

UFPE – Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano  
Tese de Doutorado | Recife | 2025



**COM OS PÉS E MÃOS NO CANTEIRO:**  
A prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção em  
busca de uma completude no ensino de arquitetura

Luiz Ricardo Fonseca Marcondes  
**Orientadora:** Profa. Dra. Maria de Jesus de Britto Leite  
**Coorientador:** Prof. Dr. Fabiano Rocha Diniz

Página anterior:

Figura 01: Canteiro do Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo

**COM OS PÉS E MÃOS NO CANTEIRO:**

A prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção em busca de uma completude no ensino de Arquitetura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO URBANO

LUIZ RICARDO FONSECA MARCONDES

**COM OS PÉS E MÃOS NO CANTEIRO:**

A prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção em  
busca de uma completude no ensino de arquitetura

Recife

2025



LUIZ RICARDO FONSECA MARCONDES

**COM OS PÉS E MÃOS NO CANTEIRO:**

A prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção<sup>1</sup> em  
busca de uma completude no ensino de arquitetura

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Desenvolvimento Urbano da Universidade  
Federal de Pernambuco, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutor em  
Desenvolvimento Urbano.

**Área de concentração:** Arquitetura e Urbanismo

**Orientadora:** Professora Dra. Maria de Jesus de  
Britto Leite

**Coorientador:** Professor Dr. Fabiano Rocha Diniz.

Recife

2025

---

<sup>1</sup> Abordagem pedagógica de ação imersiva no canteiro de obras

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Marcondes, Luiz Ricardo Fonseca.

Com os pés e mãos no canteiro: a prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção em busca de uma completude no ensino de arquitetura / Luiz Ricardo Fonseca Marcondes. - Recife, 2025. 316f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, 2025.

Orientação: Maria de Jesus de Britto Leite.

Coorientação: Fabiano Rocha Diniz.

Inclui referências e apêndices.

1. Desenho-Construção; 2. Canteiro experimental; 3. Ensino de arquitetura; 4. Arquitetura - Estudo e ensino. I. Leite, Maria de Jesus de Britto. II. Diniz, Fabiano Rocha. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central



Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano  
Universidade Federal de Pernambuco

**Luiz Ricardo Fonseca Marcondes**

**“COM OS PÉS E MÃOS NO CANTEIRO: A prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção em busca de uma completude no ensino de arquitetura”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Desenvolvimento Urbano.

Aprovada em: 25/07/2025.

**Banca Examinadora**

Participação via Videoconferência

---

Profa. Profa. Maria de Jesus de Britto Leite (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Fabiano Rocha Diniz (Co-Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência

---

Profa. Maria Luiza Macedo Xavier de Freitas (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência

---

Prof. Fernando Luiz Camargos Lara (Examinador Externo)  
University of Pennsylvania Stuart Weitzman School of Design

Participação via Videoconferência

---

Prof. Diego Beja Inglez de Souza (Examinador Externo)  
Universidade do Porto

Participação via Videoconferência

---

Prof. Francisco Toledo Barros (Examinador Externo)  
Universidade de São Paulo



**COM OS PÉS E MÃOS NO CANTEIRO:**

A prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção em busca de uma completude no ensino de Arquitetura

**SEM ANISTIA!**



## AGRADECIMENTOS

A lista é grande:

Antes de mais nada, agradeço a Juju Leite e Fabiano Diniz - orientadora e coorientador - pela paciência e desvelo ao longo desses 4 anos.

Agradeço aos meus queridos irmãos e sócios de longa data, Bruno Lima e Chico Rocha, por nossa luta desde o começo dos anos 90, quando adentramos a universidade para estudar arquitetura. E lá se vão mais de 30 anos...

Agradeço ao ensino público universitário federal por ter me dado a oportunidade de me aprofundar, gratuitamente, nos estudos de graduação e de doutoramento. Que ele cresça, se fortaleça, se expanda e abarque outras tantas pessoas nesse país que ainda não tiveram a mesma oportunidade que eu tive.

Agradeço aos amigos Natan Nigro e Mike Phillips, parceiros nessa empreitada bonita do nosso Coletivo Ateliervivo. Vida longa pra gente!

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos da Universidade Católica de Pernambuco, colegas de jornada na militância pela educação, especialmente a Dyego Digiandomenico pelas parcerias nas ações extensionistas de Desenho-Construção estudadas nessa tese, à Andrea Storch, pelas conversas iniciais para a seleção do MDU, à Paula Maciel, pelos esclarecimentos sobre questões curriculares dos cursos de arquitetura e à Clarissa Duarte, Igor Villares e Ricardo Pessoa de Melo, colegas também em processos de doutoramento.

Agradeço à minha companheira Juliane Fuchs, minha parceira de vida.

Agradeço aos participantes das oficinas do nosso Coletivo Ateliervivo que se dispuseram a colaborar com o processo de entrevista para o enriquecimento desta tese. Minha gente, a contribuição de vocês foi valiosíssima!

Agradeço à amiga Janayna Cavalcante e ao amigo Adailton Laporte, ambos professores da UFPE, e à minha sogra Madalena Fuchs, pelas ricas conversas durante o processo de elaboração desta tese.

Por fim, agradeço aos trabalhadores da construção civil deste país. São eles que colocam o Brasil de pé e, mesmo assim, ainda não tiveram seus saberes plenamente reconhecidos e trazidos para a educação universitária em arquitetura.



## RESUMO

A presente tese investiga a formação profissional contemporânea nas escolas brasileiras de Arquitetura. Com um enfoque social crítico, analisam-se as dificuldades no ensino prático da disciplina de projeto, decorrentes da histórica separação pedagógica entre as atividades de Desenho (concepção) e Construção (execução) nas estruturas curriculares. A pesquisa contextualiza a formação em Arquitetura no Brasil em um panorama excludente que perdura até hoje, resultado, entre outros fatores, de 350 anos de escravidão, manifestado em toda a estrutura social. Adota-se, assim, um recorte que situa essa formação no seio de uma sociedade estratificada, que historicamente desvalorizou o trabalho braçal. No contexto profissional e acadêmico da Arquitetura, busca-se demonstrar que a dissociação entre Desenho e Construção reproduz, consciente ou inconscientemente, a exclusão e o preconceito de classes, impactando negativamente o ensino e a prática arquitetônica. Interessa, sobretudo, averiguar em que medida a formação em Arquitetura é resultado de um processo pedagógico fragmentado, onde concebemos ideias e terceirizamos a prática àqueles na base da pirâmide social: os operários da construção civil, os "peões". A estrutura curricular dos cursos de Arquitetura foi historicamente desenhada para a manutenção do *status quo*, subalternizando o trabalho braçal desenvolvido por pedreiros, marceneiros, carpinteiros, serralheiros e outros artesãos do canteiro de obras, nunca devidamente inserido nos currículos como parte integrante da pedagogia das escolas de Arquitetura. Amparada nas obras de Paulo Freire, Sérgio Ferro e Chad Kraus, entre outras, a pesquisa procura entender os obstáculos à implementação de práticas pedagógicas dialógicas na formação em Arquitetura, a partir de um entendimento da história da sociedade brasileira, suas tensões de classes e estratificação. Estruturado em quatro capítulos, o trabalho foi desenvolvido com base no método hipotético-dedutivo, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas de base qualitativa com 30 participantes, entre estudantes e profissionais da Arquitetura que atuaram em ações imersivas em canteiros de obra experimentais. Os resultados revelaram que o distanciamento do canteiro de obras gera uma formação incompleta, não holística e socialmente empobrecida, onde a práxis arquitetônica, no sentido Freireano, foi desintegrada. A incorporação da abordagem de imersão prática e dialógica de Desenho-Construção no âmbito da formação em Arquitetura no Brasil apresenta-se como uma tentativa de resposta a essa formação fragmentada e preconceituosa, buscando a completude ao unificar pedagogicamente o Desenho e a Construção nos currículos das escolas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** desenho-construção; canteiro experimental; ensino de arquitetura.



## ABSTRACT

This thesis investigates the contemporary education in Brazilian schools of Architecture. With a critical social focus, it examines the difficulties in the architectural studio teaching, stemming from the historical pedagogical separation between Drawing (conception) and Construction (execution) within curriculum structures. The research contextualizes Architecture education in Brazil within an excluding panorama that persists to this day, resulting, among other factors, from 350 years of slavery, and manifesting throughout the social structure. Thus, it adopts a framework that situates this educational process within a stratified society that has historically devalued manual labor. Within the professional and academic context of Architecture, this study seeks to demonstrate that the dissociation between Drawing and Construction reproduces, consciously or unconsciously, exclusion and class discrimination, negatively impacting both architectural teaching and practice. It is crucial to understand to what extent Architecture education results from a fragmented pedagogical process, where ideas are conceived and the practical execution is outsourced to those at the base of the social pyramid: construction workers, the "blue-collar grunts." Architecture courses curriculum was historically designed to maintain the *status quo*, subordinating the manual labor performed by masons, carpenters, joiners, metalworkers, and other artisans on the construction site, which has never been properly integrated into curricula as an integral part of the pedagogical approach in Architecture schools. Drawing upon the works of Paulo Freire, Sérgio Ferro, and Chad Kraus, among others, the research seeks to understand the obstacles to implementing dialogical pedagogical practices in Architecture education, based on an understanding of the history of Brazilian society, with its class tensions and stratification. Structured in four chapters, the study was developed using a hypothetico-deductive method, involving qualitative semi-structured interviews with 30 participants, including Architecture students and professionals who took part in immersive experiences on experimental construction sites. The results indicate that distancing from the construction site leads to an incomplete, non-holistic, and socially impoverished education, where architectural *praxis*, in the Freirean sense, has been disintegrated. The incorporation of a practical and dialogical Design-Build approach in Architecture education in Brazil represents an attempt to address this fragmented and prejudiced training, seeking completeness by pedagogically unifying Drawing and Construction in Brazilian school curricula.

**KEYWORDS:** design-build; experimental construction site; architectural education.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01:** Canteiro do Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Capa).
- Figura 02:** Canteiro do Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 31).
- Figura 03:** 1º projeto autoral em Desenho-Construção / Fonte: Autor (Página 44).
- Figura 04:** 1º projeto autoral em Desenho-Construção / Fonte: Autor (Página 44).
- Figura 05:** Canteiro de Brasília / Fonte: Marcel Gautherot (Página 51).
- Figura 06:** Manifestação dos Candangos no Canteiro em Brasília / Fonte: Arquivo Público DF (Página 99).
- Figura 07:** Programas de imersão em canteiro na América Latina / Fonte: João Vitor Gomes e autor (Página 115).
- Figura 08:** Tabela do Censo CAU/BR 2020 / Fonte: CAU/BR (Página 117).
- Figura 09:** Critérios de análise INEP (Página 123).
- Figura 10:** Canteiro Oficina Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 129).
- Figura 11:** Projeto Rural Studio / Fonte: Autor (Página 149).
- Figura 12:** Projeto Rural Studio / Fonte: Autor (Página 149).
- Figura 13:** Projeto Universidade de Talca / Fonte: Javier Acevedo (Página 153).
- Figura 14:** Projeto Universidade de Talca / Fonte: Carolina Solis (Página 153).
- Figura 15:** Cartaz da RENACE / Fonte: RENACE (Página 159).
- Figura 16:** Mapa Canteiros Experimentais da RENACE / Fonte: Taísa Cardoso e autor (Página 161).
- Figura 17:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 165).
- Figura 18:** Linha do tempo projetos Ateliervivo / Fonte: Autor (Página 168).
- Figura 19:** Cartaz divulgação Oficina Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 169).
- Figura 20:** Cartaz divulgação Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 169).
- Figura 21:** Cartaz divulgação Oficina Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 170).
- Figura 22:** Cartaz divulgação Oficina Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 170).
- Figura 23:** Cartaz divulgação Oficina Serralharia / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 171).
- Figura 24:** Cartaz divulgação Oficina Concreto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 171).
- Figura 25:** Cartaz divulgação Oficina CUBITO / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 172).
- Figura 26:** Cartaz divulgação RECUBITO / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 172).
- Figura 27:** Cartaz divulgação Oficina PAVILHÃO 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 172).
- Figura 28:** Cartaz divulgação Oficina MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 173).
- Figura 29:** Cartaz divulgação Oficina Arruador / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 173).
- Figura 30:** Cartaz divulgação Oficina Leo Cisneiros / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 174).
- Figura 31:** Cartaz divulgação Oficina Interagir / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 175).
- Figura 32:** Apresentação geral Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 178).
- Figura 33:** Visita ao sítio e escuta Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 178).
- Figura 34:** Visita ao sítio e escuta Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 179).
- Figura 35:** Visita ao sítio e escuta Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 179).
- Figura 36:** Análise e diagnóstico Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 180).
- Figura 37:** Análise e diagnóstico Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 180).
- Figura 38:** Desenvolvimento propostas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 181).

- Figura 39:** Desenvolvimento propostas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 181).
- Figura 40:** Desenvolvimento propostas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 181).
- Figura 41:** Desenvolvimento propostas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 181).
- Figura 42:** Apresentação propostas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 182).
- Figura 43:** Apresentação propostas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 182).
- Figura 44:** Apresentação propostas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 182).
- Figura 45:** Treinamento ferramentas Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 183).
- Figura 46:** Alongamento coletivo Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 184).
- Figura 47:** Aquisição materiais Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 185).
- Figura 48:** Aquisição materiais Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 185).
- Figura 49:** Aquisição materiais Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 185).
- Figura 50:** Divisão das equipes Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 186).
- Figura 51:** Divisão das equipes Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 187).
- Figura 52:** Divisão das equipes Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 187).
- Figura 53:** Processo de construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 188).
- Figura 54:** Processo de construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 188).
- Figura 55:** Processo de construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 188).
- Figura 56:** Processo de construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 188).
- Figura 57:** Processo de construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 189).
- Figura 58:** Processo de construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 189).
- Figura 59:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 189).
- Figura 60:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 189).
- Figura 61:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 190).
- Figura 62:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 190).
- Figura 63:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 190).
- Figura 64:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 190).
- Figura 65:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 191).
- Figura 66:** Finalização da construção Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 191).
- Figura 67:** Confraternização Oficina Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 192).
- Figura 68:** Entrevistadas e entrevistados (anônimos) / Fonte: Autor (Página 196).
- Figura 69:** Imersão Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 197).
- Figura 70:** Imersão Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 197).
- Figura 71:** Imersão Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 197).
- Figura 72:** Imersão Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 197).
- Figura 73:** Imersão Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 198).
- Figura 74:** Imersão Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 198).
- Figura 75:** Imersão Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 198).
- Figura 76:** Imersão Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 198).
- Figura 77:** Imersão CUBITO / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 198).
- Figura 78:** Imersão CUBITO / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 198).

- Figura 79:** Imersão PAVILHÃO 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 199).
- Figura 80:** Imersão PAVILHÃO 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 199).
- Figura 81:** Imersão Espaço Cívico MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 199).
- Figura 82:** Imersão Espaço Cívico MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 199).
- Figura 83:** Imersão Cartografia do Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 200).
- Figura 84:** Imersão Cartografia do Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 200).
- Figura 85:** Imersão Cartografia do Canteiro - Interagir / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 200).
- Figura 86:** Imersão Cartografia do Canteiro - Interagir / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 200).
- Figura 87:** Imersão Arruador / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 201).
- Figura 88:** Imersão Arruador / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 201).
- Figura 89:** Imersão Arruador / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 201).
- Figura 90:** Imersão Espaço Cívico MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 255).
- Figura 91:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 283).
- Figura 92:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 283).
- Figura 93:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 284).
- Figura 94:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 284).
- Figura 95:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 284).
- Figura 96:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 285).
- Figura 97:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 285).
- Figura 98:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 285).
- Figura 99:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 286).
- Figura 100:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 286).
- Figura 101:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 286).
- Figura 102:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 287).
- Figura 103:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 287).
- Figura 104:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 287).
- Figura 105:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 288).
- Figura 106:** Canteiro Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 288).
- Figura 107:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 289).
- Figura 108:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 289).
- Figura 109:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 290).
- Figura 110:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 290).
- Figura 111:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 290).
- Figura 112:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 291).
- Figura 113:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 291).
- Figura 114:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 291).
- Figura 115:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 292).
- Figura 116:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 292).
- Figura 117:** Canteiro Santo Amaro / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 292).
- Figura 118:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 293).

- Figura 119:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 293).
- Figura 120:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 293).
- Figura 121:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 294).
- Figura 122:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 294).
- Figura 123:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 294).
- Figura 124:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 295).
- Figura 125:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 295).
- Figura 126:** Canteiro Galeria Casa do Cachorro Preto / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 295).
- Figura 127:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 296).
- Figura 128:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 296).
- Figura 129:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 296).
- Figura 130:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 297).
- Figura 131:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 297).
- Figura 132:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 297).
- Figura 133:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 298).
- Figura 134:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 298).
- Figura 135:** Canteiro Marcenaria Olinda / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 298).
- Figura 136:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 299).
- Figura 137:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 299).
- Figura 138:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 299).
- Figura 139:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 300).
- Figura 140:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 300).
- Figura 141:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 300).
- Figura 142:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 301).
- Figura 143:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 301).
- Figura 144:** Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 301).
- Figura 145:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 302).
- Figura 146:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 302).
- Figura 147:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 302).
- Figura 148:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 303).
- Figura 149:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 303).
- Figura 150:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 303).
- Figura 151:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 304).
- Figura 152:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 304).
- Figura 153:** Canteiro Pavilhão 2K / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 304).
- Figura 154:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 305).
- Figura 155:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 305).
- Figura 156:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 305).
- Figura 157:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 306).
- Figura 158:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 306).

**Figura 159:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 306).

**Figura 160:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 307).

**Figura 161:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 307).

**Figura 162:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 307).

**Figura 163:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 308).

**Figura 164:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 308).

**Figura 165:** Canteiro Ocupação Leo Cisneiros MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo (Página 308).

**Figura 166:** Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 309).

**Figura 167:** Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 309).

**Figura 168:** Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 309).

**Figura 169:** Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 310).

**Figura 170:** Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 310).

**Figura 171:** Canteiro MRLT / Fonte: Dyego Digiandomenico (Página 310).

**Figura 172:** Canteiro Interagir / Fonte: Autor (Página 311).

**Figura 173:** Canteiro Interagir / Fonte: Vera Freire (Página 311).

**Figura 174:** Canteiro Interagir / Fonte: Vera Freire (Página 311).

**Figura 175:** Canteiro Interagir / Fonte: Vera Freire (Página 312).

**Figura 176:** Canteiro Interagir / Fonte: Vera Freire (Página 312).

**Figura 177:** Canteiro Interagir / Fonte: Vera Freire (Página 312).

**Figura 178:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 313).

**Figura 179:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 313).

**Figura 180:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 313).

**Figura 181:** Canteiro Arruador / Fonte: Juliane Fuchs (Página 314).

**Figura 182:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 314).

**Figura 183:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 314).

**Figura 184:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 315).

**Figura 185:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 315).

**Figura 186:** Canteiro Arruador / Fonte: Autor (Página 315).



## LISTA DE QUADROS

**Quadro 01:** Resumo das 10 Oficinas da amostragem de campo (Página 196).

**Quadro 02:** 06 Tópicos resumidos das entrevistas (Página 203).

**Quadro 03:** Eixos de Ensino-Aprendizado em Desenho-Construção (Página 251).

## LISTA DE SIGLAS

ABEA: Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo

ALN: Ação Libertadora Nacional

ARENA: Aliança Renovadora Nacional

CAU: Conselho de Arquitetura e Urbanismo

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CEUA: Comitê de Ética na Utilização de Animais

CNE/CES: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

DF: Distrito Federal

DIY: *Do It Yourself*

ENBA: Escola Nacional de Belas Artes

E.P.I: Equipamento de Proteção Individual

ESUDA: Faculdade de Ciências Humanas ESUDA

EUA: Estados Unidos da América

FAUUSP: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

FEBASP: Faculdade de Belas Artes de São Paulo

GFAU: Grêmio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP

HABTAF AUS: Laboratório de Habitação da FAU Santos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anízio Teixeira

IPEAFRO: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros

ISEB: Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LABHAB: Laboratório de Habitação da Faculdade Belas Artes de São Paulo

LAME: Laboratório de Modelos e Ensaios (FAUUSP)

LGBTQIAPN+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-Binários

L'HABTAT: Laboratório de Habitação da Faculdade de Arquitetura de Campinas  
MAN: Museu da Arte Negra  
MDF: Medium Density Fiberboard (Fibras de Média Densidade)  
MEC: Ministério da Educação  
MIT: *Massachusetts Institute of Technology*  
MLRT: Movimento de Luta e Resistência pelo Teto  
MNU: Movimento Negro Unificado  
PCB: Partido Comunista Brasileiro  
PUC: Pontifícia Universidade Católica  
RECxANT: Intercâmbio Recife x Antuérpia, da Universidade Católica de Pernambuco  
RENACE: Rede Nacional dos Canteiros Experimentais  
T.A.D.: Terreiro *Activation Device* (Dispositivo Ativador de Terreiro)  
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso  
TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade  
TEN: Teatro Experimental do Negro  
UDN: União Democrática Nacional  
UFBA: Universidade Federal da Bahia  
UFF: Universidade Federal Fluminense  
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco  
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNEB: Universidade Estadual da Bahia  
UNESP: Universidade Estadual de São Paulo  
UNICAP: Universidade Católica de Pernambuco  
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas  
UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UNIP: Universidade Paulista  
USP: Universidade de São Paulo

“... É um problema urgente que deriva justamente do fim da era artesanal: a cisão entre técnico e operário executor. O arquiteto que projeta um edifício não convive com o pedreiro, o carpinteiro ou ferreiro. [...] O desenhista técnico tem complexo de inferioridade pela ausência de competência prática. O operário executor é aviltado pela falta de satisfação ética no próprio trabalho. [...] o arquiteto de prancha que desconhece a realidade da obra, o operário que não sabe “ler” uma planta, o desenhista de móveis que projeta uma cadeira de madeira com as características do ferro, o tipógrafo que compõe mecanicamente sem conhecer as leis elementares da composição tipográfica e assim por diante. Os primeiros fora da realidade e dentro da teoria. Os outros, amargurados pelo trabalho mecânico de soldar uma peça, apertar uma porca, sem conhecer o fim do próprio trabalho.”

(Lina Bo Bardi, *Diário de Notícias*, Salvador, 26 out. 1958)



## PRÓLOGO

Antes de tudo, este projeto, que trata sobre a questão do ensino prático de projeto nas escolas brasileiras de arquitetura, não propõe uma mudança estrutural radical no campo da profissão ao advogar pela completude da formação em arquitetura que busca uma *autonomia* dos futuros profissionais, pois não insere em suas reflexões a outra via, complementar à primeira, que seria a de também buscar a autonomia dos trabalhadores da construção civil a partir da democratização e acesso à ferramenta do desenho, tirando-os de uma condição alienante de *heteronomia* na construção civil conforme denunciou Sérgio Ferro. O que se pretende aqui é refletir sobre uma formação universitária em arquitetura mais crítica à questão de classes no Brasil, um meio de atenuar as tensões sociais na profissão a partir de uma postura mais humana e socialmente responsável daqueles que comandam o processo de dominação desde o desenho, ou seja, nós, arquitetas e arquitetos.

Assim, neste espaço, também deixamos clara a nossa posição sociopolítica em relação ao enorme contingente de trabalhadores da construção civil que são os responsáveis pela materialização da arquitetura. Deixamos registrada a nossa estima e respeito a esses trabalhadores e trabalhadoras cujas mãos deixaram suas marcas em todo o empreendimento humano erigido no solo desta nação, desde as nossas habitações, às nossas escolas e universidades, indústrias, hospitais e comércio. As mãos dos peões estão em todos os locais. Em contraste, lembramos que existe um enorme preconceito de classe cristalizado na nossa sociedade e, por conseguinte, na nossa formação nas escolas de arquitetura, quando vemos que a palavra “peão” é usada de forma pejorativa como xingamento (pelo menos aqui em Pernambuco), como tentativa de diminuir uma pessoa a partir do espaço social que ocupa. Para esta tese, o peão é um herói nacional! Com todas as dificuldades socioeconômicas, os baixos salários, a baixa escolaridade, a moradia precária e distante dos grandes centros, o peão ainda executa um trabalho pesado que é difícil, arriscado e perigoso seguindo estritamente as ordens do desenho, instrumento de poder e de divisão social no canteiro de obras. Lamentamos profundamente que, ao não mergulharmos ativamente nas ações básicas do ofício da construção dentro dos Canteiros Experimentais durante a nossa formação profissional nas escolas de arquitetura no Brasil, seguimos cristalizando, no espaço-tempo, a nossa ignorância social e profissional e estamos prejudicando a transformação da nossa profissão a partir de um viés inclusivo, humanista e socialmente justo.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	33
Arquitetura (ainda) é práxis? Como ensiná-la? .....	37
Considerações preliminares sobre <i>Design-Build</i> , <i>Live Projects</i> , <i>Learning-By-Making (LBM)</i> , Canteiro-Escola, Canteiro Experimental, Canteiro Emancipatório e Desenho-Construção ....	43
Estruturação do trabalho.....	48
<b>1. RAÍZES DA VALORAÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL</b> .....	53
1.1 O Processo de formação social do Brasil .....	55
1.1.1 O grande latifúndio e a família patriarcal.....	56
1.1.2 A grande propriedade e seus entraves ao desenvolvimento e à equidade social.....	61
1.1.3 A colônia e sua inserção no capitalismo global .....	65
1.1.4 Lacunas na formação da consciência brasileira – a inexperiência democrática.....	68
1.2 O mundo do trabalho: preconceito com o trabalho manual .....	74
1.3 Um olhar sobre o trabalho na evolução dos fundamentos morais no ocidente .....	81
1.3.1. O Judaísmo e a valoração do trabalho.....	83
1.3.2. O Cristianismo e a valoração do trabalho .....	83
1.3.3 O Protestantismo e a valoração do trabalho .....	87
1.4 Frestas no sistema: as irmandades de ofício no Recife oitocentista.....	89
1.5 Epílogo: sobre a crítica da crítica.....	94
<b>2. REFLEXÕES ACERCA DA ATUAL FORMAÇÃO EM ARQUITETURA NA ACADEMIA BRASILEIRA</b> .....	101
2.1 O ensino dual no Brasil: efeito de um problema.....	101
2.2 As primeiras escolas técnicas profissionalizantes.....	106
2.3 A formação superior em arquitetura no Brasil .....	112
2.3.1. Estruturas curriculares - Resoluções do MEC.....	119
2.4 Epílogo: Arquitetura, uma cadeia com formação profissional fragmentada.....	124

<b>3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA DE DESENHO-CONSTRUÇÃO E A FORMAÇÃO EM ARQUITETURA</b> .....	131
3.1 E se Paulo Freire fosse arquiteto? O inédito-viável .....	133
3.2 Nosso inédito-viável: Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais .....	140
3.2.1 Programas imersivos no exterior .....	147
3.2.1.1 O <i>Rural Studio – Auburn University</i> .....	147
3.2.1.2 O <i>Ciudad Valle Central - Universidad de Talca</i> .....	152
3.2.2 Programas imersivos no Brasil .....	154
3.2.2.1 Do Arquitetura Nova aos Canteiros Experimentais .....	154
3.2.2.2 A RENACE – Rede Nacional dos Canteiros Experimentais .....	159
3.3 Possíveis campos de trabalho no ensino-aprendizado em Desenho-Construção .....	162
3.4 Epílogo: a práxis arquitetônica .....	163
<b>4. CANTEIROS EXPERIMENTAIS: NOSSO INÉDITO-VIÁVEL COMO COMPLETUDE PEDAGÓGICA EM ARQUITETURA NO BRASIL?</b> .....	167
4.1 O trabalho de investigação de campo: amostragens do Ateliervivo .....	167
4.2 O Coletivo Ateliervivo e sua metodologia .....	176
4.3 Estrutura das entrevistas – Ações Ateliervivo .....	195
4.4 Análise e interpretação de dados .....	201
4.5 Canteiros Experimentais e os campos político, poético e técnico .....	225
4.5.1 Eixo político (ético) .....	225
4.5.2 Eixo poético (estético) .....	239
4.5.3 Eixo técnico (científico) .....	243
4.5.4 Eixos novos: desenvolvimento emocional e desenvolvimento profissional .....	245
4.6 Epílogo: completude na formação? .....	253
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	257
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	265
<b>APÊNDICES</b> .....	277



Página anterior:

Figura 02: Canteiro do Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo

## INTRODUÇÃO

---

A presente tese investiga a incorporação da abordagem dialógica de imersão prática de Desenho-Construção no âmbito da formação em arquitetura no Brasil, a partir do entendimento dos impactos da separação pedagógica entre o Desenho e a Construção nos currículos das escolas brasileiras. O termo, também conhecido em inglês como *Design-Build*, designa um processo ou abordagem prática de trabalho circular que absorve toda a cadeia da produção da arquitetura nascida no desenho e na concepção arquitetônica e terminada no canteiro de obras com a própria construção civil. Kraus (2017) define esse processo como “teoria da ação”, onde a aspiração básica do *Design-Build* é “pensar fazendo, sonhar suando” (Kraus, 2017, p.1, tradução nossa). Neste texto utilizaremos o termo em português por conta do histórico das experiências de programas acadêmicos brasileiros que vêm trabalhando com esta abordagem imersiva dentro dos Canteiros Experimentais que se difundiram, principalmente, em algumas escolas do Sudeste.

Também é importante colocar o entendimento de práxis e de prática dialógica para esta tese. O sentido de práxis entendido nestas reflexões está baseado na ideia Freireana relacionada à pedagogia através de processos de aprendizagens experimentais a partir da execução prática de teorias ou conceitos que se convertem em experiências vividas:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente. (Freire, 1974, p. 146, grifos nossos)

Já o sentido de prática dialógica ou dialogicidade, também se baseia na concepção Freireana do diálogo como força motriz do pensar crítico-problematizador, fundamento para uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Uma prática dialógica precisa do que Freire chamou de Co-Laboração que, dada entre sujeitos, “ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (Freire, 1974, p. 193).

Conforme mostram os estudos e compêndios de Canizaro (2012), Verderber (2019), Kraus (2017), Stonorov (2018) e Winterbottom (2020), dentre outros diversos autores e autoras, e de acordo com nossas próprias vivências neste campo de trabalho pedagógico nos canteiros, percebemos que esta abordagem prática desde o Desenho até a Construção apresenta-se, primordialmente, como um processo colaborativo, rico de experiências, referências e reflexões dentro da cadeia de produção da arquitetura. Trata-se de algo capaz de impactar positivamente

o aprendizado a partir da imersão da/o discente no canteiro para a experimentação e o desenvolvimento de diversos trabalhos manuais que passam por tomada de decisões no calor do andamento de uma obra. Ao se colocarem no lugar do operário da construção civil, estudantes experienciam a rudeza das ferramentas e seus riscos inerentes, o peso da matéria-prima da arquitetura e o esforço físico para implementação de objetivos delineados no processo de design. Sobre este aspecto material, físico, complementamos com Kraus:

[...] se nos falta o conhecimento motor associado ao fazer, à confecção de materiais ou ao desenho, isso afeta efetivamente o que percebemos e, conseqüentemente, o que projetamos. O que quer que possamos pensar sobre nossos novos modos digitais de representação e fabricação, as habilidades motoras ainda são fundamentais. (Kraus, 2017, p. xiv, tradução nossa)

Além disso, no cumprimento dos códigos e dos ritos demandados na obra pelo desenho desenvolvido pela/o própria/o discente - garantia intelectual que é domínio de arquitetos e engenheiros conforme nos mostra Ferro (2006, p. 131) - há uma dilatação do olhar social e da sensibilidade para um desenho mais amadurecido que se autocritica para enfrentar a dura realidade da materialidade. De fato, é no processo de materialização da arquitetura que o desenho está preparado para enfrentar o canteiro de obras sem maiores problemas por estar maturado, claro e inteligente o suficiente.

A experiência prática no canteiro de obras é, para esta pesquisa, uma ferramenta fundamental no processo de formação acadêmica e humana no campo da arquitetura; uma experiência com poder de impactar o olhar da/o discente sobre a sua responsabilidade na cadeia inteira da produção da arquitetura, começando pelo desenho até a conclusão da obra<sup>2</sup>.

A partir da imersão neste vasto campo de trabalho, referências e pesquisa, seria possível verificar e entender a gama de abordagens, metodologias e experiências em Desenho-Construção para arquitetura social, para o processo de construção civil propriamente dito e, ainda, para programas de formação acadêmica no campo da arquitetura<sup>3</sup>. É importante salientar que aí se incluem, também, os trabalhos de urbanismo tático com prototipagem no espaço público e de criação e construção de mobiliário urbano. Estas últimas formas de intervenção,

---

<sup>2</sup> Em geral, a participação ativa de discentes (quando estagiárias ou estagiários) e profissionais da arquitetura se encerra na finalização dos projetos executivos e os respectivos detalhamentos. A partir daí, todo o trabalho da construção civil é terceirizado e, geralmente, discentes ou recém-formados têm pouco ou quase nenhum conhecimento ou relação com a vida prática dos canteiros de obras.

<sup>3</sup> Em “*Design-Build Education*”, Kraus coloca que “as pedagogias do design-build podem ser motivadas por objetivos e metodologias muito diferentes, que vão desde o desejo prático de reunir o design acadêmico e as práticas arquitetônicas, até revelar a/o aluna/o a possibilidade da poética da materialidade” (2017, p. xiii, tradução nossa). Assim, a gama de possibilidades de ação é imensa tanto no ensino quanto na vida prática. É visível o número de novos profissionais da arquitetura ocupando espaços ligados ao trabalho manual, como marcenaria ou pequenas obras ligadas ao campo da arquitetura social.

apesar de serem processos que geralmente se materializam a partir de abordagens de Desenho-Construção, têm caráter provisório ou de testagem e, em alguns casos, não consideram a longevidade dos objetos arquitetônicos gerados. O que importa para esta pesquisa, é que estes processos se desenvolvem dentro de um canteiro de obras a partir do acesso e participação ativa da/o estudante ou profissional da arquitetura em sua imersão num contexto de experimentação, elaboração e materialização de obras com diferentes perfis, seja de caráter mais permanente ou de caráter menos duradouro<sup>4</sup>.

Em resumo, a pesquisa toma como referência alguns campos de conhecimento principais, bem como seus respectivos pressupostos teóricos. O primeiro campo é de base sociológica, a partir do entendimento dos processos de formação da sociedade brasileira e da tensão de classes estrutural que permeia a nossa formação acadêmica e se apresenta fortemente na nossa relação, como profissionais de arquitetura, com o canteiro de obras. Um segundo campo é o da educação. O objeto de estudo trata da formação em arquitetura nas Universidades brasileiras. É, portanto, de fundamental importância, a análise das resoluções do MEC para os cursos de arquitetura, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como os meios de avaliação dos cursos a nível nacional. Por último, o terceiro campo do conhecimento se volta para a questão da abordagem pedagógica de Desenho-Construção propriamente dita, que é uma ferramenta de conexão do elo perdido entre o pensar e o fazer e que acontece em diferentes contextos sociais no Brasil e no exterior.

Em relação a este último campo do conhecimento, tivemos a oportunidade de vivenciar uma primeira experiência prática construtiva com essa abordagem em 2005, já como profissional formado, através de uma imersão no campo da materialização de uma ideia arquitetônica de pequeno porte em escala 1:1. De lá para cá, e a partir do impacto e do prazer desta primeira experiência prática dialógica imersiva, outras variadas experiências vieram. Assim, em 2015, cocriamos, na cidade do Recife, o Ateliervivo<sup>5</sup>, Coletivo que desenvolve imersões pedagógicas em Desenho-Construção no canteiro de obras através de uma metodologia criada, e constantemente reelaborada, a partir de outras variadas experiências práticas dialógicas em cursos e oficinas de programas e organizações que trabalham com ações de construção (de cunho pedagógico ou não) no canteiro de obras. Naturalmente, nosso público

---

<sup>4</sup> Aqui, de nenhuma forma diminuímos o valor destas experiências práticas de imersão em processos efêmeros de Desenho-Construção, apesar de que, sobre intervenções de cunho mais sólido, mais definitivo, Kraus nos coloca que o “Design duradouro é a chave da pedagogia e aproximação com a comunidade” (Kraus, 2017, p.21, tradução nossa).

<sup>5</sup> Para mais informações sobre o Coletivo, acessar o [www.ateliervivo.com](http://www.ateliervivo.com).

principal se constituiu em torno de estudantes e profissionais da arquitetura, design, artes, mas sempre com abertura para pessoas com formação em outros campos do conhecimento que ampliem a multidisciplinaridade dos processos. Discutiremos mais a frente sobre o Ateliervivo e sua “pedagogia do canteiro”.

As experiências do nosso Coletivo sempre nos trouxeram e trazem reflexões sobre educação, sobre ensino de projeto e sobre nossa formação profissional na escola de arquitetura. Nestes dez anos de existência, várias constatações são frequentes nas nossas oficinas. Seguem algumas delas:

- A maioria das/os participantes é estudante de arquitetura sem experiência prática com construção;
- Ninguém cursou qualquer disciplina de imersão no canteiro de obras durante a faculdade;
- Nas nossas plenárias finais (que são ponto fundamental da metodologia como veremos mais adiante) sempre surgem reflexões sobre questões de classe e a necessidade de um novo olhar sobre os atores da construção civil e seus ofícios;
- Muitas/os participantes relatam que a experiência de construir no canteiro de obras impactou positivamente seus processos de criação/desenho;
- A vasta maioria das/os participantes percebe que desenha sem noção da complexidade construtiva que cada traço determina no canteiro e só se dá conta desta lacuna durante a obra porque são elas/es que constroem o próprio desenho que desenvolveram<sup>6</sup>.

Com o tempo, estes frequentes padrões ou perfis das/os participantes das ações imersivas nos trouxeram alguns questionamentos sobre o nosso trabalho e sobre a abordagem prática de Desenho-Construção: a articulação entre *prancheta* e canteiro contribui para a formação das/os futuras/os arquitetas/os? Em caso positivo, em que medida se dá essa contribuição? A reflexão sobre essas perguntas em relação a essa abordagem pedagógica imediatamente nos trouxe novas questões: por que ainda não é comum, nos nossos currículos, a existência de disciplinas de imersão experimental no canteiro de obras, mesmo sabendo do impacto positivo que essas experiências provocam nas alunas e alunos? O que devemos fazer para implementar essas abordagens imersivas? A busca por estas respostas é a razão da existência desta tese.

Assim, o **objetivo principal** desta pesquisa é entender quais são os obstáculos que existem no âmbito da formação em Arquitetura para a implementação das práticas pedagógicas

---

<sup>6</sup> Nas atividades do Coletivo, há o momento de problematização inicial a partir do desenho onde todos são convidados a pensarem e desenharem as soluções projetuais que serão construídas na próxima fase, a construção.

dialógicas em Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais, a partir do entendimento da história da formação da sociedade brasileira, com suas tensões de classes e estratificação.

**Mais especificamente**, objetivamos compreender processos formativos dialógicos no campo da Arquitetura no Brasil que possam se configurar como vetor de ligação entre o Desenho e a Construção; identificar, dentro de nosso contexto social estratificado, como a estrutura hierárquica vertical se materializa na cadeia da produção de arquitetura desde o desenho à construção no canteiro de obras; identificar estratégias de aplicação da abordagem pedagógica dialógica de Desenho-Construção na formação em Arquitetura que rompam com cadeias produtivas verticalizadas na realidade brasileira; e apontar meios de implementação curricular destas práticas. .

Temos como **hipótese**, a ideia de que a introdução de práticas pedagógicas dialógicas em Desenho-Construção com imersão nos canteiros de obras experimentais nas matrizes curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo pode contribuir para uma completude na formação pela reconexão do Desenho com a Construção e pela redução da tensão de classes e estratificação social presentes na estrutura hierárquica dos saberes dentro do contexto da formação em arquitetura.

Por fim, para responder aos questionamentos que esta pesquisa se faz, a mesma foi desenvolvida com base no **método científico hipotético-dedutivo**, submetendo a hipótese que formulamos a uma verificação rigorosa, construindo premissas que sirvam de apoio a uma postura de permanente crítica acerca da formulação inicial. A testagem da hipótese foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas de base qualitativa, com análise dos aspectos subjetivos dos processos desenvolvidos nas oficinas do Coletivo Ateliervivo.

### **Arquitetura (ainda) é práxis? Como ensiná-la?**

Arquitetura é práxis. Pelo menos entendida no sentido Freireano que trazemos para esta tese, quando nasce e se desenvolve como ofício vinculado a uma atividade teórico-prática, que se inicia como ideação, como reflexão, se estrutura na prática a partir da ferramenta do Desenho, e se faz viva e consolidada pela ação humana na realidade material por meio da técnica nos processos da Construção. Mas esse cenário ideal difere da realidade da prática e da produção de arquitetura como a conhecemos hoje, onde, há tempos, o Desenho e a Construção são duas entidades que foram separadas.

A inserção da ferramenta do Desenho na configuração do modelo de produção de arquitetura que hoje conhecemos se dá, de acordo com Ferro (Ferro, 2006, p. 193), no século XV, com Brunelleschi, quando, pela primeira vez, traz-se para o canteiro de obras o desenho em perspectiva – uma nova codificação, um mediador entre representação e realidade. O Desenho passa a ter o domínio tanto do processo de construção quanto dos seus atores e suas ações. Os artesãos da construção agora executam um trabalho abstrato, alienado e são dominados por não saberem decifrar os códigos dessa nova ferramenta. Assim, a partir do século XV, estabelece-se uma nova lógica na história da produção da arquitetura com uma clara definição entre os atos de pensar e fazer, entre mente e corpo ou entre desenho e construção. Para Ferro, o Desenho representa uma penetração transformadora nas relações de produção e na abstração do trabalho, pois atua “contra os operários que, impedidos de examinar o projeto, não podem mais colaborar inteligentemente” porque “fundamentalmente, o desenho é instrumento de quem não espera a participação lúcida do operário – mesmo se o canteiro não a dispensa” (Ferro, 2006, p. 193 e 198). Esta separação corresponde ao início da proletarização do trabalhador dentro de relações capitalistas de produção (Arantes, 2002, p. 85) nas quais se inscreve o processo de criação e realização da arquitetura.

Fernando Lara (2021) coloca que anteriormente à era moderna, o canteiro medieval era espaço experiencial do pensar e do fazer que, apesar de apresentar uma hierarquia nas funções, “fomentava a troca de conhecimentos entre clientes, operários e mestres construtores, posteriormente chamados de arquitetos”<sup>7</sup>. À medida que se moderniza, o processo de construção se subdivide em diferentes partes e começa a reforçar a narrativa de que os “arquitetos trabalham com a mente e todos os demais com o corpo, o que quebra com a possibilidade do canteiro de obras ser palco de referência para o pensamento crítico/relacional dos atores que nele trabalham” (Lara, 2021, n.p).

Com a separação entre o Desenho e a Construção, e a conseqüente alienação dos artesãos construtores, a práxis arquitetônica, no sentido Freireano que buscamos, deixa de existir dentro dessa nova lógica de produção da arquitetura herdada da era moderna. Apesar do Desenho ter, após o século XV, legitimado uma nova dinâmica social do trabalho – com a heteronomia dos artesãos no canteiro de obras – ainda havia uma linha de intimidade e

---

<sup>7</sup> Frisamos que, como Lara, também não queremos aqui romantizar a Idade Média, comumente associada a um período de dominação pela violência e de restrição ao pensamento livre. Importa-nos entender a transição das dinâmicas nos canteiros de obra, processo no qual, durante o medievo, houve contribuições relevantes.

continuidade entre o conhecimento construtivo e a ideação projetual e vice-versa dentro dos canteiros.

Na contemporaneidade, temos uma outra dinâmica que configura a prática e a produção da arquitetura. O professor Fabrício Linardi<sup>8</sup> em sua investigação sobre a *desconexão contemporânea da práxis da arquitetura e do urbanismo no Brasil*, defende que:

Os efeitos da globalização na contemporaneidade condicionam as atribuições profissionais a atividades meramente instrumentais com intenção oculta de manutenção e aprofundamento do próprio fenômeno da globalização. Significa dizer que a conjuntura político-econômico-cultural do tempo presente opera de maneira a sustentar uma práxis de afastamento pela interrupção da relação “Debate” e “Produção” arquitetônica. Principalmente pela retirada da perspectiva utópica da ação projetiva, de modo que se restrinja a ideação de outros futuros. A esse movimento caracterizamos como “Desconexão Contemporânea da Práxis”. (Linardi, 2017, p. 245)

O que Linardi chamou de *Desconexão Contemporânea da Práxis e práxis de afastamento* por conta da interrupção da relação entre o “debate” e a “produção” arquitetônica que suprimiu a *perspectiva utópica da ação projetiva*, nesta tese enxergamos como a inexistência da práxis arquitetônica pelo sentido de práxis que buscamos em Paulo Freire. Por conta da ruptura, inclusive social, entre as duas esferas do fazer arquitetônico, chamamos de prática arquitetônica, e não práxis, a produção de arquitetura dentro do modelo neoliberal contemporâneo.

Isso nos leva a refletir sobre um desafio que permeia o nosso estudo: afinal, como ensinar a práxis da arquitetura, no sentido Freireano? Temos, na atualidade, um desenho social do trabalho tenso e muito bem demarcado na prática arquitetônica. Lembrando que essa situação foi determinada por processos históricos, culturais, sociais, geográficos e quando nos referimos ao desenho social tenso, temos em mente o contexto da produção arquitetônica brasileira. Aqui, as fronteiras da nossa prática arquitetônica são controladas e estão muito bem demarcadas e protegidas, e é onde enxergamos que temos uma prática (cor)rompida por um *apartheid*<sup>9</sup> social. Também percebemos que, historicamente, houve uma gradativa separação entre as duas dimensões que compõem a ação da arquitetura – ideação e técnica somadas a um crescente descompromisso com a questão humanista na arquitetura e urbanismo a partir do “alinhamento de nossa profissão com a prática neoliberal de produção de espaço focada em

<sup>8</sup> Professor no Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Sorocaba – UNISO desde 2013 (Informações presentes no Currículo Lattes do autor).

<sup>9</sup> Utilizamos aqui a palavra *apartheid*, cujo significado é "separação" em *africâner*, uma das línguas faladas na África do Sul, mais como uma forma de reforçar uma segregação de saberes entre classes sociais do que uma situação de conflito advinda de um projeto de separação racial.

questões puramente estilísticas e formais” dentro de uma lógica colonial importada das grandes economias centrais do Norte global (Linardi, 2017, p. 272).

A práxis arquitetônica que buscamos para o ensino-aprendizado universitário no Brasil envolve, portanto, múltiplas nuances e “múltiplos saberes como atividade humana inserida no transcorrer histórico que responde a necessidades culturais ou aculturadas”, cujo desenvolvimento científico não é caracterizado como um processo sucessivo, linear, mas essencialmente descontínuo, com avanços e recuos (Waisman, 2013, p.41). A evolução do pensamento arquitetônico se revela, ao longo dos tempos, como uma rede de fenômenos interdependentes e interligados às várias transformações pelas quais passam as civilizações e que está “entrelaçada a fatores culturais, políticos, sociais, climáticos, tecnológicos, entre tantos outros, que conduzem às transformações sociais” (Couto, 2012, p.85). Segundo Waisman (2013), existe um ciclo onde história, teoria e crítica - modos de refletir sobre a arquitetura – são revisitados a partir da práxis que fornece os objetos de reflexão. Por sua vez, a reflexão fornece as bases que orientarão a práxis onde:

Existe sempre um conjunto de conceitos subjacentes a toda ação. Pois uma ação provém de uma sequência de decisões e uma decisão se baseia em um sistema de valores. Em arquitetura, o sistema de valores é claramente proposto pela elaboração teórica e, de forma menos explícita ou sistemática, pela reflexão histórica ou pelo comentário crítico. Em todo caso, o arquiteto praticamente sofre o peso dessas ideias – desde sua formação acadêmica até o posterior bombardeio da informação. (Waisman, 2013, p.39)

Assim, a sequência teoria-práxis-crítica-nova teoria costura a evolução do pensamento arquitetônico na história – na realidade, costura a evolução do pensamento humano em todas as áreas do conhecimento – e:

[...] embora os objetos da reflexão venham da realidade, a problemática que comportam não se revela neles de modo direto ou evidente; é a reflexão que poderá descobrir ou revelar problemas e questões subjacentes na realidade factual, pois o ato de formular questionamentos ou perguntas se baseia em conceitos, em ideias; e é sobre esses que os descobrimentos são produzidos; e depois, será a práxis que responderá (positiva ou negativamente) às perguntas ou exigências formuladas pela reflexão. Dessas respostas, poderá surgir, por sua vez, uma crítica às questões colocadas, a revelação da falsidade ou erro de uma determinada colocação teórica. (Waisman, 2013, p. 39)

A dimensão teórica da práxis demanda reflexão. Esta está presente em todos os passos no caminho teoria-práxis-crítica-nova teoria. A reflexividade, conceito que transita na dimensão da práxis arquitetônica, permite, segundo Linardi – citando Zygmunt Bauman –

[...] desenvolver esforço analítico para ver-se no mundo e agir com ações racionalmente orientadas e se torna, por isso, absolutamente necessária na contemporaneidade. Uma das mais preocupantes características da sociedade do

século XXI é o fato de que a sociedade perdeu o hábito de questionar-se. (Linardi, 2017, p.260)

Schon, em seu “Educando o Profissional Reflexivo” (2004), propõe uma formação profissional que interaja com a teoria e a prática, em um ensino acadêmico reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, uma abordagem baseada no fazer, na experiência prática que seja estimulada através de situações vivenciais. Estas experiências reais – cheias de incertezas, singularidades e conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Sobre essas situações conflituosas que trazem reflexão, Schon nos coloca que:

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas e sua bagagem de conhecimento profissional; em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios. No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional. E a consciência crescente a respeito delas tem figurado de forma proeminente em recentes controvérsias sobre o desempenho das profissões especializadas e seu lugar em nossa sociedade. (Schon, 2004, p.17 e 18)

As abordagens de reflexão-na-ação e conhecer-na-ação trazidas por Schon se inserem perfeitamente em nosso debate sobre reflexividade na práxis arquitetônica, pois envolvem, necessariamente, experimentação. E no nosso contexto:

O processo de design envolve complexidade simples, pois os designers juntam coisas e fazem com que outras coisas venham a existir, lidando, no processo, com muitas variáveis e limites, algumas conhecidas desde o início e outras descobertas durante o processo do projeto. Eles jogam com variáveis, reconciliam valores conflitantes e manobram em torno de limitações - um processo no qual, ainda que alguns produtos de design possam ser superiores a outros, não há um conjunto único de respostas corretas. (Schon, 2004, p.43 e 44)

A ideação – parte da dimensão teórica da práxis arquitetônica que é fundamento intelectual da/o arquiteta/o – e a imaginação são dimensões transformadoras de mundo. A primeira está relacionada com a consciência individual e suas possibilidades de pensar as complexidades da vida humana através dos exercícios de concepção projetual que permitem vislumbrar cenários ideais futuros. Esses cenários mentais “ideados” evocam a materialidade ainda que de forma “etérea”, semi-materializada, como um exercício (meta)construtivo de projetar. Já a imaginação, elemento importante que faz parte da ideação, é ferramenta fundamental no trabalho da arquitetura, pois sempre que existe a possibilidade de antecipação de um determinado horizonte ainda inexistente, esse horizonte é passível de ser criado, de virar realidade. Assim, no fazer arquitetura, “a teoria e a prática se tornam indissociáveis pois não há

arquitetura sem ideação assim como não há arquitetura sem materialidade”. Essa associação é, portanto, base da práxis arquitetônica quando as dimensões técnicas e teóricas estão bem orquestradas e permitem dar respostas conscientes aos contextos social, político e econômico no qual se insere (Linardi, 2017, p. 256 e 259).

