016 emergiram novamente e auxiliaram a pensar a nova estrutura. Mas também o modo do fazer coletivo, da consulta ao corpo docente e

da negociação já estava internalizado em nós e foi aproveitado e incentivado pelas coordenadoras.

Esse fazer coletivo, democrático exige mais tempo de amadurecimento das ideias, mais tempo para as negociações ocorrerem, e nem sempre é compatível com os prazos administrativos. Talvez também os atores não estejam disponíveis para esse tempo, afinal, ele não é remunerado - apesar de ser trabalho-, ele exige engajamento e predisposição desses atores.

Eu achava que isso era a regra, que em todos os cursos tinha sido assim. Mais tarde, trabalhando como assessora de coordenação e conversando sobre a implementação das novas matrizes em outros cursos percebi que havíamos feito algo diferente.

Esse espaço democrático criado no colegiado de professores tinha como princípios a igualdade entre seus membros e o direito de todos de expor suas opiniões para a discussão, sem que um estivessem sob jugo de um poder, apesar de haver a presença das coordenadoras do curso nessas mesas de negociação, sua posição era de igual ao peso aos demais docentes. Sei que estou falando de um grupo de iguais, ou de muito parecidos (pelo menos), mas que vem de histórias diferentes, que carregam bagagens diferentes em sua formação, que tinham mais ou menos tempo de docência e dentro da própria instituição. Havia um reconhecimento dos conflitos e das divergências e a busca de sua mediação (CHAUÍ, 2001, p. 10), e apesar de haver uma hierarquia muito forte a ser observada na universidade, dentro daquele espaço não havia autoritarismo.

Olho para essa experiência nossa a partir da noção de corporificação da palavra pelo exemplo em Paulo Freire (2011, p. 32). Como seria possível propor aos nossos estudantes uma formação para a atuação coletiva, democrática e participativa sem nela nos ancorarmos?

Retomo a narrativa:

Em meados de setembro de 2018 a Glacir, coordenadora do curso de arquitetura e urbanismo, convocou os professores do NDE e alguns dos assessores dos Centros de Estudos Urbanos de Itatiba e Bragança Paulista para uma reunião a respeito da reestruturação do curso. A reunião ocorreu no campus de Itatiba em 19 de setembro, na sala do NDE, e foram chamados os professores membros do NDE e representantes do CEUr.

Nessa conversa, Glacir nos apresentou uma primeira proposta de reorganização da estrutura do curso e a intenção da universidade de instituir 6 disciplinas de formação geral no formato de Ensino A Distância (EAD).

Se muito dessa negociação da construção está documentada na

troca de e-mails e arquivos inventariados nesta tese, outro tanto aconteceu na própria sala dos professores e nos corredores em Itatiba.

Após essa primeira reunião, lembro que Dora e eu ficamos incumbidas de organizar as propostas do grupo em um documento. À época um aluno do curso era nosso estagiário no CEUr e auxiliava a coordenação em suas demandas. Era aluno do último semestre do curso, representante do centro acadêmico e resolvemos convidá-lo para participar de algumas reuniões para que trouxesse as reivindicações e expectativas dos alunos.

Os alunos apontavam algumas questões que achamos interessantes de incluir na proposta. Uma era a presença de disciplinas de projeto desde o início do curso. Nosso estagiário, por exemplo, era um aluno do Currículo 0001-B, em que as disciplinas de projeto de arquitetura e urbanismo só eram iniciadas no 3º semestre, após uma base de desenho técnico, física, cálculo e uma introdução à teoria e história da arquitetura. Isso era motivo de muita reclamação, de reprova e de alegação de motivo para evasão. No currículo de 2016, 0003-B as disciplinas de projeto de arquitetura e projeto de urbanismo foram antecipadas para o 2º semestre. Na proposta a ser implantada em 2019, os estudantes já teriam contato com o projetar em arquitetura e urbanismo no 1º semestre, dentro da Prática Profissional: Espaço Lúdico

Algumas experiências que fizemos de maneira informal e espontânea (ou melhor, sugerida pela coordenação, mas sem respaldo do projeto pedagógico do curso) ao longo dos anos anteriores alinhando o andamento das disciplinas de Projeto de Arquitetura com Projeto Urbano tinham tido boa aprovação por parte dos estudantes e procuramos fortalecer essa ideia no novo projeto de curso. Entendemos naquele momento que deveria haver uma amarração horizontal e uma vertical entre os componentes curriculares.

Na proposta apresentada aqui, os componentes curriculares de cada semestre organizam-se em torno de ateliês horizontais de projeto, que fornecem uma temática central a ser trabalhada por todas as áreas, cada uma com sua complexidade. As temáticas trabalhadas a cada semestre englobam, inclusive, os componentes institucionais oferecidos na modalidade EAD. Procura-se assim que os alunos compreendam o caráter interdisciplinar da arquitetura e do urbanismo desde o ingresso no curso. Acreditamos

Vou usar Disciplina quando falar dos currículos antigos e do início do processo de revisão da grade curricular. Para o currículo novo houve um entendimento da universidade de que deveríamos usar a nomenclatura Componentes Curriculares

que através da transdisciplinaridade os conteúdos possam ser desdobrados e empregados de forma prática, consolidando o aprendizado dos mesmos. (trecho da justificativa da proposta da nova grade apresentado à pró-reitoria, arquivo de 15 de outubro de 2018)

Assim como em outras universidades do porte da São Francisco, há uma rotatividade de docentes e é difícil a garantia da continuidade do projeto se não há garantia da continuidade do docente responsável pela orientação do mesmo.

Chegamos em algum momento a considerar um encadeamento dos projetos entre os semestres (o projeto iniciado em um semestre teria continuidade no seguinte em outro componente curricular) mas abrimos mão por conta da impossibilidade de criar muitos pré-requisitos e pelo grande número de alunos de transferência que recebemos todos os anos. Também a questão de uma aderência dos docentes a essa proposta mostrava ser difícil sua implantação com sucesso.

Nessa amarração horizontal (semestral) Dora e eu propusemos nomes fantasia que guiariam nossos trabalhos. Cada semestre ganhou um nome próprio.

Em cada semestre sabíamos que eram fixos os componentes institucionais de Formação Geral (Estudo do Ser Humano Contemporâneo, Iniciação à pesquisa científica, Ética e Cidadania, Direitos Humanos, Empreendedorismo e Tecnologia e Meio Ambiente, do 1º aos 6º semestres respectivamente) e que não teríamos possibilidade de intervir sobre seu conteúdo para adaptá-los às discussões que propúnhamos nos demais componentes concomitantes. Tentamos partir deles para iniciar a proposta, mas depois, com as intervenções dos demais docentes essa proposta ficou menos evidente.

O primeiro semestre chamamos de Cidade Lúdica, nele dever-se-ia

apresentar o curso de forma ampla e cativante, os alunos devem terminar o semestre entendendo o papel do profissional de arquitetura e urbanismo e como pode se dar sua atuação profissional. Para isso inicia-se com um projeto bastante prático e lúdico, preferencialmente de impacto real na cidade, com uma intervenção em escala real em espaço público da cidade. A disciplina de Prática Profissional I: Ateliê Horizontal é o aglutinante dos projetos das disciplinas de Desenho e Plástica, Topografia, Teoria e História e EHC.

Faz-se necessário para isso um convênio da universidade para essa extensão. (trecho da justificativa da proposta da nova grade apresentado à pró-reitoria, arquivo de 15 de outubro de 2018)

95

1º Semestre: Cidade Lúdica

24h

432h

O primeiro semestre deve apresentar o curso de forma ampla e cativante, os alunos devem terminar o semestre entendendo o papel do profissional de arquitetura e urbanismo e como pode se dar sua atuação profissional. Para isso inicia-se com um projeto bastante prático e lúdico, preferencialmente de impacto real na cidade, com uma intervenção em escala real em espaço público da cidade. A disciplina de Prática Profissional: Espaço Lúdico é o aglutinante dos projetos das disciplinas de Desenho e Plástica, Topografia, Teoria e História e EHC.

Faz-se necessário para isso um convênio da universidade para essa extensão.

Estudo do Homem Contemporâneo

1

Componente institucional oferecido à distância

4h

72h

Desenho e Plástica

2

Construção de repertório gráfico individual. Seleção e adequação de repertório gráfico para a comunicação dos espaços arquitetônicos. Raciocínio espacial a linguagem da arquitetura. Sintaxe e léxico dos espaços arquitetônicos. Exploração do potencial expressivo e individualização da linguagem espacial. Desenhos de criação, observação e técnico. (Elaboração da maquete).

4h

72h

Topografia

3

A relação da topografia com o projeto da cidade e da edificação, a topografia e o desenho regional, leitura de cartas e delimitação de bacias, traçados de ruas e estradas.

4h

72h

Introdução à História da Arquitetura e Urbanismo

4

Introdução à história da arquitetura e do urbanismo. Conteúdo atraente aos alunos ingressantes, articula-se com o tema do atelier horizontal pela qualidade plástica da arquitetura moderna e das vanguardas artísticas. Realização de visitas didáticas aos marcos arquitetura moderna brasileira da região, contribuindo para a inserção plena do aluno com a arquitetura que o rodeia.

4h

72h

PRÁTICA PROFISSIONAL: Espaço Lúdico

5

Introdução à Arquitetura, Urbanismo e paisagismo: O processo de formação urbano: identificação de sua estrutura física, dos seus agentes de produção e do consumo deste espaço. Projeto do Equipamento Lúdico (brincar) a ser projetado e construído pelos alunos para implantação em espaço público da cidade. (observação: inserir na ementa a obrigatoriedade do ensino e aplicação do desenho técnico).

8h

144h

Figura 95: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

Já apontávamos nos primeiros textos a intenção de curriculização da extensão na Prática Profissional do primeiro semestre. A proposta visava o projeto de intervenção em uma praça, um espaço do brincar de uso público, que poderia ser alvo de convênio entre a universidade e as prefeituras para sua execução.

Esse texto da justificativa da proposta sofreu algumas alterações até a proposta final aprovada, especialmente em relação à nomenclatura dos componentes para que ficassem mais claros os temas trabalhados em cada uma. Sem a gradação dada pela numeração ou o alfabeto, perde-se a hierarquia da crescente complexidade de cada projeto, ao mesmo tempo, cria uma ilusão de que não há pré-requisitos (eles realmente não existem de forma obrigatória, mas espera-se que o

estudante já tenha algum conhecimento prévio para cursar os componentes de maior complexidade).

Uma das solicitações muito enfáticas da pró-reitoria nessa revisão era a de que no primeiro semestre o estudante entendesse onde estava pisando. Deveria ver as possibilidades da profissão e se encantar por ela. Quando propusemos a Prática Profissional I: Ateliê Horizontal, que mais tarde se transformou em Prática Profissional: Espaço Lúdico, pensamos que ela seria um momento de uma ação extensionista, a exemplo das atividades que fazíamos na PUC-Campinas, com as oficinas de férias e a construção dos espaços projetados na semana de acolhida dos estudantes. A extensão aqui é um modo de conhecer e entender o outro (RIBEIRO, 2014), é uma possibilidade do estudante ingressante entender que ele projeta para e com uma comunidade na qual ele está inserido.

O segundo semestre ganhou o nome de Cidade Partilhada, tinha como tema o Bairro e a Comunidade. Nele buscava-se

o desenvolvimento da linguagem própria do aluno, a experimentação com a forma e a função da edificação. A relação entre o programa, a solução formal da edificação e a relação com o entorno.

O projeto é dividido numa etapa de desenvolvimento da edificação (Projeto de arquitetura A) de baixa complexidade programática, mas que permita a liberdade formal necessária para a exploração da linguagem no início do curso. Em Projeto urbanismo e paisagismo A: fundamentos do desenho urbano e da paisagem (o bairro), os alunos serão confrontados com a morfologia urbana e a relação da edificação com seu entorno e a comunidade em que se insere. As disciplinas de Espaço e Expressão e DAC I entram como suporte para o desenvolvimento do projeto nos seus aspectos de experimentação formal e representação do projeto. (trecho da justificativa da proposta da nova grade apresentado à pró-reitoria, arquivo de 15 de outubro de 2018)

O terceiro semestre, seria algo como Habitar a Cidade, no entanto essa temática foi posteriormente transferida com alguma adequação na sua complexidade para o 5º semestre com o nome de Cidade Participativa e passou a incluir uma ação extensionista. Na primeira proposta previa-se que o estudante começasse

96

Proposta de Matriz Curricular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da USF _ 1/2019				
2º Semestre: Cidade Partilhada			20h	360h
No segundo semestre busca-se o desenvolvimento da linguagem própria do aluno, a experimentação com a forma e a função da edificação. A relação entre o programa, a solução formal da edificação e a relação com o entorno. O projeto é dividido numa etapa de desenvolvimento da edificação de baixa complexidade programática, mas que permita a liberdade formal necessária para a exploração da linguagem no início do curso. Em fundamentos do desenho da paisagem, os alunos serão confrontados com a morfologia urbana e a relação da edificação com seu entorno e a comunidade em que se insere. As disciplinas de Espaço e Expressão e Desenho técnico Auxiliado por Computador entram como suporte para o desenvolvimento do projeto nos seus aspectos de experimentação formal e representação do projeto.	Iniciação à Pesquisa Científica	6	Componente institucional oferecido à distância	4h 72h
	Espaço e Expressão	7	Disciplina da área de Linguagem. Nele os estudantes começam a desenvolver sua assinatura como arquitetos, desenvolvem sua expressão plástica, representação e materialização de um projeto de organização plástica associando os recursos e possibilidades bi e tridimensionais da forma e da cor, em função de uma determinada intenção plástica.	4h 72h
	Desenho técnico Auxiliado por Computador	8	Componente de ensino de Software para desenho bidimensional, apoiando-se nas normas e convenções de desenho técnico arquitetônico.	4h 72h
	Projeto de Arquitetura: Baixa Complexidade	9	Prática de projetos em situações arquitetônicas simples, de equipamentos públicos de baixa complexidade e grandes possibilidades plásticas, com acentuado compromisso com o urbano em seus aspectos ambientais, tecnológicos, funcionais e estéticos. O projeto deve abordar o estudo dos principais sistemas construtivos usuais e alternativos.	4h 72h
	Projeto de Urbanismo: Fundamentos do Desenho da Paisagem	10	O componente se entrelaça no projeto arquitetônico ao fazer a análise do território de inserção do equipamento público. Busca-se a compreensão da relação entre a paisagem e as estruturas urbanas como processo de consolidação do espaço urbano. Leitura e compreensão do espaço urbano na escala de um bairro e exercício de projeto de intervenção.	4h 72h

Figura 96: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

a olhar para aquilo que lhe é mais cotidiano buscando uma perspectiva de estranhamento. A habitação, seu entorno, sua relação com a cidade, as condicionantes climáticas ganham novos contornos. Na disciplina de Projeto de Arquitetura B os alunos devem projetar habitações e suas possibilidades de agrupamento: conjuntos horizontais e verticais. Enquanto na disciplina Projeto de urbanismo e paisagismo B discute-se as condicionantes da implantação dos equipamentos habitacionais, as relações entre centros e periferias das cidades, a instalação de equipamentos públicos de saúde, educação, lazer e assistência social, o transporte e mobilidade, além do desenho de paisagismo do sistema de espaços livres. (trecho da justificativa da proposta da nova

grade apresentado à pró-reitoria, arquivo de 15 de outubro de 2018)

Nas negociações ocorridas entre os docentes na reunião que contou com a presença do Diretor da Área das Exatas, chegamos ao entendimento de que o no terceiro semestre os alunos já deveriam ter contato com as noções de desenho universal, acessibilidade e a produção de um espaço coletivo de uso de saúde, ainda que de pequeno porte. O semestre ganhou, finalmente, o nome de Cidade Saudável e os seguintes contornos:

No terceiro semestre o estudante começa a olhar para aquilo que lhe é mais cotidiano buscando uma perspectiva de estranhamento. Seu entorno, sua relação com a cidade, as condicionantes climáticas ganham novos contornos. Na disciplina de Projeto de Arquitetura: Estabelecimentos de Saúde os alunos devem projetar um equipamento levando em conta uma análise da cidade em que está inserido. Enquanto na disciplina Projeto de urbanismo: Sistemas Urbanos discute-se as condicionantes da implantação dos equipamentos habitacionais, as relações entre centros e periferias das cidades, a instalação de equipamentos públicos de saúde, educação, lazer e assistência social, o transporte e mobilidade, além do desenho de paisagismo do sistema de espaços livres.

A disciplina de Conforto Ambiental e Lumínico Natural vem auxiliar os estudantes quanto às determinantes climáticas relacionadas à implantação e desenvolvimento do projeto da edificação para a construção de edifícios com menor consumo energético e mais agradáveis de viver. Neste bloco de disciplinas, espera-se que o componente de Ética e Cidadania venha compor as questões de se viver em sociedade na cidade contemporânea. (trecho da apresentação da nova grade aos estudantes ingressantes de 2019 e ao colegiado de professores)

*Interessante olhar
esse material e o
que passou des-
percebido depois de
tantas revisões, de
tanto vai-e-vem*

Na 1ª análise que fizemos do currículo que estava em andamento em 2018 e o anterior a ele (que era muito similar), percebemos que havia uma redundância na temática do projeto habitacional. Ele aparecia no 2º semestre como um exercício de desenho técnico e depois de projeto de habitação mínima; no 4º semestre no projeto multifamiliar; no 5º semestre era tema da disciplina de urbanismo e depois no

3º Semestre: Cidade Saudável

20h

360h

No terceiro semestre o estudante começa a olhar para aquilo que lhe é mais cotidiano buscando uma perspectiva de estranhamento. Seu entorno, sua relação com a cidade, as condicionantes climáticas ganham novos contornos. Na disciplina de Projeto de Arquitetura: Estabelecimentos de Saúde os alunos devem projetar um equipamento levando em conta uma análise da cidade em que está inserido. Enquanto na disciplina Projeto de urbanismo: Sistemas Urbanos discute-se as condicionantes da implantação dos equipamentos habitacionais, as relações entre centros e periferias das cidades, a instalação de equipamentos públicos de saúde, educação, lazer e assistência social, o transporte e mobilidade, além do desenho de paisagismo do sistema de espaços livres.