Reforçamos aqui o que foi colocado no prólogo desta tese sobre os limites deste trabalho frente à condição heterônoma dos trabalhadores da construção, pois nosso foco é apenas voltado à educação universitária, ou seja, apenas um dos dois contextos socioculturais que configuram a cadeia da produção arquitetônica contemporânea. Por isso, estamos cientes da distância a percorrer rumo a uma práxis revolucionária, baseada em Marx, pela transformação do mundo social e do trabalho da arquitetura a partir da autonomia da classe operária da construção civil (Sánchez Vásquez, 2011). Apesar do longo caminho, buscamos “devolver ao trabalho no canteiro a integridade de uma práxis que ficou restrita a atividade artística, restituindo-lhe os prazeres e a simplicidade de uma prática” (Koury, 2002, p. 100) como sempre fez/faz Ferro.

Vemos que a prática arquitetônica brasileira (cor)rompida, trouxe prejuízos para ambos os lados – tanto para o processo de ideação quanto da ação técnica (o Desenho e a Construção) e tanto para os diferentes atores humanos que atuam nos campos do pensar e do fazer arquitetura. Também enxergamos, na educação universitária, uma *crise da reflexão crítica*, e concordamos com Linardi quando afirma que:

[...] a faculdade crítica do arquiteto vem sendo gradativamente diminuída em decorrência da conjuntura política, econômica e cultural da contemporaneidade. Esse processo fragiliza a capacidade de construir convicções e juízos morais de tal forma que o grau de consciência do arquiteto vem sendo descolado em relação ao seu trabalho e a arquitetura vem sendo produzida, cada vez mais, como ferramental utilitária dos interesses dos agentes hegemônicos. (Linardi, 2017, p. 248)

Respondendo à questão-título deste capítulo – *Arquitetura (ainda) é práxis*, pensamos ser necessário fazer uma revisão crítica sobre como aprendemos, ensinamos e desenvolvemos o ofício da arquitetura profissionalmente – razão de ser desta pesquisa. Evocamos novamente a *práxis Freireana* cuja prática dialética, real e concreta, revisitava a sua teoria e demonstrava a possibilidade de superação de seus momentos ingênuos e de dificuldades (Beisiegel, 1992, p. 281) e se propunha a realizar-se no engajamento, no compromisso com a transformação social.

Assim, é fundamental resgatarmos a práxis arquitetônica no que ela tem de mais transformador que é o desenvolvimento de um processo cíclico e contínuo do pensamento-ação irmanados. O Desenho e a Construção como uma continuidade, uma linha de trabalho em sua plenitude, sem rupturas, a partir de uma pedagogia dialética que abraça o conflito, o inesperado, como parte do processo criativo e reflexivo. Uma pedagogia transformadora, ou como coloca

Moacir Gadotti<sup>10</sup>, “uma Pedagogia da Práxis, ou seja, uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os” (Gadotti, 2000, p. 28, grifo nosso).

### **Considerações preliminares sobre *Design-Build*, *Live Projects*, *Learning-By-Making (LBM)*, Canteiro-Escola, Canteiro Experimental, Canteiro Emancipatório e Desenho-Construção**

Antes de prosseguirmos, é necessário esclarecermos algumas definições, termos e nomenclaturas que estão vinculados ao universo das práticas imersivas em canteiro de obras experimentais que envolvem o fazer como ferramenta pedagógica. Esta rápida introdução explicativa também esclarece o nosso título e nosso foco da pesquisa.

Durante o processo de mergulho, o entendimento e reconhecimento destas definições, termos ou nomenclaturas, estiveram diretamente ligados à maturação da nossa percepção sobre a história, no Brasil, de alguns empreendimentos acadêmicos, majoritariamente nas universidades públicas, que vêm lutando, há décadas, por uma educação e formação em arquitetura que reconecte o Desenho à Construção. Explicaremos melhor.

Nosso primeiro contato com essa poderosa abordagem pedagógica se deu, como colocamos anteriormente, em 2005, fora do Brasil, sob a denominação de *Design-Build* (Figuras 03 e 04). Naquele momento, fascinados com a nova experiência, começamos a nos familiarizar com a produção bibliográfica sobre a referida abordagem, que era vasta nos Estados Unidos. Lá, diversas escolas de Arquitetura tinham em sua grade curricular programas ou disciplinas de imersão experimental no canteiro de obras, algumas com décadas de experiência como a *Yale School of Architecture* ou o *Rural Studio da University of Alabama*. Diversos estudos acadêmicos e compêndios de diversos autores e autoras dissecavam a abordagem do *Design-Build* sob variadas perspectivas. E sob variadas terminologias.

Em sua dissertação de Mestrado, Louise Wallis (2005), professora do Departamento de Arquitetura da Universidade da Tasmânia, na Austrália, utiliza o termo *Learning-by-making* (Aprender-fazendo numa tradução livre nossa) para designar os estúdios de *Design-Build* de sua instituição. Em algumas universidades europeias, onde a abordagem pode ser também

---

<sup>10</sup> Pedagogo, Doutor Honoris causa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000); professor titular aposentado da Universidade de São Paulo e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire (Texto informado no Lattes do autor).

reconhecida sob o nome de *Live Projects*<sup>11</sup>, a prática pedagógica de imersão no canteiro de obras dentro do currículo acadêmico também não é novidade<sup>12</sup>.

Figuras 03 e 04: 1º projeto autoral



Fonte: Autor, 2005

É importante frisar que, no contexto americano, o termo *Design-Build* refere-se, também, à serviço<sup>13</sup>. Em outras palavras, o termo é vinculado a uma abordagem pedagógica prática, experimental, coletiva e imersiva no fazer, no construir e materializar a arquitetura dentro do canteiro de obras vinculado a algum grupo social ou comunidade. Para Kraus, esta pedagogia “envolve o objeto físico vivo para melhor compreender e potencialmente reinventar comunidades, lugares, fenômenos, materiais, métodos de construção, processos de fabricação, relações com clientes e consultores, tudo em nome de um design melhor” (Kraus, 2017, p.13,

<sup>11</sup> Para mais informação sobre vários programas de *Live Projects* no mundo: <https://liveprojectsnetwork.org/>.

<sup>12</sup> “Os *Live Projects* designam uma forma de aprendizagem experiencial nas escolas de arquitetura cujo produto não precisa ser uma obra física de arquitetura. Ao discutir projetos reais que envolvem construção ou fabricação, alguns educadores do Reino Unido geralmente acrescentam o termo *Design-Build* – como em “um projeto real de desenho-construção”. O termo *Live Project*, então, não é sinônimo de *Design-Build*, mas sim, um guarda-chuva; um termo que envolva públicos que vão além do estúdio de arquitetura, mas que não sejam baseados em *Design-Build*” (Kraus, 2017, p. 2, tradução nossa).

<sup>13</sup> As pedagogias em *Design-Build* estão frequentemente associadas a movimentos de design participativo, como o design de interesse público, caracterizado por um sentido renovado de responsabilidade social e envolvimento da comunidade nos processos de desenho e construção (Kraus, 2017, p. 2, tradução nossa).

tradução nossa). Andrew Freear, coordenador do *Rural Studio*, um dos mais estruturados e conhecidos programas de *Design-Build* do mundo, vê serviço como uma das premissas do programa. É o que eles chamam de *Backyard Architecture* (Arquitetura do Quintal numa livre tradução nossa):

*O Backyard Architecture* significa estar profunda e inextricavelmente imerso em um determinado lugar em um determinado momento. Trata-se de compreender as circunstâncias de uma comunidade e de seu povo. Trata-se de construir confiança. [...] Para o *Rural Studio*, estabelecer raízes e crescer ao lado de sua comunidade nunca foi um ato consciente ou decisão estratégica; para os fundadores do Rural Studio, Samuel Mockbee e D. K. Ruth, foi um ato de natural enraizamento. (em Kraus, 2017, p. 19, tradução nossa)

Até o início desta pesquisa, ignorávamos a extensão da luta de décadas de alguns profissionais educadores no sentido de inserir nos currículos das escolas de arquitetura brasileiras as práticas imersivas experimentais no canteiro de obras. À medida que fomos aprofundando nossos estudos, leituras e conhecimento acerca da situação acadêmica no Brasil, nos deparamos, positivamente surpresos, com os projetos dos Canteiros Experimentais em algumas escolas, principalmente do Sudeste. Discutiremos mais a frente sobre estes Canteiros Experimentais e os Canteiros-Escola, sobre os percursos dessa busca por uma transformação radical do papel da nossa profissão a partir do legado do grupo Arquitetura Nova na década de 60 e as ações que se desenvolveram posteriormente por outra geração de arquitetas e arquitetos, principalmente em São Paulo. Lotufo (2014) nos mostra de forma bem clara este legado deixado por Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro para as novas gerações de profissionais da arquitetura.:

O grupo deixou um legado para outros arquitetos que, durante a ditadura militar do Brasil (1964-85), se envolveram em questões cuja premissa era levar arquitetura às comunidades mais pobres. Bastou o fim da ditadura para que tais corpos se tornassem presentes em diversas iniciativas por moradia popular. Paralelamente, a Arquitetura Nova provocou na escola de arquitetura a necessidade de explorar possibilidades técnicas de produção em escala de habitações populares de qualidade e de intervir concretamente nas políticas habitacionais. Neste contexto, em 1982, forma-se da Faculdade Belas Artes em São Paulo o primeiro Laboratório de Habitação do Brasil, que teve apenas quatro anos de existência, tempo suficiente para que muitas ações concretas continuassem despertando propostas inovadoras. (Lotufo, 2014, p. 27)

E ainda segundo Lotufo:

Do Laboratório, saíram profissionais que logo foram trabalhar em três esferas: a pública, como Nabil Bonduki e Reginaldo Ronconi; a esfera de assessoria técnica, como foi o caso de Vítor Lotufo com a “Oficina de Habitação” e de João Marcos Lopes e Mario Braga da assessoria “Usina – Centro de Trabalhos Para o Ambiente Habitado” constituída em 1990 e que continua ativa até hoje; e a esfera do ensino, na qual a maioria dos profissionais que passaram pelo LABHAB da Belas Artes continuaram, e um exemplo importante foi a formação do LABHAB da Unicamp (1985/1999) pelo arquiteto Joan Villá, um laboratório que continuou assessorando

movimentos de moradia, mas, diferentemente do caso da Belas Artes, não tinha alunos envolvidos nos projetos e nem fazia parte de um curso acadêmico. (Lotufo, 2014, p. 45)

De fato, é uma linha do tempo longa que remonta à década de 60 e que vai resvalar na formação de núcleos acadêmicos de experimentações práticas no campo da produção da arquitetura a partir do canteiro de obras nas décadas seguintes.

Assim, no processo de pesquisa percebemos o quanto nosso olhar estava fixado nas experiências internacionais e o quanto desconhecíamos da nossa própria história sobre as lutas acadêmicas travadas por diversos profissionais no sentido de ampliar os horizontes pedagógicos no ensino de arquitetura no Brasil. Talvez esse desconhecimento tenha existido tanto pela natural distância entre as regiões do país, quanto por um certo nível de “invisibilidade” ou “marginalização” em que estas práticas pedagógicas, principalmente de São Paulo, tenham sido colocadas no contexto acadêmico nacional. Afinal, o foco destes profissionais eram as populações de baixa renda e o trabalho sempre foi desenvolvido fora da zona de conforto do nosso ofício - ou seja, por meio de trabalho braçal nos canteiros de obra, nas ruas, nas comunidades, longe, portanto, dos escritórios refrigerados, limpos e confortáveis.

A partir desses “achados”<sup>14</sup>, reposicionamos nosso olhar para dar ênfase às nossas experiências no contexto nacional e passamos a utilizar o termo em português Desenho-Construção para designar essa prática pedagógica dialógica imersiva, ao invés do termo em inglês *Design-Build*. Desenhar-Construir também seria uma designação válida aos nossos propósitos nesta pesquisa porque é um termo que denota continuidade na ação – são dois verbos, duas atitudes em movimento e que reforça o sentido ativo da práxis arquitetônica.

Dito isto, é importante esclarecer o tipo e a dimensão deste canteiro de obras de que tanto falamos. Trata-se de um canteiro pedagógico e não um canteiro convencional onde “é preciso não errar, ganhar em produtividade, executar sempre com precisão, mesmo uma única tarefa monótona e repetitiva” (Ronconi, 2005, p. 3). Concordamos inteiramente com Reginaldo Ronconi que um canteiro nas escolas de Arquitetura não propõe, apenas, desenvolver habilidades construtivas das alunas e alunos. É um espaço de estudo e de síntese que estimulará uma nova sensibilidade social, algo ausente na nossa formação, mas que pode brotar a partir da experiência nunca percebida pela/o discente sobre o cotidiano do trabalhador da construção. Ao mesmo tempo, essa experiência abre a percepção da/o estudante para fazermos com que, no

---

<sup>14</sup> Colocamos entre aspas porque, na realidade, não achamos nada, já estava tudo lá acontecendo há décadas. Não sabíamos que, por exemplo, o Canteiro Experimental da FAUUSP tinha sido criado em 1996, apenas 3 anos depois da criação do programa estadunidense Rural Studio, em 1993.

futuro, o “arquiteto volte a respeitar a coletividade, esta não mais como ouvinte embevecida com suas ideias, mas como um agente que se lhe permite a interferência e gerência, nas diversas questões que envolvem a construção” (Ronconi, 2002, p. 157). Há diferenças profundas de propósito entre a ideia do canteiro convencional e o canteiro experimental como abordagem pedagógica dentro das escolas de Arquitetura e não tem nenhum fundamento buscarmos um alinhamento entre os dois dentro das universidades. Novamente, Reginaldo Ronconi nos esclarece que:

[...] ambos são espaços para organizar o trabalho visando à materialização de projetos, utilizando os mesmos materiais e exercitando as mesmas técnicas. Se aceitássemos essa linha de pensamento para implantar o canteiro nas escolas, este seria um local de treinamento de habilidades construtivas (e é claro que será sempre desejável para o arquiteto conhecê-las), porém sem utilizar sua potencialidade transformadora. Vemos aqui uma importantíssima diferença, enquanto o primeiro (na maioria absoluta dos casos) adota uma organização que aliena o trabalhador e atende ao interesse da reprodução do capital empregado na obra, o segundo liberta e dá asas para que o estudante possa criar, com maior complexidade, uma visão sobre sua profissão, atendendo ao interesse humano voltado para a produção do conhecimento. Reintegra o saber e o fazer como conhecimento único e vital para a realização da capacidade transformadora do homem. (Ronconi, 2005, p. 2)

Além disso, há um fator de importância ética no cerne da existência dos canteiros experimentais e trazemos Reginaldo Ronconi novamente:

As relações sistêmicas consideradas importantes, incluem, mas não se limitam àquelas relativas ao campo das técnicas construtivas; devem abrir espaço para descobrir aquelas que o cotidiano encobre, a desigualdade social impõe como natural e a estrutura tradicional de ensino reforça como separadas. O canteiro não é o lugar da atividade prática, em detrimento da atividade intelectual (tal separação não existe), é o lugar da atividade plena. (Ronconi, 2005, p. 4)

Por último, deixamos claro neste momento que, em síntese, o nosso foco é a abordagem pedagógica em si, o ato de desenhar e construir como parte de um processo inteiro, contínuo, sem rupturas dentro da cadeia plena da produção da arquitetura. E esta atitude dual ou ação circular de desenho e construção, de desenhar e construir, é utilizada seja pelos coletivos ativistas que mantêm programas de imersão em canteiro de obras, seja por Canteiros Experimentais, Canteiros-Escola ou Canteiros Emancipatórios<sup>15</sup> (FAUUSP, 2024) no Brasil ou pelos programas acadêmicos no exterior<sup>16</sup>. Assim, Desenho-Construção – em português – é o nome ou denominação que escolhemos dar nesta pesquisa à abordagem que une, que consolida

---

<sup>15</sup> Aqui, trazemos o termo cunhado por Silke Kapp e Sérgio Ferro e que foi apresentado na mesa de abertura do I RENACE, na FAUUSP em maio de 2024.

<sup>16</sup> Desta forma, para esta pesquisa consideramos que todos esses programas acadêmicos (aqui e no exterior), ações de coletivos, cursos de extensão, entre outros, se utilizam dessa ferramenta pedagógica, deste exercício dual de pensar e fazer, enfim, da abordagem de Desenho-Construção.

as duas esferas complementares da produção da arquitetura e que estavam historicamente apartadas: o pensar e o fazer praticados com liberdade em espaços pedagógicos experimentais.

### **Estruturação do trabalho**

Para a construção da tese, pensamos numa divisão de sua estrutura em quatro partes. Após a Introdução, temos o Capítulo 1 apresentando parte do referencial teórico com ênfase sociológica; o Capítulo 2 adentra no campo da educação com ênfase na formação em arquitetura no Brasil; o Capítulo 3 mergulha na pedagogia imersiva em Desenho-Construção com seus pilares conceituais e também buscando respostas para o problema apresentado; o Capítulo 4 trata de analisar o trabalho de campo a partir das entrevistas, ou seja, é a parte de testagem da hipótese apresentada pela tese; por último temos a Conclusão com as considerações finais.

A tese se inicia com esta Introdução que dividimos em três subpartes, a primeira apresentando o tema, explicando a abordagem pedagógica de Desenho-Construção e sua proposta de imersão dialógica no canteiro de obras, bem como trazemos o problema juntamente com os objetivos, a hipótese, a metodologia e procedimentos na condução do trabalho. Na segunda parte da introdução, discutimos sobre a práxis da arquitetura e também sobre a evolução histórica da produção arquitetônica desde o Renascimento - quando da separação dos atos de desenhar e construir - para a prática contemporânea que conhecemos hoje e na qual fomos formados ignorando as atividades práticas executadas no canteiro de obras na materialização da arquitetura. Discorremos também sobre as possibilidades práticas para a (re)conexão entre o Desenho e a Construção para a formação contemporânea nas escolas de arquitetura do país. Por fim, trazemos algumas considerações explicativas sobre diversos termos que estão diretamente ligados à questão dessa nova práxis que une o Desenho à Construção e que vem sendo atualmente desenvolvida em diversas escolas e grupos coletivos no Brasil e no mundo. Essas considerações explicativas preliminares deixam claro o que estamos nos propondo a pesquisar.

No Capítulo 1, apresentamos uma parte do referencial teórico que está diretamente ligado à história do Brasil e à formação de nossa sociedade. Buscamos, com esse mergulho histórico e sociológico, entender as razões que construíram nosso horror aos trabalhos manuais responsável pelo abismo social e econômico que até os dias de hoje nos separa.

Esse capítulo é subdividido a partir da análise da formação da colônia extrativista que criou o grande latifúndio gerido pela família patriarcal e seu conseqüente entrave ao nosso

desenvolvimento como país socialmente e economicamente equilibrado. Mais adiante, estudamos a entrada da colônia extrativista no mundo do capital global como agente dependente e, sem histórico democrático por longos séculos, analisamos a formação da nossa consciência coletiva nesse cenário desigual. Em seguida, apresentamos um outro olhar complementar sobre essa diferenciação social em relação ao trabalho mental e manual a partir da evolução dos fundamentos morais das três principais religiões ocidentais, do judaísmo, cristianismo e protestantismo. Por fim, trazemos o que chamamos de Frestas no Sistema com foco em Pernambuco, onde mostramos uma experiência de resistência das populações subalternizadas do Recife que buscaram subverter a estrutura social hierárquica e racista no mundo do trabalho da construção nos mostrando que a história não é linear, ela é multifacetada.

Enxergamos esse capítulo de imersão na nossa história como fundamental nesta tese, pois, vai nos dar um entendimento aprofundado da dimensão de nossa aversão e preconceito com os ofícios mecânicos e, assim, termos mais subsídios para implementarmos, no futuro, ações mais efetivas no campo da educação em arquitetura.

No Capítulo 2, após nos conduzirmos pela história da formação da consciência brasileira, nos debruçamos especificamente sobre a nossa formação em arquitetura a partir do cenário de desigualdades apresentado. O legado do preconceito ao trabalho manual se estende ao trabalho técnico e estrutura o ensino superior brasileiro. Analisamos as resoluções do nosso órgão maior do ensino, o MEC, em relação às propostas curriculares para os cursos de arquitetura no país e, por fim, discutimos sobre a formação fragmentada a partir da separação das escolas de arquitetura do canteiro de obras.

No Capítulo 3, entendendo o panorama social do país em relação ao mundo do trabalho apresentado no Capítulo 1, apresentamos possibilidades de resgate da práxis arquitetônica com a (re)conexão do desenho e da construção dentro das grades curriculares nas escolas de arquitetura. Esse capítulo busca, em Paulo Freire, as bases para uma educação dialógica em arquitetura a partir de processos pedagógicos construídos na ação-reflexão dentro dos Canteiros Experimentais. Também apresenta referências de programas no Brasil e no exterior e suas posturas associativas diante da separação histórica entre o Desenho e a Construção.

O mesmo capítulo ainda aborda a importância histórica do legado do Grupo Arquitetura Nova cujo pensamento e postura crítica social diante da profissão da arquitetura influenciou o surgimento dos Laboratórios de Habitação em algumas escolas de arquitetura no Sudeste e que, por sua vez, influenciaram no surgimento dos Canteiros Experimentais. Posteriormente, discutimos sobre a formação da Rede Nacional dos Canteiros Experimentais – RENACE que

congrega vários programas e grupos que desenvolvem trabalhos de imersão pedagógica a partir da conexão do Desenho e a Construção em diversos Canteiros-Escola espalhados pelo país.

Por fim, o Capítulo 3 busca categorizar a pedagogia teórico-prática da abordagem de Desenho-Construção segundo alguns pilares ou eixos conceituais de trabalho em educação emprestados de Rufino (2019) e readequados para nosso contexto: o político, o poético e o ético, que, para o nosso campo da arquitetura, transformamos em político (ético), poético (estético) e técnico (científico).

No Capítulo 4, os três pilares apresentados acima são investigados e contextualizados no campo da arquitetura tomando como referência as ações imersivas em Desenho-Construção do Coletivo Ateliervivo em suas variedades de ações práticas categorizadas em cinco grupos distintos: intervenções urbanas, ações de imersão criativa, protótipos para investigação arquitetônica, parcerias com movimentos sociais e universidades e ações extensionistas.

A investigação se baseia nas análises de 10 ações de imersão no Canteiro Experimental do Ateliervivo (2 ações por cada categoria listada acima) a partir de entrevistas feitas com 30 participantes dessas imersões acontecidas entre 2015 e 2024.

Por fim, na Conclusão, temos as considerações finais como resultado das reflexões trazidas pelos achados a partir da coleta de dados feita pelas entrevistas com foco nas imersões práticas do coletivo Ateliervivo dentro dos eixos conceituais propostos no capítulo anterior.



Página anterior:

Figura 05: Canteiro de Brasília / Fonte: Marcel Gautherot

## 1. RAÍZES DA VALORAÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL

---

Antes de avançarmos na análise do cenário atual da formação em arquitetura nas escolas brasileiras, é importante entendermos o contexto socio-econômico-cultural de onde e como essas escolas se desenvolveram, bem como a relação da profissão com o mundo do trabalho no que diz respeito à cadeia inteira da produção da arquitetura que vai do Desenho à Construção. Para isso, é fundamental conectarmos as peças de nosso mosaico histórico a partir de um recorte temporal que possa nos dar subsídios para respondermos as perguntas trazidas por esta pesquisa sobre os impactos da histórica separação entre o conceber e o fazer (Desenho e Construção) e porque essa separação ainda permanece nos currículos das escolas de arquitetura, mesmo após a percepção de que esta lacuna pedagógica vem produzindo gerações de profissionais alheios aos processos desenvolvidos nos canteiros de obras<sup>17</sup>.

Nesse sentido, buscamos nas Ciências Sociais as bases de estudo para a montagem de um desenho social histórico a partir do entendimento sobre a valoração do trabalho no Brasil. Qual a herança da colonização para o mundo social do trabalho? Como percebemos o trabalho das classes menos favorecidas? Aqui, reforçamos a importância das obras clássicas que tentaram dissecar o Brasil desde os princípios do processo de colonização. Elas nos permitem encontrar na nossa formação social e humana as ferramentas necessárias para entendermos quem somos hoje e como, historicamente, nos construímos como corpo coletivo e construímos nosso conjunto de valores éticos e sociais. Esse mergulho nos levou a entender como a estrutura social construída com a escravidão e o grande latifúndio nos dividiu em classes bem demarcadas e como essa divisão se manteve e consolidou todos os aspectos da nossa vida coletiva através da cultura e da educação, questão focal desta pesquisa.

A educação brasileira, do ensino infantil às universidades, parida no seio de uma estrutura social hierarquizada, desenhou-se a partir de uma história forjada em 350 anos de escravidão<sup>18</sup> e que, no seu percurso temporal, vivenciou 21 anos de Ditadura Empresarial-Militar que atrasou qualquer possibilidade de construção de justiça e equidade social. Não podemos separar educação de cultura ou a maneira como somos educados em relação à nossa

---

<sup>17</sup> E, por outro lado, vendo, na prática, o impacto positivo que importantes contribuições pedagógicas desenvolvidas em alguns programas de arquitetura no país têm registrado a partir de uma maior proximidade em direção ao canteiro de obras com excelentes resultados.

<sup>18</sup> Segundo o escritor Laurentino Gomes no Livro I de sua trilogia “Escravidão”, “o tráfico sistemático de escravos para o Brasil começou por volta de 1560, várias décadas depois do início do tráfico espanhol, embora se tenha notícia da chegada de cativos africanos, em pequeno número, por volta de 1538, desembarcados na Bahia para cortar pau-brasil” (Gomes, 2019, p. 250).

formação cultural. Este imbricamento, para o bem ou para o mal, estrutura a maneira de enxergamos a vida. Da nossa formação social e humana no núcleo familiar mais próximo e, posteriormente, das escolas, recebemos como herança toda a carga histórica de preconceitos e medos e também de sonhos e esperanças. Paulo Freire (1921-1997) destaca a relação entre a educação familiar patriarcal e classista e sua continuidade na educação escolar e, também, nos alerta sobre o perigo de introjetarmos estes padrões autoritários e não questionadores na nossa formação seja como docentes ou como discentes:

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar. Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram. Isto, associado à sua posição classista, talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação antidialógica. Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a de que lhes cabe “transferir”, “levar”, ou “entregar” ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas. (Freire, 1974, p. 177)

Vemos a instituição escola, em toda sua potência, como chave de qualquer transformação social. Porém, precisamos repensar a escola e a educação no país e por isso concordamos com outro alerta, dessa vez de Rufino (2019), ao colocar que “as formas de escolarização no Brasil orientam-se, ao longo do tempo, a partir das lógicas de conversão [...] não somente centradas na dimensão religiosa, mas por todas as formas de difusão de um pensamento que se quer único” (Rufino, 2019, p. 81, grifo nosso).

Um dos nossos principais traços culturais a serem levados em conta neste estudo e que estrutura o ensino de arquitetura no Brasil é o fato de que nossa sociedade, historicamente, subvaloriza os trabalhos/ofícios manuais desenvolvidos pela massa de trabalhadores operários dentro do campo da construção civil, bem como de outros campos ligados à indústria e aos serviços. É de suma importância, portanto, a reflexão sobre a formação contemporânea em arquitetura a partir de uma crítica sobre um “engessamento”<sup>19</sup> pedagógico que permeia a história curricular das nossas escolas de arquitetura até hoje. Imaginamos uma ruptura desse “engessamento” para uma nova formação acadêmica com um outro viés social, inclusivo e aberto em relação a inserção dos processos presentes na cadeia inteira da produção da arquitetura. Comungamos com Rufino a necessidade de uma transgressão na ciência e, portanto, nas estruturas acadêmicas e na educação como um todo:

---

<sup>19</sup> Aqui a ideia de engessamento pedagógico diz respeito a não assimilação, nas grades curriculares das escolas de Arquitetura, de qualquer atividade braçal/manual ligada aos saberes dos diferentes atores dos canteiros de obras.

A relação com a narrativa popular serve também para pensarmos os limites impostos pela ciência moderna, que, a meu ver, opera em grande parte no sentido de não reconhecer outras possibilidades explicativas. Fora do seu campo de produção, está fadada a ter sua “alma subtraída”, vindo a padecer em um inferno constituído por ela mesma. Negando outras existências, diálogos e possibilidades, estará destinada a discursar para si, produzindo respostas para as suas próprias perguntas. Essa relação entre a narrativa popular e os exemplos apresentados só é possível a partir da orientação de que os processos de colonização são reiterados pela ciência. A ciência, portanto, na maioria das vezes, se dá o direito de falar do outro sem sentir o mundo pela presença e o tempo/espaço do outro. (Rufino, 2019, p. 51 e 52)

O referido “engessamento” também reforça a subvalorização e preconceito com os ofícios laborais e reproduz o abismo social que, de forma geral, coloca, de um lado, os profissionais da arquitetura com acesso pleno à cultura dita oficial e, por estar dentro dessa estrutura, tem formação sofisticada em artes, filosofia e conhecimento técnico e científico ditos oficiais, e do outro lado, os operários da construção civil que ocupam a base da pirâmide social. Assim, uma tensão é construída a partir desse *apartheid*<sup>20</sup> social que é sustentado nas escolas como resultado dos processos pedagógicos não-inclusivos. No caminho inverso a essa tensão, temos o exemplo do posicionamento de Lina Bo Bardi<sup>21</sup> (1914-1992) com um profundo respeito aos trabalhadores da construção civil que ilustra uma outra postura social:

Entre os dois [Lina e Martinelli, engenheiro da obra do SESC Pompeia] havia uma diferença profunda na compreensão do papel de cada participante de uma obra. Para ela, os arquitetos deveriam sair dos escritórios pessoais e sempre atuar dentro das obras, em diálogo direto com os operários. [...] A relação entre dona Lina e os trabalhadores era bem particular. Ela cumprimentava os peões de martelo e ponteiro nas mãos e capacete vermelho ou amarelo na cabeça de modo tão cortês quanto o fazia com os supervisores identificáveis pela camisa social e capacetes brancos – às vezes até mais. (Perrota-Bosch, 2021, p. 114)

Essa tensão social tem origens históricas e é o que vamos discutir a seguir.

## 1.1 O Processo de formação social do Brasil

Muitos estudiosos se debruçaram sobre a história do Brasil para entender como se deu o nosso processo de formação e diversas obras de elevada envergadura histórica foram desenvolvidas com esse objetivo. Nesta pesquisa, acessamos algumas delas, que nos ajudaram a montar uma linha do tempo que explique os nossos questionamentos. Obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Fernando de Azevedo, Álvaro Vieira

---

<sup>20</sup> Ver sentido de *apartheid* social para esta tese na nota de rodapé número 9.

<sup>21</sup> Arquiteta, designer, cenógrafa e editora ítalo-brasileira, Lina foi autora de obras icônicas como o MASP e o Sesc Pompeia em São Paulo. Naturalizada brasileira após a Segunda Guerra Mundial, destacou-se por integrar elementos da cultura popular à arquitetura moderna, trazendo um olhar antropológico para a arquitetura e cultura brasileiras.

Pinto, Oliveira Viana, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Alberto Guerreiro Ramos, Paulo Freire, Evaldo Cabral de Mello, Abdias do Nascimento, Lilia Schwarcz e Heloísa Starling, Laurentino Gomes, dentre outras e outros, nos mostram que o Brasil nasce como um grande latifúndio criado para fornecer, ao comércio europeu, açúcar, tabaco, entre outras poucas mercadorias e, posteriormente, o ouro, diamantes e, em seguida, algodão e café. Caio Prado Júnior<sup>22</sup> (1907-1990) em seu “Formação do Brasil Contemporâneo” nos coloca que tal objetivo comercial era inteiramente voltado para fora do país e sem nenhuma atenção aos interesses internos da colônia. Assim se desenvolverão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se organizará nesta direção: a estrutura social, econômica, política, bem como todas as atividades ligadas à vida coletiva do país. Estas passam a ser as características básicas da economia colonial do Brasil: uma estrutura comercial exploratória com organização da produção e do trabalho projetada para concentrar riquezas a partir de uma orientação dependente do comércio internacional (Prado, 1994, p. 32).

### **1.1.1 O grande latifúndio e a família patriarcal**

Na configuração humana deste empreendimento comercial, temos o europeu branco ocupando o topo da cadeia do projeto exploratório. Ele é quem recrutará à força a mão-de-obra nativa e importada necessárias para o início da organização produtiva. Estes três elementos étnicos – o branco conquistador, o nativo indígena e o negro desterrado –, estes últimos escravizados, serão a base da formação da estrutura social da colônia brasileira. Para Caio Prado, “As raças escravizadas e assim incluídas na sociedade colonial, mal preparadas e adaptadas, vão formar nela um corpo estranho e incômodo. O processo de sua absorção se prolongará até nossos dias e está longe de terminado” (Prado, 1994, p. 276). Essa mesma estrutura, com todas as suas complexidades, permanecerá dominante e inalterada por quase quatro séculos e marcará permanentemente e completamente a vida do país.

---

<sup>22</sup> É considerado o intelectual (sociólogo, historiador, geógrafo e filósofo) pioneiro de uma leitura historiográfica da sociedade brasileira identificada com o Marxismo. Segundo Alysson Mascaro, “a leitura pradiana sobre o Brasil, [...] revela já uma análise de refinado posicionamento teórico sobre a sociabilidade brasileira. Enquanto as leituras liberais ou mesmo orgânicas sublinhavam fenômenos políticos ou padrões de costumes, para Caio Prado Júnior esses mesmos fenômenos se apresentam articulados às grandes estruturas econômicas que dão sentido ao país. Ocupando-se mais diretamente da natureza econômica, Prado Júnior toca questões fulcrais da exploração capitalista brasileira” (Mascaro, 2024, p.88).

Já Darcy Ribeiro<sup>23</sup> (1922-1997) coloca que o Brasil foi, inicialmente, uma feitoria, nas suas palavras, “*exoticamente tropical*”, habitada por *índios nativos e negros*. Posteriormente, serviu como “*um Consulado*”, cujos interesses e aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, “porque só se tem atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora”. Para Ribeiro, desde os primórdios da formação do país, “nunca houve no Brasil um conceito de povo, englobando todas as gentes e atribuindo-lhes seus direitos, desde os mais elementares” (Ribeiro, 2006, p. 404). Ele resume assim o projeto Brasil:

A história do Brasil é, por isso, a história dessa alteridade original e das que a ela se sucederam. É ela que dá nascimento à primeira civilização de âmbito Mundial, articulando a América como assentamento, a África como a provedora de força de trabalho e a Europa como consumidor privilegiado e como sócio principal do negócio. (Ribeiro, 2006, p. 253)

No que se refere ao povo negro escravizado, Abdias do Nascimento<sup>24</sup> (1914-2011) no seu livro “Combate ao Racismo: Discursos e Projetos”, dá-nos uma ideia da situação do homem livre de cor durante a empreitada colonial:

Segundo os historiadores, eleva-se a cerca de 7 milhões o número de indivíduos trazidos da África para o trabalho escravo no Brasil. Assim, o africano foi transplantado de um continente para outro, submetido a um processo terrivelmente opressivo, em que foram destruídas sua língua e pessoa moral para se transformar em objeto, peça, coisa, tornando possível submetê-lo ao regime de escravidão (exceção para os quilombolas). [...] Assistiu-se, do século XV ao XVII, a intensa racionalização do escravismo, vindo a seguir todo um trabalho ideológico destinado a convencer a população negra de que ela nasceu para escravidão, fato já desmentido pela ação da vida administrativa e cultural dos quilombos. Assim, toda a historiografia a respeito do negro, baseia-se em premissas falsas, criadas para enganar e destituir os elementos de origem afro de seus reais valores. (Nascimento, 1985, p. 55)

Para Nelson Werneck Sodré<sup>25</sup> (1911-1999), a colonização do Brasil foi acidental, pois desde o princípio a colônia não era nem um entreposto comercial, com produção local de especiarias comercializáveis na Europa, nem um território que dispunha, de imediato, de matérias primas valiosas como fora o caso das colônias espanholas que desde o início da invasão Europeia eram fartas em ouro e prata. A atividade marítima da metrópole buscava, sobretudo, trocas comerciais com produção local estabelecida e pronta, algo consolidado e

---

<sup>23</sup> Segundo o sociólogo Alysson Mascaro (2024), Darcy apresentou um pensamento peculiar sobre a sociedade brasileira de forte ênfase nos estudos da antropologia com uma dinâmica transformadora, nem conservadora, nem revolucionária, com um viés, porém, de um pensamento à esquerda (Mascaro, 2024, p.79).

<sup>24</sup> Intelectual, político e ativista dos direitos civis das populações negras brasileiras, tendo forte atuação na luta por espaços de poder nos campos da cultura e das artes para as comunidades afro-brasileiras. Contribuiu com a fundação de entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), além de ter sido um dos idealizadores do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU).

<sup>25</sup> Historiador, militar e escritor Marxista, foi membro do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros e membro do então PCB – Partido Comunista do Brasil.

característico no mercantilismo português de tratar diretamente com as fontes produtoras de especiarias. Não interessava à metrópole, pelo menos inicialmente, produzir no estrangeiro, e sim, vender na Europa o que os outros produziam. Mas com o tempo, a nova empreitada passou a ser a transformação das novas terras numa área de produção e isso não se daria sem a devida ocupação, colonização, migração e investimento de grande soma de recursos (Sodré, 1988, p. 15).

A nova colônia portuguesa era por demais vasta. Para Prado (1994), a ocupação colocou estes grupos raciais díspares reunidos aqui através da colonização, com o único propósito de executar um grande empreendimento comercial dentro do território abundante. As três raças e culturas - duas das quais escravizadas e que constituem o maior contingente – se interrelacionam por vínculos mantidos nas relações verticais de trabalho e produção, especialmente as de subordinação ao senhor branco. “Poucos elementos novos serão absorvidos pelo cimento original desta sociedade brasileira, e sua estrutura será reduzida quase inteiramente aos laços fracos e simples do trabalho tedioso” (Prado, 1994, p. 342). É assim, portanto, que se estrutura o *grande domínio*, a grande propriedade. Ainda segundo Caio Prado Júnior, os senhores brancos, donos dos meios de produção:

Constituirão assim numa sólida base econômica, e centralizando a vida social da colônia, o grande domínio adquirirá aos poucos os demais caracteres que o definirão. Da simples unidade produtiva, torna-se desde logo célula orgânica da sociedade colonial; mais um passo, e será o berço do nosso “Clã”, da grande família patriarcal brasileira. Processo que não vem de chofre. Que se desenvolverá aos poucos, mercê das condições peculiares em que o numeroso grupo humano que habita passa a existência nessa comunhão forçada e estritamente circunscrita a seus limites. (Prado, 1994, p. 288)

É importante termos em mente que o desenho social da colônia era multifacetado onde nem todo homem branco era senhor de terras. Dentre os europeus e seus descendentes havia também explorados, ex-condenados, degredados e outros tipos humanos que quebram qualquer leitura generalizadora da sociedade branca colonial. Esta parcela da população desenvolveu outro tipo de relação com os nativos e com os escravizados e a história nos conta que muitos foram se ajuntar aos quilombos.

Ainda sobre o comando da colônia, Caio Prado Júnior segue afirmando que:

Colocado assim no centro da vida social da colônia, o grande proprietário se aristocratiza. Reúne para isto os elementos que constituem a base e origem de todas as aristocracias: riquezas, poder, autoridade. A que se unirá a tradição, que a família patriarcal, com a autoridade absoluta do chefe, dirigindo e escolhendo os casamentos, assegura. (Prado, 1994, p. 289)

Temos aos poucos, na colônia, a formação da família patriarcal a partir da autoridade do senhor de engenho. É a família patriarcal a célula matriz, o modelo de estrutura comportamental e relacional da sociedade brasileira em construção e que permanecerá em toda a história nacional. Segundo Sérgio Buarque de Holanda<sup>26</sup> (1902-1982), é esta família que fornecerá o modelo ou padrão estrutural que “servirá de base para a vida política, e molde para as relações interpessoais entre governantes e governados, monarcas e súbitos, senhores e escravos, dentre outros” (Holanda, 1995, p. 85). O poder patriarcal, materializado pela força da casa grande, cria no inconsciente coletivo da colônia uma mentalidade cuja imagem simboliza poder, mando, ordem e demanda, obediência, respeito e, sobretudo, medo. É ainda Sérgio Buarque de Holanda que nos diz que:

[...] certas atitudes peculiares, até então, ao patriciado rural logo se tornaram comuns a todas as classes como norma ideal de conduta. Estereotipada por longos anos de vida rural, a mentalidade de casa-grande invadiu assim as cidades e conquistou todas as profissões, sem exclusão das mais humildes. É bem típico o caso testemunhado por um John Luccock, no Rio de Janeiro, do simples oficial de carpintaria que se vestia à maneira de um fidalgo, com tricórnio e sapatos de fivela, e se recusava a suar das próprias mãos para carregar as ferramentas de seu ofício, preferindo entregá-las a um preto. (Holanda, 1995, p. 87)

Interessante é uma passagem de Gilberto Freyre<sup>27</sup> (1900-1987) em “Casa-Grande & Senzala” sobre a cultura patriarcal na colônia, onde o autor diz que o português conseguiu um feito ao oferecer ao povo da colônia – povo este que não conheceu o feudalismo – “um retrocesso no século XVI à era feudal, revivendo-lhe os métodos aristocráticos na colonização da América como compensação ou retificação da sua própria história” (Freyre, 1990, p. 220). Darcy Ribeiro nos coloca que os senhores de engenho e seus filhos homens foram, de fato, responsáveis pelo povoamento do Brasil colônia como “reprodutores prontos para empreharem a quem quisessem e pudessem” (leia-se mulheres indígenas e negras). Por outro lado, era impossível, na estrutura patriarcal, que negros e mestiços tivessem qualquer chance

---

<sup>26</sup> Foi, segundo Alysson Mascaro (2024), um pensador com leitura sociológica do Brasil de fundo liberal e cuja interpretação da formação brasileira “partiu de características portuguesas e ibéricas que foram implantadas e permaneciam no território nacional” e que seriam a semente do que chamou de 'cordialidade' do brasileiro. Trata-se de uma leitura com “ênfase nas esperanças de legalidade, do direito positivo, cuja má consolidação seria causa da situação brasileira” (Mascaro, 2024, p. 56).

<sup>27</sup> Pensador pernambucano que estabeleceu “uma leitura notadamente conservadora da sociabilidade pátria, louvando-a tal como se deu e enaltecendo os institutos sociais como o da escravidão. Tais posições fazem eco com a história pessoal de Freyre, que se vinculou a muitos projetos direitistas e reacionários do século XX: antagonista de Vargas, líder da União Democrática Nacional (UDN), partido político dos latifundiários e da direita brasileira, apoiador do golpe militar de 1964, intelectual orgânico da Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido político da ditadura. Além disso, no plano internacional, Freyre foi bastante ligado aos interesses geopolíticos estadunidenses. E, em especial, vinculou-se à ditadura de António Salazar, em Portugal, louvando uma civilização luso-tropical de qualidades colonizadoras superiores e mais humanas que de outros povos” (Mascaro, 2024, p.71)

de se estruturar familiarmente, já que a sua subordinação era total e irrestrita “à autoridade única de seus senhores, que ao mesmo tempo eram donos das terras, da religião, dos animais, das pessoas [das mulheres e da família], de tudo podendo dispor com absoluto arbítrio” (Ribeiro, 2006, p. 257). Essa força inigualável da figura do senhor de engenho, dono da família patriarcal e dos meios de produção, impôs uma pressão cultural de tal amplitude que a grande propriedade se constitui no modelo a ser assimilado por tudo e todos.

Sobre o imenso poder patriarcal que marcou de forma permanente o inconsciente coletivo brasileiro, Darcy complementa:

Assim, o poder do senhor de engenho, dentro do seu domínio, se estendia à sociedade inteira. Situado nessa posição dominadora, ele ganha uma autoridade que a própria nobreza jamais tivera no reino. Diante deles se curvavam, submissos, o clero e a administração reinol, integrados todos num sistema único que regia a ordem econômica, política, religiosa e moral. Nesse sentido, constituía uma oligarquia que operava com a cúpula patronal da estrutura de poder da sociedade colonial. Frente a ela, só a camada parasitária de armadores e comerciantes exportadores de açúcar e importadores de escravos – que era também quem financiava os senhores de engenho – guardava certa precedência. Mas não dava lugar a antagonismos porque suas disputas eram menos relevantes que a sua complementariedade. (Ribeiro, 2006, p. 258)

O grande domínio, portanto, atravessa os séculos incólume, servindo de modelo cultural e referência de poder, força e grandeza dentro da colônia. Porém, a sua estrutura de produção agrária e arcaica, baseada no trabalho escravo, lhe colocava numa posição marginal no processo de mercantilização mais amplo dentro da cadeia do capitalismo global em desenvolvimento. Para Florestan Fernandes<sup>28</sup> (1920-1995), o senhor de engenho estava longe de se associar ao “burguês”, nem a aristocracia agrária à “burguesia”, pois estava à margem do capitalismo, dado o contexto socioeconômico da grande lavoura. E arremata:

Isolado em sua unidade produtiva, tolhido pela falta de alternativas históricas e, em particular, pela inexistência de incentivos procedentes do crescimento acumulativo das empresas, o senhor de engenho acabou submergindo numa concepção da vida, do mundo e da economia que respondia exclusivamente aos determinantes tradicionalistas da dominação patrimonialista. (Fernandes, 2020, p. 37)

Assim, a grande propriedade segue na história como unidade (quase) autônoma, independente e em crescente expansão que vai desenhar a estrutura vertical e rígida da formação social, cultural e espiritual do país nascente. Veremos a seguir em mais detalhes como esta estrutura construiu a alma brasileira.

---

<sup>28</sup> Pensador da esquerda brasileira que produziu uma sociologia crítica a respeito do Brasil entendendo a sociabilidade capitalista como um problema e que somente através da alteração dos modos de produção é que se abririam caminhos reais para mudanças estruturais na sociedade brasileira (Mascaro, 2024). Fernandes exerceu intensa militância política no debate público, sendo considerado um dos mais importantes cientistas sociais do país.

### 1.1.2 A grande propriedade e seus entraves ao desenvolvimento e à equidade social

A Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, de 1959, de Paulo Freire<sup>29</sup> (1921-1997), intitulada “Educação e Atualidade Brasileira” nos traz, em profundidade, o pensamento do educador sobre a formação do Brasil, e pontua, com um olhar sobre os problemas sociais, os entraves ao nosso desenvolvimento que foram/são atribuídos à nossa estrutura sociocultural parida com a colonização. Freire explica, em detalhes, o legado deletério da *grande propriedade* na cultura e no comportamento do país. Ele também nos traz uma conexão direta com a nossa investigação sobre como a nossa formação nas escolas de arquitetura foi impactada pela tensão de classes e estratificação na sociedade brasileira, a partir do preconceito com o trabalho manual que nos distanciou do canteiro de obras e apartou o Desenho da Construção. A Tese de Paulo Freire é, portanto, um “achado” para esta pesquisa e veremos estas conexões mais à frente.

É importante mencionar que o educador buscou nas Ciências Sociais – e também nos grandes pensadores que criaram o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) –, as suas principais referências conceituais que influenciaram suas bases teóricas no que diz respeito à construção de um país novo, como nos conta Celso de Rui Beisiegel<sup>30</sup> (1935-2017) em sua obra “Política e Educação Popular - A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil”:

Embora a exposição precedente não esgote todo o conteúdo dos mencionados trabalhos de Alberto Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, o que foi visto basta para documentar a presença das ideias desses autores da articulação formal das primeiras propostas pedagógicas de Paulo Freire. [...] E o pensamento desses autores aparece incorporado nos primeiros ensaios de teorização de Paulo Freire exatamente assim, como uma interpretação global da dinâmica da sociedade brasileira. [...] Em conjunto, os estudos até então publicados pelos isebianos – Vieira Pinto, Guerreiro Ramos e, em menor escala, Hélio Jaguaribe e, nesse caso específico, também Rolando Corbusier, além de outros – somavam-se para proporcionar ao educador um quadro de referência aparentemente harmonioso e coeso para a compreensão da realidade brasileira. (Beisiegel, 1992, p. 55 e 56)

Retornando para a *grande propriedade* na perspectiva de Freire, fica claro, portanto, para o educador, que o processo de colonização se constituiu a partir do latifúndio, leia-se “da fazenda. Do Engenho. Fazenda, engenho, terras grandes, imensas terras, doadas às léguas a uma

---

<sup>29</sup> Educador e filósofo, patrono da educação brasileira. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

<sup>30</sup> Foi professor da Faculdade de Filosofia e, posteriormente, do curso de Pedagogia da USP. Na mesma instituição, foi chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação onde ocupou os cargos de vice-diretor e diretor. Como professor, atuava com os temas da educação popular, política educacional, educação de jovens e adultos e sociologia da educação. Também atuou na Secretaria Estadual de Educação (SP) e no Ministério da Educação.

peessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las” (Freire, 1959, p. 67). A partir do historiador e sociólogo Oliveira Viana<sup>31</sup> (1883-1951), Freire afirma que desde os primeiros dias da colônia, o isolamento da *grande propriedade*, a sua dispersão e adensamento rarefeito impossibilitaram qualquer vivência em comunidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento e assimilação “das estruturas de solidariedade social e os complexos culturais correspondentes” (Freire, 1959, p. 73). Esse isolamento fez com que as grandes propriedades tivessem suas regras próprias criadas e executadas pelos seus senhores, verdadeiros donos da vida nessas paragens longínquas. Freire resume a vida na grande propriedade:

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se podia ouvir, era a do púlpito. As restrições a nossos contatos, até os internos, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Contatos que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Contatos que vão levando os grupos humanos, pelas observações mútuas, a retificações e ao segmento de exemplos. Somente o isolamento imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses cada vez mais gulosos da Metrópole, revelava claramente, a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da corte. (Freire, 1959, p. 73)

Oliveira Viana em seu “Instituições Políticas Brasileiras”, de 1949, adentra a fundo na *grande propriedade* e nos enriquece o entendimento com detalhes de como se estruturava esse motor da colonização brasileira. Dentro do contexto rural, Viana categorizou essa estrutura de domínio como parte de um *Complexo do Feudo*, tendo o seu *clã feudal* central, que abrange “todos os elementos materiais, espirituais e humanos que se prendem a propriedade da terra e a sua condição de força produtiva [...]; em suma – o domínio fazendeiro, considerado no seu aspecto geográfico, econômico, social, religioso, artístico, jurídico e político” (Viana, 1995, p. 225). Ainda segundo Viana, o clã do feudo é um grupo complexo, de estrutura hierarquizada, composto de vários elementos. Aqui destacamos a sua descrição, a partir da página 227, dos tipos humanos presentes na estrutura da grande propriedade brasileira:

A) Em primeiro lugar, no vértice, o senhor do feudo e a sua família que surgem na nossa história social e na nossa história política sob vários nomes: “senhor de engenho”, “sesmeiro”, “fazendeiro”, “senhor de currais”, “estancieiro”, etc. Na sua evolução histórica, o grande proprietário sesmeiro se diferencia em vários tipos, alguns deles com positiva e acentuada projeção na vida pública - como Sertanista e o Bandeirante, no centro-sul - e, no extremo sul, o Arreador, o Contrabandista de fronteira e o Caudilho do Pampa.

---

<sup>31</sup> Professor, jurista, historiador e sociólogo brasileiro. Conservador e com posições controversas aos olhos da contemporaneidade, foi responsável por boa parte da sistematização das Ciências Sociais brasileiras, bem como, teve um papel muito importante na ordenação dos direitos trabalhistas brasileiros na década de 30.

B) Em segundo lugar, vem um administrador, que nem sempre se deve confundir com o senhor do domínio ou com seu filho mais velho. No mesmo plano, juntam-se os elementos técnicos, descritos por Antonil, em regra, livres e de cor branca. São os auxiliares mais graduados do senhor de engenho, inclusive o feitor ou feitores.

C) Em seguida, ou no mesmo plano, o capelão da fazenda, figura de grande expressão moral, que, às vezes, chega a acompanhar o senhor do feudo nas suas expedições povoadoras.

D) Depois, vem a população subordinada, "que é muita gente" - como confessa Gabriel Soares - isto é, a massa dos dependentes. Dos dependentes, ou porque vivam presos ao senhor pelo direito de propriedade pessoal - como os escravos, que orçam nos engenhos, na média, por 400 ou mais; ou porque sejam subordinadas a seu poder hierárquico, embora homens livres. (Viana, 1995, p. 227)

A grande propriedade, ou “feudo” segundo Viana, com seu forte aparato agressivo e defensivo legou tal prestígio aos seus proprietários que amedrontava até mesmo as autoridades do Reino. Os senhores gozavam (e podemos dizer que no contexto rural brasileiro atual ainda gozam) de um certo grau de imunidade em relação à interferência governamental o que naturalmente dificultava o acesso das autoridades a estes domínios. São tão respeitados e temidos que dificilmente – quando na ocasião de algum problema com a Lei - as testemunhas depunham e qualquer investigação não seguia a frente (Viana, 1995). Ainda segundo Oliveira Viana, a referida imunidade foi uma herança das estruturas feudais portuguesas:

O "direito de imunidade" das suas terras à intervenção das autoridades do Rei era considerado em Portugal o privilégio por excelência da nobreza territorial e de que gozaram durante muito tempo os grandes senhores feudais lusitanos. Quando fomos descobertos, este direito já estava em declínio na península; mas, aqui, ressurgira e florescera diante da fraqueza do poder público naquele tempo, em face do poderio crescente dos senhores rurais. (Viana, 1995, p. 244)

Assim, o “Direito de Imunidade” não se extingue no período colonial e se prolonga por toda a fase do Império, vindo a enfraquecer apenas com a derrocada da grande propriedade escravagista, em 1888. Até lá, quase quatro séculos à frente desde a invasão portuguesa, dentro do complexo da grande propriedade, o verdadeiro soberano era o senhor de engenho - e não o poder central, a autoridade do Rei (Viana, 1995).

Ainda dentro do “complexo do feudo”, Viana (1995) coloca que nem tudo era isolamento e dissociação coletiva. Havia as trocas internas, a solidariedade social entre membros menores do feudo – o povo-massa dos campos - que o historiador chama de “clã fazendeiro”, ou seja, a plebe dos campos. Para além dessa rede menor - do povo agregado da *grande propriedade* - se criaram as redes da elite rural, o complexo da família senhorial que Viana chama de clã parental: “O clã parental é uma organização aristocrática. É uma espécie de Ordem da Cavalaria das grandes famílias dominicais. Foi enorme a sua influência no período colonial e, ainda maior, no período Imperial e na República” (Viana, 1995, p. 250).

Percebemos a complexidade e a força da grande propriedade, do latifúndio, epicentro do processo de formação cultural do povo brasileiro. Centros do mundo colonial, esses clãs e seus senhores detinham enorme poder político junto à administração da colônia e ao Reino e se estabeleceram e se enraizaram por séculos na alma do Brasil. A partir do clã parental, ou do projeto familiar de domínio, a elite rural perpetuava seu poder, segundo Viana, resolvendo seus problemas fundiários de três modos:

- A) Ou pedindo sesmarias, logo do início, para si e sua família. [...] Nestas sesmarias, eles iam instalando, nas imediações da sua, as novas fundações da numerosa descendência e da parentela colateral e afim associada;
- B) Ou desdobrando a sua sesmaria inicial;
- C) Ou pela aquisição de novas fazendas. Era o processo muito frequente no quarto século, com as propriedades cafeeiras, ou nos séculos anteriores, com os engenhos de açúcar. (Viana, 1995, p. 289)

Como podemos constatar, ao fim do terceiro século da colônia (segunda metade dos 1700), a nossa estrutura política e do direito se configura e se define em relação aos costumes, às instituições e à governança, antes do advento da Democracia e do direito ao voto e do Parlamento pós 1822. Aliás, a elite rural tem significativo poder dentro dessa estrutura política consolidada, pois, de certa forma, foi ela quem a desenhou em perfeita sintonia com seus interesses de dominação econômica e social. Assim, é fácil de entender que o nepotismo e a força parental eram evidentes durante o período colonial. Portanto, o quarto século, que foi o da Independência e da Democracia, “se limitou a recolher apenas esta poderosa estruturação de clãs parentais e feudais, que os três séculos do período colonial haviam elaborado e, intacta, lhe transmitiram” (Viana, 1995, p. 289).

Retornemos à Freire e sua Tese. Concordamos com o educador quando afirma que a *grande propriedade*, escravocrata, além de ajudar a criar um país desigual, estrangulou a formação de uma mentalidade democrática no Brasil que nasceria a partir do desenvolvimento de uma consciência permeável e de experiências de participação e de autogoverno. Além, disso, nada escapava ao seu *‘todo-poderosismo avassalador’* que, pela força do seu gigantismo, esmagava os frágeis centros urbanos em um fenômeno que Oliveira Viana chamou de *“função desintegradora dos grandes domínios”*. Assim, Segundo Freire:

Dentro da estrutura econômica do grande domínio, com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relações humanas que pudesse criar disposições mentais flexíveis capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem as exclusivamente privadas. Nunca, porém, as de solidariedade política. Condições culturais desfavoráveis à formação desta solidariedade, é claro, igualmente entre os "donos das terras" e das "gentes" também. Não há dúvida, repitamos, de que as disposições que esse clima favorecia se desenvolvessem e seriam antes e logicamente as de mandonismo, as do interesse privado sobrepondo-se ao público. As de

submissão. As das mãos estendidas. As do outro polo: as de distúrbios e ameaças, todas reveladoras do já assinalado "mutismo nacional". (Freire, 1959, p. 71 e 72)

Vimos acima a *grande propriedade* sob uma perspectiva, interna, por dentro da colônia, e como essa estrutura, por suas características inatas, retardou o desenvolvimento nacional a partir do fechamento dentro de si mesma. A seguir, veremos como se deu o processo de abertura, mesmo que de pouca dilatação, forçada externamente, pelas dinâmicas internacionais do capitalismo e o que isso significou socialmente.

### 1.1.3 A colônia e sua inserção no capitalismo global

Começamos este subcapítulo revisitando o historiador Nelson Werneck Sodré. Em seu “Evolução Social do Brasil”, Sodré discute, entre outros assuntos, sobre as relações entre a burguesia e a classe feudal. No âmbito da economia internacional, a ascensão do capital industrial leva a burguesia ao primeiro plano. Com isso, fica evidente suas contradições com a classe feudal<sup>32</sup>. A burguesia opera nas metrópoles, nos grandes centros como a Inglaterra, onde a indústria e suas novas formas de relação de produção se desenvolvem, enquanto que nas colônias agrícolas como o Brasil predomina o capital comercial com as relações de produção feudal e escravista junto à metrópole portuguesa. Segundo Nelson Werneck Sodré:

No que diz respeito ao processo de emancipação brasileira, a burguesia impulsiona o desenvolvimento industrial britânico, a classe feudal domina o monopólio comercial de Portugal e os proprietários de terras e de escravos dominam a economia colonial do Brasil. Na Inglaterra prevalece o modo de produção capitalista, em Portugal prevalece o modo de produção feudal e no Brasil prevalece a economia escravista. (Sodré, 1988, p. 49)

Com o desenvolvimento industrial dos países do Norte Global, especialmente a Inglaterra, a classe senhorial brasileira, dona da *grande propriedade*, apesar do isolamento, sente a pressão por mudanças para adaptar-se ao novo cenário da economia mundial. Florestan Fernandes em seu “A Revolução Burguesa no Brasil”, nos explica que, apesar de processos históricos diferentes dos da Europa, a transição econômica nas colônias, especificamente no

---

<sup>32</sup> É Florestan Fernandes que nos diz que “uma das maiores contradições, principalmente no século XIX, é persistência da escravidão, seja no meio rural, seja no meio urbano, que fez com que todo esse complexo colonial do trabalho se perpetuasse em bloco, dificultando a formação, a diferenciação e a expansão de um autêntico mercado de trabalho (ao lado do mercado de escravos) e facilitando a ultra exploração do liberto e do “homem livre” ou “semilivre” que vivessem de sua força de trabalho. Isso concorreu para criar uma bifurcação na evolução econômica: o crescimento da economia urbano-comercial (na qual se dá primeiro a emergência e a expansão do “trabalho livre” como mercadoria) segue paralelo à exclusão do escravo, do qual procedia, em última análise, o excedente econômico que possibilitava e dinamizava aquele crescimento” (Fernandes, 2020, p. 202).

Brasil, deu-se com a “absorção de um padrão estrutural e dinâmico externo de organização da economia, da sociedade e da cultura” (Fernandes, 2020, p. 31). O advento do trabalho assalariado e da nova ordem social competitiva abriram caminho para uma economia de mercado baseada no capital. A partir disso, “a burguesia” e “a revolução burguesa” aparecem no âmbito da análise sociológica brasileira (Fernandes, 2020). É ainda Florestan Fernandes que coloca:

Falar em Revolução Burguesa, nesse sentido, consiste em procurar os agentes humanos das grandes transformações histórico-sociais que estão por trás da desagregação do regime escravocrata-senhorial e da formação de uma sociedade de classes no Brasil. (Fernandes, 2020, p. 31)

Apesar das profundas mudanças estruturais globais que começaram a ocorrer nesse contexto de transição econômica e de sociedade, no Brasil, talvez pela imensa força antagônica da classe senhorial, que ainda persistia com a velha estrutura oligárquica, houve uma adaptação controlada por essa classe para evitar perda de poderes no novo cenário político e econômico que se desenhava<sup>33</sup>. Isso explica a feição muito específica do capitalismo brasileiro. Segundo Florestan Fernandes, a transição da ordem senhorial para a capitalista gerou um tipo específico de capitalismo no Brasil:

Até onde se pode avançar, numa interpretação sociológica segura, é legítimo concluir-se que a falta de elasticidade da ordem social escravocrata e senhorial, diante da emergência e da expansão do capitalismo como uma realidade histórica interna, gerou uma acomodação temporária de formas econômicas opostas e exclusivas. Dessa acomodação resultou uma economia “nacional” híbrida, que promovia a coexistência e a interinfluência de formas econômicas variavelmente “arcaicas” e “modernas”, graças à qual o sistema econômico adaptou-se às estruturas e às funções de uma economia capitalista diferenciada, mas periférica e dependente (pois só o capitalismo dependente permite e requer tal combinação do “moderno” com o “arcaico”, uma descolonização mínima, com uma modernização máxima). (Fernandes, 2020, p. 187)

Essa adaptação controlada é explicada pela resistência de muitos senhores rurais à nova ordem fruto do apego às técnicas tradicionais e ao antigo isolamento e receio da perda de poderes. Contudo, uma outra parte dos estamentos senhoriais respondeu positivamente à mudança imperativa, assumindo papéis de comando seja na arena política, jurídica ou administrativa, em suma, em todas as esferas do poder (central, provincial e municipal). No fim das contas, o que ocorreu foi apenas a transferência de poder da classe senhorial com uma ampliação da magnitude e do alcance desse poder que sai do isolamento das regiões rurais e

---

<sup>33</sup> Na realidade, “foi essa classe oligárquica “antiga” ou “moderna” — e não as classes médias ou os industriais — que decidiu como deveria ser a dominação burguesa, senão idealmente, pelo menos na prática. Foi ela quem organizou os demais setores das classes dominantes, e selecionou a luta de classes e a repressão do proletariado como o eixo da revolução burguesa no Brasil” (Fernandes, 2020, p. 219).

ganha dimensão nacional. Nesse sentido, não houve as mudanças estruturais necessárias a uma revolução social, uma real mudança nas estruturas da sociedade e sim, a transição de uma nova ordem capitalista dentro de uma estrutura velha:

Não obstante, ela era apenas a ordem econômica que se implantara no “setor novo”, e demoraria muito tempo para que se difundisse e se impusesse como a ordem econômica dominante. Portanto, estamos diante de uma evolução histórica em que o “setor velho” da economia não se transformou nem se destruiu para gerar o “setor novo”. Daí se originou um paralelismo econômico estrutural, tão orgânico e profundo quanto persistente. Mesmo quando o elemento senhorial se envolvia no “setor novo”, ele não o fazia em nome de sua qualidade de empresário rural (destino histórico que foi repellido), mas em sua condição estamental (como senhor agrário), a única que se poderia projetar livremente na estrutura social das cidades e encontrar dentro dela, através de posições como as de “morador”, “proprietário” ou “capitalista”, as bases socio-dinâmicas para a preservação do prestígio social e a reelaboração societária da dominação patrimonialista. (Fernandes, 2020, p. 91)

Ainda assim, apesar de toda a resistência da antiga ordem estamental, as ideias liberais trazidas pela elite brasileira evitaram um estrago maior dentro da transição do poder senhorial dos contextos rurais para o contexto das estruturas burocráticas estatais:

A necessidade de adaptar a dominação senhorial a formas de poder especificamente políticas e organizadas burocraticamente não teria produzido os resultados reconhecíveis se o horizonte cultural médio dos “cidadãos de elite” não absorvesse ideias e princípios liberais, de importância definida para a sua orientação prática, a sua ação política e o seu comportamento social. (Fernandes, 2020, p. 56)

Por fim, o que se viu é que o povo jamais acessou ou participou dessas mudanças que inseriram o Brasil dentro do mundo capitalista global<sup>34</sup>. A escravidão ainda persiste por um bom tempo e, na realidade, é a própria ordem escravocrata quem construiu o espírito burguês brasileiro; a Independência do país traz um impacto positivo para o livre fluxo das ideias liberais e, segundo Florestan, “não obstante a forma em que se desenrolou, constituiu a primeira grande revolução social que se operou no Brasil e opera tanto como marco histórico definitivo do fim da ‘era colonial’ tanto como início da ‘época da sociedade nacional’” (Fernandes, 2020, p. 42). Mas apesar de tudo isso, as estruturas coloniais no setor agrícola da *grande propriedade* permaneceram imutáveis. Um estado nacional independente não surgiu dessas transformações e o abismo social se mantém e se dilata com a separação dos brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis. E concordamos com Darcy Ribeiro com relação ao problema da eterna luta de classes que foi construída e cimentada secularmente nesse país:

Nesse plano, as relações de classe chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda a comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada,

<sup>34</sup> Diga-se de passagem, é o povo que continua sendo o inimigo número 01 das velhas e novas oligarquias: no passado, o escravo e no presente, o assalariado do campo e da cidade.

que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se essa fosse uma conduta natural. (Ribeiro, 2006, p. 21)

Alcançamos aqui um ponto importante da nossa discussão a partir do exposto – a história da colonização e de como a *grande propriedade* forjou a construção da mentalidade brasileira em todos os setores da vida coletiva, pública e privada. Nos ficou mais claro o entendimento de nossa formação e das razões pelas quais os séculos de projeto colonial destituíram de nosso ser coletivo a possibilidade de termos vivido, em profundidade, uma real experiência Democrática, mesmo depois de termos vislumbrado uma imensa oportunidade de reconstrução por completo como vimos acima. Nos aprofundaremos mais sobre isso no próximo capítulo.

#### 1.1.4 Lacunas na formação da consciência brasileira – a inexperiência democrática

Iniciamos esse capítulo nos localizando na história nacional. Vimos que a *grande propriedade* conduziu à estruturação do sentimento coletivo do brasileiro e sua percepção no que tange às questões de classe, raça e visão de mundo. Percebemos que pouco mudamos em relação a essa rigidez da estratificação social mesmo após diversas alterações no destino do país como a sua inserção nas dinâmicas globais da economia capitalista, a Independência, a Abolição da Escravatura e o advento da República. Depois de tantas experiências – algumas delas revolucionárias - adentramos no século XX com uma mentalidade forjada em quatro séculos de genocídio dos povos indígenas e dos negros escravizados em solo nacional – mentalidade de aversão e de preconceitos contra tudo que venha desses povos subalternizados<sup>35</sup>. A violência escravocrata colonial, *verdadeiro nó nacional*, segundo Lilia Schwarcz e Heloisa Starling<sup>36</sup>, autoras do livro “Brasil: Uma Biografia”, trouxe consigo “uma determinação cultural profunda [...] encravada na mais remota história do Brasil”, cuja trama é “comum a toda a sociedade, se espalhou pelo território nacional e foi assim naturalizada” (Schwarz e Starling, 2015, p. 16). E depois de tanto sofrimento, nos surpreendemos tanto quanto Darcy Ribeiro:

O espantoso é que os índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos. Só o conseguem, porém, mediante um esforço

<sup>35</sup> Esses sentimentos foram construídos nos quatro primeiros séculos de nossa história pela total invisibilidade e negação, por parte da elite brasileira, desses povos que, segundo Caio Prado Júnior, foram aqui inseridos sem transição, numa civilização inteiramente estranha, e nada mais significavam que “instrumentos vivos de trabalho, com sua força bruta, material” necessárias ao eito – “esforço muscular primário, sob a direção e açoite do feitor” (Prado, Pág. 272, 1994).

<sup>36</sup> Lilia Schwarcz é historiadora e antropóloga, professora sênior do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Heloisa Starling é historiadora, pesquisadora e escritora, professora titular do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais.

inaudito de auto-reconstrução no fluxo do seu processo de desfazimento. [...] Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais externa e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. (Ribeiro, 2006, p. 106 e 108)

É importante salientar que o quadro social do Brasil na entrada do século XX pós abolição é bastante desequilibrado. Abdias do Nascimento nos conta que:

Após a Abolição, o ex-escravo, a "energia da época", foi praticamente banido do trabalho remunerado e forçosamente encaminhado para a marginalização, habitando os lugares mais degradantes praticando a mendicância, a prostituição, a criminalidade, muitos morrendo pela ausência de qualquer assistência, outros enlouquecendo. Além da falta de trabalho, receberam outro rude golpe: com o Código Penal de 1889, em seu art. 399, era estabelecido o delito de "vadiagem", crime de não exercer qualquer profissão, no qual estavam enquadrados praticamente todos os ex-escravos. (Nascimento, 1985, p. 59)

Em resumo, a abolição da escravatura trouxe um benefício maior à economia brasileira do que para o ex-escravizado negro que sai da situação de escravidão sem qualquer ganho intelectual ou material e, por conseguinte, até os dias atuais ainda luta para elaborar sua identidade<sup>37</sup>. Assim, após séculos de escravismo, essa massa populacional “livre” do grande latifúndio, permanece presa em relações sociais caracterizadas pela dependência dos seus antigos senhores (Nascimento, 1985).

Por tudo isso, o Brasil é um país complexo. Suas peculiaridades históricas desde seu início como empreitada europeia de exploração mercantil de produtos tropicais, passando pelo longo processo de elaboração de complexos tipos e estruturas de dominação humanas dentro do *grande domínio*, criaram uma classe dominante insensibilizada e que, segundo Ribeiro (2006), bifurcou sua conduta em dois estilos contrapostos. Em outras palavras, uma classe dominante com desvios de personalidade, com dois eixos antagônicos:

Um, presidido pela mais viva cordialidade nas relações com seus pares; outro, remarcado pelo descaso no trato com os que lhe são socialmente inferiores. Assim é que na mesma pessoa se pode observar a representação de dois papéis, conforme encarne a etiqueta prescrita de anfitrião hospitaleiro, gentil e generoso diante de um

<sup>37</sup> É ainda Abdias do Nascimento que afirma que “o 13 de maio não se completou. O negro continua sofrendo resquícios discriminatórios, sem conseguir, salvo tentativas isoladas bem sucedidas, elevar-se na escala socioeconômica, em igualdade de condições com representantes de outras etnias em termos de renda, prestígio social e de poder. O negro libertado viveu até os anos 30 marginalizado, sem qualquer assistência ou apoio social ou humano e sem moradia, morrendo à míngua. Somente após os anos 30, no Governo Vargas, foi-lhe aberta frente de trabalho braçal nos portos e, mais tarde, amparado por leis sociais, começou a receber salários e a se organizar em família. [...] Não obstante, continuaram à margem da história sócio-política-econômica do país, apesar de constituírem o elemento básico de edificação da nacionalidade, a força de trabalho e de espírito forjadores de nossas estruturas sócio-econômica-culturais, forças estas que imprimiram a especificidade do caráter nacional” (Nascimento, 1985, p. 60).

visitante, ou papel senhorial, em face de um subordinado. Ambos vividos com uma espontaneidade que só se explica pela conformação bipartida da personalidade. A essa corrupção corresponde uma deterioração da dignidade pessoal das camadas mais humildes, condicionadas a um tratamento gritantemente assimétrico, predispostas a assumir atitudes de subserviência, compelidas a se deixarem explorar até a exaustão. São mais castas que classes, pela imutabilidade de sua condição social. (Ribeiro, 2006, p. 199)

Talvez esses desvios de personalidade da classe dominante expliquem chegarmos aos dias de hoje sem criticidade suficiente para não percebermos as duas tragédias brasileiras, os dois holocaustos da colonização que deixaram um rastro de destruição desde o primeiro século. Concordamos com Fernando Lara quando pontua que:

A terra aqui está manchada por duas enormes tragédias: o holocausto ameríndio e a escravidão. O holocausto ameríndio é o nome dado à enorme perda de vidas durante o século XVI. De uma estimativa de 10 milhões de habitantes em 1500, os ameríndios foram dizimados para menos de 2 milhões cem anos depois. Apenas uma em cada 10 pessoas nascidas durante o século XVI sobreviveu à chegada do sarampo, da varicela e da gripe, acompanhada de armas e espadas de metal. No decurso dos 150 anos seguintes, cerca de 8 milhões (que coincidência!) de africanos foram escravizados e enviados para trabalhar na terra, garantindo que esta permanecesse produtiva e extremamente lucrativa. Tudo o que discutimos nas Américas até hoje é enquadrado por essas tragédias gêmeas. Nosso espaço foi feito e refeito por essas tragédias. Nossa arquitetura é o resultado dessas tragédias. Nosso ativismo é uma resposta (na maioria das vezes pálida) a essas tragédias. (Lara, 2019, p. 212)

Por que temos feito tão pouca autorreflexão crítica sobre essa nossa situação, digamos, bipolar? Nos faltou o desenvolvimento de uma consciência crítica no nosso processo de formação como povo? O filósofo Álvaro Vieira Pinto<sup>38</sup> (1909-1987), em seu livro “Ideologia e Desenvolvimento Nacional”, nos traz seu entendimento sobre a nossa acriticidade. Segundo ele:

Por motivo que não poderíamos agora examinar, faltou em nosso passado intelectual a presença da filosofia. Sem dúvida, essa privação é, ela mesma, efeito de condições anteriores de nossa formação, que cumpre investigar porque são perfeitamente compreensíveis. Não é o momento de apontá-las, mas quer-nos parecer que, de modo geral, cifram-se na circunstância de dependência externa em que se processou todo um ciclo da nossa evolução social, que talvez somente agora se esteja encerrando, e que não permitiu possuíssemos as necessárias condições de infraestrutura material e suficiente aspiração autóctone para que houvesse o surto do pensamento filosófico em nosso meio. Assim, embora efeito, a falta de uma concepção universalizadora em nossa incipiente consciência converteu-se, por sua vez, em um dos fatores de opacidade da nossa visão de nós mesmos, e, conseqüentemente também, de retardamento do progresso. (Pinto, 1960, p. 12)

Para o autor, a ausência de um processo de desenvolvimento de uma teoria filosófica, ou de uma cultura filosófica no país, foi responsável pelo retardamento da evolução do

---

<sup>38</sup> Pensador Marxista brasileiro, produziu uma obra de grande importância tomando como centro a questão nacional sob a ótica do Marxismo. Foi membro do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), chefiando o departamento de Filosofia. Era tido por Paulo Freire como mestre de uma geração.

pensamento crítico que está diretamente vinculado à expansão do grau de consciência que atinge a comunidade nacional (Pinto, 1960). E a evolução do pensar filosófico seria a base para a construção de uma ideologia do desenvolvimento nacional, que só seria possível mediante a expansão da consciência das massas. Em outras palavras,

O que a ciência da história comprova é a nossa afirmação inicial: a ideologia do desenvolvimento nacional só revela plena eficácia quando o seu sustentáculo social reside na consciência das camadas populares. E aqui se coloca a terceira afirmação, logicamente deduzida da anterior: o processo de desenvolvimento é função da consciência das massas. Possuir uma ideia é privilégio da consciência. A Constituição da ideologia é, portanto, acontecimento social que depende estritamente do número de indivíduos em cuja consciência se instale a ideia. (Pinto, 1960, p. 31)

Para Paulo Freire, o pensamento e as ideias de Álvaro Vieira Pinto traziam fundamentos que lhe serviriam de referência nos seus primeiros ensaios teóricos. Estes eram fundamentos em que comungavam, de modo geral, os professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), “nem sempre bem compreendidos na sua ‘ideologia do desenvolvimento’”. Este é quase o título de estudo ligeiro, mas ao mesmo tempo sério e profundo de um dos mais autênticos mestres daquele Instituto, o Professor Álvaro Vieira Pinto” (Freire, 1959, p. 13). Para o educador, também era imprescindível e urgente a construção da “ideologia do desenvolvimento” preconizada por Pinto e pelo ISEB, e que seria garantida a partir da evolução da consciência crítica das massas. Esta acriticidade foi resultado direto de um dos grandes problemas que caracterizou a nossa colonização – o poder exacerbado advindo dos donos da *grande propriedade* num contexto de violências extremas. Freire nos mostra como essa relação de poder se instala na cultura do brasileiro:

Nas grandes propriedades, separadas umas das outras pelas próprias disposições legais, por léguas, não havia mesmo outra maneira de vida que não fosse a de se fazerem os "moradores" desses domínios, "protegidos" dos senhores. Tinham de se fazer "protegidos" por eles, senhores todo-poderosos, das incursões predatórias dos nativos. Da violência arrogante dos trópicos. Das arremetidas até de outros senhores. Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de "protecionismo", que nos caracteriza ainda hoje e que ainda hoje constitui, como já afirmamos, um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização. (Freire, 1959, p. 67)

Assim, as relações de poder com seus dois polos – o de quem exerce e o de quem sofre – criou, de um lado, um comportamento de “mandonismo” e autoritarismo, e de outro lado, um comportamento de submissão que tinha como consequência, o “ajustamento” das classes subalternizadas a essa condição de violência. Segundo o educador, esse “ajustamento” à submissão podia se dar de forma não propriamente concordante, ou discordante, mas ‘acomodado’” (Freire, 1959, p. 71 e 72). O “ajustamento acomodado” leva ao mutismo, ao

silenciamento, ao não questionamento – raízes de um problema profundo que é próprio dos contextos autoritários, pois, no silenciamento, não há dialogação. O ser humano nessas condições não questiona nada, só obedece e segue acriticamente a quem tem o poder – e essa foi a lógica presente em toda vida colonial desde os primórdios e onde se encontram as raízes do nosso paternalismo. Para Freire, a acriticidade das massas frente ao seu esmagamento pelo poder atemporal dos donos da *grande propriedade*, é um problema estrutural da nossa formação e é responsável pela manutenção da estrutura social desequilibrada desde os primórdios da nossa história colonial (Freire, 1959).

Em outra obra de vulto – “Consciência e Realidade Nacional” –, o mesmo Álvaro Vieira Pinto traça algumas definições de como funciona essa tal consciência crítica, cuja inexistência histórica nas massas brasileiras preocupava diversos intelectuais, incluindo o próprio Paulo Freire. Para Pinto (1960b):

A consciência crítica, para se conservar continuamente verídica, exige estar empenhada na ação sobre a realidade, sem o que não evitará certos desvios idealistas e ingênuos, pois as condições de exercício da ação, para quem as precisa conhecer, a fim de ter sucesso na operação que está executando, determinam o real desenvolvimento da consciência, um enriquecimento das ideias que jamais seria obtido pela simples contemplação. Quando, porém, o indivíduo reflete sobre a ação feita ou sobre aquela que pretende fazer, é obrigado a tomar o real em totalidade, pois o ato se inclui nele e o modifica, com que põe em jogo o sistema inteiro das suas relações. [...] Por isso, a meditação sobre atividade faz a consciência perceber que só quando se considera a si mesma como fonte de ação é capaz de fundir-se com o processo objetivo e de verdadeiramente conhecê-lo. (Pinto, 1960b, p. 546 e 547)

A falta de uma consciência crítica das massas tem ligação direta com o que Freire chama de “Inexperiência Democrática”. Em diversas passagens de sua Tese para professor da Escola de Belas Artes, o autor traz à lembrança o rastro de destruição que este fenômeno nos legou:

Todos os analistas de nossa formação histórico cultural, tem insistido na nossa "**inexperiência democrática**". [...] As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas "instituições políticas", insistem na demonstração dessa inexperiência. "**Inexperiência democrática**" enraizada em verdadeiros complexos culturais. Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, a base da exploração econômica do grande domínio, em que o "poder do senhor" se alongava "das terras às gentes também", e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (Freire, 1959, p. 65, grifos nossos)

Essa lacuna de vivência democrática no país fruto da estrutura da *grande propriedade*, antidemocrática por nascença, se deu porque o Brasil nasceu da condição patriarcal, autoritária, desumana, e que caminhava em sentido contrário à experiência democrática, dialógica e

humanista. O que se aprendeu durante mais de quatro séculos de vivência nessa estrutura senhorial foram experiências de “centralismo, verbalismo, antialogação, autoritarismo, assistencialização, paternalismo” (Freire, 1959, p. 11), dentre tantas outras formas que se distanciam de qualquer experiência dialógica, aberta, coletiva, livre. Nossa democracia foi importada como forma de governo, mas sem os aspectos fundamentais à democracia como forma de vida, como ambiente cultural. Para Sérgio Buarque de Holanda:

[...] a nossa democracia foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos. (Holanda, 1995, p. 160)

A alienação colonizadora foi a base de nossa inexperiência democrática. Por isso, as dificuldades de ampla difusão de experiências de autogoverno<sup>39</sup>, pois não chegamos a desenvolver condições institucionais capazes de oferecer às massas um clima cultural que estimulasse experiências verdadeiramente democráticas. Nossa jovem democracia, se manteve inconstante na história do país com idas e vindas, com ataques de períodos ditatoriais e insegurança institucional. Essa insegurança tem conexão direta com a forma como fomos colonizados. Pagamos hoje o preço das situações construídas num passado longínquo, quando colônia, presos na estrutura do grande latifúndio, que impossibilitou qualquer desenvolvimento de relações de liberdade e igualdade. Por fim, trazemos algumas indagações – com certa ironia, é importante frisar – colocadas por Paulo Freire no sentido de encontrar, na nossa linha do tempo histórica, espaços ou possibilidades onde pudéssemos ter desenvolvido uma cultura democrática neste país. A este respeito, pergunta Freire:

Onde, porém, buscarmos as condições de que tivessem emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre que se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do estado democrático, messiamicamente transplantado? No nosso tipo de colonização à base do grande domínio? Nas estruturas feudais de nossa economia? No isolacionismo em que crescemos, até internamente? No todopoderosismo dos Senhores "das terras e das gentes"? Na força do Capitão-Mor? Do Sargento-Mor? Dos governadores gerais? Na "fidelidade" à coroa? Naquele gosto excessivo da obediência, a que Saint-Hilaire se refere como sendo adquirido pelo leite mamado? Nos centros urbanos criados verticalmente, sem o pronunciamento do povo? Na escravidão? Nas proibições inúmeras à nossa indústria, à produção de tudo que afetasse os interesses da Metrôpole? Nos nossos anseios, às vezes até líricos, de liberdade, sufocados, porém, pela violência da Metrôpole? Na educação jesuíta, verbosa e superposta a nossa realidade, em grande parte? [...] Preconceitos contra o trabalho manual, mecânico, decorrente da escravidão e que provocavam uma cada vez maior distância social entre os homens? (Freire, 1959, p. 78)

---

<sup>39</sup> Lembramos as exceções que são as experiências dos quilombos, dos povos indígenas e das lutas organizadas dos movimentos sociais contemporâneos por seus direitos.

Irônico ou não, o questionamento de Paulo Freire nos mostra o quanto estivemos e ainda estamos presos tratando as sequelas sociais das feridas que nós mesmos criamos. Mas há luz no fim do túnel. As respostas às perguntas de Freire, pelo menos, um encaminhamento para possíveis soluções, quem nos dá é o próprio Álvaro Vieira Pinto ao explicar como se promoverá o progresso da ideologia da consciência nacional – dentro da perspectiva das décadas de 50 e 60 – e como a difundir:

Enunciar esta questão é simplesmente formular o problema da educação das massas. [...] torna-se indispensável criar novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, em condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. (Pinto, 1960, p. 42)

O próprio Álvaro Pinto coloca que, para alcançarmos o objetivo de buscarmos o desenvolvimento nacional a partir da expansão das consciências das massas, devemos ter uma profunda mudança que perpassa pela completa reestruturação da educação brasileira<sup>40</sup>. Um pouco mais à frente, com a influência de Álvaro Pinto e outros diversos Mestres do ISEB, Paulo Freire publica os pensamentos sobre sua práxis pedagógica buscando esse objetivo transformador e revolucionário.

## 1.2 O mundo do trabalho: preconceito com o trabalho manual

Aqui adentramos num tema central desta pesquisa: entendermos a linha do tempo que nos mostra como a estrutura da *grande propriedade*, comandada pela família senhorial, pariu, em mais de quatro séculos de história, uma forma de comportamento, uma cultura exploratória baseada no racismo e na violência contra as classes menos favorecidas, descendentes dos antigos indígenas e negros escravizados. Esses grupos sempre viveram à margem dos processos civilizatórios e, de certa forma por conta da contínua repressão, seguiram suas vidas em comunidade, isolados, esquecidos pelo poder estatal após a abolição, sem nenhuma vivência em experiências democráticas. A maneira hierarquizada e submissa nas relações sociais a partir do poder de mando autoritário foi resultado da vida colonial no *grande latifúndio*.

---

<sup>40</sup> O próprio autor é otimista quando diz que o processo de crescimento da consciência nunca para, e o que começa como simples manifestação do pensamento por justiça, logo assume uma forma lógica, um contorno especulativo, e daí surge uma ideia. Quando isso acontece, o indivíduo atinge uma maturidade consciente. O que antes era sentimento pessoal, vívido e doloroso, agora tem expressão conceitual (Pinto, 1960).

Nos interessa aqui entender como se construiu, historicamente na cultura brasileira, o preconceito em relação ao trabalho manual, ao esforço braçal, e mais tarde, ao trabalho técnico. Revendo a linha do tempo da nossa história, não é difícil perceber que do racismo nasce esse preconceito que se incorpora na maneira como enxergamos o mundo e como percebemos e valoramos o trabalho humano. Das obras de autoras e autores de várias áreas como sociologia, filosofia, antropologia e história acessados nesta pesquisa, extraímos passagens diversas sobre este assunto específico – o racismo e o preconceito com o trabalho manual – que dão luz para entendermos essa forma pequena e mesquinha de comportamento coletivo que ajudou a atrasar nosso desenvolvimento como país<sup>41</sup>. É a partir dessa visão estreita que se consolida o mundo do trabalho e das profissões no Brasil e o processo de educação, com as escolas e, mais adiante, com as universidades, respalda a divisão social do trabalho e valora, diferentemente, as formações para as profissões com trabalho intelectual, mental, em detrimento das profissões e ofícios que demandam trabalho físico.

Historicamente e desde sempre, a educação superior traça uma linha divisória socialmente e racialmente bem marcada e excludente a partir de uma leitura de mundo preconceituosa e violenta que está enraizada nos nossos pensamentos e ações desde o início da empreitada colonial. No caso da profissão da Arquitetura, temos a peculiar situação de nossa formação ser parte de um processo tripartido que envolve um primeiro momento de imaginação e ideação, um segundo momento de definições técnicas baseadas nas ciências das engenharias, e um terceiro momento de materialização do resultado destas ideias no sítio ou canteiro de obras. Neste processo tripartido, todo o preconceito é focado apenas no trabalho do grupo humano que faz parte deste terceiro momento da cadeia da produção da arquitetura. Vejamos a seguir, diversas passagens de alguns autores que ilustram, de forma muito clara, a questão da valorização do trabalho no Brasil com foco no histórico preconceito ao trabalho manual<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Gilberto Freyre nos traz uma passagem que denota que essa aversão ao trabalho manual pode ter sido, em parte, herança do colonizador português pelo “comportamento preguiçoso, indolente que já dependia do trabalho escravo”. Diz ele, citando um tal Alexandre de Gusmão e um tal Clenardo: “Antes de Alexandre de Gusmão dar seu grito de alarme contra o regime de trabalho escravo em Portugal, atribuindo a esta instituição a indolência do português, sua lentidão e esterilidade, já Clenardo salientara a extensão dos efeitos perniciosos do cativo sobre o caráter e a economia lusitana. Com a diferença de Alexandre de Gusmão diagnosticar um Império já começando a desfazer-se de poder; Clenardo receitou-o pelos primeiros escarros de sangue. Se há povo algum dado à preguiça, sem ser o português, então não sei eu onde ele exista... Esta gente tudo prefere suportar a aprender uma profissão qualquer. Tão grande indolência à custa da escravidão: “Todo o serviço é feito por negros e mouros cativos. Portugal está a abarrotar com essa raça de gente. Estou a crer, que só em Lisboa há mais escravos e escravas que portugueses livres de condição” (Freyre, 1990, p. 264).

<sup>42</sup> Algumas citações são bastante longas, mas optamos por mantê-las integralmente para evitar a perda da ideia principal trazida pelos autores.

Começamos por Sérgio Buarque de Holanda, que nos traz uma passagem que compara o caráter do português e caráter do espanhol em relação ao ócio, comportamento que ele generaliza para a península ibérica como um todo:

É compreensível, assim, que jamais se tenha naturalizado entre gente hispânica a moderna religião do trabalho e o apreço à atividade utilitária. Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia. O que ambos admiram como ideal é uma vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação. E assim, enquanto povos protestantes preconizam e exaltam o esforço manual, as nações ibéricas colocam-se ainda largamente no ponto de vista da Antiguidade Clássica. O que entre elas predomina é a concepção antiga de que o ócio importa mais que o negócio e de que a atividade produtora é, em si, menos valiosa que a contemplação e o amor. (Holanda, 1995, p. 38)

Aqui o autor nos mostra que havia, na colônia, certos regimentos legais e regras de conduta da nobreza em relação ao que era ou não era nobre e ao que era ou não era socialmente permitido a um nobre:

Por vezes, nem tal cautela se torna imprescindível: muitos eram os casos de pessoas consideradas nobres que se dedicavam, como meio de vida, a **serviços mecânicos**, sem perderem as prerrogativas pertinentes à sua classe. Contudo não seria essa a lei geral: é plausível admitir que constituísse antes um abuso reconhecido como tal, embora largamente tolerado, pois do contrário não se compreende que um Martim Francisco, já em começo do século passado, se admirasse de que muitos moradores de Itu, sendo “todos pelo menos nobres”, se dedicassem a **ofícios mecânicos**, “pois que pelas leis do reino derogam a nobreza”. Embora a lei não tivesse cogitado em estabelecer qualquer hierarquia entre as diferentes espécies de trabalho manual, não se pode negar que existam discriminações consagradas pelos costumes, e que uma intolerância maior prevaleceu constantemente com relação aos ofícios de mais baixa reputação social. (Holanda, 1995, p. 58, grifos nossos)

Ainda sobre as condições de nobreza, a historiadora Daniela Pereira Bonfim<sup>43</sup>, em seu artigo “Em busca da distinção inquestionável – discursos e justificação de nobreza (Pernambuco: 1761-1807)”, traz-nos interessantes relatos de como a questão da nobreza era vista na colônia e como, no caso da capitania de Pernambuco, os membros da “*Açucaroocracia*” – grupo formado pelas ricas famílias ligadas à produção da cana-de-açúcar dos engenhos – se utilizavam da expressão “nobreza da terra” como autodesignação (Bonfim, 2017, p. 8). Segundo a autora, existiam processos de justificação da nobreza e estes eram muito simples:

[iniciavam-se] com identificação e informação da solicitação do suplicante. Seguem-se informações de caráter burocrático sobre as instituições que irão analisar o pedido e uma descrição das declarações do solicitante informando diversos detalhes. Dentre esses detalhes, são significativas as informações sobre: sua ocupação profissional, nomes dos pais e avós e suas ocupações profissionais, onde foi batizado e qual a origem de seus antepassados. [...] Outro aspecto sempre indicado é a presença das qualidades necessárias para “viver ao modo da nobreza”, que incluía a posse de

<sup>43</sup> Doutoranda em História Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestre em História Social (Área de Concentração: História Moderna) pela Universidade Federal Fluminense (Informação apresentada no Currículo Lattes da autora).

criados, cavalos na estribaria, escravos e propriedades, não tendo exercido ofício mecânico. (Bonfim, 2017, p. 5, grifo nosso)

Sobre a questão do “*ofício mecânico*”, Evaldo Cabral de Mello<sup>44</sup> (1936--) nos conta diversos casos no Brasil colônia de indivíduos que buscavam ascensão e respeito social através da legitimação de título de nobre por parte da Coroa. Nesses processos de justificação da nobreza, a *Mesa da Consciência e Ordens*, que aconselhava o monarca em questões religiosas e nas relativas às ordens militares, investigava as procedências daqueles que buscavam a titulação:

A investigação destinava-se a determinar se o cavaleiro tinha “defeito de sangue”, isto é, se descendia de mouro, judeu, preto ou índio, ou se incorria em “defeito mecânico”, vale dizer, se era filho ou neto de indivíduo que exercera atividade ou ofício manual ou se vivera ele próprio desse mister. Na eventualidade de se confirmar qualquer dessas faltas, o cavaleiro era, em princípio, rejeitado, mas el-rei, como grão-mestre das ordens, tinha o poder para dispensar a mácula, salvo a de sangue judaico, o que competia ao papa. (Mello, 1989, p. 17, grifo nosso)

A ideia do “*defeito mecânico*” é de suma importância para nossa pesquisa, pois remete diretamente aos trabalhos manuais e como esse fato era algo diametralmente oposto aos atributos da honra e da nobreza. Segundo Bonfim:

[...] sendo a honra a característica primordial da nobreza, seu oposto, o “defeito mecânico” era relativo ao trabalho manual. A realização de alguma atividade manual levava à desqualificação do sujeito e de seus descendentes. Portanto, o “defeito mecânico” quando aplicado jurídica ou estatutariamente impôs restrições à inserção de trabalhadores manuais, limitando a participação política dos “oficiais mecânicos”. (Bonfim, 2017, p. 11)

O referido autor segue afirmando que:

Nos casos em que não estava previsto nos estatutos como uma restrição, o “defeito mecânico” podia continuar atuando como uma barreira, pois era considerado o avesso da honra. [...] Dessa maneira, a necessidade de trabalhar com as mãos para sustentar-se e a não-propriedade de bens como armas, cavalos, criados e terras era considerado o contrário da honra. (Bonfim, 2017, p. 11)

Percebemos, portanto, que o “*defeito mecânico*” é algo que vai marcar de forma permanente a sociedade colonial e estruturar a divisão do trabalho que nos acompanhou até nossos dias no processo de nossa formação. Retomamos Sérgio Buarque de Holanda e uma passagem que é bastante esclarecedora sobre a gritante distinção entre o trabalho mental e o trabalho físico e que a formação universitária e intelectual equivalia, em muitos casos, a

---

<sup>44</sup> Historiador, escritor, ensaísta e diplomata brasileiro. É considerado um dos mais importantes pesquisadores do período da dominação holandesa em Pernambuco no século XVII.

símbolos de distinção e nobreza por deixar claro à sociedade que determinada pessoa jamais ocupou os braços em seu ofício ou profissão:

O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros. Não significa forçosamente, neste caso, amor ao pensamento especulativo – a verdade é que, embora presumindo o contrário, dedicamos, de modo geral, pouca estima às especulações intelectuais – mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara. É que para bem corresponder ao papel que, mesmo sem o saber, lhe conferimos, inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento de conhecimento e ação. Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza. Aliás, o exercício dessas qualidades que ocupam a inteligência sem ocupar os braços tinha sido expressamente considerado, já em outras épocas, como pertinente aos homens nobres e livres, de onde, segundo parece, o nome de liberais dado a determinadas artes, e, oposição às mecânicas, que pertencem às classes servis. (Holanda, 1995, p. 83, grifo nosso)

Caio Prado Júnior também traz uma passagem bastante forte que nos mostra como a sociedade colonial estimulava o ócio das classes senhoriais e a escravidão:

[...] o estímulo para a ociosidade que para os senhores resulta do trabalho entregue inteiramente a escravos [é] uma atitude psicológica por demais conhecida para nela nos demorarmos. Um e outro efeito da escravidão se somarão para fazer ou evitar quaisquer atividades. A indolência, o ócio dos casos extremos, mas sempre uma atividade retardada, uma geral moleza e um mínimo de dispêndio de energia resultarão daí para o conjunto da sociedade colonial. Tudo repousará exclusivamente no trabalho forçado e não consentido imposto pela servidão; fora disto, a atividade colonial é quase nula. Onde falta a obrigação sancionada pelo açoite, o tronco e demais instrumentos inventados para dobrar a vontade humana, ela desaparece. [...] Isto, para as atividades de natureza física, é regra praticamente universal: nenhum homem livre se rebaixa e emprega os músculos no trabalho. (Prado, 1994, p. 347, grifo nosso)

Nessa passagem, Nelson Werneck Sodré nos mostra a difícil transição do negro escravizado em trabalhador assalariado durante o Império e os impedimentos que a estrutura racista colocava a essa massa de trabalhadores agora livres:

A transformação do escravo africano ou descendente de africano em trabalhador assalariado apresenta, no Brasil imperial, enormes dificuldades. Dá origem a uma série de preconceitos: o da indolência e da luxúria brasileiras, o do gosto pelo ócio e não pelo trabalho, o da influência anestésica do clima. Tais juízos, naturais numa sociedade aristocrática, levarão à conclusão de que o trabalho livre só pode ser exercido por elementos importados, que não tenham o estigma da cor. Existia uma ingênua crença na superioridade inata do trabalhador branco, principalmente do que pertencia a uma raça distinta da do colonizador, ou seja, o nórdico, o saxão, o loiro. Todos os problemas seriam resolvidos com a arianização dos elementos de trabalho. (Sodré, 1988, p. 67, grifo nosso)

Paulo Freire, por seu lado, confirma que a fonte de nosso preconceito contra os trabalhos manuais é a nossa “Inexperiência Democrática”:

Ainda nesse aspecto e dentro de nossa atualidade processualmente dinâmica, se situam, no "ontem", nas raízes de nossa "inexperiência democrática", algumas das fontes dos nossos preconceitos contra trabalhos manuais. Contra toda atividade que nos recorde a mancha desumanizante do trabalho escravo. Em quase todos os cronistas que nos visitaram, alguns deles lúcidos observadores de nossa realidade, encontramos ou surpreendemos, facilmente, esse desprezo quase mágico do nosso homem pelo trabalho manual. Desprezo por essas atividades em que muito homem de cor se refugiou das lembranças da escravidão. (Freire, 1959, p. 43)

Iniciando com Gilberto Freyre, esta citação de Paulo Freire nos mostra que o preconceito introjetado na alma do brasileiro chega até a contemporaneidade na forma de preconceito aos trabalhos manuais, mas também, aos trabalhos técnicos:

Referindo-se a instabilidade econômica dos senhores de engenho nos começos do século XIX, entre os quais "raros cuidavam de conservar, ou desenvolver riquezas" afirma Gilberto Freyre: "O resultado é que muitos, nascidos ricos, chegaram a velhice melancolicamente pobres, mas sempre desdenhosos de ofícios mecânicos que abandonavam a europeus e a escravos". Não pretendemos afirmar que esses preconceitos, nascidos e nutridos dentro de um contorno que lhes era propício, ajustados a uma fase de nossa história, perdurem e se mantenham em circunstâncias faseológicas diferentes, como as de hoje. Circunstâncias em que o impacto da industrialização, por si mesmo, vai, como vem, criando novas necessidades, novos estímulos, de que decorrem posições e atitudes diferentes diante do mesmo problema. Em uma era quase tecnológica, não podem estes preconceitos contra trabalhos manuais, alongados aos técnicos prevalecer. [...] Mas, mesmo que estes preconceitos contra as atividades manuais, incontestavelmente bem fortes, entre nós, e que se alongam às técnicas, tendam a se diluir, pela pressão das já referidas condições atuais, decorrentes de nossa industrialização, constituem, ainda, um obstáculo ao nosso desenvolvimento, como a nossa democratização. (Freire, 1959, p. 44)

Talvez seja o livro "A Cultura Brasileira", de Fernando de Azevedo<sup>45</sup> (1894-1974), aquele que nos traz a maior quantidade de informação com riqueza de detalhes sobre a questão do preconceito contra o trabalho manual e mecânico durante a colonização. Neste trecho, Azevedo nos mostra que herdamos da nobreza da metrópole o horror ao trabalho manual e a mentalidade de que liberdade está associada ao ócio:

Embora esse ensino, todo literário e eclesiástico, tenha contribuído largamente para o desprezo das ciências úteis, o desinteresse pela natureza e o horror a atividade manual, não pode ser ele considerado responsável por esse desamor, que ficou sendo dos traços característicos do brasileiro, pelo trabalho da terra e pelos ofícios mecânicos. Produto da época e das condições de vida social da Metrópole, transferiu-se para a Colônia, com os costumes, os usos, a religião e a mentalidade da nobreza, para qual liberdade se tornou sinônimo de ociosidade e o trabalho qualquer coisa que de equivalente à servidão. Essa mentalidade fortificou-se com a preguiça lasciva de um clima quente em que o homem tem poucas necessidades e onde as necessidades vitais são relativamente fáceis de satisfazer, e num meio social em que a distinção de classes e o regime de escravidão tinham de relegar para plano inferior, como sinais de inferioridade de classe social, os ofícios mecânicos e os misteres manuais. (Azevedo, 1963, p. 280)

---

<sup>45</sup> Intelectual conservador com posições controversas aos olhos da contemporaneidade, foi uma das figuras centrais na história da educação brasileira como defensor de uma educação pública, gratuita e laica.