A disciplina de Conforto Ambiental e Luminico Natural vem auxiliar os estudantes quanto às determinantes climáticas relacionadas à implantação e desenvolvimento do projeto da edificação para a construção de edifícios com menor consumo energético e mais agradáveis de viver. Neste bloco de disciplinas, espera-se que o componente de Ética e Cidadania venha compor as questões de se viver em sociedade na cidade contemporânea.

Ética e Cidadania

01

Componente institucional oferecido à distância

4h

72h

Conforto Ambiental e Luminico Natural

10

Arquitetura e Urbanismo e sua relação com o clima. Noções e conceitos de conforto ambiental. Assentamentos urbanos e sua relação com o conforto térmico, luminoso e acústico. Ventilação e iluminação naturais em assentamentos urbanos. Noções de arquitetura bioclimática. Técnicas e dispositivos para obtenção de conforto térmico em edifícios.

4h

72h

Informática Aplicada à Arquitetura

18

Software para desenho 3D. Uso de programas computacionais que possibilitem precisão e eficiência na construção e edição de modelos arquitetônicos tridimensionais, utilizando-se de ferramentas que gerem e manipulem superfícies e sólidos a partir dos quais são geradas perspectivas, elevações e cortes. A relação entre o material, o caminho de obras e o projeto.

4h

72h

Projeto de Arquitetura: Estabelecimentos de Saúde

14

O projeto de Equipamento de saúde: O projeto de equipamento de saúde: Ampliar a compreensão da arquitetura, através da elaboração de um projeto arquitetônico de caráter de atendimento à saúde insuando no espaço urbano. Desenvolver a capacidade de reflexão do aluno a cada etapa de transformação e organização do objeto, assim como estabelecer a relação do mesmo com a cidade.

4h

72h

Projeto de Urbanismo: Sistemas Urbanos

15

Conhecimento do fenômeno urbano enquanto processo de apropriação, construção e transformação permanente do território na escala de centros urbanos secundários de áreas metropolitanas. Exercício de projeto urbano que contemple a relação das redes de equipamentos públicos e a densidade demográfica.

4h

72h

Figura 97: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

7º semestre entrava como parte obrigatória do projeto multifuncional e de alta complexidade. Com isso deixávamos de lado alguns temas como os equipamentos de saúde, que costumavam ser abordados na disciplina de projeto do 3º semestre ou substituídos por uma biblioteca, a depender do docente que ministrava a disciplina.

Aproveitando a grande experiência de alguns docentes do grupo em projetos de equipamentos de saúde, e a proximidade com os cursos da área de saúde nos nossos campuses, nos recém assinados convênios com instituições de saúde das cidades em que estávamos inseridos e no diferencial do curso em ter uma disciplina exclusiva sobre saúde, decidimos por incluí-la. Inclusive para pensar outras possibilidades de equipamentos de saúde em menor escala de atendimento do que os hospitais regionais.

Retorno especialmente essa passagem da negociação porque ela foi chave para o desenvolvimento da temática do 5º semestre e do componente de Prática Profissional inserido nele.

Para o quarto semestre buscamos a discussão da educação e da inserção dos grandes equipamentos na cidade. Chamamos de Cidade Educadora. Na primeira justificativa da proposta escrevemos:

No quarto semestre os estudantes começam a entender a cidade como um sistema com subsistemas interdependentes: o sistema viário e de transporte, o sistema de espaços livres e áreas verdes, parques e jardins, os sistemas de abastecimento público, de infraestrutura urbana, mas também a ligação dos equipamentos públicos com a densidade populacional. (trecho da justificativa da proposta da nova grade apresentado à pró-reitoria, arquivo de 15 de outubro de 2018)

Na proposta final, esse componente de urbanismo foi substituído por um que discutisse as grandes intervenções urbanas, a exemplo das operações urbanas consorciadas ocorridas em diversas cidades brasileiras especialmente para receber os grandes eventos desportivos (Copa, Olimpíadas, Jogos Panamericanos).

Enquanto em Projeto de Urbanismo: Grandes Intervenções Urbanas são confrontados com a análise e projeto de intervenção urbana para uma cidade de pequeno porte, discutindo a legislação urbana, os zoneamentos e usos do solo, na disciplina de Projeto de arquitetura: Educacional desenvolvem um equipamento escolar para essa mesma cidade, considerando os dados levantados. Os Componentes Curriculares de Direitos Humanos, Sistemas estruturais e Conforto Acústico e Lumínico Artificial completam o repertório de possibilidades formais, técnicas e conceituais necessários para o desenvolvimento de um projeto no Brasil do século XXI. (trecho da apresentação da nova grade aos estudantes ingressantes de 2019 e ao colegiado de professores)

Vou me concentrar um pouco mais aqui no 5º semestre, que é onde se encontra a Prática Profissional que é tema desta tese. Em seu livro de 2014, *A Universidade e a Vida Atual: Fellini não via filmes*, Renato Janine Ribeiro faz um convite - ou uma provocação -, na qual ele diz: “Mais importante do que projetar uma vida universitária em que tudo se encaixe, nas páginas que se seguem pretendo convidar meu leitor a pensar o modo como se desencaixa (2014, p. 12). Ele sugere lidarmos com a ideia do desastre presente na vida cotidiana e que é

98

Proposta de Matriz Curricular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da USF _ 1/2019

4º Semestre: Cidade Educativa

20h

360h

No quarto semestre os estudantes começam a entender a cidade como um sistema com subsistemas interdependentes: o sistema viário e de transporte, o sistema de espaços livres e áreas verdes, parques e jardins, os sistemas de abastecimento público, de infraestrutura urbana, mas também a ligação dos equipamentos públicos com a densidade populacional.

Enquanto em Projeto de urbanismo : Grandes Intervenções Urbanas são confrontados com a análise e projeto de intervenção urbana para uma cidade de pequeno porte, discutindo a legislação urbana, os zoneamentos e usos do solo, na disciplina de Projeto de arquitetura: Educacional desenvolvem um equipamento escolar para essa mesma cidade, considerando os dados levantados. Os Componentes Curriculares de Direitos Humanos, Sistemas estruturais e Conforto Acústico e Luminico Artificial completam o repertório de possibilidades formais, técnicas e conceituais necessários para o desenvolvimento de um projeto no Brasil do século XXI.

Direitos Humanos

06 Componente institucional oferecido à distância

4h

72h

Sistemas Estruturais e Tecnologia da Construção

07 Princípios fundamentais de estática das estruturas: definições dos diversos elementos estruturais e elementos de vinculação. Conceituação de carregamento e esforços nos elementos estruturais. Abordagens sobre conceitos dos estados-limites das estruturas. Estudo dos principais sistemas construtivos usuais e alternativos.

4h

72h

Conforto Acústico e Luminico Artificial

08 Natureza e comportamento da luz, análise de comportamento luminoso de edifícios, técnicas e dispositivos para obtenção de conforto luminoso natural em edifícios. Natureza e comportamento do som, análise de comportamento acústico de edifícios, isolamento acústico e controle de ruídos, técnicas e dispositivos para obtenção de conforto acústico em edifícios.

4h

72h

Projeto de Arquitetura: Educacional

09 Projetos escolares de pequeno porte com forte conteúdo simbólico de caráter coletivo. Resolução dos aspectos funcionais, ambientais e construtivos. Detalhamento relevante para o partido arquitetônico predeterminado, com acentuado compromisso com o urbano. Tratamento da arquitetura na sua totalidade, considerando os aspectos ambientais, tecnológicos, funcionais e estéticos.

4h

72h

Projeto de Urbanismo: Grandes Intervenções Urbanas

20 Exercício de projeto de espaço urbano na escala de um município de pequeno porte. Aplicações de técnicas e procedimentos urbanísticos com ênfase no dimensionamento de um programa de necessidades, considerando os aspectos funcionais, ambientais e legislação urbana, que compreendam a complexidade da escala do município como unidade físico-territorial.

4h

72h

Figura 98: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

preciso aprender a desaprender. Vejo, especialmente nesse momento do meio do curso, essas ideias mais presentes.

Em 2018 estávamos realizando um trabalho de acompanhamento da Prefeitura Municipal de Bragança Paulista para a elaboração do Plano Diretor da cidade. Fizemos primeiro um convênio para a elaboração de um diagnóstico e em 2019 esse trabalho foi ampliado para a elaboração da minuta de lei do novo Plano Diretor. Essa vocação do curso estava clara para nós e intencionamos incluir esse tipo de atuação do curso na nova grade curricular.

O 2º componente de prática profissional parecia o lugar certo para isso ocorrer.

Ainda que não estivesse claro como essas horas de atividade seriam usadas, sabíamos que esses componentes teriam 144 horas no

semestre, o dobro de horas dos demais componentes, o que fazia dele o ambiente perfeito para extrapolar a sala de aula e o tempo destinado às atividades.

O 5º semestre seria plenamente dedicado às ações extensionistas, ainda que isso não tivesse sido solicitado.

Chamo atenção para isso, porque é também aqui que há uma insurgência. O parecer do Conselho Nacional de Educação a respeito da obrigatoriedade da curricularização da extensão ainda não tinha sido publicado e não estava na pauta da revisão do currículo, mas havia um entendimento do grupo de que a extensão era possível e necessária. Em vários momentos do texto da justificativa e posteriormente na produção dos planos de ensino realização de convênios para uma ação de extensão universitária está presente.

Desde as primeiras propostas para o 5º semestre a temática gira em torno da função social da arquitetura. Num momento pende para a questão dos assentamentos precários e periferias urbanas noutro para os equipamentos de saúde e assistência. NA primeira redação, antes da alteração do componente de Projeto de Arquitetura: Equipamentos de Saúde para o terceiro semestre, propúnhamos

um projeto de um equipamento de forte impacto no cotidiano local, como um pequeno equipamento de saúde, preferencialmente apoiado em um convênio entre a universidade e alguma organização local (associação de bairro, ONG, instituição de caridade ou à prefeitura) passa a ser desenvolvido para um cliente real, com limitações orçamentárias, acesso a materiais e técnicas. (trecho da justificativa da proposta da nova grade apresentado à pró-reitoria, arquivo de 15 de outubro de 2018)

Neste caso, a extensão estaria vinculada à disciplina de Projeto de Arquitetura e à Prática Profissional, com caráter mais presente do planejamento urbano.

Novamente a Prática Profissional é entendida como um Ateliê Horizontal e transforma-se em aglutinante das disciplinas e canteiro experimental, enquanto se apresenta como ponte de extensão entre universidade e comunidade. Ao componente curricular incorpora os conteúdos de Estudos Socioeconômicos, da elaboração de Planos Diretores e Planos municipais de habitação, buscando a capacitação da

comunidade para exercer sua cidadania e participação ativa nas políticas públicas. (trecho da justificativa da proposta da nova grade apresentado à pró-reitoria, arquivo de 15 de outubro de 2018)

Quando transferimos a discussão da produção habitacional para o 5º semestre, criamos outras possibilidades de convênios e de atuação extensionista dentro do currículo. Somando as 144 horas de atividades da Prática Profissional com as 72 horas do componente de Projeto de Arquitetura e as 72 horas do componente de Materiais de Construção e Sustentabilidade, teríamos 288 horas de dedicação à extensão e a possibilidade de uma sala de aula integralmente deslocada para o exterior da universidade, em relação dialética com a comunidade onde estamos inseridos.

A proposta dos Ateliês Horizontais é um outro tema de difícil solução no modelo de contratação de professores e na própria disponibilidade dos alunos. A experiência precisava contar muito mais com a boa vontade e o diálogo entre os docentes do semestre, porque não era possível ter um momento de integração total semanal em que todos os docentes e todos os estudantes compartilhassem o mesmo espaço, ainda mais num modelo dividido em 3 cidades e 2 períodos.

Diálogo novamente com Janine Ribeiro em relação à extensão universitária, a partir de sua afirmação de que “usualmente se considera que é pela extensão que a universidade se relaciona com o mundo exterior” a ela e que devemos evitar pensar que na extensão como a mera tradução da pesquisa na linguagem do leigo, numa diluição do que se faz na pesquisa (2014, p. 72). A extensão pode e deve ser um modo de conhecer e entender o outro.

Ele afirma que é na extensão que “a terceira pessoa deixa de ser aquela de quem se fala” e é

Mas isso está mais no campo do desejo, admito. Não só meu, mas talvez de alguns colegas também.

Ainda não era possível prever como faríamos essa ação ocorrer de fato, e, certamente não poderíamos prever uma pandemia no meio do nosso caminho.

quando ao incluir essa “terceira pessoa rigorosamente leiga, totalmente extramuros”, temos a chance de ampliar verdadeiramente a comunidade universitária, de permitir a dialogicidade e não apenas a prestação de serviços, sob o risco de a universidade, sem esse diálogo, permanecer fechada em si mesma. Ele continua:

E isso significa que essa terceira pessoa - ao ser vista como pessoa, isto é, com dignidade de quem fala, retruca e diz o que quer (não apenas no papel daquele que examinamos, estudamos, sobre quem falamos) - vai alterar as relações que nós, dentro do campus, estabelecemos; vai alterar, portanto, nossa própria identidade. E é claro que com isso não podemos mais nos limitar a pensar a extensão como um recinto de técnicas: ela põe em jogo mais que isso, e por isso é interessante. (2014, p. 83–84)

Retomo rapidamente as ideias da educação dos sentidos e das sensibilidades para pensarmos a respeito da formação de arquitetos e arquitetas urbanistas e da potência que a extensão universitária carrega nesse sentido.

Para o estudante de arquitetura e urbanismo, sobre quem olho mais atentamente nesta tese, é imprescindível compreender essa cartografia, que para Jacques e Brito (2008, p. 79), “[...] é uma cartografia corporal, é a experiência urbana inscrita, em diversas escalas de temporalidade, no próprio corpo daquele que experimenta, e dessa forma também o define, mesmo que involuntariamente”. Para Le Breton (2016, p. 23) o conhecimento do espaço é sinestésico, mistura a todo instante a totalidade da sensorialidade, mas é também atravessado pela cultura em que se insere. Essa relação do corpo moldado pela experiência na cidade, no espaço construído, perceber as suas próprias relações com o ambiente construído, o corpo educado pela cidade, que molda e é moldado é um dos temas trabalhados nos componentes curriculares objetos desta tese. Sair dos muros da universidade, sair do conforto e do controle da sala é fundamental, é obrigatório. Ouso dizer que não é possível ser arquiteto e urbanista plenamente sem essa mediação do corpo na cidade com o outro.

A própria Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo (BRASIL et al., 2010) estabelece atividades práticas como viagens de estudo e “visitas a canteiros de obras,

levantamento de campo em edificações e bairros, consultas a arquivos e a instituições, contatos com autoridades de gestão urbana”, como fundamentais na formação do arquiteto e urbanista. Essa compreensão de que é indispensável ao arquiteto aprender com o corpo e com a experiência que o atravessa parece clara na DCN de 2010.

Dentro do campo da arquitetura e urbanismo Howes (2005), argumenta que seria importante que o planejamento urbano considerasse essa esfera sensível para garantir que houvesse uma relação de afeto das pessoas com o lugar. Não é incomum que no projeto da cidade, no desenho do novo planejamento essa questão não seja levada em conta, e, ao se fazer grandes intervenções urbanas, acaba-se destruindo relações sociais, relações de afeto das pessoas com aquele lugar e criando espaços abandonados. Ainda persiste na formação em arquitetura e urbanismo no Brasil a figura do Deus-Arquiteto, um ser masculino, que tudo sabe, tudo vê e é capaz de resolver todos os problemas da cidade com a mágica ponta de sua lapiseira.

No prólogo de sua coletânea Tremores, Larrosa diz que “se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional” (2014, p. 8). Renato Janine Ribeiro também propõe algo parecido: “Se realmente formos apostar na novidade, precisaremos antes de qualquer coisa formar gente que tenha capacidade de inovar” (2014, p. 23).

Entendo as possibilidades abertas pela extensão dentro dessa lógica. Não é possível mensurar a experiência, não essa da qual Benjamin e Larrosa tratam, porque ela pode ocorrer ou não, pode ser mais ou menos forte, impactante, em cada sujeito.

Questiono se a curricularização da extensão, nos moldes em que foram propostas nos componentes de prática profissional do curso de arquitetura urbanismo da UFF, teriam condições de, se não preencher a lacuna apontada por Howes, pelo menos deixá-la visível e mobilizada.

Não há garantia de que ela ocorra, há apenas a potencialidade, a energia potencial, como os físicos gostam de chamar essa energia daquilo que pode acontecer, mas ainda não aconteceu. E ela não existirá se o sujeito não for capaz de significá-la. Larrosa continua:

Às vezes é a categoria de natalidade, ou de começo. Às vezes é a categoria de liberdade, ou de emancipação. Às vezes é a categoria de diferença, ou de alteridade, ou de acontecimento. Às vezes é a categoria de abertura, ou de catástrofe. Em qualquer caso, uma categoria que tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não-querer. (ibdem 2014, p. 8)

A possibilidade do atravessamento pela experiência, intuo, é potencialmente maior na extensão universitária, porque nela fogem a lógica dos sistemas de valores da ordem, disciplina e vigilância contidos nos limites das escolas. Os poderes se alteram, alternam, todos ensinam, todos aprendem, todos estão sujeitos a serem atravessados pela experiência que pode ou não acontecer, porque os sujeitos estão com os receptores abertos.

A própria lógica de avaliações precisa ser ressignificada e revista na atividade extensionista curricularizada do ensino superior (assunto que retomaremos no 2º movimento). Mesmo no parecer do CNE/CES a respeito das Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira (GARCIA et al., 2018, p. 9) prevê-se que na extensão emerge um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional e ensino-aprendizagem. Nela estudante e comunidade, na qual se desenvolve a ação de extensão, deixam de ser meros receptáculos de um conhecimento e tornam-se participantes do processo. O professor deixa de ser o detentor de todo o conhecimento para que os saberes sejam compartilhados.