Ainda sobre a nobreza e o horror ao trabalho manual e mecânico, Azevedo continua:

Aliás, o desprezo pelo trabalho manual aqui, como por toda parte, em que há classes, foi sempre um traço distintivo da nobreza, que julgava degradar-se com os trabalhos servis, e cuja superioridade na hierarquia social se marcava pelo poder de se fazer servir e pelo número de escravos ou de servos capazes de lhe assegurar o *maximum* de conforto com o *minimum* de esforço. Se a profissão "classifica" e as classes a determinam, influenciando sobre a escolha das profissões, não podia atrair e classificar o que se tinha por ocupação de escravos, mas toda a atividade de preferência intelectual que, elevando aos cargos nobres, fosse capaz de suprir a propriedade da terra e os privilégios de nascimento. O sistema jesuítico de ensino, literário e retórico, não fez mais do que valorizar as letras e acentuar, com a distância entre a elite intelectual e a massa, **o horror ao trabalho manual e mecânico** que provinha antes "desse pendor português para viver de escravos", para o qual concorreram sucessivamente a cultura sefardita e, na Colônia, o regime social da escravidão. (Azevedo, 1963, p. 280 a 282, grifo nosso)

A dinâmica econômica da colônia, agrária e arcaica, com atividades elementares de produção, não exigiu especialização profissional por um bom tempo e isso repercutiu no adiamento da modernização das estruturas do mundo do trabalho. Mais um fator de antidesenvolvimento trazido pela *grande propriedade* e que marginalizava as atividades manuais e mecânicas. Além disso, quando falamos em formação erudita para as funções nobres da sociedade durante o período colonial, principalmente nos três primeiros séculos da colônia, não estamos discutindo especializações como as que conhecemos hoje e, sim, algo bastante restrito e limitado do ponto de vista do conhecimento:

A ausência quase completa de indústrias, a rotina da monocultura e da exploração industrial do açúcar e o caráter elementar das atividades de comércio, não criando necessidades de especialização profissional, nem exigindo o trabalho tecnológico de mais alto nível, contribuíram, como outros fatores, para **desvalorizar as funções manuais e mecânicas**, exercidas por artesãos, escravos e libertos. O que interessava nessa sociedade de estrutura elementar era, de fato, um tipo de cultura que favorecesse o acesso da elite intelectual, senão à nobreza, ao menos aos chamados cargos nobres, criando uma nova aristocracia, – a dos bacharéis e a dos doutores. Para essas funções nobres, como a magistratura e o canonicato, que **exigiam um *minimum* de especialização intelectual**, bastava a cultura literária e abstrata, transmitida nos colégios de padres, ou métodos que se baseavam, não sobre ação e o concreto, mas sobre a leitura, o comentário e a especulação. (Azevedo, 1963, p. 280 a 282, grifos nossos)

Ainda sobre a formação erudita incipiente e a tendência intelectualista e literária:

As armas espirituais de que se compunha o arsenal dos mestres em artes, "essa espécie colonial dos bacharéis de hoje", não passavam das humanidades latinas e das noções gerais que residiam à base da filosofia e da teologia e eram mais apropriadas a formar pregadores, letrados e eruditos. Formou-se, por esse modo, a tendência intelectualista literária que se desenvolveu por mais de três séculos, para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. [...] O título de bacharel de doutor mantinha-se como um sinal de classe, e às mãos do filho do senhor de engenho ou do burguês dos sobrados continuavam a repugnar as calosidades do trabalho. (Azevedo, 1963, p. 280 a 282)

Como vimos, a forma como valoramos o trabalho no Brasil está diretamente vinculada ao tipo de trabalho, se mental ou corporal. A vida e a rotina na estrutura isolada da grande propriedade na colônia, por séculos, criaram um conjunto de valores que marcaram a alma do brasileiro. Como colocamos anteriormente, no caso específico do campo tripartido da arquitetura, temos uma clara divisão social do trabalho onde, historicamente, cabe a nós, arquitetas e arquitetos, idealizar a arquitetura através da ferramenta do Desenho – trabalho mental realizado, normalmente, nos escritórios refrigerados e confortáveis – e cabe ao construtor, o trabalhador braçal, erigir o projeto no canteiro de obras.

Vemos hoje, portanto, na dinâmica do nosso ofício, o resultado ao vivo e à cores das consequências danosas do processo de colonização do Brasil, a partir do *grande latifúndio* e de sua *família patriarcal*, que levaram à nossa “*inexperiência democrática*” – como alertou Freire (1959) – e à consequente exclusão social do trabalho que, de um lado, concede à elite dominante o acesso à uma formação intelectual, reflexiva e questionadora, e por outro lado, confina as massas a uma situação de acriticidade e paralisação reflexiva. Todo o ensino acadêmico brasileiro, desde as primeiras escolas superiores, reproduz essa estrutura excludente histórica e, para nós, isso dá um entendimento das razões pelas quais as escolas de arquitetura, em seus projetos pedagógicos, se mantêm distantes de práticas imersivas com trabalho manual no canteiro de obras e insistem em reproduzir a separação entre o Desenho e a Construção nas suas estruturas curriculares.

### **1.3 Um olhar sobre o trabalho na evolução dos fundamentos morais no ocidente**

Um outro caminho de análise histórica que trilhamos para refletirmos sobre a valoração do trabalho no Brasil, foi o da ideia de moralidade das escolas religiosas do judaísmo, cristianismo e protestantismo que moldaram o comportamento ocidental no que concerne a nossa visão de mundo sobre crenças, família, trabalho, propriedade e sociedade.

Para isso, utilizamo-nos da pesquisa do sociólogo Jessé Souza<sup>46</sup> (1960--) em seu “Como o Racismo Criou o Brasil” (Souza, 2021). Apesar do autor estar buscando as origens do racismo que solidificou a construção do Brasil, seu estudo perpassa por um amplo mergulho histórico sobre religiosidade e o conceito de moralidade para entendermos a essência da nossa estrutura comportamental hoje como herança dos processos seculares de colonização das Américas.

---

<sup>46</sup> Sociólogo, advogado, escritor e pesquisador brasileiro bastante atuante nas redes e mídias digitais propondo discussões sobre o pensamento social brasileiro e a desigualdade de classes no Brasil contemporâneo.

Pode parecer bastante distante a relação entre a evolução das formas de religiosidade no Ocidente e a separação pedagógica entre o Desenho e a Construção nas estruturas curriculares das escolas de arquitetura no Brasil – respostas que estamos procurando com a pesquisa. Mas o que estamos tentando encontrar aqui é a origem do pensamento ou comportamento que construiu, no decorrer da história, a ideia de subalternização e subvalorização do trabalho braçal executado pela massa de trabalhadores da construção civil no Brasil. Entender esse fenômeno social na história, é o **marco zero** para a compreensão da narrativa proposta nesta tese<sup>47</sup>. E a costura histórica feita por Souza (2021) é muito pertinente para essa pesquisa, pois, busca reconstituir as regras de funcionamento institucional e moral da sociedade ocidental moderna como um todo para se compreender a singularidade da situação histórica brasileira.

Em sua investigação, Souza coloca que a moralidade é fundamento da vida social e de todo o racismo. É algo tão profundo e marcante nas nossas vidas, que segundo ele:

[...] já nascemos, desde sempre, dentro de um contexto prenhe de valores morais e noções implícitas de justiça e injustiça que nos foram transmitidos de modo tão direto e afetivo que rigorosamente se confundem com nosso corpo e com nossas reações mais espontâneas. Portanto a moralidade não está em nossa cabeça como simples ideia consciente, mas quase sempre se encontra literalmente “incorporada”, ou seja, expressa afetivamente no nosso corpo e em suas reações mais imediatas. (Souza, 2021, p. 55)

Na mesma linha de raciocínio, o autor cita Max Weber, o pensador alemão, para reafirmar sobre:

[...] a importância da evolução das formas de religiosidade para a criação do mundo secular no qual vivemos hoje. Em vez de definir a religião como neurose ou ópio do povo, Weber a percebeu como parteira de todas as formas simbólicas que desenvolvemos penosamente, ao longo de milênios, para compreender o mundo e agir nele. Uma dessas dimensões fundamentais construídas religiosamente é o que chamamos hoje em dia de **moralidade**. (Souza, 2021, p. 61, grifo nosso)

A seguir, trilhamos a linha de pensamento de Souza (2021) no desenrolar da história desde o advento do judaísmo até nossos dias, para entendermos alguns aspectos da evolução, no Ocidente, da ideia de valorização do trabalho.

---

<sup>47</sup> Este será o ponto de partida para entendermos o contexto social que, historicamente patrocinou a divisão entre atividades manuais e atividades mentais nas escolas de arquitetura no Brasil e que essa divisão tem um recorte de classe que é a principal barreira de até hoje não “descermos” ao canteiro de obras na nossa formação acadêmica.

### 1.3.1. O Judaísmo e a valoração do trabalho

O ponto de partida de Souza é a análise da estrutura da moralidade do judaísmo antigo que, por ter tido influência estrutural nas grandes religiões como o cristianismo e o islamismo, é considerado o momento histórico inicial mais importante do desenvolvimento moral do Ocidente. Com a religiosidade judaica, nasce o indivíduo com capacidade de julgamento moral autônomo, consciente, e a ideia de divindade pessoal é inventada em oposição à noção de divindade impessoal dominante, comum no Oriente. Em outras palavras, tem-se início a uma nova forma de intercâmbio com o divino a partir da obediência irrestrita que passa a ser a base da busca individual e coletiva pela salvação. Essa ideia de salvação no judaísmo só seria possível através da subordinação, sem concessões, das lógicas mundanas à ética religiosa, pois “boa parte da extraordinária sobrevivência dos judeus como povo-pária durante milênios se deveu à eficácia do seu elemento ético” (Souza, 2021, p. 63). Seguindo a mesma reflexão do autor “essa dimensão moral e extraordinária força de solidariedade e convicção que ela produz fizeram com que os judeus, um pequeno povo cercado por adversários poderosos, pudessem sobreviver à escravidão e manter sua identidade mesmo sem pátria ao longo dos milênios”. (Souza, 2021, p. 65)

O judaísmo antigo inaugura um momento de concepção dualista de mundo segundo a qual a mensagem ética religiosa e as regras tradicionais e costumeiras do mundo estão em contradição evidente. Este passa a ser o fundamento principal da religiosidade do Ocidente, ponto de partida das bases do mundo moderno que vivemos hoje (Souza, 2021).

### 1.3.2. O Cristianismo e a valoração do trabalho

Alguns séculos depois, com o advento do cristianismo, a mensagem religiosa com seu conteúdo moral passa a ser dirigida aos sofredores, aos “deserdados da Terra”. Como os esquecidos são a maioria, abre-se um cenário para o desenvolvimento de uma religiosidade para as massas. A cosmovisão cristã traz uma nova ideia de salvação que teve impacto direto na vida cotidiana dos fiéis até hoje. Souza afirma que a estrutura do cristianismo é constituída de duas grandes tradições da antiguidade que foram decisivas para a construção da cultura ocidental:

[...] a religiosidade ética judaica e a filosofia grega. Do judaísmo, o cristianismo herda não só a noção decisiva do deus pessoal e a tensão ética com o mundo profano que se constitui a partir dela, mas também o vínculo moral individualizado dirigido à consciência do fiel. Da filosofia grega, mais especificamente do platonismo, o cristianismo herda o seu caminho da salvação peculiar. (Souza, 2021, p. 70)

Essas diferentes tradições, aparentemente desconectadas, redesenham a moral cristã e a partir do século IV, com Santo Agostinho, o caminho da salvação da cristandade tem como base a noção de virtude platônica, onde o foco de toda a luta existencial é a predominância do espírito/mente sobre a matéria/corpo. Esta nova concepção moral vai dominar efetivamente o Ocidente com uma nova ideia de salvação:

O cristianismo adotou a perspectiva platônica da dominância da razão sobre as paixões, e a santidade e a salvação passaram a ser expressas nos termos da noção de virtude platônica. Desse modo, o caminho da salvação de todo cristão assume a forma de uma luta contra as paixões insaciáveis do corpo – sobretudo o sexo e a agressividade – como maneira de garantir a vida eterna. É esse fato que esclarece a gigantesca força dessa ideia no Ocidente. (Souza, 2021, p. 70)

Assim, Santo Agostinho institui um novo desenho à cosmovisão cristã quando cria a noção de *interioridade* que, em outras palavras, significa que todo ser humano tem algo além da matéria dentro de si, um lugar de morada do espírito, um lugar divino que contém os atributos de nossa vida de sentimento superior, de moralidade e intelectualidade. Essa ideia reforça a subjetividade da mensagem cristã e cria as bases da hierarquia moral do Ocidente que vai balizar todas as nossas referências valorativas:

A partir desse ponto, a passagem para uma condição avaliada como “superior” passa a ser marcada pelo acesso à interioridade. Através dela, somos capazes de chegar ao espírito. [...] Toda a hierarquia moral da cultura ocidental pressupõe esse caminho. Um caminho que não existia antes desse modo e que é, portanto, inédito e funda toda uma hierarquia moral nova que passa a comandar, quer tenhamos ou não consciência disso, todas as nossas avaliações em todas as dimensões da vida. E é decisivo o fato de Agostinho já construir toda uma hierarquia *valorativa com base nessa concepção*. Passa a existir um abismo insuperável entre os seres capazes de raciocínio e os que carecem dessa faculdade. Agora não só o inerte se diferencia do que vive, mas entre os que vivem, nasce uma diferença qualitativa entre os seres que *vivem e têm consciência de que vivem* e os simples viventes. (Souza, 2021, p. 71)

A lógica da hierarquia moral coloca a razão acima dos sentidos e diferencia os humanos de outras espécies vivas, mas também cria as bases para a diferenciação entre os próprios seres humanos legitimando hierarquias a partir do comportamento mais ou menos racional de cada um. Souza nos alerta:

Esse aspecto permite mostrar que a hierarquia moral do Ocidente, construída a partir da oposição entre espírito e corpo, será fundamento último de todas as distinções sociais, revelando seu potencial legitimador das diferenças. [...] Além disso, a oposição entre espírito e corpo será também o fundamento de todas as nossas avaliações sobre o mundo, apesar de quase sempre se fazer presente de forma meramente implícita e não refletida. Tudo que associamos ao que é superior e nobre irá se referir ao espírito, ao passo que tudo que é inferior e considerado vulgar será associado ao corpo. No decorrer da história, a concepção de espírito deixa sua base religiosa e assume uma versão secular, mas o seu lugar paradigmático de definir o bem e a virtude não muda. (Souza, 2021, p. 71 e 72, grifo nosso)

Temos aqui uma linha de pensamento que começa a fazer sentido dentro de nossa investigação acerca da ideia de subalternização e subvalorização do trabalho braçal no Brasil, ou seja, do entendimento histórico e subjetivo sobre valoração social do trabalho. E essa ideia de hierarquização moral com a superioridade entre espírito/mente sobre a matéria/corpo foi historicamente – diariamente ao longo dos séculos para ser mais preciso – e sistematicamente reforçada pela Igreja e a família, instituições guardiãs da moralidade Ocidental. Assim, as distinções, as diferenciações e hierarquizações morais passam a ser percebidas como algo natural, necessário e universal segundo nos coloca Souza:

Por meio da socialização familiar e religiosa, toda criança é “formatada” e construída como um ser humano muto peculiar. [...] É desse modo que as instituições familiares, escolares e religiosas conseguem transformar o arbítrio cultural em necessidade e dado supostamente “natural”. Com a reprodução secular dessas instituições, produzindo e reproduzindo estímulos para o comportamento prático sempre num mesmo sentido e numa mesma orientação, não devemos nos admirar de que, hoje em dia, percebamos essa hierarquia moral arbitrária e casual como algo tão óbvio, necessário e natural quanto o fato de o sol nascer todos os dias. (Souza, 2021, p. 73)

Reinando no Ocidente, a moral cristã será difundida nos quatro cantos do mundo e a Igreja Católica será o modelo institucional global com inserção profunda no Estado, na política, na economia e na sociedade, criando o que Souza, a partir do pensamento de Norbert Elias, chama de um novo *habitus*, ou seja, “uma nova economia afetiva e emocional baseada na oposição entre corpo e espírito, que passa a ser percebida por todos como ‘natural’ e ‘óbvia’”. (Souza, 2021, p. 74)

Aqui, chegamos em um ponto crucial nessa investigação sobre a valoração do trabalho no Brasil:

Dito de outro modo, a hierarquia moral baseada na oposição entre corpo e espírito engendra também toda a hierarquia secular entre as classes sociais na competição por recursos escassos. Ela passa a ser a forma universal de avaliação não apenas do valor religioso diferencial entre os fiéis, que decide sobre a salvação no “outro mundo”, mas também do valor social diferencial entre todos os indivíduos e todas as classes sociais “neste mundo”. (Souza, 2021, p. 74)

Começamos a perceber as implicações da evolução da moralidade religiosa e da hierarquia moral na questão das classes sociais do mundo profano. Em sua análise da obra de Norbert Elias, Souza nos chama a atenção para a existência de uma avaliação social internalizada e histórica e que hoje é reproduzida de forma automática e naturalizada no seio da sociedade. Para ele, é de fundamental importância rastrear a gênese desse processo de construção secular da moralidade ocidental para entendermos quem somos e por que agimos como agimos:

Essa transformação da sensibilidade social se produz primeiro nos estratos superiores, tanto com uma forma de distinção social dentro da própria elite, quanto em relação aos estratos inferiores. Esse movimento ganha um *motto* próprio à medida que um determinado padrão de comportamento passa a ser seguido tanto pelos indivíduos do estrato superior quanto pelos estratos inferiores, em conjunto. (Souza, 2021, p. 75)

Há uma outra camada ou sutileza nos meandros da estrutura social que rege a valoração e serve de termômetro sobre o que é ou o que não é civilizado. Cabe à elite social e econômica o papel de legitimar ou não o que tem valor para a sociedade, a partir de um auto endossamento que lhe dá o direito de representar a dimensão espiritual. Mas Souza alerta que esse fato, por sua vez, “não significa de modo algum que as elites tenham um controle consciente do processo como um todo. Elas retiram dessa lógica ganhos concretos em termos de distinção social, mas não a controlam conscientemente” (Souza, 2021, p. 76).

Também é importante ter em mente que a hierarquia moral, antes restrita à Europa, se expande e se torna o padrão planetário dominante a partir do cristianismo espalhado aos quatro cantos do mundo. Souza nos chama a atenção para a importância da reconstrução histórica da evolução das formas religiosas, pois:

[...] sem elas, não saberíamos como essas formas contingentes de avaliar o mundo surgiram nem como se tornaram um poderoso motor afetivo e moral de mudança do comportamento cotidiano das pessoas comuns. Sem o prêmio da salvação agindo como combustível, não poderíamos entender como os indivíduos começaram a mudar seu comportamento a partir desses estímulos e precisamente nessa direção. (Souza, 2021, p. 76)

Assim, as avaliações morais estão sempre ligadas à relação de oposição entre corpo e espírito. Não nos esqueçamos disso porque esse fato é a base da tensão social no mundo do trabalho que estamos nos dispendo a investigar. Nesse caminho traçado a partir do pensamento de Souza sobre a construção da moralidade do Ocidente através do entendimento da evolução da religiosidade, trouxemos alguns pontos de reflexão que nos explicam as causas do preconceito de classe sobre o trabalho físico em contradição com o trabalho mental. A hierarquização do espírito/mente sobre a matéria/corpo é evidente no campo da profissão da Arquitetura e em tantas outras profissões. Vemos também que a gênese desta contradição e hierarquização tem origem no racismo histórico tão bem colocado por Souza:

O racismo – seja o de classe ou raça, de cultura ou de gênero – é sempre, em todos os casos, um processo de animalização, de reduzir o outro a corpo animalizado e, portanto, “inferior”. [...] Se toda virtude está vinculada ao espírito, então toda falha moral está relacionada ao corpo e a falta de espírito. Toda forma de dominação duradoura e bem-sucedida precisa convencer os dominados de sua própria inferioridade justamente nesses termos. (Souza, 2021, p. 79)

### 1.3.3 O Protestantismo e a valoração do trabalho

Por outro lado, na continuidade da pesquisa de Souza, sua perspectiva sobre o advento do protestantismo abre um novo paradigma na evolução da religiosidade Ocidental. A revolução protestante traz uma interpenetração inédita entre ética religiosa e o mundo profano. Sobre a revolução no campo das ideias de Lutero, Souza nos coloca:

[...] ao traduzir a bíblia para o alemão, [Lutero] produziu a junção de duas noções bíblicas: a noção de trabalho (*Tatigkeit*) e a de chamado divino (*Berufung zu Gott*), que se combinaram na noção de vocação (*Beruf*). [...] Se o trabalho era um *chamado divino*, ele passa a ser sagrado, e seu desempenho bem realizado, o novo e verdadeiro caminho da salvação protestante. Essa mudança fundamental é a base da reforma protestante que efetivamente revoluciona e põe de cabeça para baixo toda a hierarquia social anterior. (Souza, 2021, p. 80)

Lutero revoluciona o mundo do trabalho dando-lhe uma perspectiva espiritual e divina que altera profundamente as relações sociais. Com a valorização do trabalho e da vida cotidiana, nasce a possibilidade de reconhecimento do valor social individual, verdadeira base moral de toda democracia efetiva, visto que:

[...] antes de Lutero, o trabalho, tanto no mundo antigo quanto no medievo, era coisa de escravo e de servo, uma atividade indigna, coisa de gente inferior. Nobre e virtuoso era não trabalhar e viver do trabalho alheio. O tema da afirmação da vida cotidiana no protestantismo está em oposição à concepção platônica ou aristotélica que exaltava a vida contemplativa por oposição à vida prática. (Souza, 2021, p. 80)

O ponto fundamental para esta pesquisa é que, conceitualmente, a reforma protestante de Lutero vai de encontro a ideia cristã que reforça a contradição entre espírito/matéria e mente/corpo, herança das ideias de Platão a que nos referimos anteriormente. O novo paradigma moral protestante altera as relações sociais a partir de uma nova visão e leitura sobre o papel do trabalho na sociedade:

O potencial democrático e igualitário dessa mensagem não pode ser desprezado. Por conta disso, a revolução protestante é a verdadeira grande revolução de consciência da modernidade. Como todos podem trabalhar, abre-se espaço tanto para a noção de autoestima quanto para a de **reconhecimento social**, as quais, pela primeira vez na história, tornam-se potencialmente universalizáveis. [...] De certa maneira, agora todos podem sentir orgulho do próprio trabalho simultaneamente. Surge aqui uma possibilidade alternativa de produção de autoestima que não mais é conquistada necessariamente “contra os outros” ou “às custas de alguém” que tem que ser humilhado para que possamos nos sentir “superiores”. (Souza, 2021, p. 81, grifo nosso)

Ainda sobre a revolução moral no trabalho, Souza reforça que:

Ao ligar a noção de trabalho à de valor individual, o protestantismo não só **desvalorizou o ócio** e a contemplação não produtiva como nivelou todas as mulheres e todos os homens, colocando o desempenho diferencial no trabalho, e não mais o

nascimento e sangue, como o elemento decisivo para a construção do valor do indivíduo. (Souza, 2021, p. 89, grifo nosso)

Os suportes sociais dessa nova concepção de mundo são as classes burguesas da **Inglaterra, dos Estados Unidos, da Alemanha e da França**, disseminando-se depois por diversos outros países com desvios e singularidades importantes. (Souza, 2021, p. 85, grifo nosso)

Esta linha de pensamento sobre a moralidade no Ocidente, apresentada por Souza em sua busca pelas origens do racismo, alerta-nos que o processo de colonização, cujas consequências sofremos até os dias de hoje, importou a estrutura moral cristã católica consolidada na Europa com a separação entre o pensar e o fazer, o trabalho mental e o trabalho manual. É esta base moral cristã que patrocina, consolida e mantém a colonização do Brasil.

Conforme vimos acima, Souza nos mostra que, em relação à valorização do trabalho, a revolução Luterana do século XVI teve maior disseminação de suas ideias em alguns países da Europa<sup>48</sup> e depois nos Estados Unidos e que essa revolução não chega com tanta força ao Brasil cristão católico do período colonial. Aqui, a escravidão patrocinada pelo Estado e pela Igreja criou uma forma de comportamento e uma cultura de valorização do ócio e da exploração do trabalho braçal, reforçando a ideia de que o que é superior e nobre irá se referir ao espírito, ao passo que tudo que é inferior e considerado vulgar será associado ao corpo (Souza, 2021). É importante colocar que o Brasil sempre foi um país majoritariamente católico e que o crescimento do segmento evangélico e das Igrejas Neopentecostais, com sua teologia da prosperidade e avanço na arena política nacional, é um fenômeno recente na história brasileira, algo que remonta as últimas décadas<sup>49</sup>.

Em conclusão, a reflexão sobre a evolução moral do Ocidente nos traz um outro panorama social que dá suporte à investigação sobre as razões pelas quais as escolas de arquitetura no Brasil não absorveram os trabalhos do canteiro de obras como ferramenta pedagógica. Vemos que o “ódio e desprezo às classes populares” é um fenômeno que Souza (2017) credita à herança do nosso passado escravista e que passa a ser a normalidade da vida social brasileira. Neste ponto concordamos com ele:

Nosso passado intocado até hoje, precisamente por seu esquecimento, é o do escravismo. Do escravismo nós herdamos o desprezo e o ódio covarde pelas classes populares, que tornaram impossível uma sociedade minimamente igualitária como a

---

<sup>48</sup> Não entraremos em detalhes sobre o papel da reinterpretação calvinista e ascética da reforma protestante, cuja difusão se deu em maior parte no Norte global em países como a Holanda, Inglaterra e Estados Unidos.

<sup>49</sup> Em 2023, O IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, lançou uma nota técnica intitulada “Crescimento dos estabelecimentos evangélicos no Brasil nas últimas décadas”, dos pesquisadores Fernanda De Negri, Weverthon Machado e Eric Jardim Cavalcante. O objetivo é avaliar o crescimento da religião evangélica no Brasil a partir de informações que possibilitem analisar a religião do ponto de vista de suas capacidades organizacionais e de sua dispersão geográfica no território brasileiro (Link para a nota técnica: <https://www.ipea.gov.br/portal/publicacao-item?id=5854cd6e-d9b5-4d97-93b6-43aa72979cbe>).

européia. [...] A classe média brasileira possui um ódio e um desprezo cevados secularmente pelo povo. Essa é talvez nossa maior herança intocada da escravidão nunca verdadeiramente compreendida e criticada entre nós. (Souza, 2017, p. 151 e p. 169)

Antes de seguirmos na discussão sobre a estruturação de nossa educação superior, é importante termos conhecimento sobre experiências locais de resistência popular no mundo do trabalho dentro da estrutura social escravista. É o que veremos a seguir.

#### **1.4 Frestas no sistema: as irmandades de ofício no Recife oitocentista**

A investigação apresentada nos subcapítulos anteriores sobre a história colonial brasileira nos mostra como se desenvolveu a nossa estrutura social racista, altamente fragmentada e hierarquizada. Porém, a resistência das populações subalternizadas a este rígido e controlado modelo estratificado de sociedade sempre existiu e da parte dos escravizados, “a reação se dava a partir de gradações que iam das pequenas insubordinações diárias e persistentes até as grandes revoltas e os quilombos” (Schwarz e Starling, 2015, p. 148). Ou seja, a resistência, por vezes, acontecia de forma não pacífica através do enfrentamento direto pelas armas e, outras vezes, de formas mais ou menos sutis, através da ocupação das frestas existentes no próprio sistema escravista, “nas quais os cativos se envolviam em processos contínuos de negociação e barganha, sempre testando os limites do sistema escravista em busca de ampliar seus espaços e oportunidades” (Gomes, 2019, p. 583).

No mundo do trabalho, mais especificamente no trabalho da construção civil nos canteiros de obra oitocentistas, uma dessas frestas no rígido sistema escravocrata foi ocupada pelas Irmandades de Ofício que eram associações religiosas de leigos que cultuavam um determinado santo, ajudavam seus membros e suas comunidades na construção de laços de sociabilidade e tinham como critério de ingresso o domínio de um ofício. Comuns no Brasil no período colonial e na pós-Independência, essas irmandades eram uma forma de cativos, escravos e também homens livres de pele escura garantirem auxílio, reconhecimento e participação na sociedade.

A professora Lysie dos Reis<sup>50</sup>, traz uma possível origem do conhecimento técnico dos escravizados no domínio dos saberes dos ofícios:

Aglutinar-se em confrarias religiosas era uma prática conhecida, advinda dos antigos artesãos da Idade Média. [...] A implantação do sistema corporativo português no

---

<sup>50</sup> Professora na Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET-UNEB). Doutora em História Social pela UFBA (2006). Pós-Doutora pela Universidade do Porto (2017).

Brasil foi adaptada à estrutura social vigente, não sendo difícil imaginar o quanto os mestres de ofício estrangeiros que aqui chegavam se beneficiaram com a aquisição de escravos, ensinando-lhes o ofício, o que permitia que se libertassem da posição de executores para se dedicar a outras investidas, como buscar serviços. Esse foi um processo natural. (Reis, 2014, p. 232)

Para esta pesquisa, interessa-nos entender as estratégias de resistência utilizadas por essas coletividades de homens de cor na busca por reconhecimento e respeito social mesmo lidando com o marginalizado trabalho manual e o estigma racista. No Recife<sup>51</sup>, temos o caso da Irmandade de São José do Ribamar, fundada em 1735 por oficiais mecânicos dos ofícios de carpinteiro, pedreiro, marceneiro e tanoeiro – fabricantes de tonéis e barris. Segundo a autora Renata Bezerra Barbosa<sup>52</sup>, a organização tinha sua representação validada pela Coroa e pela sociedade recifense e surgiu:

[...] em um contexto de aquecimento do setor construtivo, quando o Recife foi elevado a vila e o seu espaço urbano tornou-se um verdadeiro canteiro de obras. Nesse período, ordens religiosas e irmandades leigas se ocuparam da construção de suas igrejas; a administração colonial tratou da reordenação dos espaços e os grandes negociantes investiram na construção de edifícios para residências e para o comércio, com vistas ao lucro proveniente da especulação imobiliária. Também nesse período, uma série de demandas foi gerada, inclusive uma demanda crescente pelo trabalho de profissionais de diferentes ofícios que atendessem e dessem conta do investimento que estava sendo feito na materialidade da vila. (Barbosa, 2019, p. 05)

Barbosa (2019) também coloca que a distinção da Irmandade no mundo do trabalho era aceita e confirmada pelo poder do rei e pela sociedade local, pois essas coletividades faziam parte do corpo social e “o funcionamento ordenado dos ofícios mecânicos, esses reconhecidamente úteis e caros à república, era fundamental para manter o equilíbrio da sociedade” (Barbosa, 2019, p. 07). Porém, desde finais do século XVIII já pairava sob as Irmandades uma pressão externa para sua desarticulação tendo em vista as mudanças no cenário mundial por conta da expansão dos princípios liberais com a consolidação do capitalismo e seus respectivos progressos industriais. As relações de produção começaram a ser alteradas e o trabalho se tornava progressivamente mais individualizado. As objeções ao aprendizado nas oficinas e ao controle sobre sua produção ganharam força e as associações de ofícios

---

<sup>51</sup> Laurentino Gomes nos traz informação sobre a participação de alguns estados e suas cidades no tráfico negreiro: “Uma em cada três viagens negreiras era organizada no Brasil, sendo o Rio de Janeiro responsável por 17% delas, seguido pela Bahia, com 15%, e por Pernambuco, com 5%. O Rio de Janeiro foi o maior porto negreiro da história, de onde saíram ou chegaram navios responsáveis pelo transporte de 1,5 milhão de escravos entre meados do século XVI e 1852, aproximadamente. O segundo foi Salvador, com 1,3 milhão, número quase igual ao de Liverpool, na Inglaterra, e bem superior ao do Recife, com 854 mil” (Gomes, 2019, p. 251).

<sup>52</sup> Doutora em História Social (USP, 2024), é especialista na área de História Social, com pesquisas realizadas sobre os períodos colonial e imperial brasileiros, que incluem os temas das irmandades leigas, trabalho e movimentos sociais (Informação presente no Currículo Lattes da autora).

começaram a ser questionadas (Barbosa, 2019, p. 08). Com isso, a confraria buscou meios para burlar a crescente pressão e, principalmente, “para minimizar a baixa qualidade técnica dos artífices [...] que trabalhavam na praça do Recife, com vistas a manter o monopólio que ainda possuía nas arrematações de contratos por empreitada junto à municipalidade” (Barbosa, 2019, p. 10).

Segundo o professor Marcelo Mac Cord<sup>53</sup>, que investigou a fundo a Irmandade de São José do Ribamar no Recife, no geral, a luta cotidiana dessa organização de artífices de pele escura era, além de suprir suas necessidades básicas, buscar reconhecimento social dos talentos e virtudes de seus membros, no intuito de “escapar dos estigmas da escravidão” e do “defeito mecânico”. Ao adotar um discurso “modernizador”, esses artífices especializados “conseguiram transformar sua associação em um importante agente político e pedagógico, bem como controlar alguns setores do mercado da construção civil no Recife, garantir importantes conquistas pessoais e ascender socialmente” (Mac Corde, 2020, p. 16).

Desse modo, a luta dos trabalhadores era dupla, pois tinham que se impor diante de uma sociedade extremamente racista e também mostrar perícia por suas mãos diante de ofícios historicamente marginalizados. Para isso, Mac Cord coloca que, na busca por autonomia e respeito, era fundamental para esses homens “adotar o uso da ‘inteligência’ e da ‘razão’ como estratégia, pois só assim iriam combater o mito do ‘defeito mecânico’ nas ditas ‘artes úteis’”. Para essas pessoas de cor, era “somente através da inteligência e da razão que os artistas mecânicos livres, nativos e especializados poderiam competir por serviços” (Mac Corde, 2010, p. 29).

Após a Independência, contudo, a Constituição de 1824, inspirada em valores ilustrados e europeus, determina o fim das Irmandades, o que tem impacto direto na própria existência das organizações. No contexto desta nova Constituição Política do Império outorgada por D. Pedro I, às confrarias fica proibida oficialmente “qualquer articulação política enquanto associação de trabalhadores, ficando-lhe reservada apenas o seu viés confrarial, que deveria priorizar a devoção ao santo patrono e o auxílio mútuo aos seus membros” (Barbosa, 2019, p. 11). Marc Cord coloca que com esta proibição oficial:

[...] os mestres artesãos perderam o privilégio de monopolizar o ensino de suas artes e controlar seus respectivos mercados. Dialogando com princípios liberais e experiências europeias, o governo central pretendia criar processos escolarizantes de instrução das artes mecânicas e assumir o lugar das velhas formas do ensino artesanal. A inserção do Recife nesses debates foi muito interessante. Ainda na primeira metade

---

<sup>53</sup> Doutor e Pós-Doutor em História pela UNICAMP (2012); Pós-Doutor em História pela UFRJ (2016); Professor Associado III de História da Educação da Faculdade de Educação da UFF (Informação presente no Currículo Lattes do autor).

do Oitocentos, setores das elites letradas e proprietárias pernambucanas preconizaram a proletarização dos antigos mestres. Contudo, o cercamento do tirocínio artesanal não foi acompanhado por uma contundente iniciativa oficial para substituir os tradicionais processos de aprendizagem das ditas "artes mecânicas", ou seja, a necessidade de combater o "atraso" corporativo e de implantar medidas em favor do "progresso" da mão de obra e dos ofícios permaneceram somente no campo das ideias. (Mac Corde, 2020, p. 29)

Com isso, no final da década de 1830, os membros libertos da Irmandade de São José do Ribamar resistem e começam a organizar uma associação mutualista como uma alternativa à Irmandade, pois perceberam que era necessário se modernizar para readquirir os privilégios perdidos e se distanciar do perfil das já ultrapassadas corporações de ofício. Em 1841, é fundada, portanto, a **Sociedade das Artes Mecânicas**, uma nova “entidade de auxílio mutuo que também ofereceria aulas noturnas para o mais amplo ‘aperfeiçoamento’ de seus membros, que seriam, necessariamente, mestres carpintas e pedreiros pernambucanos”. Essa mutual de artífices surge “como símbolo de prestígio, proteção, civilidade e inteligência” e se instala na própria Igreja de São José do Ribamar (Mac Cord, 2011, p. 02).

Mas nem todas as estratégias de resistência estavam livres do estigma racial contra o qual a própria entidade lutava. Além de forte burocracia interna, o estatuto da nova organização – o Compromisso de 1838 – apresentava forte rigidez social com a proibição de ingresso aos cativos e não brasileiros:

Ao alijarem o cativo do Livro de Matrículas de sua entidade leiga, os confrades mais graduados sinalizavam aos pernambucanos o desejo de serem bem classificados socialmente. A exclusão de homens e mulheres escravizados do corpo confraternal foi utilizada estrategicamente pelos mestres de ofício. Com esta deliberação, os peritos nas artes mecânicas pretendiam confirmar, por contraste, suas próprias qualificações. Como muitos deles queriam “harmonizar” a confraria devotada ao Santo Patriarca com a Constituição de 1824, seria muito ruim ter sua imagem vinculada àqueles indivíduos sem uma conveniente personalidade jurídica. Afinal, o escravo não era cidadão. Conquistar o direito constitucional de ser reconhecido por seus talentos e virtudes seria uma boa forma de compensar a perda de privilégios corporativos. (Mac Cord, 2020, p. 25 e 26)

Não entraremos nos pormenores da fundação e funcionamento da Sociedade, porém, para nosso estudo, é importante mencionar as estratégias inteligentes do grupo para enfrentamento da batalha social pela sobrevivência. Em seu artigo “Uma família de artífices de cor: os Ferreira Barros e sua mobilidade social no Recife oitocentista”, o professor Mac Cord investiga, em detalhes, a família Ferreira Barros, cujo patriarca, José Vicente Ferreira Barros, idealizou a nova sociedade de artífices com um olhar bastante atento aos acontecimentos internacionais, pois:

[...] além de confirmar sua atenção às conjunturas e demandas locais, também indicou que ele possuía conhecimentos gerais mais amplos. O fenômeno associativo ganhava

força na Europa da primeira metade do Oitocentos, sendo considerado um símbolo de “Felicidade” e “Progresso.” Consórcio de “inteligências,” as associações eram consideradas instrumentos civilizatórios. (Mac Cord, 2010, p. 29)

Ciente deste contexto global, o principal escopo da organização criada por Ferreira Barros “seria o auxílio-mútuo entre os membros e seu contínuo aperfeiçoamento através da instrução” (Mac Cord, 2010, p. 29). O investimento na educação foi, portanto, o grande diferencial da empreitada de resistência da Sociedade das Artes Mecânicas e, mais tarde, a associação inicia a instrução primária do ABC para seus sócios analfabetos ou semialfabetizados, bem como o curso de língua francesa voltado para os membros letrados, tendo em vista a grande quantidade de livros que a associação possuía nesse idioma.

Colocando a educação como vetor de aperfeiçoamento da mão de obra e também como uma maneira de transmitir os conhecimentos e saberes recebidos por gerações de artífices, a Sociedade investiu fortemente na formação de seus membros, frente a uma conjuntura social bastante desigual. Em 1842, contratam o Professor Joaquim de Carvalho Siqueira Varejão, bacharel pela Escola de Belas-Artes de Paris. A estratégia por trás da contratação era que:

[...] além de dominar os saberes legitimados pelos "de cima" da pirâmide social e receber aplausos acalorados como artista liberal, também é relevante o fato de seus contemporâneos definirem-no como uma pessoa “parda”. Ao aprenderem geometria aplicada às artes e desenho linear pelas mãos de um homem de cor qualificado, os sócios sinalizavam aos pernambucanos que os estigmas da escravidão e do "defeito mecânico" poderiam ser superados. (Mac Cord, 2012, p. 109)

Fica claro na passagem acima, que a Sociedade também se debruçou na aquisição do domínio da ferramenta do Desenho, buscando instrumentalizar seus membros não só nas técnicas de construção, mas também nas possibilidades de planejamento. Objetivando o reconhecimento e a legitimação social da organização pelas elites letradas do Recife, o novo professor introduziu métodos pedagógicos da escola francesa para melhor promover a imagem pública da associação. O *Método do Barão de Dupin*<sup>54</sup> foi o referencial utilizado para ensinar aos mestres carpinteiros e pedreiros a melhor planejar e construir as estruturas urbanas, pois era considerado o método mais adequado aos artífices pela facilidade de aplicação de seus preceitos para diferentes artes e ofícios (Mac Cord, 2012). A adoção desse referencial tinha um objetivo político:

---

<sup>54</sup> Charles Dupin, foi membro da Academia de Ciências francesa. É considerado pelos especialistas um dos precursores da "educação industrial". O seu método de ensino-aprendizado colaborou com a proletarianização dos artífices e dialogava profundamente com a emergência do livre mercado e com o fortalecimento das relações capitalistas.

Com a adoção do "sistema" de Charles Dupin pela Sociedade, os membros da entidade artística ratificavam o propósito de que pretendiam "evoluir" em suas técnicas de trabalho e melhorar a qualidade de seus serviços. [...] Essa estratégia era fundamental para que os sócios tivessem oportunidades para competir com a mão de obra estrangeira pelo mercado de edificações. (Mac Cord, 2012, p. 114)

É importante entender a importância do conhecimento da ferramenta do Desenho no contexto dos objetivos da Sociedade. Ter esse conhecimento conferia autoridade e autonomia aos mestres de ofício ligados à construção para fazerem “*obras de seu plano*”, que significava ter domínio da razão da arte mecânica para projetar estruturas. Apesar de, desde o século XVIII, serem restritas aos arquitetos civis e militares, que aprendiam geometria prática, aritmética e desenho, os mestres que faziam “*obras de seu plano*” brigavam contra a separação entre o desenho e a construção, pois o trabalho mecânico com inteligência (com o Desenho) era um dos trunfos contra o “estigma mecânico” (Mac Cord, 2010, p. 29). Assim, no Recife oitocentista:

[...] muitos mestres de obras tiveram capacidade e treinamento adequados para conduzir empreitadas "sob seu próprio plano". A partir dos projetos que eles próprios elaboravam, conseguiam demonstrar a seus clientes o que pretendiam edificar. Com o contrato lavrado, o perito juntava sua equipe de oficiais, aprendizes e serventes e organizava o canteiro de obras. (Mac Cord, 2012, p. 35)

Em conclusão, vemos esse capítulo de imersão no contexto recifense do século XIX como relevante para esta tese, pois, além de nos ajudar a entender, mais profundamente, a dimensão do lugar social ocupado pela educação e pela ferramenta do Desenho, mostra-nos que a história não é linear, ela é multifacetada com suas nuances e especificidades. Prova disso é o contexto dos canteiros de obra no Recife oitocentista, por cujas frestas no sistema escravista era possível ter certa mobilidade social. Às populações de cor, livres e subalternizadas, não restava outra opção a não ser se organizar e reinventar suas condições a partir do entendimento da lógica do sistema pela utilização das mesmas ferramentas restritas à elite. No caso, a educação e formação profissional que incluía, mesmo que não legalmente formalizado, o entendimento do Desenho como ferramenta na busca por autonomia.

## 1.5 Epílogo: sobre a crítica da crítica

Perpassamos um longo período da história do país desde sua situação de colônia a partir de relatos e estudos científicos de alguns nomes de relevo da ciência brasileira, costurando suas narrativas que, por conseguinte, foram costuradas a partir de outras narrativas mais antigas e outros documentos históricos. Nesta pesquisa tomamos como base esses estudiosos, mas com

criticidade, cientes das suas idiossincrasias e das infinitas nuances em suas personalidades fruto do momento histórico em que viveram e em que produziram suas obras segundo perspectivas e visões de mundo específicas que ainda hoje vêm sendo estudadas e discutidas tendo em vista o alcance que tiveram no Brasil e no mundo.

É, portanto, indispensável, na produção de ciência, ouvirmos criticamente e analiticamente os contrapontos e discordâncias de outras vozes sem nos deixar, contudo, levar a fazer julgamentos pessoais e a desvalorizar a obra ou a vida de dedicação e trabalho de investigação e ativismo das pessoas que estudamos. O embate e a divergência conceitual, feito de forma ética, eleva a Ciência. Alberto Guerreiro Ramos<sup>55</sup> (1915-1982), por exemplo, teve sérias divergências conceituais acirradas e públicas com Florestan Fernandes, no campo da sociologia, em relação a vários assuntos e também com outros intelectuais do ISEB. Ou seja, Ciência se faz a partir de questionamentos e abertura de novas perspectivas que se sobrepõem e/ou se complementam umas às outras, sempre. Às vezes com rituais de continuidade, às vezes com rupturas conceituais, políticas ou estéticas. Sem a divergência, não avançamos. Uns abrem o caminho, o dissecam, o desenvolvem; outros novos chegam, perpassam o mesmo caminho em outros tempos históricos e conseguem antever ângulos e perspectivas não vislumbrados antes. Daí surgem novos questionamentos e críticas a respeito dos caminhos tomados, de como foram tomados e, a partir daí, novas ideias e posições surgem. Assim caminhamos e avançamos nas curvas do espaço-tempo.

Nos contrapontos aos teóricos estudados, acessamos, principalmente, críticas sobre racismo e eurocentrismo em alguns dos grandes nomes da intelectualidade brasileira que aqui estudamos, incluindo os *Isebianos* e *Escolanovistas*<sup>56</sup>. O filósofo e professor Ricardo Matheus Benedicto<sup>57</sup> em seu livro “Desafios Para Uma Educação Quilombista no Brasil” nos traz um debate fundamental no campo das Ciências Sociais e, já no prefácio dos Doutores Maria da Conceição Reis e Gabriel Swahili Sales de Almeida, encontramos o seguinte trecho:

Assim, por meio do olhar da filosofia afrocêntrica, o autor interpreta a influência do eurocentrismo no pensamento que tem referendado a educação brasileira, imergindo

---

<sup>55</sup> Foi um sociólogo e político negro de grande relevo das Ciências Sociais no Brasil, De acordo com a Sociedade Brasileira de Sociologia, foi um dos principais sociólogos brasileiros nas décadas de 1950 e 1960. Foi membro do ISEB e participou intensamente do Teatro Experimental do Negro. Sua obra é marcada por uma crítica à sociologia brasileira, segundo ele, propensa à importação acrítica de ideias e teorias europeias e norte-americanas.

<sup>56</sup> *Isebianos*, como foram chamados os intelectuais membros do ISEB e que, segundo Benedicto, ignoraram a cultura negra; e os *Escolanovistas*, mentores do movimento de renovação da educação brasileira e, segundo o autor, “alguns dos membros jamais se retrataram ou se arrependeram de defenderem a eugenia e o branqueamento” (Benedicto, 2022, p. 281).