Mas a extensão em arquitetura e urbanismo esbarra não apenas nas relações inerentes à sala de aula, às políticas educacionais, mas também naquelas próprias de uma profissão regulamentada por lei e que prevê uma série de condutas para o exercício profissional, como veremos nas atas das discussões da Comissão de Ensino e Formação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CEF-CAU/BR) a respeito do registro de atividades extensionistas praticadas por docentes.

Mas volto à narrativa da construção desse currículo.

No fim a proposta para o 5º semestre ficou assim:

No 5º semestre iniciamos uma discussão sobre a função do arquiteto e urbanista, e a potencialidade de sua ação para as mudanças sociais efetivas na cidade. A Prática Profissional: Relações Centro-Periferia e transforma-se em aglutinante das disciplinas e canteiro experimental, enquanto se apresenta como ponte de extensão entre universidade e comunidade.

O componente curricular deve estar apoiado em um convênio entre a universidade e uma organização local, passa a ser desenvolvido para um cliente real e incorporar os conteúdos de Estudos Socioeconômicos e da elaboração de Planos Diretores buscando a capacitação da comunidade para a participação ativa nas políticas públicas.

Em Projeto de Arquitetura: O Habitar procura-se discutir as relações do morar na cidade, o centro e a periferia, os grandes projetos habitacionais no Brasil para enfim desenvolver um projeto habitacional multifamiliar para a cidade do contexto de discussão do semestre.

Projeto de Arquitetura e Materiais de Construção passam a desenvolver em conjunto uma proposta fortemente amparada nas questões do canteiro de obras, da autoconstrução e autogestão da obra. Empreendedorismo dá aos estudantes o ferramental necessário para assessorar de maneira mais eficiente a comunidade envolvida com o trabalho.

*um pouco ingênuo
da nossa parte*

Quando desenvolvemos os planos de atividade, os contornos desses componentes e suas ligações foram ficando mais claros e as possibilidades de atuação também. Hoje me chama atenção essa nossa aposta da ligação com os componentes de Formação Geral no formato EAD. Tentamos fazer uma ligação com a temática, mas efetivamente não tínhamos controle sobre seus conteúdos, nem sobre a forma com que nossos alunos se relacionariam com eles. Vislumbramos aqui que eles poderiam usar desse conhecimento para promover uma atuação de escritório modelo, ou que tivessem ferramentas para abrir uma Assessoria Técnica posteriormente, mas o conteúdo dos componentes de Formação Geral era hermético e de responsabilidade do Núcleo de Ensino à Distância, que deveria atender à toda a comunidade acadêmica sem as especificidades de cada curso entrar no jogo.

No 2º movimento desta tese entrarei em mais detalhes sobre o

*houve uma mudança
nos currículos a
partir de 2022 em
que o componente
Empreendedorismo
passa a se chamar
Empreendedorismo
Social, que me
parece mais alinhado
com a proposta que
tentamos aqui*

funcionamento real deste componente curricular Prática Profissional: Relações Centro-Periferia e sua ligação com o componente de Projeto de Arquitetura: o Habitar.

Havia uma vocação em nosso curso para a extensão, e por isso essa presença tão intensa dela como possibilidade do ensino em nossa proposta. O Centro de Estudos Urbanos do Campus de Itatiba, especialmente, tinha uma história de convênios de grande porte com a cidade. Haviam feito todo o levantamento de dados para um processo de regularização fundiária em áreas precárias da cidade, por alguns anos tivemos uma parceria com a comunidade do Quilombo Brotas, prestando todo tipo de serviço. Alguns docentes de nosso curso haviam sido alunos da casa, e integrantes das equipes desses projetos, outros professores haviam atuado como orientadores da extensão. Todos tinham sido atravessados por essa experiência e relatam esse momento (assim como eu relato minha experiência no L'Habitat) como um divisor de águas em sua formação (PRADELLA; SOUZA; SOUZA, 2020).

Esse componente de Prática Profissional recebeu ao final a seguinte ementa:

Exercício de projeto urbano que contemple a relação centro-periferia e do habitat. Critérios de projeto habitacional de caráter social. Compreensão do espaço urbano como um tecido socialmente construído. Processo de urbanização brasileira, em suas múltiplas dimensões.

O novo currículo, agora baseado em competências perdia do seu formato anterior os “Objetivos” e ganhava uma redação condizente com o novo formato:

1. Compreender as condicionantes históricas, econômicas, sociais e políticas que compõem a problemática do planejamento habitacional.
2. Identificar práticas institucionais e insurgentes na discussão do direito à cidade.
3. Analisar os aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos, as necessidades, aspirações e expectativas dos usuários quanto ao ambiente construído a partir de uma ação real de assessoria técnica.
4. Elaborar planos de intervenção no espaço urbano voltado para a habitação de interesse social e assentamento precário.

99

Proposta de Matriz Curricular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da USF _ 1/2019			
5º Semestre: Cidade Participativa		24h	432h
No 5º semestre iniciamos uma discussão sobre a função do arquiteto e urbanista, e a potencialidade de sua ação para as mudanças sociais efetivas na cidade. A Prática Profissional: Relações Centro-Periferia e transforma-se em aglutinante das disciplinas e canteiro experimental, enquanto se apresenta como ponte de extensão entre universidade e comunidade. O componente curricular deve estar apoiado em um convênio entre a universidade e uma organização local, passa a ser desenvolvido para um cliente real e incorporar os conteúdos de Estudos Socioeconômicos e da elaboração de Planos Diretores buscando a capacitação da comunidade para a participação ativa nas políticas públicas. Em Projeto de Arquitetura: O Habitar procura-se discutir as relações do morar na cidade, o centro e a periferia, os grandes projetos habitacionais no Brasil para enfim desenvolver um projeto habitacional multifamiliar para a cidade do contexto de discussão do semestre. Projeto de Arquitetura e Materiais de Construção passam a desenvolver em conjunto uma proposta fortemente amparada nas questões do canteiro de obras, da autoconstrução e autogestão da obra. Empreendedorismo dá aos estudantes o ferramental necessário para assessorar de maneira mais eficiente a comunidade envolvida com o trabalho.	Empreendedorismo	21	4h 72h
	História da Antiguidade ao Século XVIII	20	4h 72h
	Materiais de Construção e Sustentabilidade	20	4h 72h
	Projeto de Arquitetura: O Habitar	24	4h 72h
	PRÁTICA PROFISSIONAL: Relações Centro-Periferia	20	8h 144h

Figura 99: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

Chamo atenção para os grifos. Quando colocamos no documento oficial do Plano de Ensino do componente que ele deveria prestar uma assessoria técnica e que deveria discutir práticas insurgentes de atuação na arquitetura, urbanismo e planejamento urbano, abrimos um leque enorme de possibilidades de atuação extensionista integrante oficialmente do currículo e, principalmente, que pudesse atingir a todos os estudantes, sem a necessidade de seleções especiais para participação.

É bem possível que nem todo aluno será tocado e deslocado por essa experiência. Ou talvez não sejam tocados imediatamente. Não será possível medir imediatamente o impacto desta ação. Jean Clandinin e Michael Connelly comentam que para John Dewey

um critério da experiência é a continuidade, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse continuum - o imaginado agora, algo imaginado no passado ou um imaginado futuro - cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. (2011, p. 30)

Talvez proporcionamos um ponto que levará a outra experiência futura, essa sim com força suficiente de deslocamento, porque, desprotegida da sala de aula, talvez tenha mais chance de proporcionar aquele desastre que Renato Janine Ribeiro considera que devemos abraçar.

Agora falta discutir a questão da insurgência e das experiências insurgentes.

Nos dicionários a palavra insurgência está relacionada à insurreição contra alguma autoridade, um indivíduo insurgente é um rebelde. Uma experiência insurgente é aquela atravessada pela rebeldia, que nasce e se transforma dela.

Nos meios acadêmicos, nos artigos e teses contendo a ideia de práticas insurgentes não são novidade. Articularei a seguir alguns, especialmente das áreas da educação e do planejamento urbano, que fazer intersecção com este trabalho.

A urbanista Faranak Miraftab (2016), na conferência de abertura do IV World Planning Schools Congress, chama de práticas insurgentes no planejamento urbano o leque de práticas que vão além daquelas sancionadas pelo Estado. Ela explica que *o planejamento insurgente é um planejamento alternativo à medida em que tem lugar entre comunidades subordinadas*. Ela argumenta que no estágio do neoliberalismo em que nos encontramos no início do século XXI a falência do planejamento liberal, que reforça a exclusão e a dominação neocolonial, nos pressionam a romper com essa conjuntura neoliberal contemporânea através da insurgência.

[...] O planejamento insurgente avança essa tradição ao abrir a teorização do planejamento a outras formas de ação, para incluir não apenas formas selecionadas de ação dos cidadãos e de suas organizações sancionadas pelos grupos dominantes, as quais desígnio de espaços de ação convidados; mas também as insurreições e insurgências que o Estado e

as corporações sistematicamente buscam colocar no ostracismo e criminalizar – que designo de espaços de ação inventados (MIRAFTAB, 2016, p. 367–368).

Miraftab comenta em seu texto que há nessas práticas insurgentes uma busca por uma democracia participativa em substituição à democracia representativa, e aponta que

[...] na democracia participativa os cidadãos reconhecem a inadequação dos direitos formais e não incumbem a outros advogar por seus interesses, mas, ao contrário, tomam parte diretamente e formulam decisões que afetam suas vidas. A democracia participativa consequentemente promove uma forma de cidadania que é multi-centrada e que tem múltiplas atividades, incluindo os cidadãos e suas ações sociais diretas. (2016, p. 368)

A autora termina a conferência com uma provocação que nos parece muito salutar no contexto desta tese:

Primeiro, no núcleo do ensino de planejamento progressista deve haver uma abordagem relacional que promova um curriculum transgressor tanto em conteúdo, quanto em modos de conhecimento;

Segundo, um ensino de planejamento que mire o futuro necessita preparar os estudantes com linguagens que os conectem a diversos atores, que em contestações modelam o habitat humano;

Terceiro, como acadêmicos de planejamento devemos usar cada oportunidade para estimular a imaginação e descolonizar o futuro. (MIRAFTAB, 2016, p. 374)

Para Rolnik (2019, p. 29), a construção de um conceito de cidadania insurgente foi sendo construído nas lutas dentro das periferias e favelas em finais da década de 1970 e 1980, e demandou a redefinição desses lugares no planejamento das cidades, tensionando inclusive as ordens urbanísticas.

Um dos elementos comuns que atravessa esta era de rebeliões e insurgências são as ocupações. As ocupações – de espaços privados e públicos – têm se multiplicado pelo Brasil e pelo mundo através da intervenção de coletivos culturais e pessoas sem-teto, muitas vezes em alianças estratégicas.

[...] Várias dimensões que se relacionam com as

questões que apresentamos até agora podem ser lidas nessas ocupações. Por um lado, ocupar as ruas em protestos e manifestações como tática de mobilização não é algo novo na história das insurgências e rebeliões. Mas as ocupações de longa duração trazem outros componentes para os quais gostaríamos de chamar atenção: para o conjunto da cidade – ou seja, para quem as vê de fora –, elas constituem uma geografia simbólica, inscrevendo, no espaço urbano, as mensagens que os movimentos desejam disseminar” (ROLNIK, 2019, p. 38).

Dialogando com Miraftab, Raquel Rolnik aponta que essa ideia das “práticas contra-hegemônicas que contribuem para liberar as forças de transgressão e imaginação presentes nos territórios para a vida”, serão, também, encontradas na literatura do planejamento urbano e territorial como planejamento conflitual, planejamento abolicionista ou planejamento insurgente (ROLNIK, 2019, p. 39).

Em seu artigo “Educação para a justiça social, agentes insurgentes e a crise do instituído”, Lindomar Wessler Boneti investiga as tensões no universo escolar com o avanço do “reconhecimento do indivíduo com base nas suas subjetividades, diferenciações e singularidades” e a permanência de uma institucionalidade (o conjunto de regras, normas e valores) que não “comporta, não abriga e não compreende a expressão da individualidade, do desejo, da emoção... como racional” (2016, p. 62). Boneti afirma que “pode-se considerar a insurgência como uma força que se origina com posturas e ideias diferentes do convencional do instituído, e que neste caso se apresentam como “rebeldes” (2016, p. 61).

Investigo essas insurgências, expressas no título desta tese e nas ementas dos componentes curriculares, como aquelas advindas de práticas contra-hegemônicas e pautadas pelo reconhecimento do indivíduo, suas subjetividades, diferenciações e singularidades presentes no mundo da vida, e capazes de atravessá-lo dando novo sentido ao que foi vivido, mas, principalmente, é uma experiência partilhada, pautada em relações dialógicas.

Volto para minha narrativa:

Para o 6º semestre ficamos com o nome Cidade Legal. Foi um trocadilho. Propusemos nele, trabalhar com os equipamentos de lazer e cultura, geradores de tráfego e com o Planejamento Urbano da Escala Municipal, na discussão da legislação urbana.

Alguns nomes desses componentes talvez chamem a atenção dos colegas da área de arquitetura e urbanismo, mas eles foram escolhidos vinculados à “tipologia” das disciplinas e com isso à atribuição de horas de aula ou de atividades para os docentes, mas especialmente à relação entre número de alunos por docente nessas disciplinas que conhecemos como ateliê. Todas elas receberam o nome de “Projeto de” para demonstrar seu caráter prático.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da USF está inserido na área das Exatas e Tecnológicas, juntamente com as Engenharias (como são chamados carinhosamente em conjunto todos os cursos desde a Engenharia Agrônômica até a Engenharia Química) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Isso fazia com que fosse fácil explicar o caráter teórico-prático das disciplinas de sistemas estruturais, cálculos estruturais, fundações e materiais de construção, mas era mais difícil explicar a necessidade de mais professores nas disciplinas de projeto e do caráter experimental dos ateliês.

*Mas isso não
ocorre apenas em
nosso curso.*

O componente de formação geral EAD do sexto semestre foi o único em que a ementa e o conteúdo programático foram decididos por um colegiado de professores especificamente de cada área. No caso dos componentes EAD, o Centro de Soluções Educacionais da universidade utiliza o modelo de Briefing, com o conteúdo dividido em módulos que auxiliarão os autores do material didático a prepará-lo de acordo com a solicitação da equipe. Esse Briefing foi desenvolvido entre final de setembro e meados de novembro de 2020 (10 meses antes de ser aberta turma), sob coordenação da assessora de coordenação do curso de Engenharia Civil que consultou toda a equipe de coordenadores e assessores da área de Exatas e Tecnológicas.

Na primeira proposta da revisão do currículo, considerando que a temática do 5º semestre seriam os Planos Diretores Municipais, sugeríamos que a disciplina de Projeto de urbanismo discutisse a elaboração dos planos de mobilidade, considerando a ligação com um projeto de equipamento cultural de grande impacto de vizinhança, com a necessidade de transporte público e coletivo.

Na negociação entre os membros dos NDE, a ideia de um componente único para os Planos de Mobilidade foi vencida, ou melhor, substituída por uma proposta mais genérica no planejamento. No fim, ficou decidido que

Neste semestre a disciplina de Projeto de Urbanismo: Legislação Urbana discute desafios propostos pelo Estatuto das Cidades, Estatutos das Metrôpoles, a Política Nacional de Mobilidade Urbana e o Código de Trânsito Brasileiro, considerando a ligação com um projeto de equipamento cultural de grande impacto de vizinhança, com a necessidade de transporte público e coletivo.

Proposta de Matriz Curricular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da USF _ 1/2019				
100	6º Semestre: Cidade Legal			20h 360h
Neste semestre a disciplina de Projeto de Urbanismo: Legislação Urbana discute desafios propostos pelo Estatuto das Cidades, Estatutos das Metrôpoles, a Política Nacional de Mobilidade Urbana e o Código de Trânsito Brasileiro, considerando a ligação com um projeto de equipamento cultural de grande impacto de vizinhança, com a necessidade de transporte público e coletivo. No Projeto de Arquitetura: Cultura e Qualidade de Vida os alunos são confrontados com um projeto de grandes vãos livres que devem ser resolvidos estruturalmente, mas que apresentam questões do conforto acústico e luminoso, bem como programáticas a serem resolvidas. A disciplina de Estruturas e Fundações de Concreto é incorporada nas soluções estruturais do projeto de arquitetura, enquanto a disciplina EAD Tecnologia e Meio Ambiente problematiza as questões de sustentabilidade a serem pensadas num projeto de grande porte. O componente curricular História Moderna traz a discussão das mudanças paradigmáticas do século XX, incluindo exemplares da arquitetura e urbanismo no Brasil e América Latina, continente africano e Ásia e oriente médio..	Tecnologia e Meio Ambiente	26	Componente institucional oferecido à distância	4h 72h
	Estruturas: Fundações e Concreto	27	O material concreto armado. Traços de concreto. Elementos estruturais em concreto armado - lajes, vigas e pilares. Princípios básicos de dimensionamento de lajes, vigas, pilares e elementos de fundação. Projetos arquitetônicos utilizando o concreto como material estrutural.	4h 72h
	História Moderna	28	Introdução à arquitetura moderna, mudanças paradigmáticas do século XX, incluindo exemplares da arquitetura e urbanismo no Brasil e América Latina, continente africano e Ásia e oriente médio.	4h 72h
	Projeto de Arquitetura: Cultura e Qualidade de Vida	29	Projetos de edificações cujo programa exija grandes vãos, com problemas específicos de segurança (relacionados à presença de grande número de pessoas) e de controle ambiental (iluminação, acústica, visibilidade, etc.). Detalhes de elementos construtivos e de circulação. Tema de forte compromisso com a escala urbana, com ênfase na presença da edificação no seu entorno.	4h 72h
	Projeto de Urbanismo: Legislação Urbana	30	Serão colocados aos alunos desafios propostos pelo Estatuto das Cidades, Estatutos das Metrôpoles, a Política Nacional de Mobilidade Urbana e o Código de Trânsito Brasileiro.	4h 72h

Figura 100 slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

Para o 7º semestre a discussão passava para uma escala do planejamento regional, tendo como tema a Cidade Compacta,

a complexidade projetual atinge o ápice dentro da proposta geral do curso: a multifuncionalidade de um edifício vertical numa área central de uma região metropolitana.

O componente curricular Instalações prediais aparece como suporte ao projeto de verticalização da edificação trazendo consigo questões estruturantes para um projeto seguro e econômico, considerando as questões de sustentabilidade no consumo dos recursos naturais. O Projeto de arquitetura multifuncional adquire uma complexidade programática ao misturar numa única edificação o comércio, os serviços, a habitação e/ou hotelaria, considerando todos seus fluxos de pessoas, veículos, cargas, descargas e resíduos. Em Planejamento Urbano e Regional, as relações entre as cidades das regiões metropolitanas e aglomerados urbanos, especialmente no interior paulista, tomam a frente da discussão. Enquanto em Teoria e história da arquitetura, do urbanismo e da arte, os alunos discutirão os processos de industrialização e crescimento das cidades, que tanto influenciaram o crescimento das cidades no estado de São Paulo.

O 8º semestre foi um dos que sofreu cortes e mudou bastante durante as reuniões finais entre coordenação, direção e pró-reitoria. Nele propúnhamos um componente de História e teoria da arquitetura específico para tratar da produção contemporânea da América Latina. Nas primeiras reuniões tentamos aumentar o número de componentes de teoria e história e distribuí-los melhor ao longo dos anos. Certa vez ouvi da coordenadora Glacir que usamos uma estratégia errada, e que acabamos perdendo o espaço das histórias. Hoje vejo que há razão no que ela disse, porque a tendência dos cursos tem sido transferir esse conteúdo da teoria e da história para os ambientes remotos e autoinstrucionais, como se não houvesse a necessidade da mediação do docente, como se o docente fosse mero entregador de um conteúdo, e não um provocador de reflexão sobre ele.

Há num e-mail de 08 de outubro de 2018 um texto de 3 páginas explicando as propostas para as disciplinas de teoria e história e um outro e-mail de 10 de outubro com as considerações de um dos professores da cadeira de história da arquitetura, que é historiador, sobre o posicionamento dos componentes na grade nova em relação ao andamento do curso.

Proposta de Matriz Curricular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da USF _ 1/2019			
101	7º Semestre: Cidade Compacta		20h 360h
No 7º semestre a complexidade projetual atinge o ápice dentro da proposta geral do curso: a multifuncionalidade de um edifício vertical numa área central, adquire uma complexidade programática ao misturar numa única edificação o comércio, os serviços, a habitação e/ou hotelaria, considerando todos seus fluxos de pessoas, veículos, cargas, descargas e resíduos. O componente curricular Instalações prediais aparece como suporte ao projeto de verticalização da edificação trazendo consigo questões estruturantes para um projeto seguro e econômico, considerando as questões de sustentabilidade no consumo dos recursos naturais. Em Planejamento Urbano e Regional, as relações entre as cidades das regiões metropolitanas e aglomerados urbanos, especialmente no interior paulista, tomam a frente da discussão. O último componente da área de linguagem, a disciplina de Linguagem Visual, na qual os estudantes deverão compreender os fundamentos de sintaxe e comunicação visual tendo com foco a apresentação gráfica de projetos de arquitetura e urbanismo, que dialoga com a produção da Arquitetura Contemporânea Ocidental trazida na área de história.	Linguagem Visual	4h	72h
	Instalações Prediais	4h	72h
	História Contemporânea Ocidental	4h	72h
	Projeto de Arquitetura: Verticalidade e Multifuncionalidade	4h	72h
	Planejamento Urbano e Regional: Aglomerados Urbanos	4h	72h

Figura 101: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

A temática organizadora do 8º semestre foi a Cidade Memória, girando em torno do Retrofit e dos Brownfields com o uso dos equipamentos e áreas abandonadas centrais da cidade

vinculadas às dinâmicas metropolitanas, tendo como objeto de projeto a reconversão de uso de uma grande estrutura industrial, ferroviária, ou habitacional esvaziada.

A partir dos estudos da discussão sobre o patrimônio material e imaterial nas cidades e no campo, os componentes de Projeto Arquitetônico, Planejamento Urbano e Regional, Estruturas de Madeira e Aço e Técnicas retrospectivas debruçarão sobre um projeto em comum.

Com o projeto de Retrofit e ocupação de Brownfields, os alunos serão convidados a discutir as certificações

ambientais, a ocupação de grandes espaços abandonados após as mudanças dos meios de produção, sem deixar de lado a importância desse espaço na dinâmica regional e na paisagem urbana da cidade onde está inserido.

Proposta de Matriz Curricular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da USF _ 1/2019				
102	8º Semestre: Cidade Memória			16h 288h
Neste semestre, os componentes curriculares se organizam em torno das questões vinculadas às dinâmicas metropolitanas, tendo como objeto de projeto a reconversão de uso de uma grande estrutura industrial, ferroviária, ou habitacional esvaziada. A partir dos estudos da discussão sobre o patrimônio material e imaterial nas cidades e no campo, os componentes de Projeto Arquitetônico, Planejamento Urbano e Regional, Estruturas de Madeira e Aço e Técnicas retrospectivas debruçarão sobre um projeto em comum. Com o projeto de Retrofit e ocupação de Brownfields, os alunos serão convidados a discutir as certificações ambientais, a ocupação de grandes espaços abandonados após as mudanças dos meios de produção, sem deixar de lado a importância desse espaço na dinâmica regional e na paisagem urbana da cidade onde está inserido. Enquanto o componente de História debruça-se sobre a rica produção contemporânea de arquitetura e urbanismo da América Latina.	Técnicas Retrospectivas	06	Política, conscientização e programas de preservação. Conceitos, análises e estudo de bens culturais e naturais. Teorias, avaliações e técnicas de restauro. Metodologia do projeto de intervenção. Estudo e exercício do projeto de intervenção: levantamentos métricos e fotográficos, diagnóstico, análise e proposta. Intervenções em zonas urbanas centrais. Aspectos culturais das requalificações urbanas, planejamento estratégico, cidades criativas.	4h 72h
	Estruturas: Aço e Madeira	27	Os materiais aço e madeira. Elementos estruturais em aço e madeira. Princípios básicos de dimensionamento. Projetos arquitetônicos utilizando o aço e/ou a madeira como materiais estruturais.	4h 72h
	História Contemporânea na América Latina	38	Estudo e análise da produção arquitetônica e do espaço urbano da segunda metade do século XX até os dias atuais no Brasil e América Latina segundo seus condicionantes socioeconômicos, culturais, construtivos e estilísticos. Correlação, interpretação e análise do espaço arquitetônico, das formas e das funções dos edifícios desta época.	4h 72h
	Planejamento Urbano e Regional: Bacias Hidrográficas	20	Enfoque à unidade de planejamento no pensamento contemporâneo, mediante o destaque do enfoque regional, em escala intermunicipal, a ênfase na questão socioambiental e através do uso da bacia e sub-bacia hidrográfica como unidade de análise e de proposição.	4h 72h

Figura 102: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

O quinto ano do curso é um ano de encerramento, da produção do Trabalho de Curso, que na arquitetura, conforme determinação das DCN (RESOLUÇÃO No 2, DE 17 DE JUNHO DE 2010), é um trabalho que deve ser desenvolvido pelo acadêmico ao longo da realização do último ano do curso (Art. 6º, § 3º da RESOLUÇÃO No 2, DE 17 DE JUNHO DE 2010).

Art. 9º O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório e realizado ao longo do último ano de estudos, centrado em determinada área teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação das técnicas de pesquisa, e observará os seguintes preceitos:

I - trabalho individual, com tema de livre escolha do aluno, obrigatoriamente relacionado com as atribuições profissionais; (BRASIL et al., 2010)

Com isso em mente, na proposta inicial do curso sugerimos a inclusão do terceiro módulo do componente Prática Profissional no 9º semestre.

Havia alguns anos que, de maneira informal, nós professores fazíamos a ligação entre duas disciplinas do 9º semestre para ampliar a carga horária destinada ao TFG. Nos currículos 0001-B e 0003-B o aluno regular estaria cursando concomitantemente uma disciplina chamada Projeto de Trabalho Final de Graduação (de 4h/aula semanais) e outra chamada Projeto Integrado (de 6h/aula ou 8h/aula semanais dependendo do currículo). Nosso aluno, especialmente aquele do período noturno, mas também o do matutino dos anos finais, é um aluno que tem poucas horas de dedicação às atividades acadêmicas fora da sala de aula. O período que ele destina à universidade é aquele que ele definiu no momento da matrícula. O restante do tempo ele trabalha ou estagia, não é um horário dedicado à universidade.

Trabalhando em paralelo nas duas disciplinas, o aluno ganhava 12 horas de dedicação ao TFG no semestre de proposição, e tinha a participação de mais do que um docente além de seu orientador. Em Projeto Integrado ele desenvolvia em grupo em análise mais detalhada e aprofundada do território em que seu projeto estaria inserido e poderia chegar a uma proposição de diretrizes urbanas, enquanto em Projeto de Trabalho Final de Graduação (informalmente chamado de Pré-TFG) fazia sua pesquisa individual e acompanhada por um orientador específico.

Para o 9º semestre do currículo 0010-B propusemos a formalização da ligação entre os componentes, mas a proposta não foi integralmente aceita pela direção e pró-reitoria, que tinham em vista a elaboração de uma nova norma regulamentando os Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade São Francisco (que foi elaborado em 2019

- RESOLUÇÃO CONSEACC/BP 62/2019).

No curso de arquitetura e urbanismo, diferente do que já ocorria nos cursos de engenharia, o TFG era, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, uma disciplina de projeto (Glacir fala sobre isso em um dos e-mails da revisão da grade) e, portanto, a atribuição de horas aula e a vinculação dos professores às orientações seguia os mesmos moldes das demais disciplinas de projeto. Assim, a escolha dos orientadores de TFG pelos alunos ocorria apenas entre aqueles que já tinham horas atribuídas naquela turma, numa proporção que variava entre 8 e 12 alunos por orientador. Também, como essa orientação deveria ter continuidade por todo o ano, os professores alocados na disciplina Projeto de TFG seriam alocados no 10º semestre na disciplina de TFG, com carga horária de 8h/aulas semanais.

No fim, propúnhamos que Projeto de Arquitetura e Urbanismo Integrado assumisse a função antes dada ao Projeto de TFG, enquanto a Prática Profissional: Atuação do Arquiteto e Urbanista incluiria as funções de Projeto Integrado.

Para que isso ocorresse, em 2019 tentamos que fosse aprovado o correquisito desses componentes curriculares, obrigando os alunos a cursarem obrigatoriamente os dois em conjunto. Essa era uma prática corrente nos cursos da área de Saúde, mas não usual nas Exatas e não tivemos sucesso. No entanto conseguimos aprovar o Pré-requisito, de maneira que para cursar o componente final de Trabalho de Conclusão de Curso o aluno deveria ter sido aprovado em Projeto de Arquitetura e Urbanismo Integrado e na Prática Profissional: Atuação do Arquiteto e Urbanista.

Um desejo expresso pelos professores em diversas ocasiões era de que houvesse, pelo menos para os componentes desse ano final, alguns pré-requisitos, especialmente relativos aos Projetos de Arquitetura e de Urbanismo. Esse documento chegou a ser elaborado pela coordenação em 2019, mas a proposta não foi aceita, pois acarretava pouca flexibilidade para o aluno.

Neste mesmo documento também tentamos amarrar as ligações desejadas entre as disciplinas de cada semestre, entendendo que a articulação entre elas era necessária e que precisaria ser garantida. No entanto, a proposta esbarrava novamente na questão da flexibilidade, ela dificultaria para o aluno de transferência, por exemplo, que teve um componente convalidado e outro não.

Ainda não sabíamos, quando fizemos a proposta, que haveria uma nova normativa a respeito do TFG e que o Regulamento Interno do TFG perderia a validade.

Para que as atividades dessa ligação horizontal ocorressem, seria necessária uma articulação maior entre os docentes do curso. Coisa que foi feita em 2019 para a implantação do currículo novo e depois no Seminário docente no final do ano.

Os dois semestres finais ganharam o nome de Cidade Porvir.

Ainda no 9º semestre o aluno deveria cursar o estágio supervisionado, enquanto no último semestre do curso era esperado que o aluno se dedicasse quase exclusivamente ao TCC, cursando apenas uma disciplina optativa e completando eventuais horas de atividade complementares pendentes.

Proposta de Matriz Curricular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da USF _ 1/2019

103

9º Semestre: Cidade Porvir

16h

444h

No 9º semestre o estudante de arquitetura começa a desenvolver o projeto que culminará em seu Trabalho Final de Graduação.

Aproveitando o componente curricular de Prática Profissional: Processos Legais, os alunos deverão desenvolver a etapa urbana de seu projeto final, incluindo na prática a pesquisa para os fatores determinantes para a aprovação de seu projeto.

A partir desse pesquisa o alunos terá contato com as entidades regulamentadoras de sua profissão, as entidades profissionais que o representam em diversas instâncias, as secretarias municipais e estaduais, além dos conselhos responsáveis pela análise de seu projeto para uma eventual aprovação.

Paralelamente o alunos desenvolverá a pesquisa inicial para o projeto a ser apresentado na conclusão do curso em Projeto de Arquitetura e Urbanismo Integrado.

Estágio Supervisionado

40

4h

72h
156h

Projeto de Arquitetura e Urbanismo Integrado

41

4h

72h

PRÁTICA PROFISSIONAL: Processos Legais

42

8h

144h

Figura 103: slide de apresentação da proposta de estruturação do curso para a direção de área, colegas docentes e posteriormente para os alunos ingressantes

Depois de aprovada, ainda tivemos um período curto para elaboração de ementas provisórias dos componentes curriculares.

A partir de fevereiro de 2019, com a efetiva mudança no formato de coordenação dos cursos da USF, começamos a estruturar os planos de ensino conforme as novas orientações da universidade.

O novo currículo era estruturado a partir de Habilidades e Competências que o estudante deveria adquirir ao final de cada Componente Curricular.

Essas mudanças foram sendo implantadas semestre a semestre, com um treinamento dos docentes elaborado pelo Programa Chave. No primeiro semestre de 2019, todos os docentes envolvidos na oferta dos componentes curriculares da Matriz Nova (0010-B) de toda a universidade deveriam passar pelo treinamento e auxiliar a construção da proposta final. Havia uma orientação específica das direções de área e da pró-reitoria para que os docentes alocados nos componentes Prática Profissional, que receberiam os alunos ingressantes, fossem docentes que tivessem participado ativamente da construção da matriz nova, com mais tempo de casa e disponíveis para o treinamento.

Qual era principal questão que precisava ficar clara para estudantes e professores em relação ao currículo novo? A carga horária e o trabalho assíncrono.

No novo currículo, das 4 horas de aula semanais de cada componente, 3 horas eram de atividades mediadas pelo docente em sala de aula, presencialmente, e 1 hora deveria ser desenvolvida pelo estudante de forma autônoma e fora do horário da aula (assíncrona), ou seja 25%. Nas disciplinas de 72h, por exemplo, o estudante teria 54 horas de atividades em companhia dos docentes e 18 horas de desenvolvimento de atividades vinculadas aos componentes curriculares (PORTARIA PROEPE 144/2019 e Portaria PROEPE 42/2020) (LORENZI; PROEPE USF, 2019, 2020a). Essas atividades equivalentes a 1 hora/aula deveriam ser elaboradas pelos docentes e realizadas pelos estudantes para convalidação da carga horária da disciplina, ou seja, da presença em aula, como prescrito na PORTARIA PROEPE 144/2019:

Art. 4º A definição e estruturação da estratégia de trabalho das atividades da Prática de Competências dos componentes curriculares é atribuição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), sob orientação da coordenação de curso, juntamente com os docentes responsáveis pelos componentes curriculares de cada

semestre, de acordo com o PPC.

§ 1º A elaboração da Prática de Competências deve ser planejada com base nas competências descritas no Plano de Ensino, sendo acompanhada e avaliada pelo professor responsável pelo componente curricular, de acordo com as orientações da Coordenação de Curso e discutido no âmbito do NDE.

§ 2º No momento da elaboração do Plano de Atividades no Diário Eletrônico, deverão constar, em cada semana letiva, a competência e a respectiva estratégia de ensino.

Art. 5º O docente responsável pelo componente curricular deverá, semanalmente, registrar e acompanhar a realização das atividades da Prática de Competências no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), realizadas individualmente ou em grupo, a partir das estratégias previstas nos Planos de Ensino e de Atividades.

Art. 6º As avaliações da Prática de Competências deverão compor as notas N1, N2 e N3, realizadas nos respectivos períodos, de acordo com o preconizado no PPC e cujo valor deverá ser, obrigatoriamente, de 20% em cada período. (LORENZI; PROEPE USF, 2019)

Reforço que essas portarias foram publicadas em setembro de 2019 e fevereiro de 2020, e que essas definições de como deveriam ser ofertadas e computadas as horas das atividades complementares foram uma construção conjunta, principalmente entre as coordenadoras do programa Chave e os docentes envolvidos nos componentes de 1º semestre da matriz 0010-B em todos os cursos da USF. Ao longo do primeiro semestre de 2019 e na semana de planejamento do 2º semestre do mesmo ano, fizemos várias oficinas para tentar acomodar a demanda às necessidades diversas, e por vezes divergentes, dos cursos da universidade.

Uma das questões que precisava ser resolvida aí era a produção da “evidência” da execução da tarefa. O trabalho semanal registrado via Salas Virtuais cria um conjunto de documentos de fácil acesso e recuperação nos momentos de avaliação dos cursos, e comprova o cumprimento da carga horária.

Agora, falando como docente de um curso com atividade práticas de ateliê e depois de ter ministrado desde 2019 componentes curriculares nesse modo, as práticas de competência acabam virando uma burocracia a mais a ser preenchida. Elas não fogem dos padrões de

atividades que já eram propostas aos nossos alunos, elas apenas geram um registro semanal obrigatório no ambiente virtual e uma maneira mais completa de descrever as atividades propostas dentro dos moldes. Mas elas, efetivamente, são as atividades para casa, o complemento daquilo que não foi terminado na sala, a evolução do projeto entre os encontros semanais, que a gente já esperava que ocorressem. Mas elas também, com já disse anteriormente, tem a função da comprovação da carga horária, e geram a presença ou falta no dia da atividade.