<sup>57</sup> Professor do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada e Vice-Coordenador do Centro de Estudos Africana da mesma Universidade (Informação presente no Currículo Lattes do Autor).

na produção de alguns pensadores ainda hoje considerados humanistas, democráticos e referências nacionais: Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro. (Benedicto, 2022, p. 10)

Benedicto dissecou os pontos de vista de vários intelectuais e humanistas brasileiros trazendo outras perspectivas cuja principal crítica é que os africanos, seus descendentes e suas histórias específicas ficaram fora da análise no recorte de classe desde Marx:

Como a aceitação da análise marxista da realidade exige que os africanos do continente e da diáspora renunciem a enfrentar seus problemas específicos em nome da luta contra o sistema capitalista opressor, os africanos comprometidos com a visão afrocentrada do mundo rejeitaram terminantemente usar esse instrumento teórico para compreender e solucionar seus problemas. (Benedicto, 2022, p. 299)

Sobre esse mesmo ponto, o autor também traz como referência o Quilombismo de Abdias do Nascimento (1980) em relação à ênfase ao recorte de classes marxista ter deixado de fora as minorias racializadas:

A razão e a lógica dos negros têm outros fundamentos. Adotar a análise marxista aos nossos problemas significa uma contradição fatal: nós negros fomos as vítimas do processo capitalista e fomos novamente as vítimas daqueles que supostamente combatem o capitalismo na área industrializada do euro-norte-americanismo. A análise de Marx foi induzida da realidade socioeconômica da Inglaterra, nos primórdios da industrialização capitalista. À época em que os africanos estavam sendo caçados como feras em seu continente e trazidos para as plantações de algodão da Louisiana, do Maranhão, ou para os canaviais de Cuba, da Bahia, ou da Jamaica. Enquanto os operários europeus, não importa a existência ou não da contradição de classes, tinham seus padrões de vida elevados à medida que se expandia às custas da opressão e da destruição completa dos africanos. Marx substituiu a categoria humana dos africanos pela categoria econômica. (Nascimento, 1980, p. 170)

Essa mesma crítica o autor faz a Freire, ao não considerar as especificidades de classe em toda a construção de sua pedagogia libertadora:

Freire aprendeu que deveria escutar as questões que eles lhe traziam – a considerar o seu saber e a sua cultura – para, a partir daí, problematizá-los e “levar a consciência” – ou seja, sua visão de mundo e seus valores – àqueles que precisavam ser libertados. Esse método – chamado por Freire de educação libertadora –, dadas as estratégias utilizadas, não é percebido como uma imposição cultural ou educação bancária, e sim como diálogo, visto que leva em consideração o que os oprimidos têm a dizer. Por isso, tratar da opressão racial, sexual, dos indígenas é importante para Paulo Freire e aos educadores progressistas. É um meio de apresentar o socialismo para esses povos. No entanto, como sustentava Freire, os revolucionários radicais não deviam ser sectários (Freire, 2011, p. 37), ainda que para eles a questão central, para o entendimento e a superação do sistema capitalista opressor, seja a de classe. (Benedicto, 2022, p. 312)

Assim, nessas breves linhas queremos destacar a importância de vozes contrapostas para o avanço do pensamento. E foi o próprio Freire que nos disse que sem *dialogação* e *críticidade* não há educação. Talvez essas outras vozes divergentes de hoje não existissem caso aqueles que abriram caminhos, lá atrás na história, para o entendimento mais aprofundado do Brasil,

não tivessem tido suas vozes espalhadas e ouvidas. Dito isto, apesar de entendermos e concordarmos com muitas das críticas a esses grandes nomes do pensamento brasileiro, o valor das suas obras não nos parece inválido.

Página seguinte:

Figura 06: Manifestação dos Candangos no Canteiro em Brasília / Fonte: Arquivo Público DF





## 2. REFLEXÕES ACERCA DA ATUAL FORMAÇÃO EM ARQUITETURA NA ACADEMIA BRASILEIRA

---

A partir da linha do tempo apresentada no capítulo anterior, nos fica mais claro o entendimento do cenário sociocultural onde foi parida a instituição da educação superior brasileira. Aqui relembramos do legado da *grande propriedade* e da nossa *inexperiência democrática* que construíram, secularmente, junto à tradição moral ocidental herdada das religiões, a associação de que é superior e nobre o que se refere ao espírito, ao passo que tudo que é inferior e considerado vulgar é associado ao corpo. No contexto da nossa profissão, nos é claro que o produto final da cadeia da arquitetura é a obra construída, finalizada, pronta para exercer seu papel de acolher a vida humana em seus mais diversos campos. Nesta cadeia da produção da arquitetura tem os que pensam e os que constroem – profissionais da arquitetura e profissionais da construção civil. Entre eles, está o Desenho. No meio desses dois espaços sociais existe uma barreira extremamente bem definida, historicamente reforçada pela educação superior que, endossada pelo Estado brasileiro, legitima a superioridade dos que dominam a ferramenta do Desenho sobre aqueles que não dominam este código<sup>58</sup>. Vamos discutir esse panorama a seguir.

### 2.1 O ensino dual no Brasil: efeito de um problema

Para nosso objeto de estudo, não vamos nos debruçar em detalhes históricos sobre as origens da dualidade escolar<sup>59</sup> na educação como um todo desde o ensino fundamental, porém, é importante termos em mente que o antigo projeto de *apartheid*<sup>60</sup> social no Brasil se mantém, também, a partir da educação escolar diferenciada por classes sociais. Nos interessa entender as conexões entre a formação da escola dual e a estruturação da educação universitária nas escolas brasileiras de arquitetura.

É importante, antes de nos aprofundarmos nas estruturas escolares universitárias, entendermos mais um pouco sobre o projeto de divisão social da educação que, em paralelo à constituição dos cursos de arquitetura, criou o acesso à formação – subalternizada, diga-se de passagem – à grande massa de população que serviria de mão-de-obra para a elite formada nas

---

<sup>58</sup> O Desenho como ideia, como concepção, fruto de um longo e sofisticado processo intelectual de sensibilização do olhar que perpassa todos os ritos de decodificação de diferentes linguagens para sua materialização.

<sup>59</sup> A *dualidade escolar* é entendida aqui como projeto de educação que divide a sociedade em camadas populares e dominantes, oferecendo tipos de instrução distintos para cada uma. Essa divisão é um dos fatores que reforça a desigualdade social e é um dos efeitos do nosso processo de colonização.

<sup>60</sup> Ver nota de rodapé nº 9 explicando o sentido da palavra “*apartheid*” para esta tese.

Universidades. Fernando de Azevedo (1963) chama-nos a atenção sobre a dualidade na organização vertical do sistema escolar, com duas estruturas sobrepostas, dois mundos separados desde o Império e que na República jamais se tentou construir uma ponte entre esses sistemas: “o ensino primário, normal e técnico profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior de outro, ou por outras palavras, o sistema de educação popular e o de formação de elites” (Azevedo, 1963, p. 640).

É importante, contudo, destacar os esforços por uma transformação deste cenário de dualidade na educação. Já no século XX, o mesmo Fernando de Azevedo, junto com outros 25 intelectuais brasileiros, publicam, em 1932, o “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”<sup>61</sup>, considerado um marco do “*Movimento Escola Nova*”<sup>62</sup> ou “*Escolanovismo*”, por defender princípios para uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória (Azevedo et al., 2010). Não entraremos em detalhes sobre o movimento.

Havia (há ainda), portanto, um abismo separando as camadas populares e as camadas cultas do país, que sempre reforçou as imensas desigualdades de classe e muito pouco se fez na nossa história para dirimir essa situação de desequilíbrio. Aqui, abrimos outro parêntesis para lembrarmos que, historicamente no Brasil, aqueles que tentaram ampliar o acesso à educação pública e de qualidade para as populações menos favorecidas, pagaram um preço muito caro. Recentemente, quando governos populares trabalharam no sentido de democratizar o acesso à educação superior para as camadas subalternizadas buscando uma reparação histórica por meio do sistema de cotas, estes mesmos governos foram fortemente atacados e criticados pela elite nacional e pela mídia hegemônica e, por meio de *lawfare*, sofreram um golpe jurídico-corporativo-parlamentar que resultou em *impeachment* de uma presidenta eleita democraticamente. Fechamos aqui o parêntesis.

Retornando ao nosso passado recente, embora as elites metropolitanas participassem muito ativamente na vida intelectual da Europa Ocidental, a maioria da população continuava completamente sem instrução e a sua pouca educação não era compatível com os grandes

---

<sup>61</sup> O Manifesto dos *Escolanovistas* propunha uma educação liberal e democrática: “A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem que ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar todos com maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais intelectuais e artísticas” (Azevedo et al., 2010, p. 90).

<sup>62</sup> Entre os principais nomes do movimento estão: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, dentre outras e outros. Apesar do movimento ter deixado um legado importante na educação brasileira, sua implementação enfrentou desafios estruturais e sociais e seus objetivos não foram plenamente alcançados.

desenvolvimentos do país em transição. Esta foi uma das razões principais das ações de mudança na educação nos centros urbanos em crescimento no país. Porém, essas ações não foram pensadas para democratizar o conhecimento como bem nos mostra Fernando de Azevedo (1963) sobre as propostas trazidas pela Constituição de 1891 em relação à autonomia dos Estados na educação:

Pode parecer à primeira vista que as possibilidades abertas pela Constituição de 1891 de organizarem os Estados os seus sistemas escolares, dessem lugar à criação de focos de renovação de cultura e de ensino. Como, porém, as novas instituições escolares foram criadas por iniciativa ou sob a inspiração das elites que provinham das antigas faculdades e tinham a mesma mentalidade e formação cultural, esses sistemas educativos vieram a ser outros tantos instrumentos, não de renovação, mas de conservação e difusão dos tipos de ensino tradicionais e das velhas culturas. A tradição constituía um elemento não só organizador, mas solidificador de estruturas ainda mal assentadas que se iam conformando, à medida que se desenvolviam, às ideias dominantes e aos moldes do sistema federal, fundidos no Império. (Azevedo, 1963, p. 641 e 642)

Abrimos novamente um parêntesis para fazermos uma comparação de cenários completamente distintos em um mesmo momento histórico. No Brasil, a questão da educação enquanto projeto de país nos finais do século XIX ainda engatinha por conta do nosso histórico dentro do *grande latifúndio*. A estrutura senhorial buscava com toda a força manter seus privilégios históricos e poder de dominação em fins do século XIX em transição para o século XX. Já em alguns países da Europa, o tema da educação era discutido calorosamente por várias correntes políticas das esquerdas e, também, pelos anarquistas que tinham propostas muito bem desenhadas para a educação das massas e propunham “criar uma sociedade sem Estado, formada por comunidades autogeridas cujo cotidiano é orientado pelos princípios da liberdade, da livre experimentação, da solidariedade e da fraternidade” (Schwarz e Starling, 2015, p. 565).

Doris Accioly<sup>63</sup> (2011), em seu artigo “Anarquistas: Criação Cultural, Invenção Pedagógica”, nos traz um panorama dos movimentos anarquistas europeus em fins do século XIX e início do século XX e como a educação do trabalhador era ponto crucial das ações culturais desses movimentos. A autora resume que:

Os anarquistas acreditavam firmemente na educação. O trabalhador consciente punha-se imediatamente a instruir-se. Sua crença era que a ausência de educação era o único motivo de impedimento para que outros operários compartilhassem suas crenças. Era comum a criação de uma escola em seus centros de cultura. (Accioly e Silva, 2011, p. 92)

Citando a autora Lily Litvak sobre o anarquismo na Espanha, Accioly nos conta:

---

<sup>63</sup> Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, é professora aposentada da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação.

[...]do entusiasmo apaixonado com que se educavam os militantes, vistos sempre lendo algo e discutindo em grupos. Ela afirma a importância dada pelos libertários a educação e a cultura, afirmando que “nunca, nenhum movimento outorgou a cultura tanto valor como os anarquistas” (2001, p. 275). O caráter emancipatório das práticas culturais e pedagógicas dos anarquistas baseava-se na concepção da I Internacional, segundo a qual a redenção dos trabalhadores deveria ser obra dos próprios trabalhadores. Desta concepção decorria a ênfase que davam ao livre arbítrio e sua fé no poder da inteligência e sensibilidade humanas, bem como a dimensão educativa e cultural que seria em grande parte responsável pela transformação social. É importante ressaltar que, para os libertários, educação, cultura e revolução são indissociáveis. (Accioly e Silva, 2011, p. 91)

Antes de fecharmos nosso parêntesis, que tenta entender a posição do Brasil sobre a educação em fins do século XIX, vimos que, no contexto das lutas por transformação e revolução social em alguns países da Europa, a educação é discutida por vários filósofos. Em seu manifesto **Educação Integral**, de 1869, Bakunin<sup>64</sup> é bem claro sobre a possibilidade de igualdade da educação a partir de uma formação prática e intelectual do ser humano vislumbrando um cenário de equidade:

Mas se toda a gente for instruída, quem quererá trabalhar? Perguntam. A nossa resposta é simples: toda a gente deve trabalhar e toda a gente deve receber instrução. Responde-se a isto muito frequentemente que esta mistura entre trabalho industrial e trabalho intelectual só é possível em detrimento de ambos: os trabalhadores serão maus sábios e os sábios nunca passarão de maus trabalhadores. Isto é verdade na sociedade atual, onde tanto o trabalho manual como o trabalho intelectual são deformados pelo isolamento absolutamente artificial a que ambos foram condenados. Mas estamos convencidos de que o homem vivo e completo cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve se apoiar, alargar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por conseguinte mais produtivo do que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens. (Bakunin, 2003, p. 38)

Por fim, é importante frisar que, apesar das concepções do movimento anarquista terem se difundido na América Latina e terem sido absorvidas também no Brasil, através dos imigrantes europeus que aportavam no país, suas ideias revolucionárias acerca da educação tinham diferenças abismais que entravam em confronto direto com a estrutura “escravista e oligárquica da sociedade brasileira, com alto índice de analfabetismo e, na época, com uma Igreja onipresente e traços autoritários muito fortes que ainda perduram” (Accioly e Silva, 2011, p. 94).

---

<sup>64</sup> Mikhail Bakunin, sociólogo, filósofo e revolucionário anarquista, é considerado um dos principais fundadores da tradição social anarquista cujo prestígio o tornou um dos ideólogos mais famosos da Europa no século XIX. Aqui colocamos um recorte do manifesto “*A Instrução Integral*”, de 1869, redigido para a Associação Internacional dos Trabalhadores.

Voltemos para a contexto brasileiro. A dualidade na educação tinha como premissa manter, bem marcada, a divisão de classes dentro da estrutura social do Estado. Essa situação criava as possibilidades de ascensão ou estagnação social de acordo com o acesso a determinado tipo de educação que uma pessoa poderia ter. Essa estrutura da educação brasileira seguia dos primórdios da educação infantil até o ensino superior. Aqui nos reportamos à pesquisa de Francisco Barros (2018), onde o autor nos confirma que a dualidade social na educação brasileira é um projeto, é algo estrutural e vai além da educação superior em arquitetura:

Se observarmos o sistema educacional brasileiro, verifica-se que essa característica formativa baseada em dois entes não é exclusiva dos profissionais da construção civil. Ela se repete em toda a sociedade de modo estruturante. Trata-se da ‘**dualidade escolar**’, conforme Celso Beisiegel, professor emérito da Faculdade de Educação da USP. Ele afirma, a partir de estudos da qualidade das escolas públicas, que apesar da revolucionária inserção das classes subalternas nos bancos escolares ao longo do século passado, ainda resistem dois espaços distintos de formação. Aquele voltado para as elites, e aquele direcionado para os trabalhadores. Raramente há transição de educandos entre esses espaços, que se ocorresse promoveria alguma integração social, pois a democratização do ensino nacional se dá em uma sociedade não igualitária. (Barros, 2018, p. 28 e 29, grifo nosso)

Ainda com o olhar sobre a questão da dualidade do ensino, continuamos com a reflexão de Barros sobre as possibilidades libertadoras ou opressoras da educação que, sem dúvidas, podemos trazer para o contexto da arquitetura:

Além desta **dualidade** do sistema educacional, que separa espaços ocupados por diferentes classes e funções sociais, há outra **dualidade** que opera no âmbito das **concepções, objetivos e resultados** dos processos de aprendizado. [...] Há a concepção que busca, por meio de um processo crítico de produção e difusão do conhecimento contribuir com a ampliação da *autonomia* dos educandos avançando suas práticas sociais pelo exercício da **liberdade** e da **igualdade**. Compreendemos que esse caminho visa contribuir com a *emancipação* social dos educandos. A outra concepção objetiva efetivar, por meio da ampliação da *heteronomia* dos educandos, a consolidação e o aprofundamento da realidade **desigual** estabelecida e a **dependência** ou **opressão** de uma classe social sobre a outra. Temos o entendimento de que esse caminho pedagógico não contribui com a *emancipação* social dos educandos. (Barros, 2018, p. 29 e 30, grifos nossos)

Em resumo, o projeto das elites para a educação sempre foi o de garantir seu *status quo* e criar uma educação diferenciada para as massas, subvalorizada e de menor alcance social e econômico. Este projeto passou pelas escolas profissionalizantes.

## 2.2 As primeiras escolas técnicas profissionalizantes

Como vimos, o Brasil desenvolve-se dividido, fragmentado socialmente com barreiras intransponíveis aos grupos marginalizados descendentes de negros e indígenas escravizados e que foram criadas desde a formação do *grande latifúndio* gerido pela *família senhorial*. Este desenho social hierarquizado, controlado e mantido pela força senhorial e, posteriormente, pelo braço armado estatal – as polícias – adentrou em todas as esferas da vida social e se aperfeiçoou durante os séculos. Mais cedo, neste texto, caminhamos por uma parte da nossa história para explicar as origens de nosso horror ao trabalho manual. Esta negação, este pavor, foi naturalmente transferido para os trabalhos menos intelectuais que não eram “*bacharelizados*”, ou seja, trabalhos que não eram executados pela elite intelectual do país que tinha oportunidade de acessar a formação acadêmica seja no exterior, seja nas primeiras Universidades que foram sendo instaladas no país. A obtenção de título superior, mesmo ornamental, garantia a manutenção do *capital cultural* das elites, pois, segundo Paulo Freire, “numa cultura que faltaram experiências democráticas que tivessem implicado na dialogação popular, [o título] significava classificação social” (Freire, 1959, p. 110).

Neste período pós-Independência, temos um contexto de crescimento dos principais centros urbanos do país, bem como a entrada do Brasil no cenário econômico mundial, numa lenta, mas intensa transição histórica da velha estrutura senhorial para um novo cenário “no horizonte cultural da ‘burguesia’ emergente e que iriam encarnar, portanto, o ‘espírito burguês’” (Fernandes, 2020, p. 39). Com o tempo, novas demandas no mundo do trabalho vão surgindo para um país em transição, não só economicamente, mas, sobretudo socialmente, com a chegada desta mentalidade burguesa que promove, silenciosamente, com seus erros e acertos, pequenas revoluções que desafiam os hábitos, instituições e estruturas sociais persistentes da sociedade colonial. Como coloca Florestan Fernandes:

A questão, aí, não é tanto do salto que se deu com a absorção sociocultural e econômica de novas técnicas, capitais e modelos de ação econômica. Está, antes, na mudança sofrida, internamente, pelo padrão de civilização vigente. Este passou a organizar a vida econômica em novas bases, pelo menos nas áreas afetadas pelas atividades mercantis assinaladas, e sofreu uma diferenciação que permitia reduzir a distância histórico-cultural que existia entre o fluxo daquele padrão de civilização nas economias centrais e o seu fluxo em nossa economia. Pela primeira vez, emergia na cena histórica brasileira o verdadeiro palco do “burguês”: uma situação de mercado que exigia, econômica, social e politicamente, o “espírito burguês” e a “concepção burguesa do mundo. (Fernandes, 2020, p. 107)

Apesar deste cenário de transição, a nossa estrutura social construída no *grande latifúndio* dentro do comando da *família senhorial*, manteve sua hierarquia e controle da

mobilidade social. Portanto, não houve mudanças estruturais significativas e, mesmo após a abolição, a condição dos excluídos da sociedade pouco mudou.

Assim, é implantado um novo complexo cultural capitalista na sociedade brasileira, que se converte em dimensão real de um novo comportamento, passando a ser confrontante à estrutura senhorial – obviamente com certas limitantes que não chegam a alterar as estruturas de poder vigente. Após a decadência do ouro na colônia, a cultura cafeeira se robustece e passa a conduzir a economia brasileira na segunda metade do 4º século. Com o café, a grande lavoura atinge o clímax de suas potencialidades econômicas. São Paulo passa a ser o centro desta atividade que começa a receber o trabalho do imigrante, agora assalariado. Forçada pelos poderes centrais, a nova estrutura do nosso capitalismo dependente é compelida a abolir a escravidão para “acabar com os entraves da ordem escravocrata e senhorial à expansão interna do capitalismo (ou seja, para garantirem-se novas condições de desenvolvimento econômico, social e político)” (Fernandes, 2020, p. 176).

Neste contexto de grandes mudanças, São Paulo é o epicentro destas transformações. A cidade cresce, se urbaniza e se torna o centro econômico do país e, por esta razão, começa a desenvolver ações massivas ligadas à educação. Conforme nos coloca Fernando de Azevedo:

Foi em São Paulo para onde se deslocou o centro da vida econômica do país, que tomou o maior impulso a instrução nos seus diversos graus e modalidades. A política adotada de financiamento da imigração que passou a ser subsidiada pelo estado, a partir de 1886; as novas perspectivas que se rasgaram ao trabalho de colonos, com a abolição do elemento servil, e o desenvolvimento da lavoura cafeeira que atingiu em 1895 um dos seus pontos culminantes com a grande alta do preço do café, concorreram poderosamente para atrair essa região do país e nela fixar as maiores correntes de imigração. (Azevedo, 1963, p. 631)

É em São Paulo que se desenvolvem as primeiras escolas profissionalizantes<sup>65</sup> tendo em vista a necessidade de criar mão-de-obra preparada para os trabalhos da crescente cidade. As novas escolas técnicas e institutos científicos do país se estabelecem na contramão do ideal coletivo do "homem culto" que predominava durante o Império onde o título de doutor ainda era um ornamento para os ricos “se não uma recomendação a mais para a política e a alta administração pública, e um instrumento de ascensão, para as famílias que se aspiravam elevar-se na hierarquia social” (Azevedo, 1963, p. 634). Esse ideal do lugar social do Doutor ainda segue como referência até a primeira guerra mundial, pois, segundo Fernando de Azevedo:

---

<sup>65</sup> Segundo Fernando de Azevedo, foi São Paulo o estado abridor de caminhos para a fundação de novas escolas técnicas e institutos científicos do país, como “o Liceu de Artes e Ofícios que, embora criado ainda no império, em 1873, se consolidou para entrar na sua fase mais fecunda depois de 1895, com a administração Ramos de Azevedo; a escola de agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba (1901); a Escola de Comércio Álvares Penteado (1902) e as duas primeiras escolas profissionais, masculinas e femininas, instaladas em São Paulo em 1911, entre outras” (Azevedo, 1963, p. 636 e 637).

[...] as escolas superiores, destinadas às carreiras liberais, satisfaziam a essas aspirações dominantes, no meio social em geral e, especialmente, nas famílias dos senhores de engenho, fazendeiros e estancieiros, como da burguesia urbana, que continuavam a ver nas profissões advogado, médico e engenheiro as ocupações mais nobres e, nas escolas superiores de formação profissional, uma escala de ascensão social e política de seus filhos. (Azevedo, 1963, p. 635)

Nesse contexto de mudança do mundo do trabalho, o ensino técnico se torna uma necessidade para a formação de mão-de-obra especializada, principalmente para o desenvolvimento das atividades fabris e da construção civil. Porém, a difusão desta modalidade de educação e formação esbarra no preconceito seminal da sociedade brasileira com os trabalhos manuais que continuam carregando o estigma de atividades subvalorizadas e servis. Assim, o ensino técnico passa a ser visto como algo de menor valor. Sobre esse assunto, Azevedo (1963) ilustra o pensamento das famílias da elite financeira:

As preferências da mocidade das famílias voltaram-se todas ainda para as faculdades de direito e de medicina, mantendo-se as de engenharia como uma frequência inferior de estudantes, já pelo caráter mais "técnico" dessas escolas, já pelas poucas perspectivas que se abriam, nas condições econômicas e industriais da nação, às atividades de engenheiro, já ainda talvez por não conferirem elas o título de doutor que expediam as de medicina e a tradição estendeu aos bacharéis em direito. As elites culturais, políticas e administrativas, constituídas, em sua maior parte, de bacharéis e doutores, marcavam o estilo de nossa cultura, cujas tradições se condensavam, como em núcleos de resistência às ideias inovadoras, no patriciado rural e na burguesia urbana. As novas ideias, as teorias importadas e as reformas mais audaciosas fundiam-se ou se dissolviam ao calor da família, que era instituição social mais estável e conservadora da sociedade em formação, como das velhas escolas destinadas a fabricar profissionais, donde saíram as elites dominantes e em torno das quais gravitavam as aspirações da juventude e se agrupavam os núcleos de interesses das classes sociais mais elevadas". (Azevedo, 1963, p. 635)

De fato, mesmo com a abolição da escravatura, não foi possível uma mudança repentina na mentalidade do brasileiro em relação ao descaso pela ciência e pela técnica e desprezo pelas atividades de base manual e mecânica. O ensino técnico, bem como o científico ainda continuariam relegado ao plano secundário, pois nossa "mentalidade jurídico-profissional [era] voltada inteiramente para as carreiras liberais e para as letras, a política e administração" (Azevedo, 1963, p. 635). Nem mesmo o desenvolvimento industrial, que se iniciava em São Paulo e no Rio de Janeiro, conseguiu trazer ao primeiro plano das preocupações políticas a ideia de um desenvolvimento do ensino técnico profissionalizante nos sistemas escolares. Segundo Azevedo (1963), isso se deu porque:

Faltavam ademais no Brasil as tradições sólidas e disciplinadoras das corporações que, fixando a duração e as condições do aprendizado para cada ofício, mantiveram, na Europa, através de gerações, a eficiência e o prestígio de algumas atividades técnicas que penetraram, como sobrevivência, o sistema do mecanismo estandardizado e da produção em série, características da evolução industrial do mundo. (Azevedo, 1963, p. 634 e 635)

Além disso, e ainda segundo Azevedo (1963, p. 742), o homem tem, nas profissões liberais, “mais liberdade de escolha dos meios que o conduzem o sucesso profissional, - o que não acontece nos ofícios industrializados, onde o trabalhador está mais estreitamente submetido a técnicas bem determinadas nas quais nada pode modificar”. Mas a escolha pelos trabalhos de caráter mais intelectual se dava porque estes eram “socialmente” mais reputados e também porque durante muito tempo, as únicas universidades do país foram aquelas destinadas às profissões liberais. Não havia outras perspectivas abertas aos jovens filhos da elite além destas carreiras puramente intelectuais. Novamente, Azevedo reforça essa questão sob a perspectiva da família:

Para um pai, fazendeiro ou comerciante, fazer de seu filho bacharel ou doutor, era elevar-se socialmente. Os jovens, formados nessas escolas, traziam em si todas as promessas, e as mães, para suas filhas, não sonhavam senão com esses maridos, bacharéis, médicos ou engenheiros. Na hierarquia comercial ou rural, ainda que não exercesse a profissão, o bacharel ou doutor ocupava um grau mais elevado. Se a maioria ambicionava exercer a profissão, todos desejavam o título. (Azevedo, 1963, p. 742)

Com a crescente industrialização do país no final do século XIX, o setor da construção tem grande crescimento, principalmente na região Sudeste. Como vimos, naquele período, São Paulo experimenta a chegada de grande leva de trabalhadores imigrantes, principalmente de italianos. Concomitantemente, abrem-se espaços para a formação de mão-de-obra para suprimento das crescentes demandas de trabalho na construção civil. Karina Benassi (2008), em sua dissertação de Mestrado, traz-nos um estudo histórico sobre este recorte espaço-temporal específico, com foco no ganho e na perda da importância em valoração social e econômica dos construtores da construção civil, quando passam de artífices a peões em um curto período de tempo. Aqui, ela nos ilustra o papel da educação e da formação desse contingente de trabalhadores dentro de um contexto de educação dual:

No final do século XIX, aparecem, na Escola Politécnica de São Paulo, as disciplinas de tecnologia. O programa da disciplina intitulada Tecnologia das Profissões Elementares, de 1895, por exemplo, se distribuía em dois grandes itens: o Conhecimento dos Materiais – pedras, argilas, areias, cal, cimento, madeiras, ferro, etc. – e o Emprego dos Materiais, que se desdobra em materiais pedregosos, materiais lenhosos e materiais metálicos. Neste segundo grande item a entrada se dá pelo trabalho profissional, que empresta os títulos aos pontos da matéria: trabalhos do cavouqueiro, trabalhos do canteiro, trabalhos do pedreiro, trabalhos do estucador, do vidraceiro, do pintor etc. (Benassi, 2008, p. 27)

Assim, os Liceus surgem em diversas cidades do Brasil com a missão de suprir, principalmente, as demandas profissionais do mercado da construção civil, porém, com limitações claras do ponto de vista social, tendo em vista a necessidade de manutenção do *status*

quo de todo um contingente populacional que não deveria “ascender”, por meio da educação, a postos mais altos, de comando, dentro da estrutura profissional:

A pedagogia que relaciona o aprender com a produção para o mercado de modo direto obrigava o Liceu – mesmo que com certa liberdade criativa – a ter de formar trabalhadores com **eficiência e rapidez**, características por vezes incompatíveis com um aprendizado livre e crítico, gerador de *autonomia*. Este se trata de um amplo e rico debate que se realizou: "como permitir liberdade aos construtores, mas sem perder-se o controle sobre eles". Grosso modo, significa instruir, sim, os trabalhadores braçais, mas com limites, de modo que os "de baixo" não se atrevam a tomar as funções livres e dóceis dos reais *pensadores* do espaço – arquitetos e engenheiros. (Benassi, 2008, p. 85, grifo nosso)

Fernando de Azevedo (1963) afirma que, para as classes cultas, o problema da instrução técnica era de pouco interesse, pois, para esse grupo social, o que interessava era ligar os problemas da educação às suas necessidades e preocupações gerais e nunca os resolver de qualquer forma que não seja em prol dos seus interesses particulares. Talvez por esse motivo, em São Paulo:

Não faltaram iniciativas isoladas, públicas e particulares, no domínio do ensino técnico e profissional, [...] mas sem bastante convicção e impulso para proceder na obra de que apenas, por essa época, se lançaram os fundamentos. [Foram] tantas iniciativas que prometiam multiplicar-se e impor com o tempo a organização de um plano de conjunto e de mais larga envergadura, com uma unidade de orientação. Mas elas permaneceram no estado, durante largos anos, como instituições dispersas e solitárias. (Azevedo, 1963, p. 636 e 637)

Os Liceus cuidavam da formação de grandes massas de trabalhadores que iam assumir o trabalho técnico e artesanal. Nesse contexto do trabalho, havia no século passado, em São Paulo, segundo Benassi (2008), um grupo de trabalhadores conhecidos como artífices, que tinha alto grau de organização política e se consideravam uma “*aristocracia do trabalho*”. Em sua maioria imigrantes brancos italianos, os artífices se distinguiram dos demais operários e tinham grande importância na dinâmica da construção civil porque tinham certa qualificação profissional que lhes dava autonomia criativa no contexto da arquitetura eclética<sup>66</sup>. Ademais, por serem donos das próprias ferramentas de trabalho, isso também lhes permitia exercer seu ofício de forma autônoma. Com o advento da modernidade e a mudança estilística do eclético para a arquitetura sem adornos – da tecnologia construtiva dos tijolos para o concreto armado – há o aprofundamento da divisão social do trabalho e os Liceus começam a perder importância no cenário destas transformações tecnológicas e sociais. Assiste-se, principalmente no Sudeste, “à fundação das escolas de engenharia e arquitetura com demandas de novos projetos modernos

<sup>66</sup> Benassi coloca que a posse do conhecimento construtivo estilístico da arquitetura eclética demandava que o trabalhador tivesse habilidades de pintura, modelagem e escultura, dado o grau de ornamentação das fachadas e interiores das residências.

que excluem o trabalho extensivo em detalhes construtivos ornamentais” (Barros, 2018, p. 89). Essas escolas teriam um papel fundamental na expansão do ensino superior no Brasil porque seriam, de certa, forma, os modelos que serviriam de referência para a criação de outras instituições de ensino de engenharia e arquitetura espalhadas pelo país a partir do século XX.

Chegando ao século XX, a questão da educação técnica ainda apresenta obstáculos de classes no seio da sociedade brasileira. Em meados do mesmo século, Paulo Freire (1959) nos traz a sua preocupação com a transformação do país por meio da educação especializada que (ainda!) esbarra no preconceito com o trabalho técnico, mesmo num contexto de crescente industrialização e desenvolvimento econômico que busca autonomia em relação ao Norte Global:

Fala-se muito, entre nós, em desenvolvimento econômico, em industrialização rápida das áreas menos desenvolvidas do país, mas, quase sempre, não se pensa na preparação, não só dos técnicos dirigentes e dos médios, como da mão de obra qualificada. Mão de obra de que se precisa para o êxito de empreendimentos dessa ordem. Mais uma vez voltamos a nos deparar com os nossos já referidos preconceitos contra trabalho manual, alongados aos técnicos, que vêm obstando, em grande parte, a sua formação entre nós. Daí a necessidade que nos parece urgente de uma "ideologia" da educação técnica, ao mesmo tempo em que se fizessem as reformas necessárias e se preparassem as unidades para tal ensino. Deste modo estaríamos identificando uma importante dimensão do nosso processo educativo com as nossas condições faseológicas atuais. (Freire, 1959, p. 115)

Vemos que, de fato, temos uma luta a travar em relação à quebra de velhos paradigmas que, ao longo dos últimos quinhentos anos, ainda prevalecem na nossa cultura e na nossa forma de enxergar o mundo. A questão do preconceito com o trabalho manual e técnico é uma “*mordaca*” que nos prende ao passado e nos impede de enxergar o valor social e humano em qualquer tipo de trabalho. Essa mancha na nossa formação e na nossa alma é obstáculo que deve ser vencido pela educação. Apreendemos a crítica de Freire que percebeu um caminho de alienação alimentado durante toda a cadeia da educação e no percurso ao ensino superior “continuamos a surpreender, em regra, a mesma superposição à nossa realidade, que vem caracterizando a nossa escola média, como a primária. Superposição que a faz igualmente academizada e bacharelesca” (Freire, 1959, p. 115). A seguir, entraremos no contexto mais específico da nossa formação acadêmica em arquitetura.

### 2.3 A formação superior em arquitetura no Brasil

Desde 1816, quando fora criada a primeira escola no Brasil, até 2024, o número de cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados por universidades públicas era de 74 cursos presenciais, distribuídos em aproximadamente 59 instituições públicas.

As primeiras escolas de arquitetura surgiram, em sua maioria, na região Sudeste. Em 05 de agosto de 1930 foi fundada a Escola de Arquitetura de Belo Horizonte, sendo a primeira escola da América do Sul desvinculada das Escolas Politécnicas e de Belas Artes (Oliveira, 2005).

O Brasil foi um dos últimos países a criar instituições de ensino superior na América Latina. Simas explica que a mudança só aconteceu com:

[...] a vinda da família real para o Brasil. A primeira universidade do Brasil foi desenvolvida com a vinda de Dom João VI que resultou em diversos cursos. Em 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que, em 1820, foi transformada em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e atualmente é a Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). (Simas, 2021, p. 2)

Simas coloca que, de acordo com a ABEA (Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura):

[...] em 1933, ano da primeira regulamentação profissional no Brasil, existiam quatro escolas de Arquitetura no país. Além dos cursos da ENBA [Escola Nacional de Belas Artes] do Rio de Janeiro, da Escola Politécnica e da Escola de Engenharia do Mackenzie de São Paulo, havia uma Faculdade independente, também, a da Universidade de Minas Gerais, criada em 1930. Fiore (1992) menciona, também, a existência de outros dois antigos cursos, da Escola de Belas Artes e da Escola Politécnica da Bahia, fundadas em 1877 e 1896, respectivamente. Ao que tudo indica, esses cursos estavam inoperantes em 1933, como é também o caso do antigo curso de Arquitetura da Escola de Engenharia de Porto Alegre, que funcionou entre 1898 e 1911. Segundo a mesma ABEA, as escolas já eram doze, em 1966; vinte e oito, em 1974; setenta e duas, em 1994 e cento e quarenta e sete, em 2002. Em 2008, são contabilizados cento e oitenta e quatro escolas de Arquitetura. Os períodos de crescimento mais significativos ocorreram entre 1966 e 1974 e entre 1994 e 2002, de 16,66% e 13,02% ao ano, respectivamente. (Simas, 2021, p. 3)

Aqui nos interessa saber que, desde as suas fundações, essas instituições de educação são criadas para dar formação superior a uma elite social e econômica, que passaria, também, a deter o controle do capital cultural. Com essa estrutura classista e entendendo o nosso DNA moral que sempre distinguiu e categorizou o que é trabalho mental e o que é trabalho braçal, não é de se surpreender que as estruturas curriculares reproduzissem toda a estrutura de preconceito social presente na luta de classes no Brasil. Assim, uma breve análise nos currículos atuais das escolas públicas de Arquitetura e Urbanismo no país, mostra-nos que há pouca presença de disciplinas ou atividades de imersão prática experimental no canteiro de obras

dentro da nossa formação profissional, pois se trata de uma abordagem que envolve imersão na construção civil e, conseqüentemente, trabalho braçal e esforço manual que, como vimos, é alvo de nossos preconceitos. Aqui, contextualizamos e reforçamos diferentes dimensões deste problema, a partir da identificação de especificidades inerentes a nossa formação acadêmica expostas na construção das grades curriculares, como veremos mais à frente.

Na educação em Arquitetura, é clara a existência de uma dissociação histórica entre o Desenho (desenho como ideia, como ferramenta de conhecimento) e a Construção (ação manual, braçal, no canteiro de obras) que remonta a própria história do Brasil colonial. Vemos essa dissociação como um problema, um entrave ao pleno desenvolvimento social, acadêmico e profissional dentro da nossa formação nas escolas de arquitetura.

Temos uma formação não pensada de forma holística e, sim, a partir da separação entre as atividades do Desenho e da Construção. Qual a razão desta dissociação? Arquitetas e arquitetos não devem “descer” ao canteiro de obras como atores e, sim, como diretores? Por que no cerne da Resolução CNE/CES do MEC não há deliberação enfática sobre a necessidade urgente do mergulho em experiências práticas experimentais no canteiro de obras? Por que nos indicadores do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – órgão que avalia as escolas de Arquitetura do país –, não há nenhum indicador que classifique as nossas infraestruturas físicas em relação aos laboratórios específicos para imersão construtiva?

Aqui no Brasil, ainda são poucas as escolas que oferecem disciplinas ou laboratórios que apresentam ao seu corpo discente atividades de imersão com foco na pedagogia do fazer dentro canteiro de obras. Nesse contexto, a FAUUSP é uma das poucas exceções, pois, desde o início do curso, tinha em sua estrutura o suporte do LAME - Laboratório de Modelos e Ensaios, sob a coordenação de Zanine Caldas<sup>67</sup> (1919-2001). O espaço passou a estimular a “atividade criativa, experimental, aberta a investigações extracurriculares de iniciativa e interesse dos alunos [e] sempre ofereceu [...] suporte técnico para ensaios e experimentos vários, como o design de móveis e automóveis, por exemplo” (Faususp, s.d.).

Em Pernambuco, na UFPE, o programa Aprender na Obra (Neves, 2014), coordenado pela professora Risale Neves, atualmente aposentada, oferecia atividade curricular extra sala de aulas com imersão no canteiro de obras. Apesar do grande mérito de abrir uma conexão pedagógica com o canteiro, esse programa não propunha o aprendizado através da imersão ativa, via trabalho manual por parte dos estudantes na obra e, portanto, não se insere no foco

---

<sup>67</sup> Arquiteto autodidata, profundo conhecedor de madeiras e marcenaria, designer de móveis, além de renomado maquetista.

desta pesquisa sobre ações no cenário da educação imersiva no campo da arquitetura no Brasil. Programas como esse representam, hoje, o estágio mais avançado nas trocas entre as escolas de arquitetura e o canteiro de obras dentro das estruturas pedagógicas ainda hegemônicas nas Universidades brasileiras. Mas acreditamos que podemos ir muito além e já percebemos um forte movimento de resistência a partir dos Canteiros Experimentais espalhados no país e que ainda se encontram às margens em relação ao *mainstream* da educação em arquitetura.

Por outro lado, outro fator importante é que a maioria das escolas que apresentam programas, cursos ou disciplinas de imersão ativa e experimental no canteiro de obras se encontra na região Sudeste por conta da forte influência do legado do grupo Arquitetura Nova, onde na década de 80, com o processo de redemocratização do país, começam a surgir vários Laboratórios de Habitação (os LABHAB's). Foi um momento de expansão dessas ideias contidas pelo regime autoritário da Ditadura e Dermeval Saviani em seu livro "História das Pedagogias no Brasil", nos diz que a década de 80 foi profícua na criação de diversas pedagogias contra hegemônicas e nos cita algumas razões:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para Presidente da República; a transição para o governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra hegemônicas. (Saviani, 2007, p. 411)

É nesse contexto de certa abertura que, segundo Lotufo (2014), em 1982, forma-se na Faculdade de Belas Artes de São Paulo (FEBASP) a experiência pioneira de Laboratório de Habitação em escola de Arquitetura do Brasil<sup>68</sup> – um espaço que busca interligar atividade de pesquisa, ensino e extensão voltados à temática da inclusão social nas cidades. A partir da experiência da Belas Artes, surgem outros diversos programas acadêmicos com o mesmo foco. Lotufo (2014) coloca que:

[...] a chama estava acesa e essas experiências reverberaram em uma série de Universidades, algumas com efetivas contribuições até os dias de hoje: o Laboratório de Habitação (1982-1986) na Faculdade Belas Artes de São Paulo; o "HABTAF AUS" (1983-1984) Na FAU Santos; o "L'HABTAT" desde 1986 na FAU PUC Campinas; o "Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos" desde 1996 na FAU USP; e o "LABHAB-Unicamp" (1986-1999) no Núcleo de Desenvolvimento de Criatividade da Unicamp. Depois do fim dos trabalhos do laboratório, os professores e alunos - que começavam a se formar como arquitetos – estavam preparados para trabalhar com

---

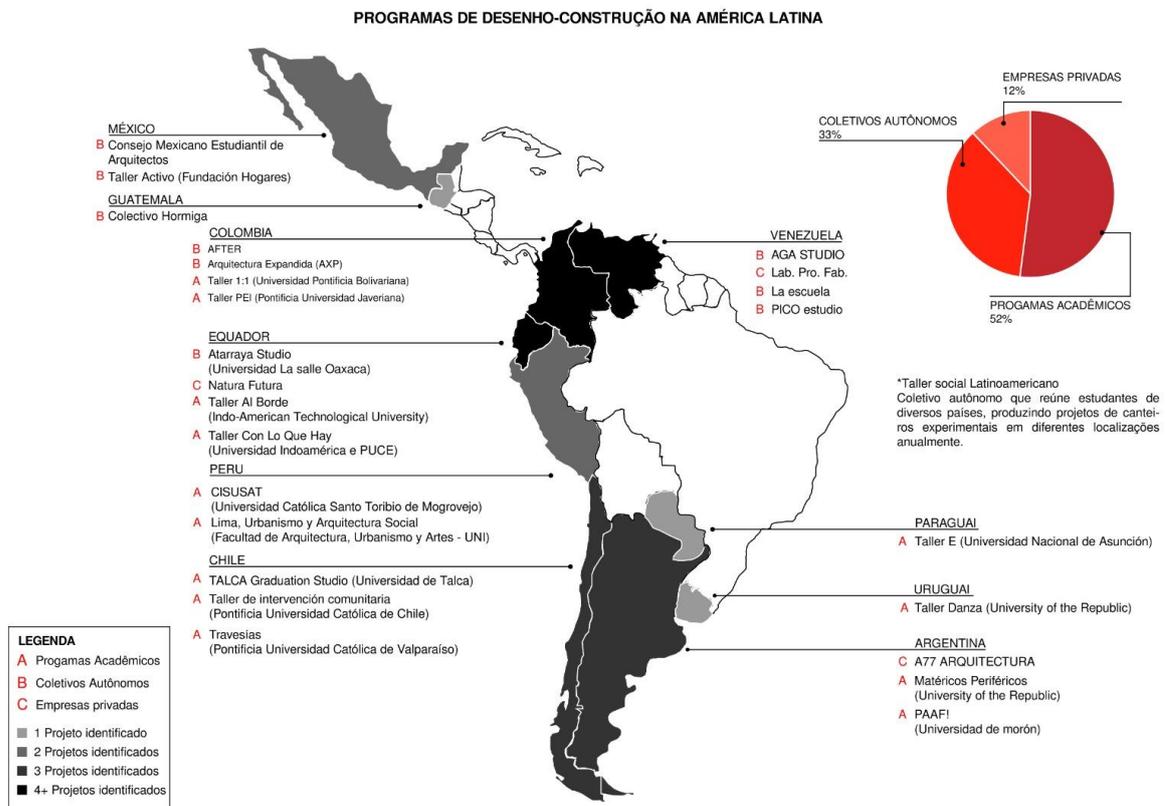
<sup>68</sup> Ainda segundo Lotufo, a influência é sentida nas assessorias técnicas destes Laboratórios, onde se reconhece o trabalho do grupo "Arquitetura Nova" em processos coletivos autogestionários e nas construções em mutirões. (Lotufo, 2014, p. 44).

assessoria técnica e dar continuidade ao trabalho iniciado no laboratório. Era preciso continuar atendendo à demanda dos movimentos de habitação que já estavam mais habituados com a presença do arquiteto e compreendendo a importância dessa parceria. (Lotufo, 2014, p. 40)

Das diversas experiências imersivas que se iniciaram nas Escolas de Arquitetura em São Paulo, o caso mais duradouro é do Canteiro Experimental da FAUUSP, “que iniciou suas atividades em 1996 e conta, portanto, um período importante de experiências com um significativo repertório construído” (Lotufo, 2014, p. 60). O Canteiro Experimental é um programa de caráter prático a partir da experimentação e possibilidades construtivas (Arantes, 2008). Este programa influenciou e ainda influencia outros tantos programas e canteiros criados nas escolas brasileiras.

Na América Latina, vários programas/ações em Desenho-Construção vêm sendo desenvolvidos e ganhando notoriedade e respeito no âmbito de trabalho de universidades e de organizações e/ou coletivos (Figura 07). Como exemplo, temos a *Universidad de Talca*, no Chile que tem uma pedagogia bastante desafiadora e fora da curva onde estudantes precisam construir seus projetos finais junto às comunidades para poderem se graduar (Lara, 2019).

Figura 07: Mapa de programas com imersão em canteiro na América Latina



Fonte: João Vitor Gomes e autor, 2024

Outro bom exemplo é o grupo *Al Borde* que, junto de outros coletivos do Equador<sup>69</sup> vêm desafiando as dificuldades encontradas na prática de uma arquitetura colaborativa em contextos de precariedade sem muitos incentivos financeiros. Os projetos destes coletivos vêm ganhando projeção internacional ao propor e executar ações radicais de arquitetura social em áreas de extrema pobreza criando uma ponte até então inexistente entre estudantes e profissionais da arquitetura a uma clientela que, de outra forma, não teria acesso aos trabalhos de arquitetas e arquitetos. E, segundo Lara (2019), o trabalho e pedagogia desses coletivos vêm colaborando com uma mudança de percepção sobre nosso papel na sociedade e, por conta disso, talvez estejamos vivenciando o fim da era dos que conhecemos como *starchitects* – arquitetos-estrelas, numa tradução livre<sup>70</sup>.

Nos Estados Unidos, várias escolas oferecem, há anos, diversas experiências em larga escala com a abordagem em Desenho-Construção (*Design-Build*). Como exemplo, desde 1967 a *Yale School of Architecture* oferece na sua grade curricular em arquitetura o programa *The Building Project*; o MIT oferece disciplinas como a *Building Construction* com abordagem experimental na construção; outros programas como o *Studio 804* da *Kansas University*, a *CAPLA Design-Build* da *University of Arizona*, o *DesignBuildBLUFF* da *University of Utah*, o *Design/buildLAB* do *Virginia Tech*, e ainda o notório *Rural Studio* da *Auburn University*, dentre tantos outros, desenvolvem, dentro das suas grades curriculares, a abordagem prática experimental de imersão da(o)s discentes no canteiro de obras. Kraus define a força pedagógica desta abordagem como algo ainda não totalmente compreendido:

Desde a década de 1990, [...] a influência do ensino de *Design-build* na academia como um todo aumentou dramaticamente. Hoje, estima-se que a maioria das escolas de arquitetura americanas ofereça algum tipo de experiência de *Design-build*. O significado dessas pedagogias na formação da educação arquitetônica e, por sua vez,

---

<sup>69</sup> Neste sentido, recomendamos o documentário “*Hacer Mucho Con Poco*”, de Katerina Kliwadenko e Mario Novas, sobre a prática de jovens arquitetos do Equador que geraram uma mudança de paradigma na forma de entender o ofício para enfrentar a sociedade.