Para as Práticas Profissionais a história se complicava um pouco mais pela questão da carga horária dupla. A PORTARIA PROEPE 43/2020 firmou a seguinte definição a respeito das atividades dos componentes curriculares com essas características:

nas matrizes curriculares dos Cursos de Graduação estão contemplados os componentes curriculares denominados Prática Profissional, que têm por objetivo aproximar o estudante da realidade da sua futura profissão, trabalhando de forma transdisciplinar, através de vivências, visitas técnicas, contatos profissionais, entrevistas, projetos, competições, jogos, simulações, ações extensionistas, ambientação comunitária, experiências empreendedoras e inovadoras, iniciação à pesquisa, dentre outras atividades; (LORENZI; PROEPE USF, 2020b)

Essa definição da característica desses componentes e da divisão interna de sua carga horária ocorreu 1 ano após a implantação do currículo, e assim como os demais, contou com a participação dos docentes envolvidos, as coordenações dos cursos e NDEs.

E aí tem um problema grave: não é o professor que atribui a falta, é o sistema. No entanto o sistema não é interligado com a sala virtual, ou com algum dispositivo que o docente possa inserir o dado da tarefa completa ou não para a atribuição da presença.

Assim, o que acontece de verdade é que o aluno tem 25% de presença garantida.

Em 30 de outubro de 2019 tivemos, no Campus de Itatiba, uma reunião entre os coordenadores dos cursos de Exatas e Tecnológicas e as coordenadoras do programa Chave para compartilhamento das ações das Práticas Profissionais em nossa área a fim de traçar um plano para a publicação da portaria. Cada curso apresentou os resultados da primeira turma oferecida do componente e o feedback dos docentes e estudantes envolvidos.

Naquele momento foi cogitada uma diferenciação entre as Práticas Profissionais de cada área, tentando uma adequação às especificidades de cada uma, mas que foi posteriormente descartada. Nós do curso de Arquitetura e Urbanismo e os colegas da Engenharia Mecânica e da Engenharia Química pleiteávamos que a Prática Profissional tivesse um caráter de projeto, que nela não incidisse as notas bimestrais e provas. No nosso entendimento, elas deveriam ter outros modos de avaliação.

Na Arquitetura já era previsto um Regulamento de Disciplinas Especiais, que alterava a atribuição de notas, e que em 2019 passou a incluir um número maior de componentes. Na Resolução que regulamentou as disciplinas especiais do curso de arquitetura e urbanismo da USF, definimos que

Para o currículo 0010-B, são considerados os seguintes componentes curriculares: Desenho e Plástica, Espaço e Expressão, Linguagem Visual, Conforto Ambiental e Lumínico Natural, Conforto Acústico e Lumínico Artificial, Edificações Sustentáveis, Reconversão de Áreas Degradadas Centrais, Práticas Profissionais, Projetos de Arquitetura, Projetos de Urbanismo, Planejamento Urbano e Regional, Projeto de Arquitetura e Urbanismo Integrado e Trabalho de Conclusão de Curso. (COSTA; CONSEACC/BP USF, 2019)

Justificávamos no artigo 3º que essas disciplinas especificadas se caracterizavam por apresentar uma carga horária prática elevada e que seriam acompanhadas e avaliadas de forma processual. A avaliação do rendimento escolar deveria ser “realizada de acordo com os critérios específicos para cada uma das atividades definidas nos planos de ensino (PE) e de atividades (PA) de cada disciplina, de forma processual, mediante procedimentos específicos, considerando a compreensão dos conceitos apresentados em aula e o desempenho do aluno” (ibden 2019)

e seria atribuída apenas uma nota final (N) ao final do semestre, obrigatoriamente composta por pelo menos 3 avaliações diferentes.

Vou voltar um pouquinho nessa narrativa antes que as coisas fiquem confusas demais.

2019 foi o ano da implantação desse modelo novo em toda a USF. Houve a reformulação do sistema das coordenações de curso, tendo sempre um coordenador pedagógico de cada curso, com um assessor de coordenação para os campuses em que o curso estava presente.

No curso de arquitetura e urbanismo ficamos assim: Glacir Fricke assumiu a coordenação pedagógica, ficando sedeadada em Itatiba, Décio Pradella assumiu a assessoria no campus de Bragança Paulista e eu assumi a assessoria no campus de Campinas. Efetivamente trabalhávamos os três nos três campuses, com 40 horas semanais de dedicação total (20 horas de aula e 20 horas de assessoria, ou 8 de aula e 32 de coordenação no caso da Glacir).

Esse primeiro ano foi um ano de ajustes gerais.

No curso de arquitetura e urbanismo em Itatiba estávamos com 3 currículos em andamento: o currículo 0001-B, o currículo 0003-B (iniciado em 2016) e o currículo novo 0010-B. As turmas de Bragança Paulista e Campinas só tinham o currículo 0010-B e o 0003-B.

Já falei rapidamente sobre isso na introdução da tese, mas em 24 de abril de 2019 fomos convidados a participar do Seminário “Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira: caminhos e possibilidades” proferido pelo Magnífico Reitor Frei Gilberto Gonçalves Garcia, OFM. No evento Garcia abordou a construção do PARECER CNE/CES Nº 608/2018 para formulação das “Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira” do qual foi relator enquanto membro do Conselho Nacional de Educação. O seminário deu início a uma série de eventos para a construção da política de Extensão da USF.

Em 7 de maio de 2019, em meio às atividades do XXV Encontro de Iniciação Científica da USF, foi realizada a Oficina “Construção coletiva da Política para Extensão da USF à luz das diretrizes para a curriculização da extensão”, sob comando do Frei Thiago Alexandre Hayakawa, OFM e da Profa. Dra. Débora Reis Garcia. A atividade era voltada aos Diretores, Coordenadores e Assessores de curso, Coordenadores de núcleos correlatos à construção da política de extensão e diretores de campus. O documento anterior que guiava a política de extensão da

USF era datado de 2007 (DUARTE; CONSEPE USF, 2007).

A construção da nova política de extensão da USF culminou na Resolução CONSEPE 114/2021 que aprovou a Política de Extensão da Universidade São Francisco (GARCIA, 2021).

Há algumas diferenças importantes entre os dois documentos. Na política aprovada em 2007 são definidas áreas temáticas (Arte e Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Economia e Administração; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção e Trabalho) que deveriam ter programas em linhas de atuação que atendessem a:

- a. Atenção à Saúde;
- b. Defesa e Garantia dos Direitos;
- c. Desenvolvimento Humano, Cultural e Artístico;
- d. Formação Docente;
- e. Gestão e Desenvolvimento de Políticas Públicas;
- f. Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais;
- g. Inclusão Produtiva;
- h. Infância e Adolescência;
- i. Inovação e Desenvolvimento Tecnológico e Social;
- j. Juventude;
- k. Organizações da Sociedade Civil;
- l. Terceira Idade.

Na política em vigor a partir de 2022 a atuação da extensão é dividida em 5 linhas estruturantes (Sustentabilidade Ambiental; Sustentabilidade Econômica; Justiça Social e Direitos Humanos; Humanização da saúde e Educação e Tecnologia) que passam a priorizar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (GARCIA, 2021).

Na nova configuração da organização das atividades extensionistas da USF, prevê que a extensão se desenvolva, preferencialmente, “por meio de programas, nas modalidades de realização: projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços; articulados por áreas de atuação; divididos como atividades de extensão em componentes curriculares e atividades de extensão não vinculadas a componentes curriculares” (2021, p. 9).

Define-se então que as Atividades de Extensão em Componentes Curriculares

São aquelas que compõem a matriz curricular dos cursos de graduação, ou seja, realizadas em componentes curriculares dos cursos. Serão planejadas/organizadas pelas coordenações dos cursos e/ou docente designado para isso, deliberadas pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE e aprovadas no colegiado de Curso; consultadas, ainda, as Direções de Câmpus, Pró-Reitoria de Administração e Planejamento – PROAP e Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão – PROEPE, já tendo avaliadas as questões que garantam a exequibilidade da proposta, como estabelecimento das horas a serem creditadas por componente curricular, insumos e suportes institucionais necessários para o desenvolvimento das ações. (GARCIA, 2021, p. 10)

Essa definição ocorreu efetivamente após a implantação do currículo 0010-B, sobre o qual disserto, mas a proposta apresentada no projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo em 2019 tem grande influência nessa proposta final. No entanto, pela mudança de direção tomada no curso, aquilo que já estava previsto como extensão integrante no currículo foi negado e descontinuado no currículo 0022-B, e a curricularização da extensão presente nas Práticas Profissionais Extensionistas do currículo de 2022 são bastante diferentes das propostas no currículo 0010-B.

O primeiro semestre de 2019 foi, para a coordenação do curso de arquitetura e urbanismo, um momento de focar especialmente no curso de Campinas que já havia enviado o formulário preparatório para a visita *in-loco* dos avaliadores do MEC para credenciamento do curso.

Paralelamente, escrevíamos os rascunhos dos Planos de Ensino na preparação para o 1º Seminário Docente do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF, no qual faríamos a redação final dos planos em conjunto com todo o colegiado do curso.

No segundo semestre de 2019 tivemos uma nova alteração de coordenação do curso, neste caso uma alteração esperada. A professora Glacir solicitou afastamento das funções de coordenação, assumindo o professor Décio Pradella em seu lugar e o professor Dennis como assessor no Campus de Bragança Paulista e eu permaneci na assessoria do campus Campinas.

Foi um período de intenso trabalho do NDE e da Coordenação de curso, que se preparava para o preenchimento do formulário de

avaliação do curso em Bragança Paulista, a construção do PPC relativo à nova matriz curricular, os planos de ensino novos considerando o ensino por competências.

Nesse momento, uma das pautas bastante trabalhadas pelo NDE foi a estruturação do Centro de Estudos Urbanos a fim de estabelecê-lo como órgão responsável pelas atividades de extensão dentro dos componentes curriculares do curso.

Em 29 de outubro de 2019 encaminhamos à direção de área um documento interno do NDE contendo proposta para Reorganização Centro de Estudos Urbanos do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Francisco considerando proposta de curricularização da extensão. Neste documento justificávamos que

O curso de Arquitetura e Urbanismo da USF já tem a prática da extensão universitária desde a sua criação, realiza trabalhos em sala de aula, vinculados aos conteúdos programáticos das disciplinas, mas também realiza trabalhos de pesquisa-ação e pesquisa extensionista via Centro de Estudos Urbanos e pesquisas coordenadas por professores via editais de iniciação científica e extensão. No entanto na reformulação curricular em 2018, passou-se a considerar curricularização dessas ações, conferindo um caráter institucional e constante às práticas já desenvolvidas pelos professores, de maneira que pretende-se que as ações ocorram independentemente da vocação do docente para a ação extensionista, ou melhor, que sejam alocados nesses componentes, docentes com essa vocação.

Nos novos componentes de Prática Profissional, ofertados no 1º, 5º e 9º semestres, a dimensão transformadora da relação sociedade e universidade, bem como a demanda de serviços advindos da sociedade é inserida como parte indissociável do ensino da arquitetura. Com isso, pretende-se potencializar na formação do estudante de arquitetura e urbanismo da Universidade São Francisco a sua capacidade de intervir no meio em benefício da sociedade, visando inclusive a sua colocação profissional quando egresso. Estão, desta maneira, previstas no curso de Arquitetura e Urbanismo, 3 componentes curriculares que somam 432 horas de atividades com caráter extensionista, da qual participam todos os estudantes matriculados no componente. No entanto a

extensão exige do curso um aparato que extrapola a relação professor/ estudante/sala de aula, e as disciplinas de Prática Profissional necessitam de um engajamento muito maior do aluno, mas também do corpo docente como um todo, não apenas os docentes responsáveis pelo período intramuros. (PRADELLA et al., 2019)

Nesta proposta consideramos que o CEUr seria um Programa de Extensão, vinculado ao NEXT e ao Curso de Arquitetura e Urbanismo, e que teria uma organização articulada entre os três campus, a exemplo das direções dos campuses e de áreas da universidade.

Busco com isso retomar um pouco a nossa proposta em relação à inserção da extensão universitária nos componentes do curso e como pretendíamos estruturá-la com apoio do CEUr, garantindo a continuidade das ações extensionistas para além do período de duração do componente curricular, e principalmente a divulgação dos resultados das pesquisas e ações de caráter extensionista.

A ideia dessa vinculação da Prática Profissional e posteriormente da extensão curricularizada a um programa existente e já estabelecido era uma saída parecida com aquela adotada no curso de Direito com o Núcleo de Prática Jurídica, na qual as atividades das Práticas Profissionais eram realizadas no NPJ e acompanhadas pelos docentes e advogados envolvidos no núcleo.

Nome do núcleo: Centro de Estudos Urbanos (CEUr)

Missão: Ser um agente de transformação social através da cooperação entre o curso de Arquitetura e Urbanismo e a comunidade local,

Possibilitar a formação protagonista do aluno da graduação e a produção do conhecimento socialmente responsável a fim de ser um agente de transformação social.

Objetivos:

Ser a ligação do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF com as comunidades locais, promovendo cursos de formação e aperfeiçoamento para alunos, egressos e a comunidade em geral, inclusive em nível de pós-graduação Lato Sensu e especialização; prestando assistência técnica em arquitetura e urbanismo para a comunidade através de convênios com entidades, autarquias e prefeituras da região via Lei nº 11.888, de 24.12.2008 e convênios, criando possibilidades de aprendizado prático para os estudantes e desenvolvendo novas tecnologias.

Ser o núcleo de Prática Profissional onde serão desenvolvidas as atividades das disciplinas 1º, 5º e 9º semestre do currículo novo.

Ser o braço extensionista do curso de Arquitetura e Urbanismo nos três câmpus.

Organização:

Assim como as diretorias de câmpus e áreas estão organizadas na nova estrutura da universidade, o núcleo do CEUr em cada câmpus tem uma vocação para desenvolvimento de uma atividade específica, enquanto é responsável também pelos trabalhos dos estudantes de determinado câmpus.

1. Coordenação Geral e gerência de Convênios - Itatiba
2. Coordenação de comunicação e publicações - Campinas
3. Coordenação de cursos e concursos - Bragança Paulista

Recursos Humanos:

Corpo de coordenadores:

3 professores com dedicação de 20h/semanais cada.

Os professores envolvidos no CEUr não são orientadores de IC dentro do novo modelo da universidade, exercendo a orientação apenas na modalidade voluntária;

A pesquisa desenvolvida no CEUr é delimitada pela modalidade Pesquisa-Ação,

com caráter extensionista;

É atribuição dos professores vinculados ao CEUr ocupar as cadeiras de conselheiros municipais nas áreas afins como representantes da universidade e estarão envolvidos nos convênios da universidade.

É necessário que o professor ou professora alocado no CEUr tenha um perfil de trabalho em grupo e empreendedor, que busque novos convênios e se posicione publicamente à frente dos trabalhos.

Corpo de bolsistas de extensão:

6 bolsistas fixos remunerados, com dedicação de 20h/semana, sendo 2 bolsistas por câmpus, com contrato de 1 ano prorrogável por mais 1.

2 em Campinas – 1 para a comunicação e 1 para desenvolvimento de projetos

2 em Bragança Paulista – 1 para a comunicação e 1 para desenvolvimento de projetos

2 em Itatiba – 1 para a comunicação e 1 para desenvolvimento de projetos

Os bolsistas não são alunos das disciplinas de Prática Profissional, sua contratação é por meio de edital de seleção e sua função é de desenvolvimento dos trabalhos junto aos professores coordenadores.

Serão abertas vagas para voluntários, ou bolsistas remunerados por projeto a depender das demandas dos projetos.

Corpo de apoio /Funcionários:

1 técnico/técnica administrativo em cada Campus, com a função de organização, catalogação e controle do material produzido, e secretariado.

Atividades:

1. Coordenação Geral e Convênios: responsável pela organização geral das atividades do CEUr, busca de novos convênios com entidades, movimentos e prefeituras, elaboração de propostas e busca de professores e estagiários voluntários para participação dos projetos, coordenação de projetos;
2. Coordenação de comunicação e publicações: responsável pela comunicação interna e externa do CEUr, através de mídias sociais, jornais e revistas impressos locais, produção de artigos científicos para divulgação das pesquisas-ação desenvolvidas pela equipe, produção de programa com temática de arquitetura e urbanismo para a TV USF, além da documentação

das evidências das atividades desenvolvidas pelo curso para comprovação junto aos avaliadores do MEC;

3. Coordenação de cursos e concursos: responsável pelo oferecimento de cursos de extensão respeitada a regulamentação e fluxos institucionais já existentes - NEXT, cursos de curta duração presencial e EAD; busca por concurso estudantis de arquitetura e urbanismo para participação de equipes de estudantes do curso.
4. Núcleo de Prática Profissional: vinculação com as disciplinas de Prática Profissional oferecidas nos 1º, 5º e 9º semestres, oferecendo espaço para desenvolvimento de trabalhos e acompanhamento das atividades supervisionadas.
5. Núcleo de Lato Sensu - promoção de cursos de especialização no formato EAD com forte vínculo com a comunidade local e a formação de agentes capacitados para a atuação na área e nas comunidades. (etapa posterior)

Demais professores e voluntários

Professores Voluntários – integrantes das equipes de projetos de extensão, desenvolvimento de concursos ou vinculados às Práticas Profissionais.

Professores que quiserem oferecer cursos de extensão podem se vincular ao CEUr no período de oferecimento da atividade, contando com todo o suporte do núcleo no respectivo Câmpus.

Estagiários voluntários

6 estagiários voluntários com 10h/semanais de dedicação, sendo:

2 em Campinas; 2 em Bragança Paulista e 2 em Itatiba

Equipes participantes em concursos de projetos de arquitetura e urbanismo, abrem-se vagas no número máximo de integrantes de cada equipe segundo edital do respectivo concurso em andamento.

No curso de Arquitetura e Urbanismo o CEUr já era um núcleo de extensão estabilizado e com captação contínua de novos trabalhos. No Campus de Itatiba, o mais antigo, diversos convênios haviam sido assinados com a prefeitura de Itatiba, de Morungaba e outras cidades da região. Em Campinas o Escritório Modelo, anterior ao CEUr, tinha convênios com a Cohab para a qualificação de pequenos espaços públicos, e, com a EMDEC para a qualificação do debate acerca da mobilidade urbana. Em 2019 travamos diálogos com a Secretaria de Saúde para desenvolvimentos de trabalhos no Hospital Psiquiátrico Cândido Ferreira e nas Unidades Básicas de Saúde, mas as conversas foram interrompidas em decorrência da pandemia. Em Bragança Paulista o CEUr estava responsável pelo desenvolvimento do Plano Diretor do Município de Bragança Paulista, com cerca de 40 estagiários envolvidos.

Sugerir que a estrutura do CEUr estava pronta para incluir os alunos das Práticas Profissionais no cumprimento das 90 horas de atividades assíncronas não era algo inviável, mas precisaria de ajustes, especialmente na gestão dos trabalhos e na atribuição de horas dos docentes responsáveis. Seria necessária uma aproximação muito grande do trabalho do CEUr com o trabalho dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares.

Nada que não pudesse ser resolvido com diálogo.

Quando narro esses episódios e rememoro esse período, me fica claro o papel do diálogo democrático nas proposições que fizemos. A organização toda dos semestres perde força e sentido sem um planejamento pedagógico mais participativo. Esse não era um currículo para ser implantado de forma autoritária.

Com isso retomo a narrativa sobre o Seminário Docente realizado no final de 2019.

Pode parecer redundante o que vou valar agora, mas há uma diferença bastante significativa entre a docência no ensino fundamental e médio daquela no ensino superior, a começar pela obrigatoriedade da licenciatura. O docente do curso de arquitetura e urbanismo precisa ser bacharel (preferencialmente em arquitetura e urbanismo), ter um diploma de especialização, mestrado ou doutorado, mas não precisa da licenciatura. Espera-se que o cumprimento de estágio docente nos cursos *stricto sensu* sejam suficientes para formar um professor.

Também a semana de planejamento pedagógico para as atividades do semestre é diferente nos cursos superiores. Lembro de ver as

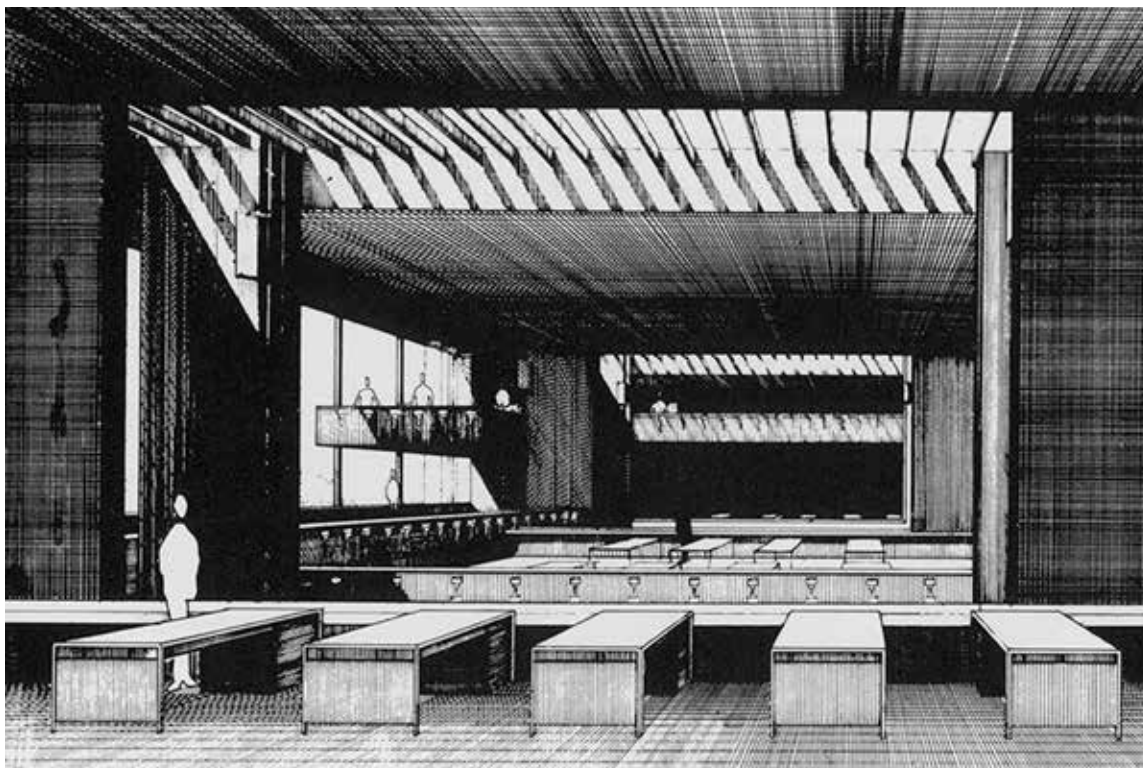
fotos dos professores nas semanas de planejamento quando eu estava na escola, os cursos, as atividades que faziam... As semanas de planejamento que passei desde que assumi a docência no ensino superior em nada se parecem com aquilo que pensei que fossem.

Na minha experiência na USF as reuniões de colegiado têm a função burocrática e informativa sobre as normas a serem seguidas, as datas a serem respeitadas e as documentações a serem preenchidas. Há, é claro, desde a implantação do Programa Chave, uma semana com atividades formativas e de trocas de experiências entre os docentes, mas ainda assim não é um momento de planejamento pedagógico de cada um dos cursos.

O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) não é um documento conhecido dos docentes, a linha adotada pela direção e coordenação na elaboração do documento é fragilizada por isso. Ela acaba sendo passada como aquela brincadeira de “telefone sem fio”, em conversas curtas da coordenação quando quer dar uma orientação específica sobre um componente ou outro.

O mesmo acontece nos Planos de Ensino, que são os documentos mais conhecidos pelos docentes, porque neles está presente a ementa do componente curricular e os conteúdos programáticos que deverão compor o plano de atividades.

Perceber essa lacuna foi o motivo da proposição do Seminário Docente. A intenção era de que esse espaço funcionasse como uma semana pedagógica, de formação dos docentes e de pactuação sobre as ações do próprio curso. Para além da construção de conteúdos que deveriam ser distribuídos em componentes curriculares, era importante também pactuar como esse conteúdo seria abordado, quais metodologias tinha se provado mais ou menos estimulantes, e por que não, exitosas.



I Seminário Docente do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF - 2019

Troca de experiências didático-acadêmicas
no âmbito do curso de arquitetura e urbanismo da USF

Data: 16 a 18/12/19

Horário: 09 às 16h

Local: Sala Web I - Câmpus Itatiba

INSCREVA-SE:
usf.edu.br/eventos

A **USF** agora é **Google for Education**

1º SEMINÁRIO DOCENTE DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA USF

O evento realizado no final de 2019 teve participação restrita aos docentes da USF alocados no curso de arquitetura e urbanismo. O evento ocorreu na sala web do Câmpus Itatiba, uma sala que permite a reconfiguração do espaço de forma mais interessante para cada atividade.

Nos dois primeiros dias de evento montamos as mesas trapezoidais de forma a criar uma grande roda. Nesses dias (16 e 17 de dezembro), os professores foram convidados a apresentar suas experiências de sala ao longo do ano (exitosas ou não), contando sobre as atividades desenvolvidas com os estudantes, a percepção sobre os conteúdos programáticos dos componentes curriculares e sobre a atuação em cada uma das turmas.

No primeiro dia foram concentrados os relatos dos componentes da área de urbanismo e planejamento urbano e territorial e após o almoço os da área de projetos de arquitetura. No segundo dia apresentaram os professores da área de história, teorias, linguagem e Trabalhos Finais pela manhã, e, à tarde, os das áreas técnicas e informacionais.

O último dia do evento foi dirigido ao planejamento das atividades futuras. A equipe de coordenação juntamente com o NDE apresentou a situação da elaboração das ementas e planos de ensino da matriz curricular nova, iniciada em 2019, a organização horizontal e vertical pretendida para cada semestre. Convidamos os docentes para se dividirem em áreas temáticas para a elaboração conjunta das ementas, competências, conteúdos e bibliografia dos novos componentes curriculares. A sala foi reorganizada em pequenas rodas com 6 mesas cada, para que os grupos pudessem conversar com mais proximidade. As discussões foram bastante intensas naquela manhã, especialmente por percebermos as afinidades e divergências entre docentes da mesma área, que deveriam pactuar o encadeamento dos componentes curriculares ao longo da formação de nossos alunos. O período da tarde foi destinado ao compartilhamento dos planos propostos por cada grupo. Esperávamos terminar ainda na parte da manhã a discussão das ementas para usar o período da tarde no planejamento do semestre seguinte, especialmente na articulação dos componentes de TCC, mas

as discussões seguiram de forma acalorada pela tarde, e acabamos por combinar uma data na semana de planejamento de fevereiro de 2020 para a continuidade dos debates.

Esperávamos que houvesse continuidade desse tipo de ação, até porque muitos docentes entraram para a equipe nos anos seguintes, e não tiveram o mesmo envolvimento com a construção dos documentos estruturadores do curso (o PPC e os Planos de Ensino) quanto os mais antigos de casa.

Lá no começo de 2019, mas também nas semanas de planejamento de agosto de 2019 e janeiro de 2020, conseguimos organizar atividades de planejamento para os docentes do curso de arquitetura e urbanismo para além da reunião geral de colegiado e dos minicursos oferecidos pela universidade para aprimorar o uso eficiente das plataformas digitais que haviam sido contratadas. Recordo que os representantes dos centros acadêmicos foram convidados para essas reuniões e saíam de lá responsáveis por compartilhar com os colegas os acordos firmados no colegiado. Criamos um clima de cumplicidade, que já vinha crescendo nos anos anteriores e se instalou bastante fortemente em 2020.

Fizemos reuniões entre os docentes de cada semestre, de forma a alinhar atividades de uma mesma turma, datas de entregas de trabalhos, trabalhos compartilhados ou complementares. Fizemos também reuniões de alinhamento temático por área de atuação, nas quais os docentes trocavam experiências sobre o andamento de cada turma e em qual ponto tinham conseguido chegar com o conteúdo programático, o que sentiam que precisavam de algum tipo de reforço.

Especialmente na reunião ocorrida no início de 2020, após a realização do Seminário Docente, tivemos uma participação muito intensa dos docentes, um comprometimento grande de todos em participar do maior número de encontros para se organizar para o semestre. Houve compartilhamento de aulas e de materiais didáticos, de experiências para os planos de atividades, de métodos avaliativos.

As conversas levaram à elaboração de planos de atividades muito mais dinâmicos, pactuados inclusive com os estudantes. Lembro que um dos nossos desejos era a flexibilização das avaliações dos componentes curriculares de caráter mais técnicos e tecnológicos, compartilhados com os cursos de engenharia. A presença dos docentes das

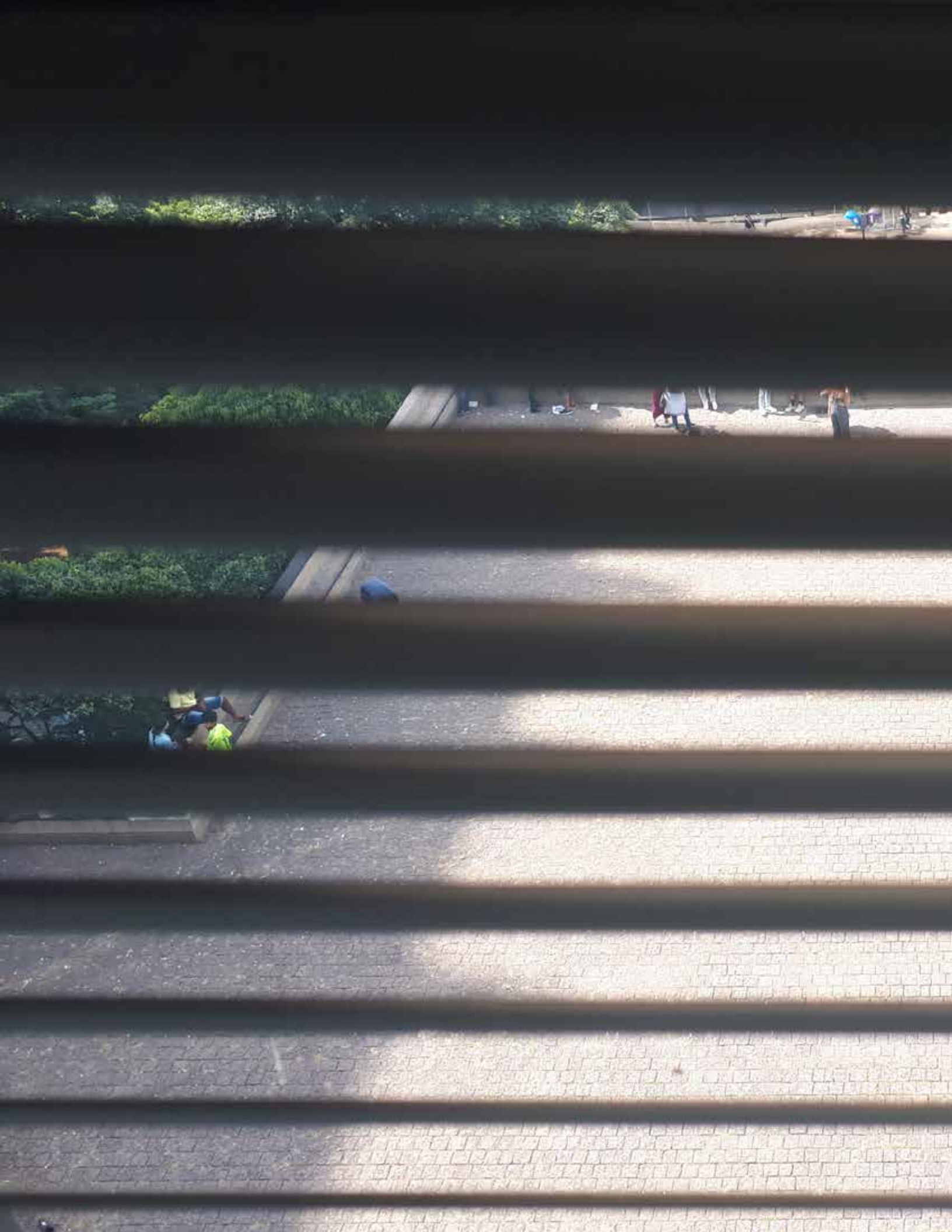
engenharias no Seminário e na elaboração de alguns planos de ensino foi fundamental para o engajamento daqueles docentes no esquema proposto por nós.

Se havia uma insurgência no corpo da proposta de reformulação curricular, ela estava presente também no como fazer.

Esse tipo de reunião, de construção coletiva e democrática, não era prevista na universidade nesse nível hierárquico dos docentes, apenas nas instâncias superiores, entre os colegiados de coordenadores e diretores.

Ao final de 2020 não nos foi autorizado fazer o evento, mesmo que de forma remota. Já havíamos sido informados de que haveria uma alteração na coordenação do curso e a diretoria solicitou que aguardássemos a orientação da nova coordenação para sua realização.

Com a mudança de coordenação não houve continuidade desse trabalho.





3º MOVIMENTO: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO

Ao retomar o contato com a elaboração do currículo do curso de arquitetura e urbanismo a partir das narrativas vou tentando compreendê-lo dentro de um movimento maior no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.

O que fizemos não é um movimento isolado, um ponto fora da curva. É uma reverberação de movimentos nas escolas de arquitetura como os descritos na introdução desta tese, mas também da organização dos colegiados de arquitetos e urbanistas na busca da consolidação de papel como agentes de transformação social.

É uma resposta à atuação do Fórum Nacional de Reforma Urbana (FNRU) para a aprovação do Estatuto da Cidade (Lei Federal 10.257 de 10 de julho de 2001), considerando que os novos profissionais deverão estar preparados para uma atuação que considere a qualidade da vida, do lazer, da mobilidade, da paisagem, da habitação e do trabalho nas cidades como um direito. É uma reverberação da atuação da Federação Nacional dos Arquitetos (FNA), das Assessorias Técnicas e dos Movimentos de Moradia para a aprovação da Lei de ATHIS (Lei Federal 11.888 de 24 de dezembro de 2008), buscando, apoiado na lei, uma possibilidade de atuação extensionista do curso para oferecer à população de baixa renda a assessoria técnica na elaboração, execução de projetos de regularização física, fundiária e de Habitação de Interesse Social. E certamente um alinhamento às posturas do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) no entendimento de que o acesso à arquitetura e urbanismo de qualidade é um direito do cidadão.

Em março de 2021 participei do VI ENANPARQ (Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo), cujo tema central foi “Limiaridade: processos e práticas em Arquitetura e Urbanismo”. Era latente nas mesas e temas propostos nas sessões livres a presença da Extensão universitária. O artigo enviado por mim em conjunto com a professora Maria Beatriz Andreotti fazia parte da mesa organizada pelas pesquisadoras Diana Helène e Rossana Brandão Tavares intitulada “Novas possibilidades metodológicas de práticas de ensino, pesquisa e extensão universitária em arquitetura e urbanismo: debates interseccionais e decoloniais”. O grupo organizado por Diana e Rossana englobava experiências de docentes da UFF, da UFAL, da Unigranrio, da UFRJ, da UFRGS e nossa da USF, que buscavam sair da sala de aula e interferir na cidade mesmo no início da formação dos estudantes de arquitetura e urbanismo. Durante todo o encontro,

diversas mesas e especialmente aquelas das sessões livres trataram das possibilidades da extensão em arquitetura e da curricularização.