<sup>70</sup> Lara, Professor da Universidade da Pennsylvania, vai mais além em seu otimismo: “Na verdade, estou muito otimista quanto ao fato de a maré estar de fato a mudar e de mais arquitetos estarem a prestar atenção a intervenções de pequena escala com alto potencial transformador. Meu conjunto de dados é provavelmente muito tendencioso, mas pelo menos 50% dos meus alunos estão interessados neste tipo de trabalho, nem um pouco interessados em empregos corporativos ou em empresas de design sofisticadas (embora as duras realidades da vida provavelmente os façam reconsiderar). Além disso, onde quer que eu vá para falar sobre arquitetura contemporânea na América Latina, esses são os projetos nos quais as pessoas estão interessadas, não o museu escandalosamente caro de Calatrava no Rio ou o novo aeroporto de Norman Foster na Cidade do México. Há uma forte percepção de que esta é uma escolha de carreira importante e viável, e o Prêmio Pritzker de Alejandro Araveña de 2016 certamente ajudou. Podemos estar vivenciando o fim da era dos arquitetos famosos. Certamente estamos vivenciando o alvorecer de uma prática de arquitetura muito mais humilde, conectada e socialmente consciente. O problema para mim é que nas estantes das bibliotecas, nos livros didáticos e nas listas de leitura de programas de estudos ainda temos centenas de títulos que celebram o gênio elitista das tradições passadas e não há exposição suficiente, para não falar de boas críticas e avaliações, do impacto causado por um novo estilo mais de arquitetura socialmente engajada” (Lara, 2019, p. 220 e 221, tradução nossa).

na influência da profissão, ainda está para ser entendido em sua totalidade. (Kraus, 2017, p. 1-1, tradução nossa)

E aqui demonstra o reconhecimento institucional que as escolas americanas (a partir da Associação de Escolas Colegiadas de Arquitetura) vêm dando às práticas de Desenho-Construção:

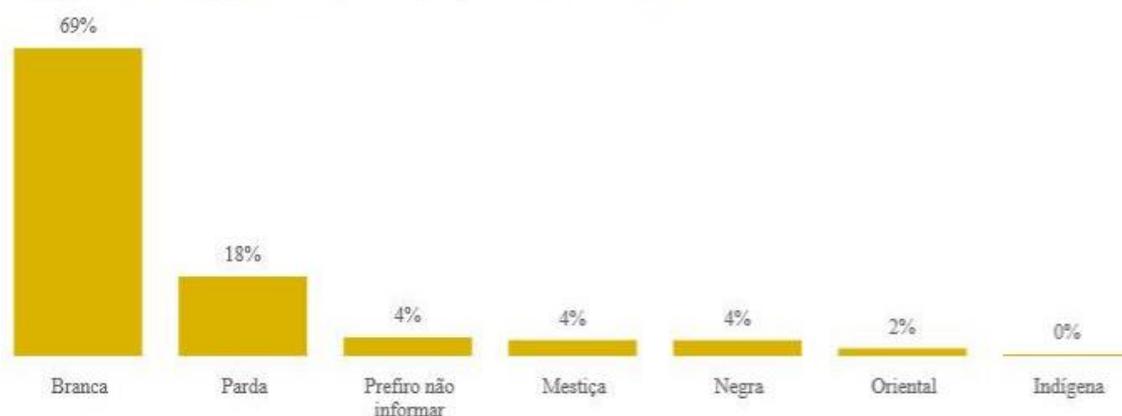
Em 2012, a *Association of Collegiate Schools of Architecture* (ACSA) adicionou *Design-Build* aos seus *Architectural Education Awards* em reconhecimento ao seu crescente destaque. Na mesma época, um grupo de educadores formou o *Design-Build Exchange* com o propósito expresso de estabelecer uma rede de indivíduos com ideias semelhantes. (Kraus, 2017, p. 1-1, tradução e grifos nossos)

Em relação às Universidades públicas e comunitárias brasileiras, surgem algumas questões: Até que ponto as históricas tensões de classe, gênero e raça que produzem o racismo, o preconceito e a exclusão em relação ao trabalhador braçal na construção civil reforçaram o afastamento entre o conceber e o fazer (Desenho e Construção) e que trouxe como consequência a pouca disseminação dos Canteiros Experimentais no contexto pedagógico da formação em arquitetura no Brasil? Por que a abordagem de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais está ausente das grades curriculares do MEC para formação profissional no Brasil? Como vencer essas barreiras estruturais históricas?

É importante frisarmos que essas mesmas barreiras estruturais são historicamente responsáveis pelo abismo racial dentro do próprio panorama da nossa profissão. Recentemente, o CAU/BR anunciou os resultados do Censo 2020 (Figura 08). É espantoso ver que 69% dos profissionais brasileiros são brancos e apenas 22% são indígenas, pardos e negros (Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, 2020).

Figura 08: Tabela do Censo 2020

Dentre as opções abaixo, qual a cor ou a raça que você se identifica?



Fonte: CAU/BR, 2020

Vemos que as barreiras seculares ainda estão dentro e fora de nossa estrutura educacional e que essa condição pode ser explicada a partir de nossa história excludente, racista e classista fermentada dentro do contexto da *grande propriedade da família senhorial* e de nossa “*inexperiência democrática*” tão bem colocada por Freire (1959).

Abrimos um parêntesis para brevemente adentrarmos nesse assunto do acesso à educação por parte das populações racializadas para trazermos Sueli Ribeiro e seu livro “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”, de 2011, que nos traz importantes informações que nos respondem sobre as razões da enorme disparidade nos acessos à educação básica entre brancos e negros e que nos explicam, conseqüentemente, a disparidade e o referido abismo social dentro do panorama da nossa profissão:

O estado brasileiro tem que ser esmerado em dar à educação o caráter universal que ela, sem dúvida, tem. No entanto, não é possível dizer que a população negra tenha se beneficiado exemplarmente desse princípio. Em outras palavras, os indicadores de educação demonstram os limites dos argumentos estritamente favoráveis às políticas universalistas. Dados oficiais de 1997 assinalam que a taxa de analfabetismo da população negra maior de 15 anos era de 20,8% e da população branca 8,4%. Para os negros entre 7 e 22 anos que frequentavam a escola, o índice de escolaridade era de 77,7%, enquanto a população branca da mesma faixa de idade era igual a 84,7%. Todos sabem quanto, no mundo moderno, a educação constitui fator essencial para a formação da cidadania e qualificação profissional. No entanto, com esses índices é muito pouco provável que os negros/afrodescendentes tenham condições de competir em igualdade de condições com a população branca. (Carneiro, 2011, p. 51)

Com essa defasagem educacional nos anos iniciais, mais adiante, ao se defrontar com o acesso ao mercado do trabalho, a população de cor esbarra nas exigências postas pela própria estrutura social que demanda maior tempo de escolaridade:

Um estudo sobre o atual perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho brasileiro foi realizado pelo Ministério do Trabalho e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As preferências para o preenchimento das novas vagas recaem sobre aqueles que têm o mínimo de 11 anos de estudos. O nível de exigência de escolaridade é alto para os padrões nacionais, em que a média de escolaridade para brancos é de 6,6 anos de estudo e, para negros 4,4. [...] Em um contexto econômico marcado por altas taxas de desemprego estrutural, são exigidos altos níveis de escolarização da mão de obra desempregada que presta os trabalhos mais banais, o que afasta cada vez mais os negros do mercado de trabalho, posto que eles reconhecidamente compõem o segmento social que experimenta as maiores desigualdades educacionais. (Carneiro, 2011, p. 113)

Esses dados explicam o resultado da pesquisa do CAU e trazem melhor entendimento das razões históricas por trás desses números. Tudo remonta ao nosso processo de formação de país como consequência da empreitada colonial no *grande latifúndio* e cujas sequelas aparecem nas pesquisas que analisam nossas disparidades sociais. Aqui, fechamos nosso parêntesis.

Retornemos à questão da nossa formação em arquitetura. Neste contexto, outros

questionamentos nos vêm à mente: Qual a relevância da abordagem de Desenho-Construção fazer parte da formação acadêmica das/os futuras/os arquitetas/os brasileiras/os? De que ordem são os obstáculos que impedem/impediram o desenvolvimento de programas de imersão nos Canteiros Experimentais nos cursos de arquitetura espalhados pelo Brasil? Voltaremos a discutir esse assunto mais à frente.

### 2.3.1. Estruturas curriculares - Resoluções do MEC

A dissociação entre o Desenho e a Construção nas escolas brasileiras de arquitetura não é algo recente. É algo instituído a partir das elaborações curriculares das primeiras escolas e que prossegue na linha do tempo. No início desta pesquisa, em 2021, o sistema e-MEC do Ministério da Educação (Brasil, 2017) registrava 772 escolas de arquitetura e urbanismo em atividade, sendo 32 com ensino à distância. Entre as 740 presenciais registradas no MEC, 65 eram públicas e 675 particulares. Três anos depois, em 2024, quando atualizamos a pesquisa, o sistema e-MEC registrava 809 escolas de arquitetura e urbanismo em atividade, sendo 90 com ensino à distância (um número quase que triplicado em três anos). Entre as 719 presenciais registradas, 74 eram públicas e 645 particulares.

Para todas as escolas no país, a Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo (Brasil, 2010). Não consta nestas diretrizes nenhuma menção às atividades de caráter prático, ligadas ao ato de construir, elaborar, montar ou fazer manualmente. Não há menção ao trabalho prático de marcenaria, pedraria, carpintaria ou serralharia. O mais próximo disso são disciplinas que lidam, à distância, com o labor construtivo do canteiro de obras, ou seja, com o trabalho sendo exercido por terceiros e com estudantes assistindo e/ou acompanhando o processo construtivo de longe. Algo como visitas em grupo agendadas em obras já em andamento.

Dos treze itens presentes no artigo 5º, que dispõe sobre as competências e habilidades esperadas para os futuros profissionais de arquitetura, três pautam a relação com a construção civil:

- c) as habilidades necessárias para conceber projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e para realizar construções, considerando os fatores de custo, de durabilidade, de manutenção e de especificações, bem como os regulamentos legais, e de modo a satisfazer as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, ambientais e de acessibilidade dos usuários;
- g) os conhecimentos especializados para o emprego adequado e econômico dos materiais de construção e das técnicas e sistemas construtivos, para a definição de

instalações e equipamentos prediais, para a organização de obras e canteiros e para a implantação de infra-estrutura [sic] urbana;  
 h) a compreensão dos sistemas estruturais e o domínio da concepção e do projeto estrutural, tendo por fundamento os estudos de resistência dos materiais, estabilidade das construções e fundações. (Brasil. Ministério da Educação, 2021, p. 2 e 3)

Vê-se aqui a menção de competências ligadas ao conhecimento do processo da construção civil de forma mais genérica. Estes são os pontos-chave para a formação profissional da(o)s futura(o)s arquitetas e arquitetos no Brasil. Porém, ao mesmo tempo, estes itens abrem espaço para aquisição de habilidades e conhecimentos que estão no cerne do aprendizado prático através da imersão pedagógica no canteiro de obras.

Ainda sobre a mesma resolução do MEC, o Art. 6º trata dos conteúdos curriculares do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo distribuídos em dois núcleos e um trabalho de curso, recomendando-se sua interpenetrabilidade:

- I - Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação;
- II - Núcleo de Conhecimentos Profissionais;
- III - Trabalho de Curso.

Em relação ao item II, Núcleo de Conhecimentos Profissionais, o § 2º trata sobre a composição dos conteúdos dos saberes:

[...] será composto por campos de saber destinados à caracterização da identidade profissional do arquiteto e urbanista e será constituído por: Teoria e História da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo; Projeto de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo; Planejamento Urbano e Regional; **Tecnologia da Construção**; Sistemas Estruturais; Conforto Ambiental; Técnicas Retrospectivas; Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo; Topografia. (Brasil. Ministério da Educação, 2021, p. 4, grifo nosso)

Vemos acima que *Tecnologia da Construção* é um campo de saber bastante amplo e que, de certa forma, ocupa a fronteira entre concepção (Desenho) e canteiro de obras (Construção).

O § 5º trata com mais detalhes sobre as atividades práticas e teóricas a serem desenvolvidas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo:

- a) aulas teóricas, complementadas por conferências e palestras previamente programadas como parte do trabalho didático regular;

- b) produção em atelier, **experimentação em laboratórios** (grifo nosso), elaboração de modelos, utilização de computadores, consulta a bibliotecas e a bancos de dados;
- c) viagens de estudos para o conhecimento de obras arquitetônicas, de conjuntos históricos, de cidades e regiões que ofereçam soluções de interesse e de unidades de conservação do patrimônio natural;
- d) **visitas a canteiros de obras** (grifo nosso), levantamento de campo em edificações e bairros, consultas a arquivos e a instituições, contatos com autoridades de gestão urbana;
- e) pesquisas temáticas, bibliográficas e iconográficas, documentação de arquitetura, urbanismo e paisagismo e produção de inventários e bancos de dados; projetos de pesquisa e extensão; emprego de fotografia e vídeo; escritórios-modelo de arquitetura e urbanismo; núcleos de serviços à comunidade;
- f) participação em atividades extracurriculares, como encontros, exposições, concursos, premiações, seminários internos ou externos à instituição, bem como sua organização.

O item “d” acima reforça a importância da experiência das/os estudantes no acompanhamento ao canteiro de obras como parte do processo pedagógico universitário. Porém o termo “visitas” tem conotação diferente de “imersão ativa” no canteiro de obras. A recomendação deste item, conforme se apresenta na Resolução, oferece espaço apenas para experiências mais superficiais, menos intensas e menos radicais do ponto de vista social, cultural e político. Se, a partir das diretrizes pedagógicas do MEC, não existem sugestões, demandas ou convites específicos às atividades laborais imersivas e ativas no âmbito da construção civil, às escolas cabe o papel de buscar, na “experimentação” contida no item “b” do § 5º, a inserção dessas atividades que envolvem o fazer arquitetônico na grade curricular. Mas isso nem sempre acontece e o que vimos é que a construção e desenvolvimento curricular das escolas de arquitetura gerou, historicamente, uma barreira às atividades manuais experimentais no canteiro de obras como ferramentas pedagógicas.

No âmbito da educação em Arquitetura, além da Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN do MEC, temos o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, órgão que cuida das avaliações dos cursos de Arquitetura de todo o país. Quando analisamos os dados e indicadores do INEP (Brasil, 2017), encontramos nos seus critérios de classificação alguns

itens que avaliam os espaços físicos ou laboratórios especiais para o ensino ou práticas de atividades desenvolvidas fora da sala de aula. A Dimensão 3, que trata da infraestrutura desses espaços, tem vários indicadores de pontuação e alguns deles são **obrigatórios** e específicos para os cursos da área de saúde e da área jurídica (Brasil, 2017, p. 37). Para os cursos da área de saúde temos, por exemplo, o Indicador 3.10 - para os Laboratórios de ensino para a área de saúde; Indicador 3.11 - para os Laboratórios de habilidades; Indicador 3.12 - para as Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados; Indicador 3.13 - para os Biotérios; Indicador 3.14 - para o Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística).

Para os cursos da área jurídica temos os seguintes indicadores obrigatórios: Indicador 3.15 - para o Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais; Indicador 3.16 - para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); Indicador 3.17 - para o Comitê de Ética na utilização de Animais (CEUA) e o Indicador 3.18 - para Ambientes profissionais vinculados ao curso. Apenas os cursos destas duas referidas áreas (de saúde e jurídica) têm demandas por espaços pedagógicos diferenciados e com necessidades próprias. Analisando os indicadores do INEP e a grande quantidade de critérios obrigatórios que cada instituição deve ter, percebemos que estes cursos têm um aparato físico e pedagógico mais robusto que, certamente, elevam a qualidade da formação discente e ampliam as possibilidades docentes para o ensino, pesquisa e extensão.

No mesmo documento, encontramos o Indicador 3.9 (Brasil, 2017, p. 36) – para os *Laboratórios didáticos de formação específica* –, que analisa e pontua os espaços para atividades diversas sem definir quais cursos devem adotar esses Laboratórios. São, portanto, espaços genéricos para utilização de acordo com a área de atuação de cada curso. A presença desse Laboratório de formação específica em uma determinada instituição, passa a ser um “*plus*”, um motivo de aumento na pontuação da escola que está sendo analisada. Este Indicador 3.9 apresenta cinco critérios de análise e avaliação para esses espaços (Figura 09).

Para os cursos de Arquitetura, o que percebemos ao nos debruçarmos sobre o DCN e os indicadores do INEP, é que, passa despercebida, pelo MEC, a importância de termos na nossa formação espaços específicos para atividades pedagógicas em canteiros de obras experimentais nas dependências das escolas de Arquitetura. Em relação a essa questão, as resoluções no DCN são genéricas assim como os critérios do INEP. Se a (re)conexão do pensar e do fazer, do Desenho e da Construção tivessem importância para o MEC, entidade maior da educação no país, teríamos especificidades (obrigatórias ou não) tanto nas diretrizes curriculares quanto nos critérios de pontuação das escolas no que se refere à presença desses espaços pedagógicos para

práticas experimentais construtivas ligadas à materialização da arquitetura. Teríamos, também, uma nova tabela com critérios diversos para os cursos de arquitetura apresentando as demandas que esses espaços requerem, tanto do ponto de vista físico, quanto do ponto de vista de equipamentos, de material e de pessoal qualificado; teríamos uma pontuação que estimularia as escolas a criarem e inserirem na sua estrutura física esses referidos locais de experimentação prática de atividades relacionadas à marcenaria, serralharia, pedraria, entre outros ofícios da construção.

Figura 09: Critérios de análise INEP

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Os laboratórios didáticos <b>não</b> atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento.
2	Os laboratórios didáticos <b>atendem</b> às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, <b>mas não apresentam</b> conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico <b>ou</b> disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, <b>ou não possuem</b> quantidade de insumos, materiais <b>ou</b> equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas.
3	Os laboratórios didáticos <b>atendem</b> às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, <b>apresentam</b> conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, <b>e possuem</b> quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas.
4	Os laboratórios didáticos <b>atendem</b> às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, <b>apresentam</b> conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, <b>e possuem</b> quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas, <b>havendo</b> , ainda, avaliação periódica quanto às demandas, aos serviços prestados e à qualidade dos laboratórios.
5	Os laboratórios didáticos <b>atendem</b> às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, <b>apresentam</b> conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, <b>e possuem</b> quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas, <b>havendo</b> , ainda, avaliação periódica quanto às demandas, aos serviços prestados e à qualidade dos laboratórios, <b>sendo</b> os resultados utilizados pela gestão acadêmica para planejar o incremento da qualidade do atendimento, da demanda existente e futura e das aulas ministradas.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

Sem a legitimação nas maiores instâncias da educação nacional, cabe apenas às escolas e aos professores mais engajados buscarem, através das estreitas frestas institucionais, efetivar a materialização dos espaços pedagógicos de Canteiro Experimental. E aí percebemos o grande

esforço coletivo para alcançar esse objetivo e é o que explica a lenta difusão desses espaços a nível nacional que travam essa luta, antes de tudo, pedagógica.

## 2.4 Epílogo: Arquitetura, uma cadeia com formação profissional fragmentada

Ao fim da cadeia da formação acadêmica da/o arquiteta/o, temos a/o profissional formada/o. A dissociação entre o Desenho e a Construção na nossa formação perpetua uma tensão de classes cuja manifestação mais explícita acontece nas visitas de profissionais da arquitetura às obras. É lá que a falta de habilidade social - desenvolvida e reforçada durante a formação universitária da/os arquiteta/os - comanda o andamento dos trabalhadores do canteiro e reforça a invisibilidade desse grupo social. Em outros contextos mundiais, principalmente no contexto das escolas do Norte Global, vemos grande procura, tanto de estudantes das áreas de Arquitetura e Urbanismo, Design e Artes, quanto de pessoas de fora dos círculos acadêmicos, por engajamento em processos imersivos de Desenho-Construção oferecidos por Universidades e/ou coletivos que trabalham com esta abordagem prática. Talvez por terem no seu “DNA comportamental” uma propensão à autonomia que se manifesta no traço cultural do “*do it yourself*” (DIY), no caso dos Estados Unidos ou do *Bricoleur* no caso Francês<sup>71</sup> – países com contextos históricos de maiores “experiências democráticas”, tradição no associativismo e, ainda, que têm mão de obra da construção mais valorizada e, por isso, mais cara.

No Brasil, as trocas humanizadas no canteiro convencional exigem, de nossa parte, muita sensibilidade social e muito respeito pelas experiências, muitas vezes de décadas, desses trabalhadores da construção. É fundamental, portanto, que as escolas de Arquitetura preparem seus estudantes para aprenderem a se relacionar com o canteiro de obras e com os seus atores principais, os trabalhadores. A partir desse novo relacionamento, teremos, no futuro, a cadeia da produção da arquitetura se desenvolvendo com trocas mais humanas, mais justas e, sobretudo, mais éticas e mais respeitadas. Esse cenário se constrói, em parte, com uma estrutura de educação humanista<sup>72</sup>, sem preconceitos e que abrace todo o saber e experiência empírica da imensa parcela da população que atua nos canteiros de obra deste país.

---

<sup>71</sup> Aqui lembramos de Souza e sobre uma possível causa deste DNA comportamental ser ligada à tradição calvinista ascética.

<sup>72</sup> Parece um contrassenso buscarmos fazer da arquitetura uma disciplina humanista, quando, na realidade, o foco maior de todo o pensamento, produção e reflexão da arquitetura é o ser humano e ela é, em sua essência, uma profissão humanista. Isso reflete a crise que vivemos na educação.

Lembramos de Lina Bo Bardi, que tinha uma relação muito própria e bonita com os saberes dos construtores populares. Perrota-Bosch nos traz o pensamento da arquiteta – um pouco romântico, podemos hoje dizer – durante as discussões sobre a exposição Caipiras, Capiaus: Pau a Pique, no Sesc Pompéia em 1984, quando da necessidade de se construir uma amostra da arquitetura caipira a partir dos próprios construtores e não apenas uma cenografia:

O homem do povo sabe construir, é arquiteto por intuição, não erra: quando constrói uma casa, a constrói para suprir as exigências de sua vida; a harmonia de suas construções é a harmonia natural das coisas não contaminadas pela cultura falsa, pela soberba e pelo dinheiro. [...] No fundo, aquilo que o homem do povo faz é malcriação. É malcriação com aquilo que os arquitetos de hoje fazem. (Perrota-Bosch, 2021, p. 310)

Trazemos novamente a pergunta: por que há poucos canteiro-escolas, ou poucos programas ou disciplinas ligadas ao canteiro experimental nas escolas de arquitetura? Pensamos, assim como Barros (2018), que a resposta também mora no “engessamento” da estrutura docente para a configuração e legitimação destas abordagens dentro das universidades porque, afinal, quem educa o educador? É fundamental, portanto, termos atores ativos na docência das escolas que, primeiro, tenham experiência prática construtiva na carreira profissional fora da universidade; e segundo que se coloquem à disposição e assumam a responsabilidade para conduzir as disciplinas/programas/cursos de imersão prática dos discentes nos Canteiros Experimentais. Acreditamos, como Barros, que um pré-requisito básico é uma sensibilidade humanista para lidar com questões de ordem social que são inerentes ao canteiro de obras, pois é necessário que arquitetos e construtores se vejam como parte de uma mesma ação produtiva “para que na contradição possam avançar, tornando-se, uns, por um lado, menos dogmáticos em suas teorias desenhadas e outros, menos alienados em suas práticas heterônomas” (Barros, 2018, p. 168). Novamente concordamos com Barros, quando nos traz outra resposta ao questionamento sobre quem educa o educador, e novamente alfineta a estrutura docente universitária e sua distância da realidade prática da profissão:

Agora, o conhecimento da *prática* da construção, não se vê também, salvo raras exceções nas escolas de arquitetura, pois creem os professores ser algo indigno: o trabalho manual, algo que não cabe em formação “tão nobre” da arquitetura. [...] Ou seja, não faltam espaços, nem demanda, o que aparentemente falta mesmo é o interesse mais amplo e geral dos educadores e suas instituições de ensino, que não veem essa questão como importante, ou factível, e não lutam por sua efetivação. (Barros, 2018, p. 176 e 177)

Barros também analisa as possibilidades na formação, dos profissionais da arquitetura e dos profissionais da construção civil, a partir de caminhos que têm a ver com a imersão no canteiro de obras:

Há, portanto, dois "caminhos tipo" para formação de arquitetos, um "com construção", originário dentre os trabalhadores, a partir das experiências fisicamente vividas, da *prática*, que levam a um conhecimento *teórico*, do desenho, e outro "sem construção", a partir de conhecimentos e estudos sobre a arquitetura, a partir de sua observação e pensamento - idealização - de forma apenas *teórica*, durante todo seu processo de formação. Já para a formação dos construtores há uma regra geral, um caminho único, pois o aprendizado necessariamente tem de ser *prático*. Não é possível aprender a erguer um edifício a partir da *teoria*. Pois a construção, a arquitetura, é física, tem uma existência material, é uma realidade *prática* produzida nas oficinas e nos canteiros de obras. [...] Ou seja, é condição necessária para o construtor aprender na *prática*. Mas para o arquiteto, concebe-se que este pode se formar através de dois caminhos distintos de aprendizado: um apenas *teórico* - "arquiteto sem construção" - e outro *prático e teórico* - "arquiteto com construção". (Barros, 2018, p. 45)

Continuamos com Barros e sua crítica à nossa formação e que está em plena consonância com a narrativa desta pesquisa, bem como a nossa posição em relação aos cânones pedagógicos das escolas brasileiras e a falta de diálogo entre todos os atores da cadeia da produção de arquitetura:

Por outro lado, o arquiteto apenas *teórico*, "sem construção", não faz arquitetura alguma. Ele necessariamente precisa dos construtores, pois nos parece impossível que se ponha a cortar madeiras, lapidar pedras ou assentar tijolos, por questões de classe que o impedem de "regredir" socialmente. Já, o arquiteto "com construção", se não estiver junto de outros construtores, simplesmente pode começar a erguer o edifício, sozinho mesmo, e cavar as fundações, pois tem *autonomia* profissional. Conhece a *teoria* e a *prática* da arquitetura. A bem da verdade, apenas estes deveriam ser chamados de arquitetos, pois aqueles "sem construção" seriam - justiça seja feita - apenas desenhistas da arquitetura [...] com dificuldades em contribuir com algo "construtivo", pois realiza apenas ideias de formas, desenhos, desejos e esquemas prontos, fechados. A formação deste arquiteto não possuiu códigos de comunicação com o mundo material - pois ele não o tocou. Ou seja, para ele, o diálogo com um construtor é difícil. Por vezes, a palavra - diálogo - não está presente em suas percepções profissionais, pois não está habituado a *dialogar* com pessoas de classes 'inferiores'. (Barros, 2018, p. 46)

É importante deixar claro que nossa crítica com essa tese busca trazer uma reflexão sobre a necessidade urgente de uma revisão pedagógica na formação dos futuros profissionais da arquitetura, a partir da unificação entre teoria e prática, entre o desenho e a construção nos currículos das escolas brasileiras, algo muito bem colocado por Kraus:

A educação Desenho-Construção [*Design-Build*] prepara as futuras gerações de arquitetos não apenas para traçar caminhos alternativos na profissão, mas também para se reinserir no centro de toda a cultura da construção. MacKay-Lyons enquadra essa abordagem alternativa como uma **“resistência à ruptura prejudicial entre a academia e a prática, entre a cabeça e a mão”**. (Kraus, 2017, p. 3, tradução e grifo nossos)

Por fim, entendemos a complexidade dos obstáculos para qualquer mudança na estrutura universitária no sentido de mudar paradigmas pedagógicos. Trata-se, sim, de mudanças em diversos âmbitos, desde o entendimento da contextura social da formação histórica brasileira, passando pela mudança dos quadros docentes com inserção de mais pessoas

com necessária experiência prática no campo de projeto de arquitetura fora da universidade, no “mundo real” e, ainda, que parte dessa nova leva de docentes detenha, minimamente, experiência prática com atividades laborais construtivas para contribuir na formação de seus discentes. É o que veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Página seguinte:

Figura 10: Canteiro Oficina Alto da Sé / Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015





### 3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA DE DESENHO-CONSTRUÇÃO E A FORMAÇÃO EM ARQUITETURA

---

A conexão, na formação universitária, do pensar com o fazer, do Desenho com a Construção pode parecer hoje algo revolucionário. Talvez o seja, tendo em vista o contexto social da profissão e os caminhos sedutores oferecidos há tempos para a prática profissional voltada puramente ao mercado imobiliário que se torna o padrão reinante da profissão, cada vez mais distante dos ideais coletivos de construção de uma cidade realmente democrática. Dessa prática que conhecemos, voltada apenas ao mercado e que se torna o foco de nossa formação, decorre uma idealização exagerada da arquitetura autoral e do talento individual que seduz a visão dos nossos estudantes e “lhes apresenta como única alternativa um mundo de alta competitividade, angustiante, no qual aparentemente alcançará o sucesso apenas um pequeno grupo de eleitos” (Whitaker, 2011, p. 1). Por isso, historicamente, vem sendo difícil enxergar outras possibilidades tanto de formação como de atuação.

Por outro lado, vemos que a unificação pedagógica da sala de aula com o canteiro, do pensar com o fazer, é algo antigo. Remonta à linha do tempo de movimentos artísticos disruptivos europeus como o *Arts and Crafts*, de Ruskin e Morris, e a *Vkhutemas* soviética (Oficinas Superiores de Arte e Técnica). Esses movimentos antecederam a Bauhaus, que foi um símbolo dessa unificação pedagógica, através de uma revolução na educação e formação profissional em arquitetura há mais de 100 anos.

A Bauhaus surge como uma ideia inovadora de uma instituição de ensino artístico e reuniu em sua estrutura os principais expoentes das Artes no século XX. A experimentação era central na arquitetura e, para Gropius (1988), isso demandava “uma mente aberta e sintonizada, em vez de uma mente estreita e especializada”. O canteiro ou oficina, que proporcionava a imersão e experimentação prática, era, portanto, peça fundamental na estrutura pedagógica da escola:

A razão para o generalizado método de formação do arquiteto por meio de setores separados de ensino parece-me provir da acentuação excessiva do intelectual-acadêmico e da falta de oportunidade, daí oriunda, de trabalho experimental no canteiro e na oficina. Por que há de ser o conhecimento por si só a meta principal da educação, se a experiência imediata já demonstrou ter a mesma importância como base para uma formação correta? O ensino teórico é superestimado. O livro e a prancheta não podem substituir a valiosa experiência na oficina, no canteiro. Por isso é preciso que a experiência esteja desde o início unida à formação e não seja meramente acrescentada mais tarde, após o término de uma formação acadêmica. A experiência prática é o meio mais seguro para desenvolver uma síntese de todos os fatores emocionais e intelectuais na concepção do estudante. Ela o impede de perder-se em projetos imaturos que não estejam suficientemente esteados no mister da construção. Sem dúvida a separação total entre formação científica e conhecimento

acadêmico isolou o arquiteto da obra durante o desenvolvimento da era técnica. A vinculação correta entre formação científica e prática é um problema crucial no nosso sistema de ensino. Por isso desejo tentar aqui desenvolver um plano de ensino que talvez possa ajudar a corrigir os atuais erros, mas quero começar pela proposta de um método mais científico no ensino do Design. (Gropius, 1988, p. 86 e 87)

Vemos o exemplo vivo da Bauhaus como referência de projeto de escola não só exequível, mas revolucionário, com “*uma mente aberta e sintonizada*” e que formou uma geração de profissionais com completo domínio da cadeia inteira da produção da arquitetura e do design. A Bauhaus foi uma utopia viva e nos impressiona o fato de que, com poucas exceções<sup>73</sup>, não termos visto em maior escala esse exemplo de estrutura pedagógica com a interação do binômio pensar-fazer ter sido “copiado” pelas escolas brasileiras – principalmente as do Nordeste – em suas estruturações curriculares no século XX, já que, historicamente desde nossa vida colonial, sempre valorizamos o que vem da Europa.

Percebemos um paralelo dessa práxis pedagógica da Bauhaus com o trabalho difundido mais tarde por Paulo Freire a partir de sua pesquisa-ação, práxis desenvolvida na sua luta por uma educação libertadora dos jovens e adultos nos rincões do Brasil. Infelizmente, não encontramos grande aderência das ideias e da práxis Freireana no campo do ensino-aprendizado em arquitetura e sentimos falta de mais ampla discussão teórico-prática sobre essa possibilidade, já que Freire é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Encontramos, sim, algumas exceções como os escritos de Lara (2023), Martino (2023), Rheingantz (2005) e Retto Jr. e Daibem (2020) que trouxeram material de reflexão para esta tese. Nesse contexto de carências sobre a inserção de Paulo Freire na educação em Arquitetura, e exercendo nossa liberdade de pensamentos e criações mentais, começamos a imaginar cenários Freireanos utópicos como forma de vislumbrar futuros possíveis dentro de nosso contexto da educação em arquitetura.

---

<sup>73</sup> Na lista de exceções, a FAUUSP onde, segundo o professor Bruno Padovano, “João Batista Vilanova Artigas (1915-1985) – que projetou o edifício da escola e foi protagonista na sua orientação pedagógica – expandiu, na reestruturação curricular ocorrida em 1962, os conceitos da Bauhaus, entendendo que a principal função de uma escola de arquitetura e urbanismo deveria ser social”. O professor ainda coloca que “a importância dada por Artigas ao uso de técnicas construtivas próprias da era industrial, associadas a uma espacialidade generosa e uma orientação para a dimensão pública e associativa, além de sua ligação com László Moholy-Nagy, um dos pioneiros da Bauhaus, foram pontos de partida para a orientação pedagógica da escola, aberta para várias manifestações artísticas e de projeto, das artes plásticas à cenografia, do design de pequenos objetos às grandes escalas do urbanismo contemporâneo” (Padovano In: USP, 2019).

### 3.1 E se Paulo Freire fosse arquiteto? O inédito-viável

Pedimos licença ao Mestre Educador para esta elucubração, que ora chamamos de devaneio, onde poderemos *esperançar* e enxergar uma utopia factível de transformação de nosso olhar e postura sobre a formação em arquitetura. Neste nosso devaneio, imaginamos o Mestre, como arquiteto e professor de arquitetura em uma Universidade fictícia, interagindo com a força da juventude estudantil. É certo que, nesse devaneio, encontraríamos o arquiteto Freire vinculado às várias lutas sociais das maiorias minorizadas e, por isso, desassistidas, contexto em que a arquitetura, acadêmica ou profissional, não acessou plenamente até os dias de hoje. Assim, sem o peso do assistencialismo, pois “o assistencialismo é a antieducação, a educação antidialógica, [...] nega a dimensão radical do sujeito, [...] reduz a ação-pensada (a prática) do outro à consciência do assistente” (Streeck, 2017, p. 69), sua ação acadêmica certamente estaria vinculada à luta por autonomia da classe operária da construção civil a partir de processos pedagógicos integrados com os estudantes na produção plena da arquitetura. Aqui é importante deixar claro que este se trata de um exercício livre do *imaginar-esperançar*, uma licença poética, pois sabemos que o contexto de nossa formação é extremamente elitista, preconceituoso e que a própria educação universitária gratuita é, historicamente, um espaço para poucos, apesar dos inúmeros esforços dos governos populares com políticas afirmativas de cotas. A formação em arquitetura demanda muito investimento em equipamentos, softwares, tempo e dedicação por parte dos discentes e muitos não encontram suporte para poder ter este tempo livre necessário à esta dedicação. Assim, Paulo Freire arquiteto estaria buscando revolucionar a estrutura da educação em arquitetura como um todo, numa luta em nível nacional para modificar esse quadro de desequilíbrio social na nossa profissão e, ao mesmo tempo, emancipar os operários da construção civil. Continuemos com nossa licença poética...

O ponto de partida para um entendimento do educador como arquiteto, seria a sua práxis na educação a partir da sua visão de mundo. Sobre esse assunto, concordamos com o professor Francisco André Silva Martins<sup>74</sup>:

O processo de educação/formação/construção do sujeito não deve ser um processo de domesticação, mas uma prática que busque pela sua libertação; não há processo de conscientização em uma educação desumanizante. Desse modo, o processo formativo, e o conhecimento dele decorrente, tornam-se resultado de **uma complexa equação que envolve a ação, a reflexão sobre a ação e o reverberar de uma ação nova advinda de avaliações de todo o processo**. A construção do conhecimento torna-se um círculo virtuoso, no qual as ações não se findam em si mesmas, mas são

---

<sup>74</sup> Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE / CBH / UEMG). Pós-Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - PPGE-UFOP (Informação presente no Currículo Lattes do autor).

ininterruptamente pensadas e repensadas. Em síntese, isso é o que chamamos anteriormente de práxis freireana. (Martins, 2022, p. 12, grifo nosso)

A ação-reflexão é expressão recorrente na obra de Freire:

Ela designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente. (Luiz Gilberto Kronbauer em Streeck, 2017, p. 37)

Trazemos Ronconi para corroborar com essa afirmativa no nosso contexto profissional, pois arquitetura é práxis, apesar de, historicamente, ter sido desmembrada:

A arquitetura constitui um sistema dinâmico, um processo caracterizado por relações múltiplas e recíprocas que não se adapta à noção de causa implícita nele. Mas, o que menos convém à arquitetura é a dualidade que carrega: de um lado, a teoria “pensa”; de outro, a experiência “verifica”. Esta dicotomia, isomórfica, à que separa projeto e execução, por si só leva ao desconhecimento do fundamento da arquitetura: arquitetura é práxis, comunhão de teoria e prática, ação racional crítica. (Ronconi, 2008, p. 12)

Traduzindo a práxis Freireana para a arquitetura, vemos a conexão imediata com os processos vivenciados nas abordagens imersivas de Desenho-Construção devotadas à serviço e desenvolvidas nos diversos programas, cursos e atividades de coletivos e Canteiros Experimentais no Brasil afora. No nosso devaneio, o Mestre-educador, arquiteto, estaria à frente de algum programa acadêmico de imersão em um Canteiro-Escola, Canteiro Experimental ou Canteiro Emancipatório, cuja abordagem prática em Desenho-Construção, em sua feitura, demanda reflexão-ação-reflexão que, em síntese, se traduz no seguinte passo-a-passo:

- Momento de escuta. Entendimento inicial do problema arquitetônico; momento em que se desenvolve a pesquisa coletiva em torno do tema, do cliente, dos diversos aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros;

- Realização, simultânea com a pesquisa em torno do tema, de busca sobre materialidade e escolhas de soluções que se encaixem dentro da perspectiva do cliente (coletivo ou individual), seus gostos, sua cultura, bem como dentro das possibilidades de orçamentos para cada projeto;

- Início do processo de projeção junto com o cliente, a partir da ferramenta do Desenho. Muitas idas e vindas nas especulações coletivas acerca do futuro objeto arquitetônico;

- Discussões coletivas, junto com o cliente, sobre as especulações desenhadas e refinamento, também através de um desenho “final” da melhor solução a ser construída;

- Divisão dos grupos de trabalho para início do processo de construção;

- Acompanhamento do processo de construção pelo desenho que é constantemente atualizado a partir das experiências no canteiro que confrontam a dura realidade material;
- Finalização do processo com a reflexão de toda a cadeia de ações e ideias que levaram à materialização do objeto arquitetônico e que conduzem à otimização de novas experiências.

Após a reflexão-ação-reflexão, temos o objeto arquitetônico erigido em um Canteiro Experimental por uma coletividade que, durante o processo inteiro de imersão na cadeia de produção da arquitetura, teve imensas oportunidades de aprendizado. Assim, encerra-se um processo dialógico pleno de arquitetura fruto de uma práxis com analogias bem diretas à práxis Freireana, tomadas as devidas proporções, obviamente, mas que nossa licença poética permite. E dando asas a essa licença, pensamos que as reflexões do Mestre sobre educação bancária se encaixariam na nossa estrutura de ensino atual e uma análise crítica dessa situação seria discutida em um compêndio possivelmente batizado de “Pedagogia do Canteiro”.

Um outro ponto de reflexão conceitual com possíveis questionamentos a serem trazidos por Freire, arquiteto, está relacionado com o próprio sentido da arquitetura e como ele vem sendo desenvolvido desde o Renascimento. Lara (2021) em seu artigo “Paulo Freire como antídoto à hegemonia da abstração”, que muito se encaixa nesta discussão, denuncia a abstração espacial como um grande problema ao generalizarmos o conhecimento arquitetônico sob uma ótica eurocêntrica e fazermos uma “*assepsia*” mental nos processos de nossa atuação profissional que, já sabemos, historicamente resultou em epistemicídios e tragédias:

A abstração espacial tem sido uma ferramenta de colonialidade e desigualdade desde que o sistema-mundo tomou forma no século XVI, e a arquitetura está profundamente enraizada nesse processo. Usamos a abstração para separar nossos alunos de projeto de tudo que eles sabiam antes e envolvê-los em um novo conjunto de valores que chamamos arquitetônicos. Uma vez desvinculados de quaisquer relações espaciais anteriores, nossa pedagogia de atelier os ensina a dominar a abstração, quase sempre descartando qualquer contexto ou conteúdo do lugar para manipular apenas a geometria. Mapas não registram a vida da comunidade. Topografias não contam a história da terra. Planos e seções são narrativas arbitrárias que impõem comportamentos às pessoas. Esse é o poder da arquitetura como ferramenta de transformação que poderia ser usada para imaginar um mundo melhor, mas 95% das vezes é usada para reforçar o status quo. Se quisermos mitigar os desdobramentos geradores de desigualdade espacial embutidos no desenho, para continuar nos movendo em direção a processos mais inclusivos, precisamos entender a história da relação entre design e exclusão. As raízes históricas da abstração estão entrelaçadas com as raízes históricas do projeto arquitetônico. (Lara, 2021, n.p)

Lara é um dos autores que advogam por um entendimento e aproximação, no campo da arquitetura e do urbanismo, às ideias de Freire, para humanizarmos o nosso olhar sobre o nosso ofício e enxergarmos os efeitos históricos nocivos da hegemonização e abstração sobre o mundo

a partir da Europa. Para Lara, “o engajamento com a realidade e os objetivos de empoderamento da Pedagogia do oprimido de Freire são potenciais antídotos para a hegemonia da abstração que rege o mundo, e especialmente o mundo do design, desde René Descartes” (Lara, 2021).

É importante, mesmo em momentos de devaneio, sempre observarmos os contrapontos e aqui lembramos da crítica trazida por Benedicto (2022) que discutimos anteriormente nesta tese em seus capítulos iniciais sobre algumas posições do Mestre educador em relação à generalização da questão de classes em detrimento da heterogeneidade dos grupos minoritários onde a questão da raça e etnicidade não foram aprofundadas. Não temos a menor dúvida que, em nosso devaneio atual, essa discussão em torno das críticas ao debate de raça – e sobre gênero, certamente – na pedagogia Freireana seriam contempladas e teriam novos direcionamentos pedagógicos e políticos sob o olhar da contemporaneidade dentro do campo da educação e da arquitetura.

Continuando com nosso devaneio, um outro ponto importante que nos faz ligar a práxis arquitetônica da abordagem de Desenho-Construção com a práxis Freireana, é a dimensão do sonho, da utopia – mesma dimensão que nos permite imaginar o Mestre educador como sendo um profissional do nosso meio. Na nossa profissão, essa dimensão nasce pelo fato de vermos as nossas estruturas pedagógicas “engessadas”<sup>75</sup> há décadas em limitações na formação acadêmica que vedam por completo o acesso discente ao aprendizado pleno da profissão a partir da imersão em atividades manuais exigidas pelos ofícios existentes em um canteiro de obras (pedraria, serralharia, marcenaria etc.). Esse “engessamento” ou cristalização das grades curriculares de nossas escolas de arquitetura é tão grande e aparentemente imutável, que vemos que a inserção de uma nova estrutura curricular tal qual a proposta pela Bauhaus há mais de um século atrás, é algo no campo das utopias. Em face das dificuldades para tal missão, vemos que a mudança é extremamente difícil, mas não impossível e vemos que o Mestre educador é uma referência para enfrentarmos essas dificuldades ao lidar com processos que exigem mudanças de paradigma. Mais uma vez lembramos que estamos em pleno devaneio e que talvez seja um sacrilégio imaginarmos em pé de igualdade os desafios enfrentados por Paulo Freire em sua hercúlea luta em acabar com o analfabetismo no Brasil em comparação com as dificuldades de mudar o pensamento acadêmico brasileiro. Não podemos comparar e deixamos isso claro dentro deste nosso exercício lúdico de livre imaginação.

---

<sup>75</sup> Utilizamos novamente o termo “engessado” referindo-nos à ideia de engessamento pedagógico que, para nós, diz respeito a não assimilação, nas grades curriculares das escolas de Arquitetura, de qualquer atividade braçal/manual ligada ao canteiro de obras.

Assim, no sentimento de esperançar, imaginamos uma utópica mudança plena de pensamento em torno da formação em arquitetura com a inserção curricular das práticas imersivas de Desenho-Construção a partir de espaços de Canteiros Experimentais presentes em todas as escolas de arquitetura do país. Esse seria nosso inédito-viável Freireano que, de acordo com Nita Freire, trata-se de:

Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. Palavra na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por ele mudado. Que traz na essência dela mesma o que podemos sentir e desejar e por ela lutar e sonhar; o que pode nos incomodar, inconformar e nos entristecer nas fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação antiética. Palavra que nos traz, sobretudo a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino da existência humana. (Nita Freire em Streeck, 2017, p. 280)

E continuamos com Nita Freire sobre o conceito de inédito-viável:

[...] foi usado pela primeira vez em **Pedagogia do Oprimido** e não se trata de uma simples junção de letras para formar uma expressão. O conceito de **Inédito Viável** se apresenta como amálgama de palavra/ação, de práxis enquanto busca de transformação do mundo, traz consigo a utopia do inédito, na mesma medida em que representa a materialização do desejado, por isso contém em si a complexidade do tornar possível. Nele estão contidos o porvir e a materialização. O inédito viável está embebido na materialização de ações, de atos-limite, que diante de situações-limite ganham ainda maior significado, pois manifestam a capacidade ontológica do ser humano em ser mais, em vínculo direto com a incompletude, o que coloca por terra tudo o que nos possa parecer o pronto e acabado. (Nita Freire em Martins, 2022, p. 15, grifos nossos)

O inédito-viável Freireano é, acima de tudo, ligado à utopia que é ligada à esperança. É uma utopia com uma “dimensão dialética [que] faz com que o significado [...] se afaste diametralmente do irrealizável, do inexistente”. Segundo Nita Freire, “na obra Freireana, utopia é sinônimo de esperança, uma esperança crítica que não se resume à pura espera” (Martins, 2022, p. 15). Assim, utopia é parte de uma esperança crítica, presente no pensamento de Freire, mas devendo haver uma distinção entre utopia concreta e utopia abstrata, pois “o utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante”. E, por isso, “a utopia é também um compromisso histórico” (Freire em Martins, 2022, p. 15). A autora Ana Lúcia de Souza Freitas<sup>76</sup> nos resume o que seria o inédito-viável:

<sup>76</sup> Pesquisadora convidada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão, integrando o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação/GEPPAGE. Atuou como docente em outras

[...] em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (Freitas, 2005, p. 6)

Tendo vislumbrado um cenário Freireano na arquitetura, imaginamos diversas situações em que o Mestre criaria conceitos novos através de palavras novas para definir possibilidades, caminhos e soluções com *boniteza*, como ele mesmo diria. Assim, Paulo Freire, como disse Streeck (2017), no seu livro “Dicionário Paulo Freire”, foi “um semeador e um cultivador de palavras. Não de quaisquer palavras, mas de palavras ‘grávidas de mundo’”, como dizia. “Palavras que têm o dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades” (Streeck, 2017, p. 27). Algumas de suas palavras criadas e utilizadas com constância, ressoam fortemente no nosso contexto e no livre pensamento que firmamos nessas linhas com o nosso devaneio. Guiados pelo “Dicionário Paulo Freire” que buscou “apreender algumas dessas palavras vivas, travar com elas um diálogo e devolvê-las ao público para que continuem a sua trajetória humanizadora” (Streeck, 2017, p. 27), vamos conectar o sentido de algumas dessas palavras e termos criados pelo Mestre para amarrarmos no nosso contexto sonhado.

Começamos imaginando que nosso inédito-viável, os Canteiros Experimentais, com suas abordagens imersivas em Desenho-Construção, são os lugares mais dinâmicos e vivos para o aprendizado em arquitetura. Esses lugares são multidisciplinares, ativos, abertos para trocas diversas e ricos em ação e reflexão, distanciados da ideia de educação bancária. Eles transformam a sala de aula em algo mais amplo, dialógico e, por isso, são análogos aos chamados ‘Círculos de Cultura’, como explica o referido “Dicionário”:

Pesquisando em todas as suas obras, a palavra “aula” não é muito frequente e, quase sempre, adjetivada com qualificativos tais como “expositiva”, “passiva”, “alienante”, etc., para se referir às atividades da educação bancária; e com adjetivos tais como “dinâmica”, “libertadora”, “dialógica”, etc., para significar a mediação pedagógica libertadora. Examinando mais profundamente os textos freireanos, é possível concluir que, nessa perspectiva, a aula deve ser substituída pelo “Círculo de Cultura”. Nele, ao contrário dos(as) “educadores(as) bancários(as)”, que “não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem ‘canções de ninar’ (Freire, 1983, p. 36), os(as) educadores(as) libertadores(as) se colocam como pesquisadores(as) das realidades que emergem das expressões culturais dos(as) educandos(as), como animadores(as) culturais e como sistematizadores(as) das formulações coletivas, e não como um(a) mestre(a) que tudo sabe e tudo ensina a quem não sabe. [...] Na mesma obra, Freire, explicita melhor o que seria a “aula” de

---

Instituições de Ensino Superior: UNISINOS, PUCRS, FURG, UERGS e UNILASALLE. Coautora e organizadora dos livros Paulo Freire em diálogo com outros autores/as (Méritos, 2013; 2021); autora de vários verbetes no Dicionário Paulo Freire, entre eles, registro, curiosidade epistemológica e reflexão sobre a prática (Informação presente no Currículo Lattes da autora).

um(a) educador(a) “antibancário(a)”: “Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido (p. 54). No entanto, é bom salientar que Paulo Freire não condenou a aula, afirmando que ela deveria ser banida do sistema escolar”. (José Eustáquio Romão em Streeck, 2017, p. 72)

Assim, os Canteiros Experimentais, em analogia aos Círculos de Cultura, firmam-se como lugares onde o “diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’” (Streeck, 2017, p. 92). O cerne e propósito do aprendizado são conquistados a partir do Trabalho Coletivo – (outro termo presente no Dicionário Paulo Freire que trazemos aqui) –, pois:

A pedagogia de Freire é uma pedagogia coletiva, radical, inovadora e libertadora que propõe subverter a ordem social vigente em todos os seus níveis: pessoal, micro e macroestrutural. Não é uma didática, ou uma tática política. Ainda que um conjunto de técnicas ou pequenas ações, como: o debate em círculos, a forma de coordenar um planejamento, um curso de capacitação, uma reunião de pais ou grêmios estudantis, a distribuição coletiva de tarefas para professores, funcionários e alunos na realização de um evento e o estudo em pequenos grupos fazem parte do exercício democrático, do combate ao autoritarismo e, portanto, da desconcentração de poder. O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da “educação como prática da liberdade”. No trabalho coletivo podemos exercitar sua “teoria da ação dialógica” que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas. Ambos construídos dialogicamente, num processo de problematização que relaciona os fatos da realidade histórica entre si, com suas causas e efeitos; o simples e o complexo; o local e o global, o novo e o velho. Nesse momento promove-se a aproximação entre teoria e prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desnudando a realidade. (Moacir de Góes em Streeck, 2017, p. 102)

A Criticidade é outro aspecto Freireano importante na pedagogia da práxis a partir da imersão discente em ações de Desenho-Construção (Reflexão-Ação):

A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. [...] Na Pedagogia do oprimido (1987), Paulo Freire concebe pensar certo como a condição primeira para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Nesse sentido, ação e reflexão são dois polos do movimento dialético do pensar certo que, juntas, oportunizam o diálogo e o debate sobre o mundo. (Carlos Eduardo Moreira em Streeck, 2017, p. 128)

Por fim, outros tantos termos, palavras, poemas lançados ao mundo pelo Mestre se fizeram cheios de sentido próprio e vitalidade para o entendimento e reprodução do seu trabalho. “O gosto de Paulo Freire pela linguagem está expresso em várias palavras por ele criadas ou reinventadas. Tratava-se de um exercício de buscar o maior grau de coerência

possível entre realidade-pensamento-linguagem, vistas como mutuamente constitutivas” (Streeck, 2017, p. 141). Esses sentidos dessas palavras criadas e termos cabem ao mundo de nosso inédito-viável na arquitetura e aqui citamos alguns deles. A Curiosidade Epistemológica, que é “elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática” (Ana Lúcia Souza de Freitas em Streeck, 2017, p. 141); outros termos como “‘Boniteza’ para expressar a dimensão estética, constituindo um binômio com decência;” [...] “‘dodiscência’ para significar a inseparabilidade do ensinar e aprender;” [...] “‘palavra-mundo’ para designar a coexistência da consciência e da realidade. Que Fazer é um conceito de seu ‘universo vocabular’ que representa uma variação de outros mais conhecidos como práxis e ação-reflexão” (Streeck, 2017, p. 409).