Dentre tantos trabalhos apresentados naquele VI ENANPARQ discutindo ações extensionistas, me chamou a atenção a solução dada pelos docentes do curso de arquitetura e urbanismo do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) com o projeto “Morada de Luz: Projeto de Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social” (CORREIA; LINS; PAIVA, 2021). As autoras do artigo reforçam aquilo que comentei anteriormente sobre uma certa vocação do docente para a extensão

apesar de não haver uma disciplina formal tratando de HIS dentro da Instituição de Ensino na qual funciona o Morada de Luz, iniciou-se em 2018 uma experiência piloto em uma das turmas de Projeto de Arquitetura II. Desde então, na turma ministrada pela professora coordenadora do Morada de Luz, vem sendo desenvolvido projeto de habitação de baixo custo, nas mesmas áreas de atuação do Projeto de Extensão. (2021, p. 1676)

É visível o envolvimento da docente, já vinculada a um projeto de extensão, em trazer para sua sala de aula o compartilhamento da experiência que só uns poucos alunos selecionados pelo projeto teriam. Ela constrói parcerias com outros cursos da instituição buscando uma interdisciplinaridade que passa pela arquitetura e urbanismo, engenharia civil, a psicologia social comunitária, o direito e a comunicação, todos por meio de seus núcleos extensionistas.

Nos debates que travamos após as apresentações daquele dia, este foi um ponto muito marcante: nos parecia fundamental que, para que houvesse a atividade extensionista em nível de graduação, era necessário que o docente estivesse vinculado a um projeto mais amplo, amparado por estudantes selecionados (bolsistas ou voluntários) comprometidos com a continuidade do trabalho. Se não fosse aquela professora naquela disciplina, muito provavelmente a ação não ocorreria.

Mas isso não garante a curricularização, porque é uma atividade que depende da vontade do docente em fazê-la (assim como a que a Beatriz e eu apresentamos no mesmo evento). E porque, especialmente nas universidades particulares, a atribuição das aulas de uma cadeira não é assegurada como nas universidades públicas. Como um professor horista, que recebe apenas pela hora-aula poderia se dedicar realmente

à atividade extensionista e dar continuidade aos trabalhos iniciados em sala de aula com sua turma?

Na USF uma resposta veio em 2022 com a implementação dos componentes curriculares chamados Prática Profissional Extensionista, que tem a responsabilidade dividida entre os docentes dos cursos e o Núcleo de Extensão (Next). Ainda é cedo para uma análise sobre seus resultados e não tenho dados para isso, mas a tese de Hayakawa (2023), realizada em concomitância com esta, apresenta o panorama da construção da Política de Extensão da Universidade São Francisco.

Apenas a título de esclarecimento ao leitor deste trabalho que não está familiarizado com as discussões a respeito do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e, especialmente com o Parecer CNE/CES n. 608/2018 (GARCIA et al., 2018), que originou a Resolução 7/2018 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE, 2018) do Ministério da Educação (MEC), gostaria de retomar algumas discussões.

Em junho de 2014 o MEC aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. Em seu anexo são estabelecidas 20 metas distintas para todos os níveis da educação no Brasil e estratégias para alcançá-las. Dentre essas metas, destaco três que são específicas para o ensino superior e que se relacionam diretamente com o tema desta tese: a Meta 8, a Meta 12 e a Meta 13.

A Meta 8 está relacionada ao aumento da escolaridade média da população de jovens e adultos brasileiros (entre 18 e 29 anos), especialmente visando a população mais pobre e negra. Essa política levou a um aumento de vagas e de programas de crédito estudantil na universidade. A Meta 13 busca “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior”. Mas é na Meta 12 do P.N.E. que busca elevar a taxa bruta de matrículas no ensino superior, enquanto exige que sejam assegurados alguns itens visando a qualidade dessa educação superior. Dentre eles, as estratégias contidas nos itens 12.7 e 12.8 são as que me chamam atenção especialmente por abrirem as possibilidades da extensão numa relação mais dialógica com a sociedade:

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para

áreas de grande pertinência social; (grifo nosso)
12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior; (BRASIL, 2014)

Na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, é possível unir as duas estratégias numa única ação, por exemplo.

Em fevereiro 2017 foi constituída na CES do CNE uma comissão para estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira em atendimento à estratégia 7 da Meta 12 do Plano Nacional de Educação de 2014.

A comissão foi composta por Arthur Roquete de Macedo (Presidente), Gilberto Gonçalves Garcia (Relator), Luiz Roberto Liza Curi e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Posteriormente foram convidados para integrar a subcomissão de apoio aos trabalhos Daniel Pansarelli, Wilson de Andrade Matos, Sônia Regina Mendes dos Santos, Josué Adam Lazier, Malvina Tania Tuttman e Maria Mello de Malta, membros representantes dos Fóruns ligados à discussão da extensão no ensino superior dentro das universidades públicas (FORPROEX), particulares (FOREXP), comunitárias e confessionais (ForExt) e institutos federais.

O Presidente da comissão, Arthur Roquete de Macedo, foi Reitor da UNESP, e Chanceler da [Laureate International Universities](#) em São Paulo. Paulo Monteiro Vieira Braga Barone é físico, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, com passagem pela UNICAMP; [Luiz Roberto Liza Curi](#) é sociólogo, membro do Conselho Superior da CAPES, foi Presidente do INEP e Diretor Geral de Políticas de Educação Superior. O relator, Gilberto Gonçalves Garcia é Filósofo, frei franciscano, foi Reitor da FAE Centro Universitário (1998-2007), Reitor da Universidade São Francisco/USF (2002-2009 e 2018-atual), Vice-Reitor da Universidade Estadual de Goiás/UEG (2010-2011) e Reitor da Universidade Católica de Brasília/UCB (2014-2018).

No relatório apresentado pela comissão discutem-se as concepções sobre a Extensão na Educação Superior Brasileira, que sendo um dos pilares da educação universitária, ainda está condicionada a diferentes concepções e práticas, além de cercada por dicotomias, contradições e conflitos (GARCIA et al., 2018, p. 3). O relator aponta que três concepções ideológicas predominam hoje no entendimento e prática da extensão no país:

1. Posição assistencialista: caracteriza-se pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviço à comunidade
2. Dimensão transformadora: as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social;
3. Atendimento a demanda por serviços: instituição produtora de bens e serviços

A posição assistencialista é reforçada durante o regime de ditadura militar no Brasil, a partir de 1964, com a obrigatoriedade de programas que prestassem serviços à comunidade. Até então a extensão universitária havia passado por diversas experiências, seja por meio de conferências e semanas abertas ao público com na Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) no início do século XX, ou os serviços de assistência técnica ao agricultor prestados pela Escola Agrícola de Lavras e Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa na década de 20 do século passado (ibidem 2018, p. 5–7). Na década de 30 o Estatuto das Universidades Brasileiras estabelece que cursos de extensão universitária se destinam “principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”.

Em 1987 o FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras) definiu em seu 1º encontro que a extensão é “instrumentalizadora da dialética teoria/prática, como trabalho interdisciplinar e favorece a visão integrada do social” (GARCIA et al., 2018, p. 7), tornando se, assim, indispensável na estrutura universitária. Essa definição levou ao entendimento na LDB nº 9.394/1996 de que a extensão é uma das finalidades da educação superior, assim como o ensino e a pesquisa.

A obrigatoriedade de se assegurar 10% do total

Faziam parte da Laureate International Universities antes da compra pela Ânima em 2021: Universidade Potiguar (UnP); Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter); Centro Universitário dos Guararapes (UNIFG); Universidade Salvador (UNIFACS); Universidade Anhembi Morumbi (UAM); Centro Universitário IBMR (IBMR); Faculdade Internacional da Paraíba (FPB); Centro Universitário FMU | FIAM-FAAM (FMU | FIAM-FAAM); Centro Universitário FADERGS (FADERGS); CEDEPE Business School (CBS) e Business School São Paulo (BSP)

Curi foi diretor de ensino superior do grupo Pearson no Brasil até 2014. A empresa internacional do ramo educacional controla Sistema de Ensino COC, Dom Bosco e Pueri Domus, além das marcas de escolas de línguas Wizard by Pearson, Yázigi e Skill, e plataforma de ensino à distância e Biblioteca Virtual.

A composição da comissão aponta para uma forte influência do ensino superior privado e de capital internacional na construção das políticas educacionais o Brasil.

de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país fosse cumprido em ações extensionistas já era prevista no Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) mas criava a obrigatoriedade de implantação de curto prazo sem apontar estratégias.

A Resolução nº 7/2018, por sua vez, organiza como devem ser implantados esses 10% de horas de um curso na atividade extensionista, estruturando a concepção e a prática da Extensão na Educação Superior como:

I - a **interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos**, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a **formação cidadã dos estudantes**, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo **interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular**;

III - a **produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade**, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a **articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico** único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (grifo nosso) (Brasil, 2018)

O texto da resolução ainda estabelece no artigo 8º que atividades de extensão são aquelas as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante. Elas devem estar caracterizadas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos como programas; projetos; cursos e oficinas; eventos e prestação de serviços.

No artigo da Resolução nº 7/2018 exige-se que “a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da **carga horária curricular estudantil** dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, **as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos**” (grifo nosso).

Isso me parece significar que essas horas de atividade extensionista poderiam ser cursadas pelos estudantes em qualquer uma das modalidades (programas; projetos; cursos e oficinas; eventos e prestação de serviços) contanto que oferecidos e integrantes do PPC do curso

em questão. Assim como os estudantes estariam livres para cumprir as horas complementares como bem entendem, poderiam participar de qualquer uma das atividades de extensão contanto que comprovassem o cumprimento da carga equivalente a 10% do curso.

O que significa exatamente curricularizar a extensão?

Quando, no curso de arquitetura e urbanismo da USF, propusemos que essas atividades de extensão estivessem dentro dos componentes curriculares, extrapolamos a lógica proposta pela própria lei. Encaixar-nos-íamos na categoria da prestação de serviço, sem com isso integrar ou competir com o mercado formal de arquitetura e urbanismo.

A atividade extensionista pode ser obrigatória enquanto carga horária a ser cumprida e estar sob a responsabilidade do núcleo de extensão, sem a necessidade da interação com a área de formação ou com o curso. Ainda assim atenderia a lei. O que buscamos foi garantir que a atividade extensionista cumprida pelo estudante de arquitetura fosse vinculada também com sua formação profissional, além de sua formação cidadã.

Se o Conselho de Arquitetura e Urbanismo reconhece a extensão como uma atividade profissional a ser exercida dentro da formação dos novos profissionais, por que não incluí-la no currículo?

Ainda em relação à Meta 12, chamo a atenção para as seguintes estratégias apresentadas no documento e seu impacto no ensino de arquitetura e urbanismo:

- 12.5) ampliar as **políticas de inclusão e de assistência estudantil** dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, **de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais** e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
- 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que

trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a **dispensar progressivamente a exigência de fiador;**

12.9) **ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos** na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar **condições de acessibilidade** nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de **articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho**, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou à distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação; (BRASIL, 2014)

Nos Movimentos anteriores desta tese comentei sobre as características socioeconômicas dos estudantes do curso de arquitetura e urbanismo da USF ao considerar o impacto delas nas atividades propostas pelos docentes. Moassab e Name nos provocam a pensar que

Em relação a outros campos do saber, há que se pensar, então, em que medida o ensino e a prática em arquitetura e o urbanismo corroboraram e ainda corroboram com a aplicação ou a justificação de

violências físicas ou simbólicas contra aqueles/as que resistem ou se opõem aos desmandos da modernidade-colonialidade. O campo disciplinar da arquitetura e urbanismo, afinal, se apresenta como um ramo das ciências sociais aplicadas, o que deveria nos deixar alertas sobre suas possibilidades de apresentar-se como braço interventor e legitimador de práxis perpetuadoras do eurocentrismo e da colonialidade do poder (MOASSAB; NAME, 2020, p. 14)

A presença, ou a ampliação da presença de alunos desses grupos historicamente desfavorecidos nas salas de aula da arquitetura e urbanismo permitiram a qualificação dos debates acerca do direito à cidade, da exclusão de alguns grupos da discussão para as políticas urbanas. Se num primeiro momento havia um constrangimento por parte dos alunos de se posicionarem como beneficiários das políticas afirmativas na educação superior, mais tarde foram tomando a bandeira para si e falando mais abertamente sobre suas bolsas de estudo, financiamentos e cotas.

É possível ler nos Relatórios de Sustentabilidade da USF (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020) aumento do número de alunos em atendimento às metas do P.N.E., mas o documento não contempla dados socioeconômicos e raciais dos estudantes de maneira a dar respaldo às alegações que faço aqui. No entanto, foi visível o aumento de alunas e alunos negros ao longo dos últimos anos, por exemplo, que têm uma vivência racializada dos espaços urbanos, que é muito diferente daquela que a maioria dos alunos brancos consegue perceber. A presença desses alunos e alunas ampliou nosso repertório ao discutir as cidades e a percepção de cada um sobre as marcas nesse espaço urbano, abriu espaço para as discussões de gênero e cidade, para falar de falta de mobilidade e das áreas com pouco investimento público na qualidade urbana, a partir da fala de pessoas que efetivamente viviam essas situações cotidianamente.

Retomo um comentário que fiz no início deste Movimento a respeito da atuação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo na promoção do direito à arquitetura. O Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR) e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal (CAU/UF) compõem o sistema autárquico criado pela Lei nº 12.378 (BRASIL, 2010), que regulamenta a Arquitetura e o Urbanismo no país. Apesar da criação do conselho profissional exclusivo da arquitetura e urbanismo ter ocorrido apenas em 2010, a profissão é regulamentada desde 1933 pelo decreto regulador do exercício das

profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor (BRASIL, 1933).

O CAU vem se fortalecendo enquanto entidade representativa dos arquitetos e urbanistas, e principalmente na promoção do direito à arquitetura e o direito à cidade. Recentemente a arquiteta Nádia Somekh, presidente do CAU/BR, em reunião com Assessora Especial da Presidência da República Clara Ant e com o Secretário da Economia Solidária do Ministério do Trabalho Gilberto Carvalho, defendeu a inclusão da Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social (ATHIS) na Política Pública de Habitação do governo federal com foco na melhoria das moradias precárias da população carente, em paralelo ao programa Minha Casa, Minha Vida.

Ter a ATHIS em pauta nos cursos de arquitetura e urbanismo, como fizemos, é uma maneira de preparar adequadamente os futuros arquitetos e urbanistas para essa demanda crescente.

Vejo nas discussões ocorridas no “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” promovido pelo Programa de Pós-Graduação da FAU/UNB em parceria com o CAU/BR em agosto de 2022 outras possibilidades que me parecem adequadas para a curricularização da extensão em arquitetura e urbanismo.

A primeira questão, ainda considerando a continuidade dos projetos, é a amarração com a pesquisa científica, principalmente a pesquisa-ação. É necessário que a extensão passe a ter o mesmo peso que os outros dois pés desse tripé que dá sustentação à universidade. Uma das maneiras é a publicação dos resultados, não apenas nos anuários de sustentabilidade das instituições, mas também nas revistas científicas e na mídia (por que não?). Para cursos sem vínculos com um programa de pós-graduação, como o nosso na USF, os Laboratórios de Extensão e o Escritórios Modelo geridos por estudantes podem ser uma primeira resposta.

Eles já estão estabelecidos e amparados por legislações próprias. O Conselho de Arquitetura e Urbanismo já reconhece essas figuras, e já definiu como deve ser a participação dos docentes para que não ocorra o exercício ilegal da profissão por parte dos estudantes. O CAU tem, ainda, feito ações educativas com arquitetos e urbanistas atuantes em diversas áreas para garantir o registro da responsabilidade técnica (RRT) em todas as funções exercidas e reconhecidas como áreas de atuação do

arquiteto e urbanista, incluindo a extensão universitária e o ensino de arquitetura, além da responsabilidade sobre os projetos arquitetônicos, urbanísticos ou paisagísticos desenvolvidos nessas ações .

A extensão universitária é atribuição da universidade e, portanto, sob tutela do Ministério da Educação, no entanto, se a atividade exercida é uma atribuição profissional, e no caso da arquitetura e urbanismo uma profissão regulamentada por lei e fiscalizada por um conselho próprio (CAU/BR) é necessário entender quais os limites, ou fronteiras que devem ser delimitados.

Até porque, esse registro da responsabilidade técnica é também a composição do acervo técnico desse professor arquiteto e urbanista, que atua prioritariamente na função de docente, mas que também assina os projetos em parceria com os alunos. A questão da atribuição profissional na extensão universitária é tema de discussões recentes da Câmara de Ensino e Formação do CAU/BR e será necessário acompanhar para entender quais questões ainda poderão surgir.

Nos casos de cursos com a pós-graduação estabelecida, seja ela *stricto* ou *lato sensu*, me parece que o caminho para a curricularização se abre com diversas possibilidades.

Os exemplos das Residências profissionais das Faculdades de Arquitetura e Urbanismo da UFBA, UnB, USP e agora Mackenzie, é um em que facilmente se vincula uma disciplina (ou componente curricular) da graduação com um ou mais componentes da Pós, e alunos de graduação e pós-graduação e docentes podem trabalhar juntos no desenvolvimento do convênio estabelecido. Resolve-se também algumas questões relativas à remuneração das atividades extra que serão desenvolvidas pelos docentes.

Mais uma vez trago o exemplo da disciplina cursada na pós-graduação da FAU-USP há alguns anos, na qual havia uma interlocução entre a pós, a graduação e especialmente a comunidade para a qual o projeto estava sendo desenvolvido. Neste caso, claro, a remuneração dos docentes estava prevista dentro de seus contratos de trabalho, mas era claro que a opção pela ligação entre graduação e pós, e diretamente com a comunidade envolvida era uma dos docentes, que viram uma possibilidade diferente naquele semestre, e não necessariamente uma decisão curricular.

Me parece muito salutar essa retroalimentação da pesquisa, da pesquisa extensionista, da pesquisa-ação nos cursos de pós-graduação

vinculados aos cursos de graduação.

Com o apoio do Conselho de Arquitetura e Urbanismo às ações de Assistência Técnica à Habitação de Interesse Social, um componente curricular como a Prática Profissional: Relações Centro Periferia, poderia facilmente estar vinculado a um projeto de extensão inclusive com financiamento do Conselho e assim garantir sua continuidade, mesmo que oferecido de forma intercalada nos semestres.

Já o componente curricular Prática Profissional: Espaço Lúdico, como mostra sua 3ª edição em 2021 (narrada no 1º movimento), tinha uma potência para assinatura de convênios de curta duração com o poder público, ou mesmo com ações da própria universidade, da pastoral universitária ou do NEXT. A característica lúdica, mas também a pequena escala dos espaços propostos, projetados para a construção rápida, tática, permitia a participação de um grande número de pessoas na sua execução, trazendo uma possibilidade de uma ação mobilizadora não só para os estudantes participantes do componente curricular, mas também para os demais semestres.

Se a intenção por trás do componente curricular era cativar o estudante e apresentar o curso, o mutirão para viabilizar a construção, envolvendo alunos, professores, docentes e a comunidade ainda me parece um bom caminho.

Como em todos os aspectos da vida, esta pesquisa também sofreu, e ainda sofre, as consequências da pandemia de Sars-Cov-2. Desde final de março de 2020 todo o trabalho presencial na Universidade São Francisco foi transferido para o ambiente remoto. O retorno dos setores técnico administrativos foi gradualmente ampliado conforme o avanço da vacinação no país, e apenas no início de setembro de 2021 começaram a reabrir alguns serviços presenciais na universidade.

Com isso, a consulta a alguns documentos ainda não digitalizados, e disponíveis em servidores que não podiam ser acessados remotamente, foi impossibilitada. Optamos por seguir com os documentos inventariados do acervo da própria pesquisadora, como as trocas de e-mails, os arquivos produzidos pelo NDE, coordenação de curso e para os componentes curriculares.

A pandemia teve também impacto na atividade real dos componentes curriculares. Se por um lado os Planos de Ensino firmados para esses componentes previam claramente a criação de convênios para que os trabalhos fossem realizados em diálogo com a comunidade

da qual a universidade faz parte, é certo que o distanciamento social imposto impossibilitou qualquer tipo de atividade presencial de estudantes e docentes.

Sinto que há uma grande mudança, um trauma que sofremos ao longo desses dois anos de isolamento, somado a um ano de sobreaviso.

A pandemia mudou alunos e professores. Mudou as dinâmicas da sala de aula, a participação.

Durante o período de aulas remotas emergenciais quase todo o conteúdo era gravado e disponibilizado aos estudantes. Eles se acostumaram a isso. Nos primeiros meses de retorno à presencialidade era comum que os estudantes viessem para as aulas sem material. Sem cadernos para anotações, sem conhecidos canudos cheios de mapas – tão característicos dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo –, sem as pastas, réguas, esquadros, lapiseiras e qualquer outra sorte de materiais de desenho necessários na prática da arquitetura.

Acostumaram-se a assistir depois, fazer em casa, conversar mais tarde, tirar dúvidas pelo e-mail ou pelo aplicativo de conversa instantânea. Parece que procuram por um imediatismo da resposta buscada na internet e não se aventuram na busca, no desconhecido, no erro ou no desastre.

É importante considerar também minha própria condição nesta pesquisa, justificada na opção pela pesquisa narrativa.

Muito do material consultado e a compreensão dos processos internos da universidade só foi possível porque minha posição de pesquisadora por alguns anos se somou à uma função administrativa, e mesmo como docente, fiz também parte da equipe que ministrou os componentes curriculares em questão.

Há então, de minha parte, um exercício de “desenraizamento”, de observar com estranhamento aquilo que minha própria memória diz que conheço bem. E nesse “não se sentir em casa em lugar nenhum” vou trazendo o confronto com as demais fontes e desnaturalizo aquilo me era natural e claro. Mas essa sobreposição é também a força desse trabalho, que coloca a pesquisadora em uma relação dialógica com seus interlocutores de forma mais natural, sendo ela também parte do grupo, já mergulhada na história que conta.

Ao longo dos últimos meses foi preciso conversar muito com meus colegas para lembrar de algumas passagens, para reencontrar as justificativas, mas também para me lembrar da importância desta pesquisa.

Narrar esse período é compartilhar nossos sonhos, as possibilidades que vislumbramos.

Não são raras histórias de cursos de arquitetura e urbanismo que propuseram currículos com características insurgentes. Na introdução desta tese falei do curso da Belas Artes, que no início da década de 1980 instituiu os ateliês de projeto. As reverberações dessas atividades são sentidas até hoje. Mesmo a proposta que fizemos, a maneira como se estruturaria o CEUr, tem inspiração naquela experiência. Mas ela também teve uma duração de apenas três anos, e foi encerrada após uma greve que resultou na demissão em massa dos professores e a substituição da proposta por outro jeito de olhar para a profissão do arquiteto e urbanista.

Em seu texto “Desenho, canteiro e conflitos urbanos: o curso de arquitetura e urbanismo no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo” Pedro Fiori Arantes e Wilson Ribeiro dos Santos Jr. (2020, p. 59–78), apresentam a proposta de um curso que, como o que buscamos fazer, visa a

recuperação da vocação pública da/o arquiteta/o e urbanista como profissional orientada/o para a defesa da cidade e da arquitetura como bem comum e direito de todas/os, como profissional generalista, com visão global dos processos de urbanização e inteligência sistêmica integradora de áreas, mantendo diálogo permanente com: cidadãos/ãos, usuárias/os e produtoras/es da cidade, suas entidades representativas e movimentos sociais (2020, p. 60)

Os autores situam a proposta relembrando algumas outras iniciativas experimentais insurgentes realizadas na década de 1970 e que foram interrompidas pelo golpe militar, das quais os autores entendem que o projeto da UNIFESP é herdeiro e interlocutor. Entre elas as iniciativas da FAU Santos atuando com os estudantes diretamente nas favelas da cidade (fechada em 1971 pelo governo ditatorial militar) e a iniciativa da FAU São José dos Campos com ateliês integrados e projetos voltados para os problemas locais do Vale do Paraíba (encerrada por intervenção militar) são histórias marcantes da truculência com que essas iniciativas foram fechadas. Além delas, também os Ateliês Integrados de Projeto da FAU USP no final da década de 1970, formaram professores que espalharam esses projetos inovadores para outras

universidades, especialmente no estado de São Paulo.

Eu termino este texto e me preparo para arguição final nos primeiros dias de um novo governo, com um certo sabor de esperança, e sei que apresento um trabalho marcado por isso.

Vivemos desde 2016, com o golpe que levou à cassação do mandato da presidenta Dilma Rousseff, um clima de desmonte e de insegurança. Recordo que na carta de intenções que apresentei no processo seletivo do doutorado comentei as eleições presidenciais já imaginando algumas dificuldades que viria a ter. Vejo hoje que posso ter minimizado as dificuldades.

O desmonte da esfera pública promovido nos quatro anos de governo de Bolsonaro foram sentidos em cada etapa deste trabalho. Desde a queda do número de alunos ingressantes a cada semestre pelo corte nas políticas de incentivo como o PROUNI e FIES, que levaram a uma diminuição do número de docentes dividindo a responsabilidade da sala nos componentes curriculares; a insegurança quanto às decisões do Governo Federal e seus Ministérios sobre os impactos da pandemia na proteção da vida das pessoas, no direito à moradia, à renda e à alimentação.

Quanto ao Ministério da Educação (que ao longo dos quatro últimos anos teve cinco ministros diferentes - Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy), as diretrizes a respeito dos cursos a distância e a porcentagem permitida de aulas EAD nos cursos presenciais também cobram seu preço. Para se manter competitiva na região, a universidade precisa se adaptar e começa a solicitar dos cursos a alteração das matrizes curriculares recém implantadas, para atender à demanda de menos presencialidade.

Anteriormente comentei que na arquitetura e urbanismo a relação da corporeidade, da corpografia, da educação dos sentidos e das sensibilidades é fundamental. Não só para a confecção do projeto altruísta, mas para a compreensão do espaço livre e do espaço edificado. Um projeto não é uma reprodução de pequenas regras. O projeto é uma representação de um espaço sonhado primeiro, sentido, elaborado a partir de experiências anteriores em outros espaços e paisagens. Não é um conjunto de riscos no papel.

Vejo com muita apreensão o aumento do número de cursos de graduação em arquitetura e urbanismo na modalidade à distância, mas também da fatia dos cursos presenciais que migraram para as

modalidades remotas e à distância. Quando lembro do impacto da pandemia no modo dos nossos alunos estudarem, vejo com ainda mais reticências essa negação do corpo, do coletivo, do compartilhamento do espaço que a sala de aula oferece.

A extensão universitária, nessa perspectiva, parece que se coloca como resistência, como ressignificação da atuação do arquiteto e urbanista, como insurgência de alunos e professores contra imposições do mercado. Ela exige o reconhecimento do outro, o diálogo e o fazer com. Ela nos coloca de volta como corpos que partilham um mesmo espaço na cidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Olívio Dutra anuncia nomes de seu secretariado**. portal de notícias. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2003-01-09/olivio-dutra-anuncia-nomes-de-seu-secretariado>>. Acesso em: 18 out. 2020.

ARANTES, P. F.; SANTOS JR., W. R. DOS. Capítulo 2: Desenho, canteiro e conflitos urbanos: o curso de arquitetura e urbanismo no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo. Em: MOASSAB, A.; NAME, L. (Eds.). **Por um Ensino Insurgente em Arquitetura e Urbanismo**. 1ª ed. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020. p. 59–78.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. 1ª edição ed. Florianópolis, SC: Hucitec, 2010.

BRAIT, B. **Bakhtin outros conceitos-chave**. 2ª edição ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 57º ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Decreto 23.569 de 11/12/1933. Regula o exercício das profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor. Rio de Janeiro: Brasil, 1933.

BRASIL. Lei 9.394 de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. Lei 10.172 de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BRASIL. Portaria nº 170 do Ministério das Cidades. Regimento da 1ª Conferência Nacional das Cidades. Brasília: Ministério das Cidades, 2003. BRASIL.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Revogada pela Resolução CNE/CES no 2, de 17 de junho de 2010. Brasília: MEC, 2006. BRASIL.

BRASIL. Lei 11.888 de 24/12/2008. 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: Brasil, 2008.

BRASIL. Lei 10.252 de 10/07/2001. Estatuto da Cidade - Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília: Brasil, 2010a.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Lei 12.378, de 31/12/2010. 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: Brasil, 2010 c.

BRASIL. Lei 13.005 de 26/0/2014. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. BRASIL.

BRASIL; CNE/CSE. Resolução nº 7, de 18/12/2018. 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.

BUENO, L.; MACHADO, A. R. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 303–319, 18 jul. 2011.

BURKE, P. **A escrita da história**. Edição: 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURKE, P. et al. **História e teoria social** - 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BURKE, P. **Testemunha ocular: O uso de imagens como evidência histórica**. Tradução: Vera Maria Xavier Dos Santos. 1ª edição ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLOT, Y. Psicologia. Em: BRAIT, B. (Ed.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. 2ª edição ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 219–240.

FAÍTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. Em: MACHADO, A. R. (Ed.). **ENSINO COMO TRABALHO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55–80.

FENEA REGIONAL SÃO PAULO. **Histórico - FeNEA Regional São Paulo**. institucional. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/fenea.org/fenea/saopaulo/historico>>. Acesso em: 18 out. 2020.

FERREIRA, J. A. M. DE M. **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259–268, ago. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução: Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HAYAKAWA, T. A. **Educação superior franciscana e a extensão na Universidade São Francisco (1976-2021)**. Doutorado em Educação—Itatiba: Universidade São Francisco - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2023.

INSTITUTO PÓLIS. **20 anos do Estatuto da Cidade: entrevista com Patrícia de Menezes Cardoso.** Blog do Instituto Pólis, 11 jun. 2021. Disponível em: <<https://polis.org.br/noticias/20-anos-do-estatuto-da-cidade-entrevista-com-patricia-de-menezes-cardoso/>>. Acesso em: 21 ago. 2021

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência.** Tradução: Cristina Antunes; Tradução: João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, D. **Antropologia Dos Sentidos.** Petrópolis: VOZES, 2016.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Doutorado—São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** Tradução: Nélio Schneider. 1a edição ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital.** Tradução: Paul Lafargue. 1a edição ed. São Paulo: Veneta, 2014.

Mesa redonda de abertura: Curricularização da Extensão – da resolução à ação. : FOREXT - Encontro Regional Câmara Sudeste.Bragança Paulista, 27 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zilca5puZ5s>>. Acesso em: 26 ago. 2021

MOASSAB, A.; NAME, L. **Por um Ensino Insurgente em Arquitetura e Urbanismo.** 1ª ed. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020.

MOMM, C. M.; VAZ, A. F. Memória, cidade, educação dos sentidos segundo Walter Benjamin. Em: OLIVEIRA, M. A. T. DE (Ed.). **Sentidos e sensibilidades: sua educação na história.** Edição: 1 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 149–163.

MONTEIRO, A. M. R. DE G. **O ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil : a expansão dos cursos no estado de São Paulo no período de 1995 a 2005.** Doutorado—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, 2007.

MORAIS, S. P. E. P. **Thompson: História, educação e presença.** São Paulo: Edições Verona, 2018.

PEIRANO, M. **A Favor da Etnografia.** 1a edição ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará Editora, 1995.

PESAVENTO, S. J. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades.** Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Online], 2004.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural.** 3a-online ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

POMPÉIA, R. A. **Os Laboratórios de Habitação no ensino da arquitetura: uma contribuição ao processo de formação do arquiteto.**Doutorado —São Paulo: FAU - Universidade de São Paulo, 16 jan. 2007.

PRADELLA, D. L. P.; SOUZA, D. F. DE; CARVALHO, G. C. DE. **Entrevista com Laura Reily de Souza**. : Pod_ArqUrb_USF: Podcast do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Francisco - Entrevistas com docentes., [s.d.]. Disponível em: <<https://anchor.fm/pod-arqurb-usf/episodes/022---Entrevista---Laura-Reily-de-Souza-ej7c42/a-a34vc0v>>. Acesso em: 13 out. 2020

PRADO, G. DO V. T.; SOLIGO, R. Memorial De Formação: Quando as Memórias Narram a História Da Formação. Em: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Eds.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007a. v. 1p. 47–62.

PRADO, G. DO V. T.; SOLIGO, R. **Porque Escrever É Fazer História. Revelações, Subversões, Superações**. 1a edição ed. Campinas, SP: Alínea, 2007b.

RUGGIERO, A. S. **Jorge Caron: uma trajetória**. Doutorado—São Paulo: Universidade de São Paulo 2007.

SANTOS JUNIOR, W. R. DOS. **O currículo mínimo no ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: 1969 –1994**. Doutorado—São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2001.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EdUSP, 2002. v. 1

SCHLEE, A. R. **Trajetória e estado da arte da formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia – volume X: Arquitetura e Urbanismo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010. v. X

SHARPE, J. A História vista de baixo. Em: BURKE, P. (Ed.). **A escrita da história**. Edição: 2a ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 39–62.

SILVEIRA, Z. EDWARD P. THOMPSON: MÉTODO, CATEGORIAS ANALÍTICAS E FENÔMENOS EDUCACIONAIS. **Revista Trabalho Necessário**, v. 12, n. 18, 30 jun. 2014.

SIMÃO, A. C. G. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 181–189, 2015.

SOUZA, L. R. DE; BAPTISTA, W.; GUIMARÃES, M. DE F. Leituras da cidade: A desigualdade de gênero estampada nas ruas. Em: MORETTO, M.; BUENO, L.; FEITOZA, C. DE J. A. (Eds.). **Letramento, ensino e pesquisa: Práticas educativas em ação**. 1ª ed. Jundiaí: Paco e Littera, 2022. p. 60–72.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Education of senses and sensibilities: between the trend and the possibility of research renovation in history of education. **História da Educação**, v. 22, n. 55, p. 116–133, ago. 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OSCAR, L. C. B. Referenciais teórico-metodológicos

nas pesquisas em História da Educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 21, n. 31, p. 171–193, 30 jun. 2014.

TERRA DE DIREITOS. 2ª Conferência Nacional das Cidades. **Terra de Direitos (sítio virtual)**, 29 nov. 2006. <<https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/2-conferencia-nacional-das-cidades/573>>

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. 1ª edição ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. **A Formação da classe operária inglesa**. Vol. 2. 1ª edição ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 11, 1 dez. 2012.

USF; CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ - ASF. Relatório de Sustentabilidade USF 2014: **Relatório de Sustentabilidade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2014. Disponível em: <<https://bomjesus.br/relatoriosocial-usf-2014/home.vm>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

USF; CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ - ASF. Relatório de Sustentabilidade USF 2015: **Relatório de Sustentabilidade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2015. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/relatorio2015/index.vm#sobre_o_relatorio>. Acesso em: 23 abr. 2023.

USF; CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ - ASF. Relatório de Sustentabilidade USF 2016: **Relatório de Sustentabilidade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2016. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/relatorio2016/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

USF; CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ - ASF. Relatório de Sustentabilidade USF 2017 - A paz é fruto da justiça: **Relatório de Sustentabilidade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2017. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/relatorio-2017/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

USF; CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ - ASF. Relatório de Sustentabilidade USF 2018 - A paz é fruto da justiça: **Relatório de Sustentabilidade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2018. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/relatorio-2018/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

USF; CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ - ASF. Relatório de Sustentabilidade USF 2019 - Repense novas formas de aprender: **Relatório de Sustentabilidade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2019. Disponível em: <https://e.issuu.com/embed.html?d=relatorio_usf_social_2019_web&pageNumber=20&u=grupobj>.

Acesso em: 23 abr. 2023.

USF; CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ - ASF. Relatório de Sustentabilidade USF 2020: **Relatório de Sustentabilidade**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2020. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/relatorio-2020/index.html>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

VIDOTTO, T. C. **A indissociável relação entre o ensino e a profissão na constituição do arquiteto e urbanista moderno no Estado de São Paulo : 1948 - 1962**. Dissertação de Mestrado—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, 2014.

VIGARELLO, G. **O sentimento de si: história da percepção do corpo, séculos XVI - XX**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis: VOZES, 2016.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