Os já discutidos sentidos de inédito-viável, utopia, sonho possível, esperança e esperançar, são todos termos que se inserem na discussão contemporânea da educação em arquitetura e da urgência de quebra de paradigmas a partir da legitimação e oficialização das abordagens de Desenho-Construção dos Canteiros Experimentais dentro das escolas de arquitetura do país. Nesse exercício livre de imaginação para *esperançar*, ao vislumbrarmos o Mestre educador como arquiteto atuante na luta por outras pedagogias revolucionárias, percebemos a força de nossas analogias presentes no nosso devaneio ao colocar a práxis das abordagens imersivas de Desenho-Construção em direta conexão com a práxis Freireana. Voltemos ao mundo real para mergulharmos um pouco mais na referida abordagem imersiva de Desenho-Construção.

### **3.2 Nosso inédito-viável: Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais**

Antes de nos debruçarmos no conceito de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais, é importante abrirmos um parêntesis sobre algumas resistências históricas por parte de pessoas e organizações que, direta ou indiretamente, buscaram resgatar a práxis arquitetônica. Assim, trazemos, mesmo que de forma bastante sintética, algumas informações que conectam as experiências de John Ruskin, William Morris, Bauhaus e do grupo Arquitetura Nova com as práticas dialógicas contemporâneas de imersão nos canteiros.

Quando pensamos na importância dos Canteiros Experimentais como espaço para ações de ensino-aprendizado em arquitetura, vemos a abordagem dialógica de Desenho-Construção como uma alavanca para potencializarmos as práticas pedagógicas nas universidades

brasileiras. Ao mesmo tempo lembramos dos desafios de pensar e construir a arquitetura com seus riscos, perigos, dificuldades; pensamos nos esforços, no calor, no suor, no cansaço, no peso dos materiais no canteiro e também no **prazer** que temos em vivenciar esses processos intensos que aproximam as pessoas criando um senso de comunidade.

O conceito de trabalho com prazer foi elaborado por John Ruskin que, segundo o professor Cláudio Silveira do Amaral<sup>77</sup>, era contrário a qualquer tipo de divisão no trabalho e da separação entre quem pensa e quem faz. Ruskin colocava que realizar o trabalho manualmente era realizar com verdade e, por consequência, com alegria (Pevsner, 1995). Para ele, “o prazer pertence ao mundo do trabalho, este deve ser feito com prazer, entendendo que o trabalho criativo causa prazer. Além de o trabalho ser feito com prazer, ele deve produzir coisas úteis para a vida” (Amaral, 2013, p. 02). Assim, o canteiro de obras *Ruskiniano* seria um local de trabalho cooperativo guiado pelo arquiteto que deveria convocar todos os participantes do processo produtivo de arquitetura “a redesenharem suas primeiras ideias, seus primeiros croquis”. [É] “na participação de pedreiros, azulejistas, eletricitas, engenheiros e demais envolvidos, [que] surge uma criação coletiva” (Amaral, 2017, p. 11).

Admirador das ideias de Ruskin, William Morris buscou colocá-las em prática tentando trazer a arte para o trabalho comum do dia-a-dia. Morris reivindicava, com a combinação de Arte e Trabalho, que todo o cidadão deveria ter direito ao trabalho honroso e digno. Algo que, fundamentalmente, deveria “valer a pena ser feito e agradável de fazer [e] será necessário para esse fim que sua posição seja tão assegurada a ele que ele não possa ser compelido a fazer trabalho inútil, ou trabalho no qual ele não possa ter prazer” (Morris, 1883, n.p. tradução nossa).

Morris utilizava as guildas medievais como referência de um sistema baseado no trabalho manual sem pressões na produção, local para pensar e realizar calmamente, onde o trabalhador não era submetido às necessidades do mercado competitivo. Nesse sistema de trabalho da idade média, havia um senso de “colaboração” no canteiro “onde a cooperação harmoniosa da inteligência livre foi levada ao ponto mais distante que já foi alcançado, e que sozinha, dentre todas as artes, pode reivindicar ser chamada de Livre” (Morris, 1883, n.p. tradução nossa). Para ele, o trabalho alienado característico da indústria, submetia o homem a uma lógica desumanizadora e cruel, forçando-o a trabalhar como uma máquina.

---

<sup>77</sup> Professor aposentado do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNESP; Doutor pela FAUUSP; Pós-doutor pela *Ruskin Museum Library and Research Centre*, Universidade de Lancaster, Reino Unido; Pós-doutor pela Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

Por último, para Morris, o trabalho com prazer só poderia se dar a partir de uma mudança na estrutura política da sociedade, onde o socialismo seria a única forma de subverter a condição de exploração do homem pelo homem eliminando, enfim, todas as condições que impossibilitavam um trabalho prazeroso e, por consequência, a arte.

Assim, alguns anos mais tarde, as ideias de John Ruskin e William Morris ajudam a fundamentar a Bauhaus. Segundo Nikolaus Pevsner<sup>78</sup>, Gropius considera-se um continuador de Ruskin e de Morris, de van de Velde e da Werkbund, “e a fase entre Morris e Gropius constitui uma unidade histórica [onde] Morris lançou a base do estilo moderno, Gropius deu-lhe os últimos retoques, os definitivos” (Pevsner, 1995, p. 26). Por fim, como vimos anteriormente, as ideias da Bauhaus inspiraram o arquiteto João Vilanova Artigas na criação da estrutura curricular da FAUSP<sup>79</sup> e dessa estrutura pedagógica se formam os arquitetos Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro<sup>80</sup>. Mais à frente, discutiremos sobre o legado desses três arquitetos à frente do grupo Arquitetura Nova.

Em conclusão, o **trabalho com prazer** é o ponto de convergência entre estes pensamentos contra-hegemônicos sobre o trabalho desalienado no campo do design e da arquitetura. John Ruskin e William Morris, Bauhaus e Arquitetura Nova com Sérgio Ferro, são bases teórico-práticas seguras para continuarmos buscando o prazer no trabalho através das abordagens imersivas de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais no Brasil. O nosso inédito-viável além de resgatar a nossa práxis arquitetônica religando o Desenho e a Construção, o pensar e o fazer, atividades apartadas há tempos na nossa profissão, vem tornar prazeroso o ato de produzir arquitetura.

Aqui fechamos nosso longo parêntesis.

---

<sup>78</sup> Historiador britânico de arte e arquitetura referência tanto no estudo do design moderno, quanto na educação arquitetônica e patrimônio histórico no Reino Unido.

<sup>79</sup> O professor da FAUUSP Bruno Padovano, conta que, na Bauhaus, “o curso inaugural buscava aproximar artistas e técnicos, incentivando a criatividade e a experimentação dos alunos. [...] Isso ocorre ainda em muitas escolas, no exterior e no Brasil, como no curso básico de Arquitetura e Urbanismo da FAU, quando os alunos recebem informações variadas e desenvolvem exercícios básicos de projeto por professores dos cinco grupos de disciplinas do Departamento de Projeto: Desenho Industrial, Paisagem e Ambiente, Planejamento Urbano, Programação Visual e Projeto de Edificações. O uso de maquetes nesses exercícios é próprio da herança da Bauhaus e sua inovadora metodologia de ensino” (Padovano In: USP, 2019).

<sup>80</sup> Ferro tinha algumas observações críticas sobre o trabalho de Gropius e da Bauhaus por conta do contexto de exclusão da Alemanha do mercado mundial devido às várias sanções do pós-guerra: “Ela não possuía colônia nenhuma e precisava entrar nesse mercado de uma outra maneira, e escolheu a qualidade do produto, escolheu o refinamento do produto. Passou a ter a linha de produção como uma arma para vencer os privilégios que a França, os Estados Unidos da América e a Inglaterra tinham com suas colônias, e assim por diante. Por trás da Bauhaus está uma guerra econômica muito forte. É a lógica do capital bem elaborada por gente maravilhosa” (Ferro, 1990, p. 22).

Voltando ao nosso inédito viável, o conceito de Desenho-Construção como imersão pedagógica dialógica e prática nos Canteiros Experimentais ainda não é plenamente difundido no Brasil, existindo em algumas Universidades, principalmente no Sudeste, que legitimaram estes espaços experimentais como presença curricular. A ideia que o referido conceito carrega é, em si, uma crítica em relação à ausência da/o arquiteta/o em algumas fases da materialização da arquitetura. Essa ausência faz com que a/o profissional não vivencie um dos momentos mais importantes do processo de produção de arquitetura que é a construção propriamente dita. Nesta fase, toda a teoria e todo o pensamento criador, intelectual e conceitual se veem frente a frente com os obstáculos da realidade, com as obstruções e dificuldades naturais encontradas no canteiro de obras durante a construção de um projeto decodificado através da ferramenta do Desenho. Nesse processo a criatividade é estimulada:

Assim, uma síntese entre designer e construtor gera um poderoso ciclo de *feedback* entre os dois. Além disso, a ignorância do conhecimento prático limita o poder de imaginação do designer e, da mesma forma, a insatisfação com os modos de produção existentes que impõem limites à ideação convida o designer a reimaginar o processo de fazer. Em outras palavras, o conhecimento prático emancipa o designer e, inversamente, o conhecimento do designer emancipa a prática. (Kraus, 2017, p. 11, tradução nossa)

Aqui, trazemos uma reflexão de Kraus no seu livro *Design-Build Education* sobre a dissociação histórica entre o pensar e o fazer na arquitetura:

Separando-se de suas raízes de mestres construtores, os arquitetos gradualmente perderam seu intenso envolvimento tátil com as preocupações materiais e tectônicas. Já na época de Leon Battista Alberti, o arquiteto era aquele que moldava a matéria através de contornos platônicos, operando a uma distância conceitual. O arquiteto cavalheiro trocou a personalidade do artesão pelo filósofo. Conseqüentemente, a arquitetura do início do período moderno, não obstante a influência de certas forças marginais, tornou-se amplamente alinhada com as epistemes da época, nomeadamente o racionalismo e o positivismo. (Kraus, 2017, p. 4, tradução nossa)

Novamente, Kraus nos ilustra a separação acadêmica do pensar e fazer desde a Bauhaus até hoje com um cenário mais favorável para as pedagogias em Desenho-Construção (*Design-Build*) dos Estados Unidos. O seu livro, que aqui referenciamos – uma coletânea de artigos de diversos Desenhadores-Construtores – é um exemplo dessa mudança de perspectiva:

[...] os valores práticos eram centrais para a pedagogia da Bauhaus liderada por Walter Gropius. Gropius implorou aos arquitetos que consertassem a divisão artificial que se abria entre a cabeça e a mão. “Artistas”, ele chamou, “deixemos finalmente derrubar os muros erguidos por nossa formação acadêmica deformante entre as ‘artes’ e todos nós nos tornarmos construtores novamente! Vamos juntos, pensar, criar a nova ideia de arquitetura. Apesar da influência do currículo da Bauhaus, essa divisão artificial persistiu na educação arquitetônica durante a maior parte do século XX, exacerbada pelo desaparecimento do aprendizado de arquitetura. O retorno do início do século XXI às atitudes práticas abre possibilidades para a disciplina da arquitetura se reengajar significativamente com a sociedade em todos os níveis – com nossas

próprias comunidades, com a sutileza e nuances de contextos e materiais locais e com sistemas, processos e ferramentas anteriormente desenvolvidas para arquitetos por outros [profissionais] fora da disciplina. Ironicamente, essas preocupações arquitetônicas marginalizadas vivem no cerne da disciplina, e os educadores de *Design-build*, em massa, estão apenas começando a reabordá-las. A miríade de vozes dos educadores de *Design-build* coletadas neste volume está remodelando a educação arquitetônica em resposta a um mundo contemporâneo onde a distância racionalista do século passado está em colapso rapidamente. (Kraus, 2017, p. 3, tradução nossa)

Trazendo a discussão para o Brasil, a proposta de inserção de práticas de Desenho-Construção na grade curricular oficial das universidades públicas é parte de um *novo*<sup>81</sup> modelo epistemológico no ensino-prática de projeto de arquitetura. Nesse sentido, pegamos emprestado de Rufino (2019) três propostas de campos de trabalho na educação que, embora focados mais amplamente em uma proposta contracolonial dos saberes, acreditamos fundamentais para serem traduzidos na estruturação pedagógica deste *novo* (ver nota de rodapé abaixo) modelo de ensino de arquitetura no Brasil:

- **Político**, pois assume como problemática *ética/estética* e ato de responsabilidade [...] e a transgressão dos parâmetros coloniais. Essa dimensão está implicada diretamente com a preservação da vida em sua diversidade;
- **Poético**, pois emerge a partir e em um diálogo cosmopolita (cruzado) com inúmeras sabedorias e gramáticas que foram historicamente subalternizadas. Ou seja, produzidas como não possibilidades uma vez que são sistematicamente descredibilizadas. A dimensão poética, que aqui deve ser lida no cruzo com a problemática epistemológica, revela a impossibilidade de separação entre ser, saber e suas formas de produção de linguagem;
- **Ético**, implicada com umas das principais demandas a serem vencidas na colonialidade, a invenção de novos seres. A dimensão ética perspectivada pela educação revela não um método a ser aplicado para a resolução de dilemas escolares, mas emerge como um ato responsável comprometido com a transformação dos seres. A educação é aqui lida como fenômeno existencial na articulação entre vida, arte e conhecimento. (Rufino, 2019, p. 20 e 21)

Retornaremos mais à frente na tese com mais profundidade sobre esses campos. De antemão, acrescentaríamos, para o nosso contexto, o campo de trabalho *Técnico* por arquitetura se tratar de um ofício onde o componente técnico é imprescindível. Assim, essa *nova* educação que abraça o trabalho braçal do canteiro de obras com dimensões política, poética e ética que emprestamos de Rufino, se justifica por alguns fatores, a seguir:

- A *pouca*<sup>82</sup> disseminação tanto de programas acadêmicos a nível nacional com este viés prático-imersivo inserido na grade curricular das escolas brasileiras de arquitetura, quanto de

<sup>81</sup> Chamamos aqui de “novo” em arquitetura, mais no sentido de “revolucionário” em relação ao atual modelo de ensino *bancário*, como diria Freire, e não no sentido cronológico, pois, como vimos anteriormente nesta mesma tese, há uma luta pedagógica em curso há décadas no cenário brasileiro pela inserção e difusão dos Canteiros Experimentais nas grades curriculares das escolas de arquitetura.

<sup>82</sup> Quando falamos em pouca, nos referimos proporcionalmente em relação à quantidade de escolas de arquitetura no país. Nesse momento vem sendo fortalecida a Rede Nacional de Canteiros Experimentais – RENACE, que já

ações de organizações e/ou grupos que se debruçam sobre a questão do aprendizado a partir do fazer;

- A necessidade de se ampliar a discussão sobre a importância da imersão no canteiro de obras como ferramenta pedagógica na formação profissional de estudantes de arquitetura, entendendo os impactos pedagógicos positivos dessa imersão;

- A forte contribuição desta abordagem para o aprendizado das novas gerações de arquitetas e arquitetos a partir de experiências em situações fora da zona de conforto comuns à prática profissional em escritórios de arquitetura e/ou salas de aula;

- O entendimento das diferentes ordens de obstáculos, principalmente aqueles referentes à nossa leitura de classe e formação como povo brasileiro, para implementação/desenvolvimento de programas acadêmicos com abordagens imersivas no campo prático de Desenho-Construção;

- O desenvolvimento de uma reflexão crítica trazida com esta pesquisa na busca de uma inserção curricular de abordagens práticas nas Universidades brasileiras para contribuir com a formação de futuras gerações de profissionais;

- A reflexão sobre novas possibilidades de atuação profissional a partir da aproximação do campo da arquitetura com o fazer prático no canteiro de obras, bem como a reflexão sobre a importância do trabalho no canteiro para o processo de Desenho e suas implicações na qualidade dos espaços/soluções projetados.

Os pontos descritos acima reconhecem a potencialidade transformadora desta abordagem teórico-prática e suas imensas possibilidades educacionais no âmbito da formação em arquitetura nas Universidades brasileiras. Além disso, essa abordagem tenciona, de certa forma, a hierarquia social quando a/o arquiteta/o, profissional especialista que teve acesso a uma formação sofisticada, passa a assumir um papel que normalmente é de responsabilidade de outros profissionais que não tiveram acesso à mesma formação científica. É, seguindo as ideias de Rufino (2019), a ideia do campo de trabalho **Político** desta pedagogia em plena ação. No Brasil, enquanto arquitetas/os e engenheiras/os detêm o privilégio de possuir e entender a totalidade das informações e ordens codificadas no canteiro a partir do desenho (privilégio nascido e mantido na formação acadêmica), grande parte dos profissionais construtores “não acompanha os porquês do que faz por ‘ser uma coisa que não lhes cabe’, num processo de

---

aglutina em torno de 40 Canteiros Experimentais de escolas de arquitetura e urbanismo e espaços livres de formação no campo da construção civil democrática. Parece pouco mas é um número inicialmente significativo nessa batalha nacional pela transformação da educação em arquitetura. Falaremos da Rede mais à frente.

exclusão intencional e suas consequências programadas” (Ferro, 2006, pg. 110). Esse grupo de profissionais subalternizados forma um contingente populacional que sempre esteve à margem das benesses da industrialização e educação formal. Em contradição, essa “vasta massa de trabalhadores assume as principais funções motoras e operacionais de uma obra” (Ferro, 2006, pg. 143) e, geralmente, configura um grupo social de baixa renda geralmente privado do acesso às artes, à cultura e à ciência ditas oficiais. Maricato (1996) nos ilustra o contexto de dificuldades na vida dessa massa excluída e segregada:

À dificuldade de acesso aos serviços e infraestrutura urbanos (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, dificuldade de abastecimento, difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches, maior exposição à ocorrência de enchentes e desmoronamentos, etc.) somam-se menores oportunidades de emprego (particularmente do emprego formal), menores oportunidades de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial, discriminação contra mulheres e crianças, difícil acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer. A lista é interminável. Não há como definir um limite preciso entre o “incluído” e o “excluído”. Como já expusemos, trabalhadores do setor secundário, e até mesmo da indústria fordista brasileira, são excluídos do mercado imobiliário privado e frequentemente moram em favelas. Trata-se do “produtivo excluído” que é resultado da industrialização com baixos salários. Como já apontaram alguns pesquisadores, as camadas populares urbanas desenvolvem uma ética do trabalho com a finalidade de fugir da discriminação do pobre como criminoso: trabalhador x marginal, é a oposição que dá alguma sustentação num universo crescentemente estreito. (Maricato, 1996, p. 56)

Ao assumir temporariamente, portanto, o papel de construtor/a, a/o arquiteta/o fecha um ciclo de ação que foi iniciado com uma ideia, um conceito. A/o arquiteta/o, habituada/o a coordenar todas as decisões do projeto através do desenho, passa a agir e tomar decisões em campo direcionando o processo construtivo e aguçando a intuição nas diversas escolhas “de improviso” in loco. Este é um dos principais aprendizados do processo de Desenho-Construção. A partir dessas experiências, a/o profissional desenvolve uma cultura do desenho responsável, onde cada traço, cada linha desenhada tem plena noção de todo o processo construtivo. Algo bem diferente do que se apresenta nas críticas de Ferro (2006) sobre o entendimento do desenho como ferramenta de poder na estrutura social da cadeia de produção convencional da arquitetura. Para a/o profissional ou estudante, essa ampliação da visão tem consequências profundas na produção de arquitetura que englobam questões estéticas, artísticas, técnicas e sobretudo, políticas, pontos discutidos na perspectiva sobre educação de Rufino (2019). Esta última questão tem a ver com uma leitura de classes, que começa a ser entendida a partir da vivência temporária no canteiro de obras com um breve ensaio de troca de papéis sociais: de estudante universitária/o à operária/o da construção civil:

Através da imersão no processo de construção, o futuro arquiteto desenvolve uma empatia com construtores e artesãos. A educação *Design-build* começa a atuar como

a ponte entre a academia e a prática, entre o designer e o construtor, muitas vezes adotando preocupações semelhantes à profissão em geral. Os programas de *Design-build* de hoje, por exemplo, estão cada vez mais preocupados com práticas de construção integradas. (Kraus, 2017, p. 12, tradução nossa)

Acreditamos, portanto, ser fundamental conhecer outras experiências importantes de programas e/ou grupos que desenvolvem a abordagem de Desenho-Construção no Brasil e no exterior e, concomitantemente, entender seus contextos sociais que podem se configurar em entraves para a implementação desta abordagem na formação acadêmica em Arquitetura aqui no Brasil. A partir deste conhecimento, teremos um melhor entendimento sobre como a abordagem de Desenho-Construção pode impactar a formação de estudantes e profissionais da arquitetura através de sua pedagogia reflexiva (Verdeber et al, 2019).

Com os resultados desta investigação passamos a compreender mais profundamente a construção histórica dos processos de formação das escolas de Arquitetura no Brasil, bem como o desenho dos currículos, as separações e escolhas referentes às atividades práticas dentro do canteiro de obras e enxergamos possibilidades para implementação dessas abordagens imersivas nas grades curriculares para a formação de nossas/os arquitetas e arquitetos.

### **3.2.1 Programas imersivos no exterior**

Dentre diversos programas de instituições fora do Brasil, trazemos dois exemplos de importância tanto pela experiência aglutinada em anos de trabalho, como pela notoriedade respaldada pela qualidade dos projetos de arquitetura desenvolvidos pelas/os discentes. Um nos Estados Unidos, o *Rural Studio*, da *Auburn University* e outro no Chile, o *Ciudad Valle Central* da *Universidad de Talca*. Nos debruçaremos sobre eles a seguir.

#### **3.2.1.1 O *Rural Studio* – *Auburn University***

Criado em 1993 por Samuel Mockbee e D. K. Ruth, professores do Departamento de Arquitetura da *Auburn University*, Alabama, EUA, o *Rural Studio* é, atualmente, um dos programas de imersão em canteiro de obras mais conhecidos e mais bem estruturados do mundo. Ao invés de desenvolver projetos sociais dentro da segurança oferecida pelo campus da Universidade, os arquitetos fizeram questão de seguir em sentido inverso ao levar a Universidade para a comunidade. Esta, constituída por um tipo de clientela que, historicamente, jamais acessou os serviços oferecidos pelos profissionais da arquitetura: a comunidade negra e

pobre do chamado “*Black Belt*” da cidade de *Newbern*, Condado de *Hale*, zona rural do oeste do estado do *Alabama*, um dos mais pobres dos Estados Unidos. É lá que se localiza o quartel-general do *Rural Studio*.

Nesses mais de trinta anos, o *Rural Studio* vem reunindo, em suas imersões pedagógicas, professores, estudantes e comunidade em processos de Desenho e Construção para materializar o que Mockbee chama de Arquitetura da Decência (Dean, 2002). Em seu início, as intervenções eram basicamente projetos de pequena escala, reformas e outros projetos com recursos modestos. Aos poucos, como forma de ganhar confiança na comunidade, “eles procuraram fazer o máximo que pudessem para ajudar a concluir pequenas reformas em casas e empresas em todo o Condado de Hale” (Canizaro, 2012, p. 27, tradução nossa). Com o tempo, o programa cresceu e com ele a variedade de possibilidades projetuais em cujos processos, os estudantes, em colaboração com outros profissionais, desenham, orçam, buscam financiamento e materializam seus projetos para a comunidade. Assim, os projetos também cresceram em complexidade a partir da maturação e desenvolvimento do programa, da conexão comunitária cada vez mais forte e do alcance nacional e internacional que o programa teve nesses mais de trinta anos de existência como referência de qualidade em projetos construídos pelos próprios alunos e alunas.

O *Rural Studio*, com suas imersões práticas utilizando a abordagem em Desenho-Construção, é um programa pedagógico transformador onde os alunos que saem do programa “são imediatamente capazes de ingressar na profissão e gerenciar sozinhos pequenos projetos. Eles não têm medo do canteiro de obras. Eles entendem as perguntas a serem feitas e têm o poder de descobrir a quem perguntar” (Kraus, 2017, p. 32, tradução nossa). Há um empoderamento dos estudantes em um processo muito complexo que envolve uma comunidade com clientes reais, um desafio real de arquitetura onde eles devem pensar, pesquisar, conceituar, desenhar, discutir as ideias, pensar a construção e isso tudo em uma imersão de trabalho colaborativo com outros atores comuns a todo processo de produção de arquitetura – construtores, projetistas complementares, entre outros. No *Rural Studio*, “os alunos são levados ao limite de suas capacidades físicas e emocionais; para a maioria, é uma oportunidade de mudança de vida e provavelmente a coisa mais difícil que já fizeram ou poderão empreender” (Kraus, 2017, p. 32, tradução nossa).

Em sua dissertação de Mestrado, Lotufo (2014) nos traz, em detalhes, uma análise sobre o *Rural Studio*, sua prática pedagógica, seu currículo e seus objetivos. Segundo o autor, o programa tem por objetivo:

Aproximar o aluno da realidade social que está distante da vida no espaço protegido da universidade; desenvolver habilidades no aluno para utilizar a sua competência como arquiteto a serviço da qualidade de vida social como comunidade e empoderar o estudante e futuro arquiteto. (Lotufo, 2014, p. 85)

Segundo o autor, na proposta pedagógica do programa, são abertas em torno de 16 vagas a cada semestre, onde “o 3º ano, [...] eletivo com turmas em torno de 40 a 50 alunos, [é] visto como a etapa em que os alunos devem conhecer o mundo além dos muros da universidade para desenvolver uma visão mais crítica sobre arquitetura” (Lotufo, 2014, p. 100) e, assim, colocar em prática o que foi vivenciado na academia. Ainda segundo Lotufo, o 5º e último ano, é o momento em que o aluno ou aluna deve produzir sua Tese, que é um projeto a ser desenvolvido sob orientação de um tutor ao longo de um ano, além de participar de “uma série de atividades, aulas e palestras [que] ocorrem para subsidiar o trabalho” (Lotufo, 2014, p. 109). Contudo, é comum que as teses sejam concluídas com prazo mais dilatado, “em torno de 24 meses e construídos por equipes de três a cinco alunos” que, mesmo depois de um ano após suas formaturas, ainda mantêm o compromisso com a construção de suas ideias por conta do nível de conexão com o processo imersivo proposto pelo programa. O resultado, ao fim desses anos, são obras bastante conhecidas mundialmente por sua qualidade, inovação e engenhosidade (Figuras 11 e 12) e por terem sido premiadas, expostas e publicadas em diversas revistas especializadas (Lotufo, 2014, p. 111).

Figuras 11 e 12: Projetos Rural Studio



Fonte: Autor, 2004

Não nos deteremos a esmiuçar o programa em detalhes como Lotufo o fez. Nos importa aqui, entender sobre contextos nos quais nasceu o *Rural Studio*. Por ser um programa com muito

vigor pela qualidade da arquitetura produzida, devemos ter cuidado ao fazermos comparações indevidas entre os contextos acadêmicos dos Estados Unidos e do Brasil.

É muito importante entendermos o panorama cultural Estadunidense para percebermos a questão dos financiamentos de suas Universidades. Existem duas condições que explicam a educação superior dos Estados Unidos. A primeira é que o ensino universitário é, majoritariamente, privado. E é caro. Famílias inteiras planejam a educação universitária de seus filhos e filhas desde as mais tenras idades. As instituições são geridas como empresas e, apesar de algumas delas terem constituição mista, ou seja, serem estatal e privada, o ensino superior ainda é um alto investimento por parte dos cidadãos e cidadãs do país. A segunda condição está vinculada a uma especificidade da cultura dos Estados Unidos, onde é bastante comum o suporte financeiro para a educação a partir de doações, onde mesmo após encerrados os estudos, os “*Alumni*”, ou seja, os ex-alunos e alunas e suas respectivas famílias, se mantêm vinculados às suas Universidades e firmam compromissos anuais para fazerem doações. Dito isso, muitas disciplinas, laboratórios, cursos e programas acadêmicos são subsidiados e mantidos com doações. Não é nada fácil gerenciar o financiamento dessas estruturas gigantescas. De qualquer forma, isso explica em parte a situação do *Rural Studio* dentro deste contexto da educação privada Estadunidense ao usufruir de doações vindas de todo o país para a Universidade do Alabama. Sobre essa questão, Pogrebin (2007), do *The New York Times*, escreveu em 2007:

Conhecido por usar objetos encontrados pouco ortodoxos, como para-brisas e garrafas de carros, o estúdio agora se concentra em conseguir doações de materiais de construção mais convencionais (e talvez duradouros). Especialistas externos em engenharia agora se consultam regularmente e um conselho consultivo se reúne duas vezes por ano. Uma bolsa de estudos foi criada para enviar um estudante local para a faculdade, e o estúdio está tentando conseguir uma doação. A *Auburn University* agora financia o orçamento operacional anual do estúdio de US\$ 400.000”. (Pogrebin, 2007, n.p, tradução nossa)

A excelência acadêmica do programa adquirida com os anos após o falecimento de Mockbee, em 2001, facilitou a catalização de recursos e o programa consegue se manter e expandir suas ações dentro do Condado de Hale de forma mais confortável. Segundo Mays (2007):

Ironicamente, dada a proximidade com que o programa é ainda identificado com Mockbee, a situação financeira do estúdio ficou mais estável desde sua morte. A Universidade de *Auburn*, depois de anos fornecendo apoio fragmentado ao programa, orçou US\$ 400 mil por ano para despesas gerais e manutenção, diz Freear [diretor do programa à época]. Agora Freear e seus alunos precisam arrecadar fundos apenas para materiais. As doações em espécie ainda são bastante comuns, e o estúdio também recebeu doações anuais substanciais de duas fundações familiares, que mantiveram novos projetos em andamento. (Mays, 2007, tradução nossa)

Essas informações acima têm em torno de 18 anos e, é certo, que muitas mudanças positivas devem ter acontecido com o *Rural Studio* ao longo desse período já que o programa continua sendo uma referência de excelência em pedagogia imersiva no canteiro de obras. Ao mesmo tempo, é importante termos um olhar crítico sobre a experiência pedagógica do programa. Segundo Lara, “o *Rural Studio* de Samuel Mockbee no Alabama [...] é criticado por manter seus clientes em uma posição passiva durante todo o processo” (Lara, 2021, p. 21). Essa condição é bastante questionável, já que o programa propõe uma inserção plena na vida comunitária, mas ainda não consegue romper as barreiras acadêmicas que amarram a profissão da arquitetura num local isolado e mantém uma situação de hierarquia na relação comunitária e, com isso, se aproxima de um assistencialismo tão criticado por Freire. Uma outra crítica, na realidade, uma autocrítica, diz respeito ao trabalho autoral estudantil, ainda não reconhecido pelas autarquias/conselhos que regem a profissão da arquitetura lá nos Estados Unidos. Andrew Freear, ex-coordenador do programa, traz essa preocupação no seu artigo *Backyard Architecture* em Kraus (2017):

Uma crítica comum aos programas de *design-build* é que eles dependem de doações, boa vontade e do trabalho gratuito dos estudantes e – no processo de cumprimento da sua missão pedagógica – competem injustamente com arquitetos e empreiteiros profissionais. Nós do *Rural Studio* compartilhamos dessa preocupação. Sou diligente em garantir que nenhum desses projetos aconteça sem a nossa colaboração. Tenho cuidado para não tirar comida da mesa dos arquitetos ou empreiteiros. Na maioria das vezes, o que fazemos contribui para a saúde da economia local, criando oportunidades onde antes não existiam. Contratamos empreiteiros locais para construir partes dos projetos que considero não acadêmicas. Colaboramos com um arquiteto de referência. Trabalhamos com nossos parceiros comunitários para desenvolver habilidades que irão capacitá-los muito além dos frutos de nossa colaboração. (Kraus, 2017, p. 21, tradução nossa)

Por fim, entendendo a imensa diferença dos contextos acadêmicos do Brasil e dos Estados Unidos, devemos analisar com cuidado as experiências de gestão de programas estrangeiros que contam com uma rede dilatada de apoio financeiro aliada à uma antiga cultura de suporte por meio de doações. O *Rural Studio* é um programa de excelência na imersão pedagógica ativa no canteiro de obras, porém, precisamos estar cientes de que, aqui no Brasil, não contamos tão fortemente com esse espírito colaborativo de nossa sociedade e tampouco com orçamentos mais dilatados para a educação superior pública. O que podemos fazer é tentar traduzir as experiências pedagógicas de outros contextos, mas sempre com um pé fincado na nossa realidade, atentos às nossas próprias demandas. Temos ciência que desenvolver um laboratório ou um programa de Desenho-Construção em um Canteiro Experimental nas nossas Universidades estatais não é algo fácil, demanda recursos, energia e, sobretudo, vontade política. Além disso, a implementação desses espaços de experimentação demanda

infraestrutura específica. Dentre várias necessidades, Pisani (2007) nos pontua o que um Canteiro Experimental precisa ter em termos de infraestrutura para existir no Brasil:

- É necessária uma área descoberta ou com pé direito generoso (mínimo de 6,00 metros) para os exercícios de grande porte (a área dos canteiros pesquisados varia de 300 a 10.000 m<sup>2</sup>);
- Os materiais, equipamentos e instrumentos dos laboratórios de materiais e ensaios tecnológicos, maquetaria, conforto ambiental e canteiro de obras, servirão de apoio ao Canteiro Experimental, portanto, é necessária sua proximidade física e uma gestão integrada;
- Necessidade de salas de aula tradicionais que abriguem as aulas teóricas junto ao Canteiro Experimental. A proximidade destes ambientes torna o uso do canteiro muito mais eficiente do que quando são separados e distantes. (Pisani, 2007, p. 12)

Talvez por essas especificidades e cuidados que demandam infraestrutura, recursos e investimentos, tenhamos ainda uma pequena quantidade de Canteiros Experimentais em atividade em relação aos números de escolas de arquitetura nas universidades públicas brasileiras.

### **3.2.1.2 O *Ciudad Valle Central - Universidad de Talca***

A Universidade de *Talca*, no Chile, mantém, desde 1999, um programa radical de imersão no canteiro de obras e que, apesar de não ter o mesmo reconhecimento internacional que o *Rural Studio*, é uma referência em pedagogias práticas que se utilizam das abordagens de Desenho-Construção. A partir dos anos 2000, a escola inicia uma mudança em sua estrutura curricular com a definição do “conteúdo da Oficina de Arquitetura, baseado em trabalhos mais materiais do que espaciais”. Em 2001, a escola inicia o projeto que lhe trouxe respaldo internacional, a *Ciudad Valle Central*, uma ideia de futuro para vilas e cidades do Vale Central do Chile que criou um formato de graduação “que aborda problemas e situações reais para resolvê-los em trabalhos de pequeno formato, que não só modificou as práticas acadêmicas, mas que tem conseguido desencadear uma nova atitude em seus alunos” (Universidad de Talca, 2024). Esse formato pedagógico implementa mudanças para a graduação dos estudantes cujo Trabalho Final (o correspondente ao TCC no Brasil), após 6 anos de curso, passa ser a concretização de uma obra construída (Figuras 13 e 14).

Isso permite verificar na prática, se as devidas competências acadêmicas “estão devidamente instaladas no aluno através das componentes de investigação, gestão, planejamento, construção e divulgação que compõem a sua formação” (Universidad de Talca, 2024).

Figuras 13 e 14: Projetos *Universidad de Talca*

Fontes: Javier Acevedo e Carolina Solís

A estrutura pedagógica proposta pela *Escuela de Arquitectura de Talca* quebra paradigmas, pois, além de atender “filhos e filhas de trabalhadores agrícolas, madeireiros e mineradores, [...] exige que todos os alunos concluem o projeto de graduação para reivindicar o diploma”, ou seja, “a escola exige que cada graduado construa seu projeto” (Lara, 2019, p. 220, tradução nossa).

Assim, na escola de *Talca*, no desenvolvimento das atividades pedagógicas de imersão no canteiro de obras utilizando a abordagem em Desenho-Construção, há uma condução natural para o trabalho coletivo/colaborativo em conexão com serviço comunitário na busca pela autonomia dos participantes. Essa autonomia é definida “pelos domínios praticar, operar e inovar na prática, na exploração dos materiais disponíveis, na análise do território onde está situada a escola e na capacitação dos alunos para desenvolver a sua atividade profissional” (Santos Neto, 2019, p. 203). Ao final do curso, as alunas e alunos trabalham na Obra de Título, projeto de graduação de pequena escala que, “antes de serem construídos pelos estudantes, são apresentados ao Conselho Municipal ou a empresários para obtenção de financiamento” (Caminhos Alternativos na Formação em Arquitetura, 2021).

Mais uma vez é importante atentarmos para as especificidades dos contextos onde esses programas imersivos são desenvolvidos. Apesar de ser uma escola localizada na América Latina, com uma realidade socioeconômica muito mais próxima com a nossa do que, por exemplo, o *Rural Studio*, a cidade de *Talca*, onde fica a escola, é uma cidade de médio porte, no Vale Central, região de tradição agrícola do Chile. Além disso, o corpo discente da escola é constituído, em sua maioria, “por filhos de pescadores ou campesinos que fazem projetos relacionados às suas realidades, quase sempre com pouca tecnologia, baixo custo, materiais

reciclados e total atenção à sustentabilidade” (Caminhos Alternativos na Formação em Arquitetura, 2021). Essa situação difere completamente das realidades das escolas públicas de arquitetura localizadas nos grandes centros urbanos brasileiros onde o corpo discente só começou a apresentar textura social mais diversa durante a segunda década do terceiro milênio como resultado das políticas afirmativas dos governos populares de esquerda.

Assim, do contexto sócio geográfico da escola, aliado a uma gestão progressista do seu idealizador e coordenador, Juan Ramón, o *Ciudad Valle Central* nasce como um projeto pedagógico revolucionário, um inédito-viável latino-americano, cujo fundamento gira “em torno da utopia [...] porque tem a ver com a área de onde surgem os sonhos”, onde a transgressão, explícita ou implícita, está presente como princípio estrutural inovador (Ramón, 2013).

### **3.2.2 Programas imersivos no Brasil**

Adentrando no contexto das pedagogias práticas que se utilizam da abordagem de Desenho-Construção no Brasil, nos reportamos, de imediato, à nossa primeira referência quando começamos a nos aprofundar na pesquisa e a entender com mais consciência o cenário da educação imersiva e prática em arquitetura no Brasil – o Canteiro Experimental da FAUUSP. Mas, antes de discutirmos a sua contribuição no cenário nacional, é importante darmos continuidade à discussão iniciada no início desta tese sobre a contribuição fundamental do grupo Arquitetura Nova na busca pela transformação da nossa profissão, a partir da reestruturação de nossa relação com os meios de produção do canteiro de obras e com seus atores, os trabalhadores da construção civil.

#### **3.2.2.1 Do Arquitetura Nova aos Canteiros Experimentais**

Na introdução desta tese, compartilhamos sobre o amadurecimento de nossa percepção e entendimento das lutas que têm sido travadas por décadas para transformar a nossa formação nas universidades brasileiras a partir de uma nova relação com a outra parte da cadeia da produção da arquitetura que historicamente ignoramos, o canteiro de obras. Vimos que a linha do tempo dessa luta nos leva à São Paulo da década de 60, ao trabalho do grupo Arquitetura Nova, escritório de Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre. A contribuição revolucionária do escritório foi a de desnudar a cadeia inteira da feitura da arquitetura e trazer

o debate para o campo das relações de produção no canteiro de obras, lançando bases para a “Poética da Economia”, entendida “não apenas como uma arquitetura realizada a partir de poucos recursos, mas estabelecida dentro das contradições entre capital e trabalho no capitalismo”. O grupo era bastante crítico ao projeto moderno, pois, apesar “das imensas façanhas da nossa arquitetura moderna, esta não fora capaz de atingir todas as classes sociais” (Arantes, 2002, p. 71), não resolvendo, portanto, as imensas desigualdades sociais presentes na cadeia da produção da arquitetura.

Assim, o escritório é o primeiro no país a denunciar que a produção da arquitetura nos moldes até então vigentes estava pautada na exploração do operariado da construção e que o Desenho – ferramenta sofisticada dominada pelo *establishment* da arquitetura – era o condutor e ordenador dessa exploração. Segundo Arantes, os arquitetos lançam, em 1963, a base de suas ideias:

Em 1963, Sérgio e Rodrigo escrevem “Proposta inicial para um debate: possibilidades de atuação” — um texto curto, em tom de manifesto, publicado pelo Grêmio dos Estudantes da FAU (o GFAU). Os dois jovens arquitetos, novos professores da escola, perguntam-se o que ensinar aos alunos: “Nada mais angustiante e penoso do que a definição e a escolha de caminhos, não só práticos, mas principalmente teóricos, na arquitetura, quando se encara o problema com a responsabilidade devida”. Esse pequeno e fundante texto lança as bases da Arquitetura Nova e da “poética da economia”. Anterior ao golpe, e escrito num momento em que “havia confiança no andamento do processo num sentido progressista”, o texto indica que já se tratava de produzir arquitetura em situação-no-conflito, na “divisão entre trabalho e capital”. [...] No texto, Sérgio e Rodrigo deslocam o foco do debate sobre arquitetura para o campo das relações de produção. Com isso, adotam uma posição nova, afirmando com todas as letras que a contradição entre as exigências da produção e as necessidades do povo não será superada pela promessa de “industrialização da construção”, pois esta, na verdade, repõe a oposição entre os donos do capital e os que são obrigados a vender sua força de trabalho. (Arantes, 2002, p. 70, grifo nosso)

Um ano depois do lançamento de seu *Manifesto*, acontece o golpe de 64 e, a partir daí, as vozes e ações do Grupo foram, aos poucos e, temporariamente, abafadas pela Ditadura Empresarial-Militar. Os três arquitetos “questionavam a possibilidade de se fazer oposição ao regime militar dentro do campo estrito da arquitetura e da prática profissional”. Em 1967, Sérgio e Rodrigo, saem do PCB e ingressam na luta armada “junto com Marighella, [...] no novo movimento por ele fundado, a ALN (Ação Libertadora Nacional)” (Arantes, 2002, p. 92). Na década de 1970, o Grupo se fragmenta por completo. Nesse mesmo ano, Sérgio e Rodrigo são presos pelo regime após anos de embate direto na clandestinidade. Após a saída da prisão, os caminhos dos arquitetos se dividem permanentemente, como nos traz Arantes:

Pode-se dizer que as trajetórias profissionais de Sérgio e Rodrigo após a saída da prisão foram, a bem dizer, opostas, com a exceção do ensino, ao qual ambos se dedicaram intensamente. Sérgio é demitido da FAU em 1971 por abandono de cargo — período em que estava preso pela ditadura — e decide sair do país no ano seguinte,

passando a morar com mulher e filhos em Grenoble, França. Lá, além de professor na Escola de Arquitetura local e posteriormente na de Belas-Artes, dedica-se intensamente à pintura. Rodrigo, por sua vez, é contratado em 1972 por uma grande empresa de projetos, a Hidroservice, na qual trabalha como arquiteto assalariado até a sua trágica morte, na África, em 1984. [...] Como professor, volta a dar aulas na FAU-USP apenas em 1977, quando também se torna docente de Projeto na PUC de Campinas (Arantes, Pág. 142, 2002). Flávio, [que] não participara da luta armada como os dois companheiros, que são presos pelo regime no fim daquele ano, [...] não aceita a confrontação suicida com a ditadura e escapa pelas suas brechas, recolhido no ateliê de pintor'. (Arantes, 2002, p. 156)

Findo esse período nefasto que nos atrasou em décadas, as ideias do trio de arquitetos voltaram a ser discutidas na década de 80, principalmente em São Paulo. Discutimos anteriormente nesta tese que foi nesse período pós-ditadura que surgiram diversos Laboratórios de Habitação Social vinculados a algumas universidades paulistas que iniciam processos pedagógicos imersivos comunitários. É um momento importante de revisão e questionamento dos caminhos tomados pela profissão. Um dos icônicos Laboratórios deste período de retomada foi o LABHAB da Belas Artes que objetivava “ser um espaço para fornecer o serviço de arquiteto à parcela da população que não tinha acesso à arquitetura, dentro de um processo de formação por meio de ensino de extensão” (Lotufo, 2014, p. 33). Ainda segundo Lotufo (2014), o LABHAB foi “resultante da influência principalmente dos seguintes fatores: 1. Arquitetura Nova; 2. Arquitetos engajados da política social; 3. Educação popular; 4. Comunidades Eclesiais de Base; 5. Movimentos populares; 6. Cooperativismo” (Lotufo, 2014, p. 40, grifo nosso)

É importante frisar que o Grupo Arquitetura Nova buscava a revolução da profissão e também do ensino a partir do *encontro com o povo* e da completa reformulação dos processos de produção da arquitetura dentro do canteiro de obras:

Canteiro-ateliê, canteiro-escola, são visões que Sergio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre têm para o futuro da arquitetura: servindo para todos. [...] O canteiro torna-se, a partir das questões apontadas pelo Grupo Arquitetura Nova, o espaço onde se produz ideias, formam-se pessoas para de fato consolidar outra prática de arquitetura, com função social plena. (Lotufo, 2014, p. 146)

Essa preocupação de conectar a arquitetura com o povo é melhor entendida em profundidade a partir da dissertação de Mestrado de Rodrigo Lefèvre, de 1981, e segundo Arantes (2002, p. 132), gestada durante toda a década de 70. Segundo o próprio Lefèvre, seu projeto:

[...] trata de montagem de um modelo utópico que conta com o deslocamento hipotético do eixo das decisões na estrutura social e que conta com migrantes que chegam aos grandes centros urbanos. Seria uma espécie de escola onde cerca de 2000 migrantes possam vir a produzir, durante alguns meses, o seu local de moradia, casa e bairro, sendo que para essa produção o estado contribui com terra, material de

construção, abrigo provisório e alimentação, métodos pedagógicos de alfabetização e de formação profissional. (Lefèvre, 1981, p. 03)

Em outras palavras, a dissertação intitulada “Projeto de um acampamento de obra: uma Utopia”, se trata da proposta de um “canteiro-escola”<sup>83</sup>:

[...] com a produção de habitações populares pensada como forma de conscientização dos construtores. Na verdade, a tese é uma formulação teórica para o compromisso que assume com uma arquitetura que favoreça o trabalho coletivo, a democratização do conhecimento e a transformação das relações de produção. [...] A metáfora do novo canteiro [...] para Rodrigo será a escola — transformar o canteiro num momento de aprendizado, pesquisa e criação que envolva todos os produtores, do arquiteto ao servente. É por isso que ele, mais do que Sérgio e Flávio, procurou refletir profundamente sobre os métodos de ensino e aprendizado. (Arantes, 2002. p. 132)

Dessa forma, no novo espaço de produção da arquitetura, o novo canteiro, o arquiteto deixaria de ser “o grande compositor e maestro e passaria, quando muito, a arranjador modesto que lança temas e situações, adotando inclusive uma nova linguagem, uma vez que o desenho também precisaria ser outro, pois, como no jazz, não há escrita acabada que dê conta”. (Arantes, 2002, p. 84). O novo canteiro de obras seria um espaço de trabalho colaborativo entre arquitetos, engenheiros e construtores.

Anos mais tarde, essas ideias do grupo Arquitetura Nova serviram de fermento para outra geração de arquitetos e arquitetas ativistas que começaram a quebrar as barreiras acadêmicas em direção ao acesso ao canteiro de obras como espaço pedagógico de trocas horizontais. Segundo Lotufo, a partir dessa experiência prática do LABHAB influenciada por Sérgio, Rodrigo e Flávio:

[...] muitos profissionais [...] passaram a entender que uma arquitetura e urbanismo que responda a problemáticas sociais só são possíveis com processo de formação amplo, que permita a experimentação técnica junto com a prática de projeto e um posicionamento frente à realidade social. [...] Esses professores e arquitetos buscaram dar continuidade ao processo desencadeado, levando ao ensino novas abordagens e ao programa do curso questões que enfrentassem as contradições sociais. Em certa medida, propuseram novos processos educativos. Enfim, a oportunidade que o grupo de professores e alunos teve em trabalhar experimentação de técnicas construtivas para a produção de habitação social despertou o entendimento de que esse processo poderia trazer novas referências ao ensino. (Lotufo, 2014, p. 43)

É quando o canteiro passa a ser o espaço de uma nova educação, para uma nova arquitetura. Continua Lotufo:

Assim, foi fortalecida no ensino de arquitetura no Brasil a ideia de que ao ensinar por meio de práticas construtivas junto com abordagem teóricas seria possível formar um arquiteto melhor preparado para atuar profissionalmente com uma gama mais ampla

---

<sup>83</sup> Segundo Arantes (2002, p.132), o termo “canteiro-escola”, não foi adotado diretamente por Rodrigo e, sim, empregado por Erminia Maricato em homenagem póstuma ao arquiteto.

da sociedade. Na medida em que foi se incorporando no curso de arquitetura a prática da construção de modelos estruturais e protótipos habitacionais, algumas escolas passaram a destinar um espaço físico para isso. No entanto, não se trata de um espaço para obras. Nesse local, os estudantes aprendem construindo, pode ser ensinando história das construções, técnicas de materiais, projeto, estrutura e até questões mais subjetivas como trabalhar em equipe. Já é claro para os professores que ensinam por meio de práticas construtivas que se trata de uma metodologia de ensino de arquitetura. Esse programa pedagógico é reconhecido hoje no Brasil como **canteiro experimental**. (Lotufo, 2014, p. 43, grifo nosso)

É importante colocarmos que o Canteiro Experimental, a que Lotufo se refere como programa pedagógico reconhecido nacionalmente, é o nome de batismo do programa da FAUUSP. Este é um dos programas mais antigos do Brasil – o pioneiro na inserção de atividades de imersão e aprendizado em um canteiro de obras para experimentação oficialmente inserido na grade curricular de uma escola de arquitetura, com espaço amplo e estrutura física e acadêmica destinadas especificamente a tais atividades imersivas. Talvez por esses predicados, vários outros espaços similares de ensino-aprendizado imersivo que surgiram posteriormente em outras universidades do país adotaram o mesmo nome, seguiram na mesma linha. Em alguns momentos de exceção surgem outras denominações, como Canteiro-Escola ou Laboratório de Construção.

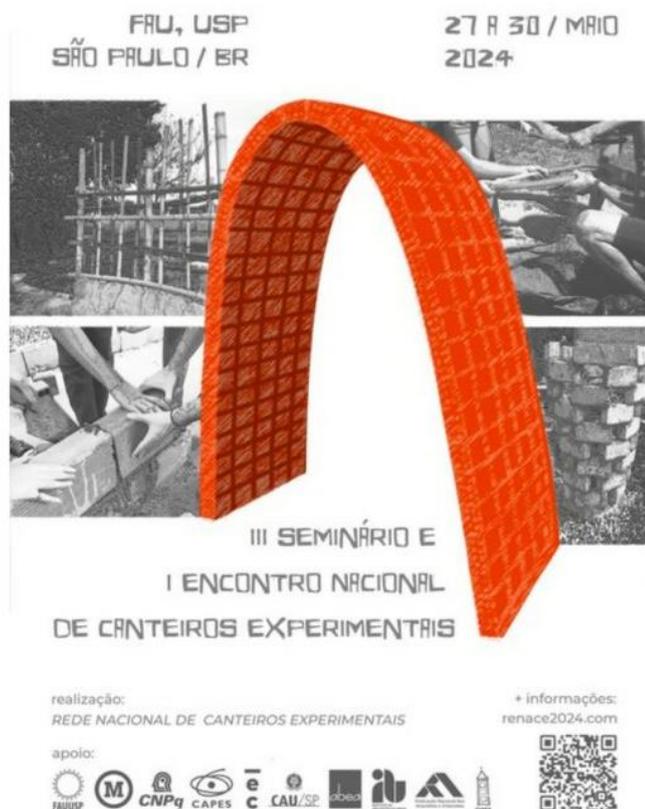
De uma perspectiva das escolas do Nordeste, por conta de não acompanharmos a evolução da discussão sobre o ensino a partir do canteiro, por termos ficado a margem desse debate, essa nomenclatura, apesar de bela e poética por conta do ato de experimentar, de mergulhar no desconhecido, de aprender arquitetura fazendo, é algo ainda vinculado ao contexto acadêmico do Sudeste, por ainda ser uma novidade por estas bandas de cá do país. Sentimos que há uma hegemonia, principalmente de São Paulo, quando o assunto se trata de “*Canteiros Experimentais*”, mas entendemos que é por conta do pioneirismo das escolas paulistas de arquitetura na luta travada em torno da emancipação do canteiro pedagógico, algo que é um legado de lutas anteriores, como vimos, do Arquitetura Nova e dos Laboratórios de Habitação espalhados no estado. Este debate sobre os canteiros pedagógicos e as diversidades e especificidades culturais que formam o mosaico brasileiro, deverá ser ampliado mais à frente, quando mais escolas no Norte e Nordeste, principalmente, introduzirem em suas estruturas acadêmicas estes equipamentos transformadores da nossa educação em arquitetura. De qualquer forma, achamos importante pontuar essa questão do pioneirismo e da hegemonia das escolas do Sudeste em relação aos processos de ensino-aprendizado nos canteiros pedagógicos brasileiros.

Por fim, independente da nomenclatura adotada ou local, os Canteiros-Escola ou os Canteiros Experimentais são espaços revolucionários e emancipatórios (como disseram Silke Kapp e Sérgio Ferro na palestra de abertura do I RENACE) para uma aprendizagem multidisciplinar onde se desenvolve a “nova prática profissional do arquiteto no século XXI, [...] um embrião para dar início a um processo de transformação do ensino de arquitetura no Brasil” (Lotufo, 2014, p. 147).

### 3.2.2.2 A RENACE – Rede Nacional dos Canteiros Experimentais

Em fins de 2023, começou a se formar a Rede Nacional dos Canteiros Experimentais – RENACE (Figura 15), uma livre organização de indivíduos e representantes de instituições de ensino em todo o Brasil que trabalham pela implementação e divulgação dos Canteiros Experimentais nas grades curriculares dos cursos de arquitetura do país. A Rede se estabeleceu a partir de encontros semanais online e abertos que desenharam coletivamente a estrutura da nascente entidade e do seu primeiro encontro, na FAUUSP.

Figura 15: Cartaz da RENACE



Fonte: RENACE

A Rede assim se define:

A RENACE foi idealizada em 2023 a partir de estímulos do II Seminário de Canteiros Experimentais em Escolas de Arquitetura e Urbanismo, realizado presencialmente no Rio de Janeiro no início do mesmo ano. Em junho realizou sua primeira reunião - a distância - com objetivo de organização deste III Seminário e I Encontro Nacional de Canteiros Experimentais. Desde então, é formada por 40 canteiros experimentais de escolas de arquitetura e urbanismo e espaços livres de formação no campo da construção civil democrática. Estes coletivos é que realizam a convocação para sua fundação em assembleia presencial, como atividade do primeiro encontro, na noite de 28 de maio, a se realizar em São Paulo, SP. (RENACE, 2024)

A existência da Rede de Canteiros Experimentais é uma grande vitória na luta por uma transformação da educação em arquitetura a partir da imersão nos espaços de canteiros de experimentações. A justificativa da formação da Rede com o seu primeiro congresso se encaixa perfeitamente com o pensamento que temos nesta tese:

Em síntese, a abordagem do Canteiro Experimental, permeada pela interação, participação e reflexão, configura-se como um caminho promissor para a construção de cidades mais resilientes, socialmente justas e intelectualmente enriquecedoras. Ao adotar esta perspectiva, não apenas se erigem novas estruturas físicas, mas se forja uma mentalidade mais consciente e sustentável. O canteiro experimental, ao explorar e fortalecer a ideia de universalização dos usos da arquitetura e construção, contribui para a universalização dos conhecimentos. Essa abordagem visa não apenas o fortalecimento da arquiteta e do arquiteto como indivíduo autônomo e detentor de suas ideias, mas também a formação de profissionais com plenitude de conhecimentos por meio da vivência construtiva coletiva. Em suma, a experiência no canteiro experimental se configura como um componente indispensável para a formação integral do arquiteto, permeando aspectos teóricos e práticos e promovendo uma compreensão mais profunda e menos alienada das dinâmicas arquitetônicas e construtivas. (RENACE, 2024)

Não nos deteremos em detalhes sobre a Rede, pois o importante é registrarmos a sua existência no cenário do ensino de arquitetura no país (Figura 16). Aqui, o que nos interessa é perceber que ela é a legitimação de uma ideia fruto da continuidade de uma linha de pensamento que debatemos neste capítulo e que remonta ao trabalho do Arquitetura Nova nas décadas de 60 e 70, em São Paulo.

Essa ideia se dissipa temporariamente com a ditadura, é retomada na década de 80 pelos Laboratórios de Habitação de algumas Universidades paulistas e vai resultar nos Canteiros Experimentais que começam a ganhar força no cenário de algumas escolas de arquitetura no Brasil. O RENACE e seu 1º Congresso são, para nós, o inédito-viável Freireano em pleno desenvolvimento, em plena vida. É um momento histórico para a educação brasileira em arquitetura e está acontecendo agora partindo de várias iniciativas espalhadas pelo Brasil, vindo com toda a força que as ideias transformadoras carregam consigo.

Concluindo, neste capítulo refletimos, a partir de uma analogia ao legado do Mestre Educador Paulo Freire, sobre a força das pedagogias imersivas nos canteiros de experimentação com a utilização da abordagem de Desenho-Construção, da ação-reflexão no ensino-aprendizado. Com essa análise, entendemos a importância dessa abordagem no processo de educação em arquitetura e expusemos algumas experiências neste contexto do ensino, no Brasil e no exterior.

Figura 16: Canteiros Experimentais membros da RENACE



Fonte: Taísa Cardoso de Brito e Autor, 2024

Aqui no nosso país, conseguimos ler, na nossa história do ensino de arquitetura, a linha do tempo na educação que vai nos levar à formação e expansão dos Canteiros Experimentais no país, representada pela Rede RENACE. Não nos restam dúvidas de que estamos tratando de uma transformação no âmago de nossa formação em arquitetura. Nesse sentido, caracterizamos, a seguir, alguns eixos ou campos de trabalho na educação imersiva em Desenho-Construção

sob os quais nos propomos a mergulhar e refletir a partir de experiências práticas que desenvolvemos junto ao nosso Coletivo Ateliervivo, no Recife, ao longo desses dez anos de existência. Iremos analisar e identificar, na prática, como esses eixos ou campos de trabalho se manifestam e reforçam o caráter e a força pedagógica dessas experiências imersivas de ensino-aprendizado no canteiro de obras. É o que vamos tratar no próximo subcapítulo.

### 3.3 Possíveis campos de trabalho no ensino-aprendizado em Desenho-Construção

Os processos de concepção projetual mais horizontais, associados aos saberes e fazeres dos artesãos da construção civil, aplicados em sintonia aos espaços das “pranchetas” e do canteiro de obras, têm um potencial não apenas de ampliar a dimensão da formação, mas de dar-lhe um caráter socialmente responsável, crítico e politicamente ativo.

No nosso contexto histórico de formação fragmentada nas escolas de arquitetura, a integração entre Desenho e Construção é propícia para permitir a aproximação entre determinados campos ou eixos de trabalho que achamos importantes e que podem orientar o ensino-aprendizado em arquitetura a partir das pedagogias imersivas em Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais. Mais cedo nesta tese, buscamos em Rufino (2019) um referencial para pensarmos os impactos e reverberações das abordagens de Desenho-Construção e tomamos a liberdade de fazer associações em alguns dos pontos colocados pelo autor e, assim, desenharmos uma nova perspectiva na nossa investigação utilizando os campos ou eixos político (ético), poético (estético), e técnico (científico), assim colocados:

- O campo político – aqui incluímos também o ético, diz respeito à devida valorização da diversidade a partir do profissional artesão da construção civil, de seus saberes e de sua participação no processo de cocriação na práxis da arquitetura – situação necessária para uma postura ética apropriada e fonte de empoderamento político e social destes atores em situação social mais vulnerável na cadeia da produção da arquitetura. Neste campo, é fundamental a tomada responsável de consciência da/o arquiteta/o no sentido de entender o seu papel em pé de igualdade em relevância com o papel dos “peões”. Sem isso, não é possível uma reflexão crítica que busque uma ruptura da estratificação e segregação social dos atores envolvidos na práxis da arquitetura onde se articulam a “*vida, arte e conhecimento*” (Rufino, 2019).

- O campo poético (e estético), emerge a partir de diálogos com diferentes sabedorias e gramáticas historicamente subalternizadas (Rufino, 2019), de onde muito há que se aprender e se inspirar em conhecimentos e práticas vinculados ao fazer artístico como oportunidade para

a inovação com base em linguagens outras praticadas no cotidiano. É esse o espaço do lúdico, da invenção, do empoderamento pelo fazer artesanal, o espaço da abertura por excelência, da criação, das traduções, das releituras, das nossas antropofagias que tão bem conhecemos. Essas possibilidades de criação são estimuladas diante do cenário de limitação dos materiais de construção por conta dos recursos quase sempre escassos nos projetos do Ateliervivo. É no contexto da escassez que, muitas vezes, surgem soluções bastante criativas.

- O campo técnico (e científico), se abraça a uma pedagogia que se vale tanto dos saberes acadêmicos, como daqueles advindos da empiria do canteiro de obras, sendo princípio essencial para a autonomia na formação e prática profissional. É o campo que se conecta diretamente ao conhecimento adquirido na prática do canteiro e que “retorna” ao pensar, ao desenhar arquitetura na academia ou na vida profissional. É o campo da experimentação, dos testes, das repetições e comprovações, enfim, das possibilidades de descobertas.

Todo esse conjunto concorreria a um mesmo fim: a formação de arquitetas e arquitetos capazes de produzir não apenas “boa arquitetura”, mas arquitetura engajada com a transformação social e política. Assim, utilizamos como amostragem para pesquisa de campo o trabalho do Coletivo Ateliervivo para testagem da hipótese desta tese, a fim de analisarmos as formas como esses campos de trabalho se manifestam, se desenvolvem e se configuram como eixos pedagógicos para o ensino-aprendizado de arquitetura no Canteiro Experimental. Para isso, categorizamos algumas das ações do Coletivo, não só cronologicamente, mas também de acordo com o tipo de ação, projeto, cliente e demanda. É o que vamos ver no próximo capítulo.

### **3.4 Epílogo: a práxis arquitetônica**

Iniciamos este Capítulo 3 com uma licença poética que trouxe o Mestre Paulo Freire para o campo da arquitetura. Vimos que a práxis Freireana, onde educação é ferramenta de transformação, fundamenta a práxis arquitetônica que vislumbramos para a formação em arquitetura nas universidades brasileiras. O nosso inédito-viável – os Canteiros Experimentais com as abordagens dialógicas de Desenho-Construção, é algo que vem ganhando força com os anos graças às experiências exitosas, aqui no Brasil, de vários programas e coletivos que militam na transformação da educação e da formação em arquitetura. Os Canteiros Experimentais brasileiros e o surgimento da rede RENACE nos mostram que estamos, como

diria Nêgo Bispo<sup>84</sup>(1959-2023), em um fértil momento de confluência, que é a “energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. [...] A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 15). Assim, estamos em luta por (form)ações que resgatem a práxis arquitetônica a partir do religamento do Desenho com a Construção.

Vemos, portanto, que a abordagem de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais é uma potente ferramenta pedagógica para a revisão crítica da nossa formação a partir da reelaboração da práxis arquitetônica. No próximo capítulo trazemos, com mais detalhes, o trabalho de investigação prática dessa ferramenta e suas reverberações nas vidas de estudantes e profissionais da arquitetura.

Página seguinte:

Figura 17: Canteiro Cubito / Fonte: Acervo Ateliervivo, 2018

---

<sup>84</sup> Antônio Bispo dos Santos foi uma liderança do Quilombo Saco Curtume, no município de São João do Piauí. Atuou, entre outras frentes, na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (Cecoq/PI) e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Sua atuação política nos movimentos de luta pela terra ancorava-se na cosmovisão dos povos tradicionais. Foi professor convidado do Encontro de Saberes da UnB/INCTI e da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG.





## 4. CANTEIROS EXPERIMENTAIS: NOSSO INÉDITO-VIÁVEL COMO COMPLETUDE PEDAGÓGICA EM ARQUITETURA NO BRASIL?

---

Este capítulo é construído a partir da escolha de dez experiências que tivemos junto ao Coletivo Ateliervivo entre 2015 e 2024. Buscamos entender, de forma mais aprofundada, como foram essas experiências sob a ótica de quem participou, ou seja, quem colocou os pés e mãos no canteiro para elaborar os objetos arquitetônicos pensados e construídos nas dez oficinas. Além disso, explicaremos, em detalhe, a metodologia de trabalho do Coletivo para entendermos as suas imersões com a abordagem de Desenho-Construção nos seus Canteiros Experimentais.

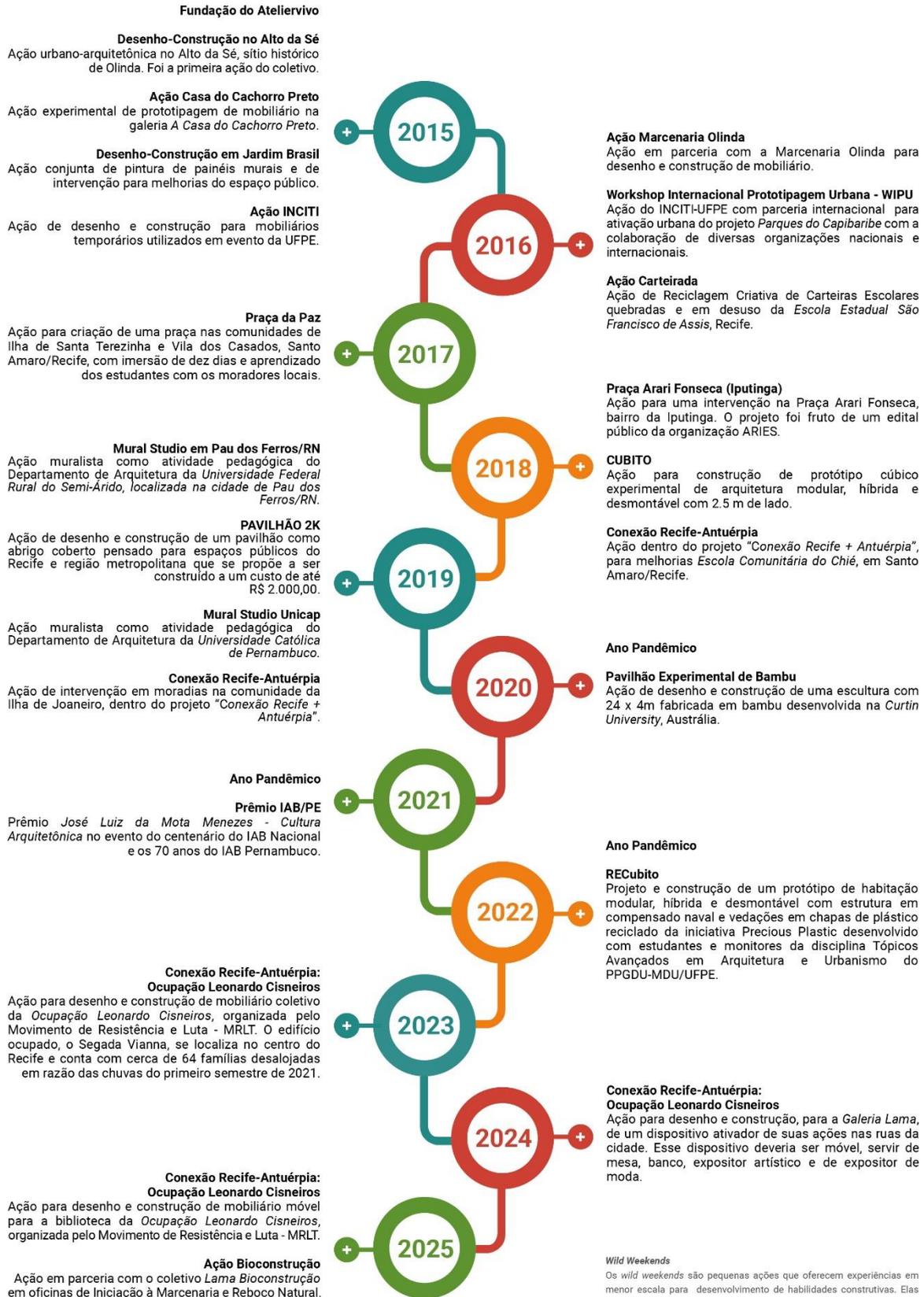
Ao final, a partir de 30 entrevistas com participantes das oficinas do Coletivo, analisamos e interpretamos os dados coletados na perspectiva dos três campos em que essas experiências imersivas impactaram as/os envolvidas/os - os campos político (ético), poético (estético) e técnico (científico). Vamos nos debruçar sobre o processo de coleta de campo a seguir.

### 4.1 O trabalho de investigação de campo: amostragens do Ateliervivo

Antes de seguirmos, é importante deixar claro que nas menções sobre o Ateliervivo, ao mantermos a linguagem do texto utilizando o pronome na primeira pessoa do plural, estamos incluindo o autor desta tese que é cofundador e um dos coordenadores do grupo.

Nesses dez anos de vida, O Coletivo Ateliervivo teve diversas experiências de imersão pedagógica a partir da abordagem de Desenho-Construção em diferentes contextos (Figura 18). Nossas primeiras intervenções eram de imersão de duas semanas, com um grupo de trabalho formado por estudantes participantes e por coordenadores das oficinas. Pensávamos ser fundamental a convivência contínua dos participantes, incluindo os momentos de ócio e de descanso, geralmente períodos de conversas livres, diversão e relaxamento. Não nos trazia nenhuma surpresa que, nesses exatos momentos de ócio, quase sempre tínhamos alguma reflexão mais profunda sobre o nosso trabalho e que mudaria os rumos dos processos no dia seguinte com novas possibilidades de soluções para os problemas enfrentados. Esse era o valor de estarmos juntos por mais tempo para além das horas de trabalho no Canteiro. Com o tempo, desenvolvemos vários tipos de ações com diferentes focos, escalas e tempos de execução.

Figuras 18: Linha do tempo do Coletivo Ateliervivo (2015 a 2025)



Fonte: Autor, 2025

Pois bem, a partir do próprio histórico de trabalho do Coletivo, nos propusemos nesta tese a distribuir as suas ações nas seguintes categorias: intervenções urbanas, ações de imersão criativa, protótipos para investigação arquitetônica, parcerias com movimentos sociais e universidades e ações extensionistas.

As intervenções urbanas são as oficinas com espectro maior de tempo e de tamanho da ação a ser contemplada e que, normalmente, são desenvolvidas no próprio sítio de intervenção, o que demanda uma mudança de toda a estrutura do Coletivo com a criação de um *quartel general* da ação, com suas ferramentas, materiais e equipamentos. Nesta categoria, utilizamos como referência para a investigação de campo a *Ação no Alto da Sé* (Figura 19), em 2015 e a *Ação em Santo Amaro*, em 2017 (Figura 20).

Mais tarde, começamos a experimentar com ações mais rápidas, compactas e que pudessem focar em problemas mais pontuais de determinados contextos. Criamos, assim, as ações de imersão criativa, que são imersões em que trabalhamos com as demandas em relação direta com a quantidade de participantes nas oficinas.

Figuras 19 e 20: Cartazes divulgação Oficinas Alto da Sé e Santo Amaro



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015 e 2017

Passamos a ter parceiros nessas ações que traziam suas experiências no campo da marcenaria ou das artes. Nesta categoria, trouxemos como referências para a investigação de campo as ações artísticas na *Galeria Casa do Cachorro Preto* (Figura 21), em 2015, e a ação em parceria com a *Marcenaria Olinda* (Figura 22), em 2016.

Nestas ações, trabalhamos com microprojetos em serralharia e marcenaria criativas. Mais adiante, com um melhor domínio na coordenação de ações mais compactas, passamos a desenvolver ações para a aquisição de prática manual das ferramentas a partir do trabalho com

marcenaria, serralharia e pedraria para mobiliários feitos com restos de material de nossas próprias oficinas.

Figura 21: Cartaz divulgação Oficina Cachorro Preto



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figura 22: Cartaz divulgação Oficina Marcenaria Olinda



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2016

Essas ações se desenvolviam em um dia inteiro, das 9 da manhã as 18 horas e eram importantes para uma movimentação mais constante do Coletivo (Figuras 23 e 24). Não contemplamos essas ações na investigação da tese por se tratarem de ações com foco exclusivo no treino e aprendizado das ferramentas e procedimentos com marcenaria, serralharia e pedraria.

Figuras 23 e 24: Cartazes divulgação Oficinas Serralharia e Concreto



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Em 2018, partimos para a construção de protótipos para investigação arquitetônica. Nesta categoria, trouxemos como referências para a investigação de campo as ações para a construção de um módulo cúbico experimental de arquitetura modular, híbrida e desmontável com 2.50 m de lado que batizamos de CUBITO<sup>85</sup> (Figura 25). Este objeto arquitetônico foi desenhado, construído e testado com o objetivo de servir para futuras intervenções que demandassem fácil e rápida montagem e que servissem para diversas possibilidades, desde usos emergenciais em caso de catástrofes, até usos relacionados à arquitetura social.

Em 2023, o CUBITO teve seu segundo protótipo, batizado de RECUBITO (Figura 26), dessa vez construído em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir de fabricação digital. Não incluímos o RECUBITO nos estudos desta tese porque o autor não participou da ação e não acompanhou o processo de imersão dos participantes. Ainda na

<sup>85</sup> Em 2019, o CUBITO foi para as páginas do site de arquitetura *Archdaily*, o que trouxe um respaldo acadêmico ao Coletivo e aos participantes (Link: [https://www.archdaily.com.br/br/925771/cubito-c-prototipo-de-arquitetura-modular-hibrida-e-desmontavel?utm\\_source=Whatsapp&utm\\_medium=IM&utm\\_campaign=share-button](https://www.archdaily.com.br/br/925771/cubito-c-prototipo-de-arquitetura-modular-hibrida-e-desmontavel?utm_source=Whatsapp&utm_medium=IM&utm_campaign=share-button)).

categoria de protótipos, incluímos como referência para a investigação de campo o PAVILHÃO 2K, carinhosamente chamado de Pavilhito (Figura 27), projeto de 2019, que consiste em um pequeno pavilhão modular de 2.40 m de lado com estrutura mista em aço e madeira que deveria ser construído com o desafiante orçamento de dois mil reais.

Figura 25: Cartaz divulgação Oficina CUBITO



Fonte: Acervo Atelierivivo, 2018

Figuras 26 e 27: Cartazes divulgação Oficinas RECUBITO e PAVILHÃO 2K



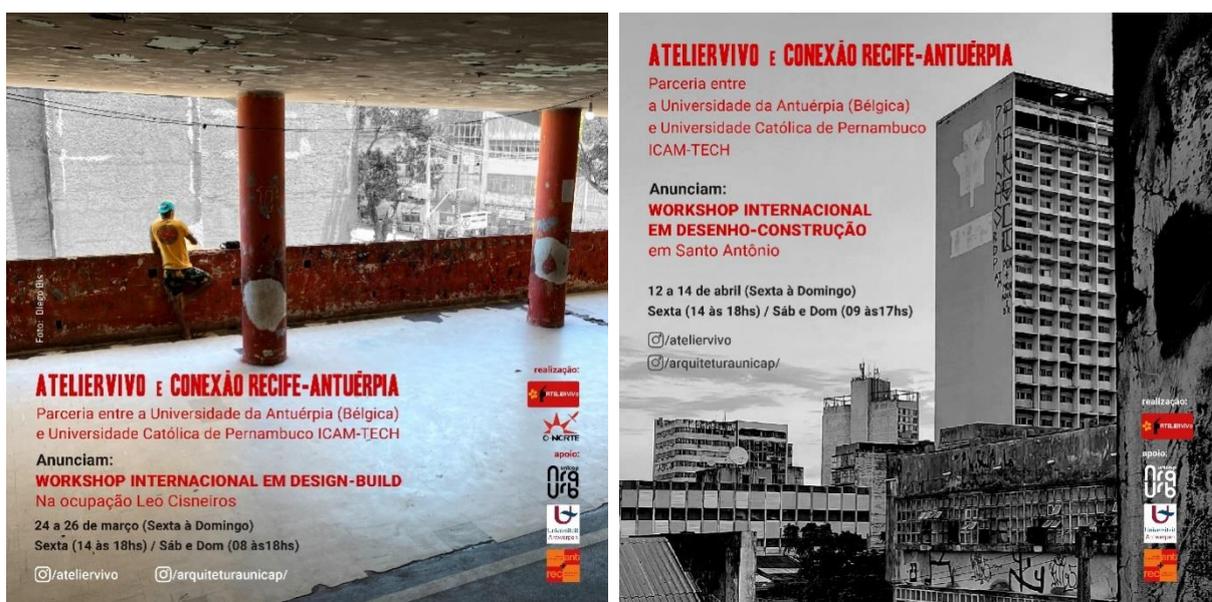
Fonte: Acervo Atelierivivo, 2023 e 2019

O CUBITO foi erigido em uma oficina de oito dias seguidos, o RECUBITO também foi em oito dias; e o PAVILHÃO 2K foi erigido numa oficina de seis dias.

Um outro campo de trabalho do coletivo, se dá junto aos movimentos sociais em parceria com Universidades ou organizações não-governamentais e coletivos que estão vinculados a alguma luta por direitos. Nessa categoria, destacamos como referências para a investigação de campo dois projetos feitos em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). A primeira intervenção, junto ao Movimento de Resistência e Luta pelo Teto (MRLT), em 2023, foi feita na Ocupação Leonardo Cisneiros, fruto do intercâmbio RECxANT – Recife-Antuérpia (Figura 28), parceria formada entre a Universidade Católica de Pernambuco e a Universidade da Antuérpia, na Bélgica. A oficina consistiu em uma ação de três dias com um time composto por estudantes belgas e estudantes brasileiros. Desenhamos e construímos toda a área cívica do movimento que consistia em uma cozinha móvel que permitisse o deslocamento da cozinha nas ações do MRLT nas ruas, bem como uma área de alimentação e área de reuniões com uma mesa grande e vários bancos, incluindo bancos menores para as crianças da ocupação.

Ainda dentro do mesmo intercâmbio RECxANT, trouxemos como referência para a investigação de campo a elaboração do “ARRUADOR” – Dispositivo de Ativação da Rua (Figura 29).

Figuras 28 e 29: Cartazes divulgação Oficinas MRLT e Arruador



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2023 e 2024

Desenvolvida com o arquiteto e professor Dyego Digiandomenico, esta foi uma oficina de dois dias, em 2024, com o objetivo de dar suporte físico, a partir da arquitetura, design e artes, para as entidades/grupos que estão no “*front*” de uma luta por decência urbana no Bairro de Santo Antônio, no centro do Recife. O projeto foi feito para a Galeria Lama, um espaço militante voltado à arte urbana que nos solicitou a construção de um dispositivo que pudesse servir de ativador de suas ações nas ruas do bairro. Esse dispositivo deveria ser móvel, servir de mesa, banco, expositor artístico e de expositor de moda.

Ainda em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), trouxemos como referências para a investigação de campo nova categoria que configura as ações extensionistas da disciplina eletiva “*Introdução ao Pensamento Decolonial em Arquitetura*” que lecionamos juntamente com o arquiteto e professor Dyego Digiandomenico. Na disciplina, trabalhamos com um grupo de alunas e alunos já nos últimos períodos do curso. Trouxemos para investigação na tese, duas ações de dois dias, em 2023, que fazem parte do projeto “*Cartografia do Canteiro – Imersão no Outro Lado da Cadeia Produtiva da Arquitetura*” que é parte da prática experimental da referida disciplina. A primeira é uma ação junto ao MRLT na mesma Ocupação Leonardo Cisneiros (Figura 30) e, a outra, uma ação no próprio campus da UNICAP para a construção do módulo “Interagir” (Figura 31).

Figura 30: Cartaz divulgação Oficina Leo Cisneiros



Fonte: Autor, 2023

A primeira cuidou de desenhar e construir o mobiliário que contemplava a área de entrada da ocupação do MRLT; a segunda objetivou a construção do “*Interagir - Ativador Itinerante de Encontros*”, objeto ambulante que ficaria livre no campus para permitir encontros. Essas duas ações foram feitas no primeiro e segundo semestres de 2023, respectivamente.

Figura 31: Cartaz Oficina Interagir



Fonte: Autor, 2023

Diante do exposto, frisamos que o Ateliervivo foi um elemento de vital importância para esta tese como plataforma de testagem, no mundo real, das questões filosóficas e conceituais que trouxemos ao longo da pesquisa.

Para isso, fizemos uma análise das referidas ações separadas nas diferentes categorias (intervenções urbanas, ações de imersão criativa, ações de prototipagem para investigação arquitetônica, ações junto aos movimentos sociais e atividades de extensão universitária) que desenvolvemos durante a nossa trajetória, a partir do contato, conversa e entrevista com as/os antigas/os participantes das oficinas.

É importante frisar que, por serem experiências imersivas, ao mesmo tempo, prazerosas e positivamente impactantes, muitas/os participantes se envolveram em mais de uma oficina entre as dez que estudamos mais de perto. Algumas destas pessoas lideraram grupos de trabalho por já estarem familiarizadas/os com a metodologia e já terem experiência com maquinário e materiais de trabalho no Canteiro.

Em resumo, por meio das entrevistas, tivemos uma importante oportunidade para reconectarmos com as/os antigas/os participantes das oficinas para o processo de escuta pós

projetos, onde algumas das oficinas foram desenvolvidas há quase uma década atrás. No subcapítulo em seguida vamos entender melhor sobre a metodologia de trabalho do Ateliervivo.

#### 4.2 O Coletivo Ateliervivo e sua metodologia

Criado em 2015 no Recife, o Ateliervivo é um programa educacional que desenvolve projetos de extensão com abordagem dialógica de Desenho-Construção pela ação-reflexão no canteiro de obras. O programa oferece experiências pedagógicas de ensino-aprendizado em arquitetura com uma metodologia imersiva e prática, trabalhando com comunidades locais, organizações sociais e universidades. O trabalho do Ateliervivo proporciona oportunidades de se examinar como cada etapa da concepção arquitetônica pode ser construída com responsabilidade social, excelência e qualidade através de soluções adequadas às especificidades de cada contexto da cidade. O objetivo do Coletivo é criar experiências inovadoras na forma como arquitetura e construção são ensinadas, bem como unir as pessoas através do ato compartilhado da construção.

O grupo trabalha por uma “*Pedagogia do Canteiro*” (ou Pedagogia da realidade), ou seja, uma metodologia de reflexão-na-ação para a produção de arquitetura baseada numa aproximação às questões e desafios reais a partir da imersão de pessoas de diferentes formações em um canteiro de obras. Essa pedagogia se transmite pelo ato do desenho e por uma sequência de ações “*mão na massa*” no canteiro, seguidas por reflexões coletivas sobre as consequências dessas mesmas ações. A abordagem acolhe a diversidade de público e valoriza suas contribuições tanto na produção de ideias como na materialização das mesmas. O processo de Desenho-Construção empodera os participantes pela vivência de toda a cadeia da produção de arquitetura, desde a concepção (Desenho) à materialização da ideia (Construção) e o retorno ao desenho após reflexões trazidas pelo enfrentamento do projeto com a realidade.

Assim, com o tempo e as diversas experiências que desenvolvemos, fomos construindo uma **metodologia própria** de trabalho. Tomando como exemplo a Intervenção urbano-arquitetônica em Santo Amaro (2017), temos o seguinte passo-a-passo metodológico:

01. Pré-produção;
02. Apresentação geral do grupo;
03. Visita à área e escuta;
04. Análise e diagnóstico;

05. Desenvolvimento das propostas;
06. Apresentação das propostas à comunidade;
07. Apresentação das ferramentas;
08. Alongamento coletivo;
09. Estratégia de ação para construção e aquisição dos materiais;
10. Formação das frentes de trabalho;
11. Construção;
12. Finalização da construção;
13. Confraternização;

#### 01. Pré-produção:

Antes da ação propriamente dita enviamos para as/os inscritas/os nas oficinas um texto explicativo sobre a ação (ver apêndice 01) com a agenda das datas e das atividades, bem como esclarecimentos gerais sobre segurança, sobre roupa de trabalho ideal, uso de sapatos fechados, horário de trabalho e o aviso que a declaração de participação na oficina será dada a quem estiver presente por, no mínimo, 75% do tempo total da oficina.

#### 02. Apresentação geral do grupo (Coordenadores e participantes):

No dia da oficina, temos a primeira ação que é a apresentação geral dos coordenadores e participantes. É o momento de nos conhecermos, falarmos sobre expectativas, sobre experiências prévias com construção, com ferramentas, etc. Em seguida, temos a explicação dos objetivos a serem alcançados com a intervenção a ser feita (Figura 32). Após dada todas as informações, explicações e esclarecimentos, solicitamos aos participantes a leitura e assinatura do Protocolo de Segurança (ver apêndice 02). Este formulário serve para cada participante assumir que está ciente dos riscos da ação e que é responsável por seu comportamento no canteiro de obras diante da coletividade. É importante frisar que, em 10 anos de existência, nunca tivemos nenhum acidente de trabalho em nossas ações. Muito desse êxito se dá pelo nosso extremo cuidado com a segurança no trabalho.

Figura 32: Apresentação geral do grupo



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 03. Visita à área e escuta:

Início do processo de escuta a partir da visita à área de trabalho. É o momento inicial de entendimento do problema arquitetônico a partir de conversas com a comunidade (clientes) e apreensão da área a ser trabalhada na busca de subsídios para a intervenção na próxima fase (Figuras 33, 34 e 35). É sempre importante ouvirmos os desejos das crianças da comunidade.

Figura 33: Visita ao sítio e escuta



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figura 34: Visita ao sítio e escuta



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figura 35: Visita ao sítio e escuta



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

#### 04. Análise e diagnóstico:

Momento de discussão coletiva, chuva de ideias, esboços diversos, elucubrações que antecedem a elaboração de um plano de ação que pode demandar modelagem ou não. Sempre que possível, temos os clientes comungando o processo conosco e nos ajudando na condução das ideias (Figuras 36 e 37);

Figura 36: Análise e diagnóstico



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figura 37: Análise e diagnóstico



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 05. Desenvolvimento das propostas.

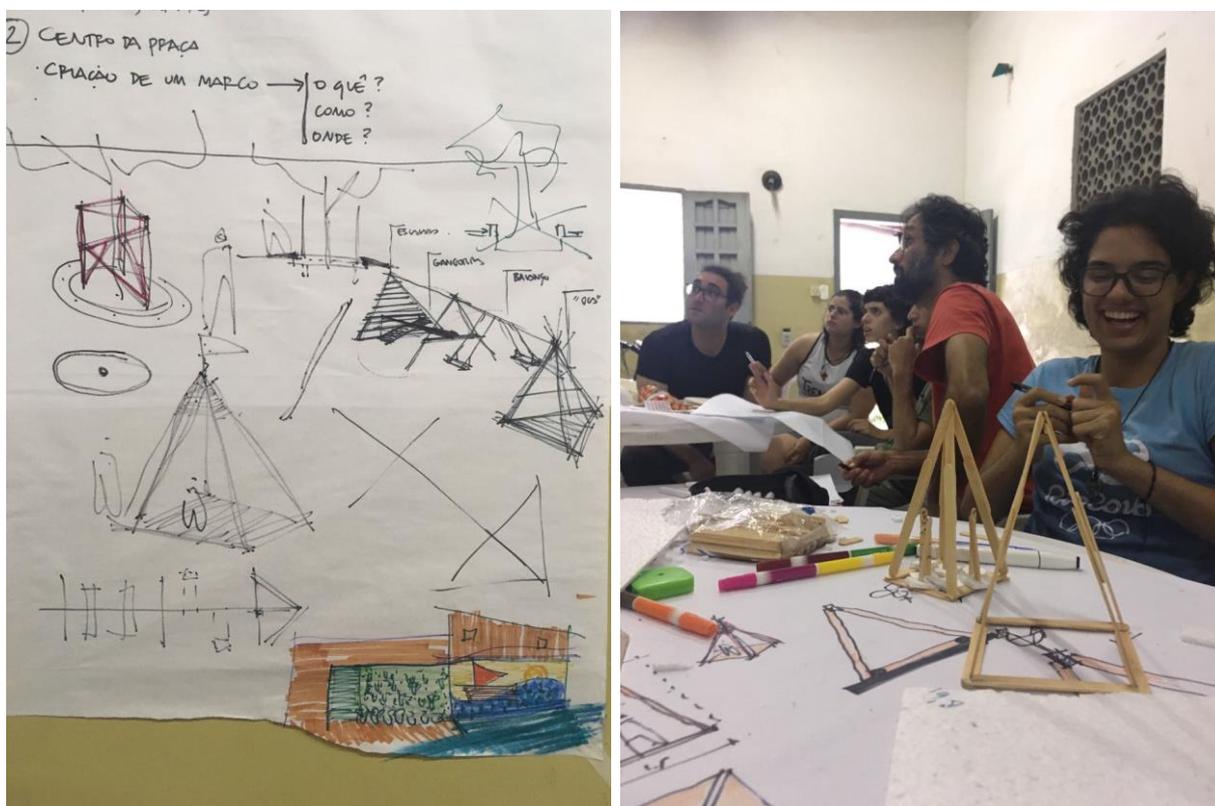
Esta é a etapa de continuidade do processo de Análise e Diagnóstico. É o momento de projeção propriamente dito após o entendimento dos prós e contras, dos problemas, das potencialidades do local, da comunidade. É a fase de muitos desenhos, questionamentos, esboços, discussões coletivas e discussão das propostas que serão construídas (Figuras 38 e 39, 40 e 41);

Figuras 38 e 39: Desenvolvimento das propostas



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 40 e 41: Desenvolvimento das propostas



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 06. Apresentação das propostas à comunidade:

Apresentação do material projetado para discussão junto às lideranças da comunidade com possível revisão das ideias. Tendo eles participado das fases anteriores - análise e diagnóstico e desenvolvimento das propostas - os êxitos nos projetos são bem mais fáceis de se conseguir tendo em vista que os desenhos são feitos com base sólida em relação aos objetivos a serem alcançados e com o respaldo das lideranças. (Figuras 42, 43 e 44).

Figuras 42 e 43: Apresentação das propostas à comunidade



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figura 44: Apresentação das propostas à comunidade



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 07. Apresentação das ferramentas:

Após aprovação das ideias por parte das lideranças da comunidade, iniciamos o treinamento com as ferramentas mais perigosas: furadeiras, parafusadeiras, serras de mesa, serras manuais (as conhecidas *Makitas*), esmerilhadeiras e, quando houver trabalhos de serralharia, a máquina de solda. Nesse momento, explicamos o funcionamento das máquinas, tiramos as dúvidas teóricas e iniciamos um treinamento onde as pessoas utilizam as máquinas de acordo com seus interesses (Figura 45) e explicamos sobre a importância da utilização do E.P.I. É comum fazermos um rodízio para o manuseio das ferramentas por grupos, onde as pessoas escolhem as máquinas que querem utilizar, sentir seu peso, ter ideia dos riscos, sentir a potência, precisão e eficiência das mesmas. Muitas pessoas têm o desejo de manusear todas as máquinas que serão utilizadas na oficina. Outras preferem focar nas máquinas menores e de mais controlado manuseio.

Figura 45: Treinamento com as ferramentas



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 08. Alongamento coletivo:

Antes do trabalho braçal propriamente dito, sempre fazemos um alongamento coletivo que serve tanto para alongarmos o corpo como preparação para a atividade física, quanto para criarmos uma sinergia no grupo, pois o referido alongamento é sempre feito em círculo (Figura

46). Esse exercício tem sido testado em todas as oficinas do Coletivo e tem dado excelentes resultados. Primeiro, porque tem implicações na pontualidade. Como é a primeira atividade para início das oficinas, sugerimos aos participantes chegarem cedo, pois o alongamento dá início ao dia de trabalho e começa pontualmente. Segundo, porque ativa nossos corpos desacostumados ao trabalho pesado e nos ajuda a criar um ambiente de cumplicidade e de sinergia. Lembramos que a imersão no Canteiro não é algo duro, rígido, severo. O ambiente é descontraído e sempre buscamos trabalhar **com prazer**, com música boa sempre e com alegria. O alongamento é algo, definitivamente, divertido.

Figura 46: Alongamento coletivo



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

#### 09. Estratégia de ação para construção e aquisição dos materiais.

Essa é a etapa que consiste na ida do grupo às lojas e aos fornecedores para a escolha e compra de material de construção. Após o aquecimento, já com os desenhos dos projetos em mãos, vamos, coletivamente, em busca da aquisição dos materiais. A compra de materiais em armazéns de construção, madeireiras ou ferros-velhos (Figuras 47, 48 e 49) é parte do processo pedagógico, pois, é muito comum que participantes ainda não tenham tido nenhuma experiência na compra de materiais. São diversas as possibilidades de escolha, de opções comerciais, de

preços, qualidades, marcas; são também diversas as opções de bitola, tamanho, peso, cor, entre tantas outras alternativas. Na compra de parafusos, por exemplo, temos muitas opções e é lá, no momento da compra, que aprendemos com a/o vendedor/a sobre o melhor material para a nossa situação específica. O mesmo se dá com a compra da madeira, das lixas, das barras rosqueadas, tintas, pincéis, entre outros. A variedade é imensa e a ida com os grupos aos fornecedores de material se converte em um interessante processo pedagógico com um aprendizado prático bastante intenso.

Figuras 47 e 48: Aquisição dos materiais para a construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figura 49: Aquisição dos materiais para a construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 10. Formação das frentes de trabalho:

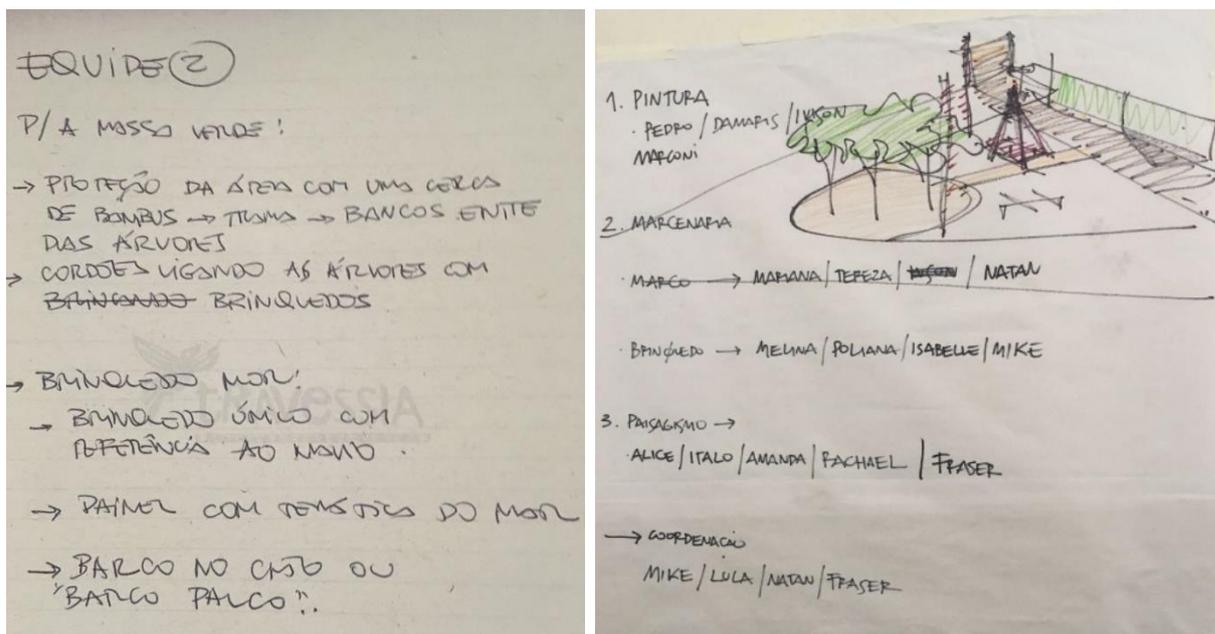
Com os desenhos prontos para guiar o processo de construção e os materiais comprados, agora é a hora de formar as frentes de trabalho de acordo com as demandas necessárias que são decididas conforme o número de participantes e o tempo disponível de trabalho. Assim, os diferentes grupos são formados com as/os respectivas/os coordenadoras/es que se dividem na orientação coletiva. É também o momento de convidarmos as pessoas que já participaram de outras ações e têm um pouco mais de experiência para ajudar nos processos de trabalho guiando e acolhendo as/os novatas/os. Divididas as equipes, onde cada uma delas sabe o trabalho que deverá ser feito, iniciamos a produção construtiva (Figuras 50, 51 e 52).

Figura 50: Divisão das equipes

GRUPO DOS BRINQUEDOS			
QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
- CORTAR			
- FURAR BRINQUEDO 2	ACHAR CORDA		- MONTAR PRANCHIA
- FRAME BRINQUEDO 1			
- PASSAR O LEO QUIMICO	ACHAR PRANCHIA		
- PREPARAR PEÇA	- CONECTAR	ARRUMAR BANCOS DA GALERIA	PINTAR PEÇAS.
- SOLDAR PEÇA GALERIA	PREPARAR TRONCO		
- LIXAR METAL			
- LIXAR + TUBO	CONCRETO	ARRUMAR AS BARRAS.	
- PINTAR METAL	MOSAICO NA BEIRA		
- COLOCAR METAL NOS SUportes	TUBO. MONTAR o		
	- SOLTAR BRINQUEDO TRONCO		
	- FRAME BRINQUEDO 2		

Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 51 e 52: Divisão das equipes



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Lembramos que quando existem dúvidas sobre a melhor decisão a ser feita e que vai causar impacto no objeto arquitetônico como um todo, chamamos o grupo inteiro do Canteiro para uma decisão coletiva a partir do entendimento dos problemas e as possibilidades de solução. Para a escolha da melhor solução, muitas vezes temos desenhos com as possibilidades ou fazemos uma simulação com os próprios materiais in loco. Após decisão coletiva, seguimos com a solução de construção escolhida.

### 11. Construção:

É o início do processo construtivo propriamente dito que se configura em uma cadeia circular com suas idas e vindas na revisão constante entre a ideia e a ação, entre o Desenho-Construção-Desenho (Figuras 53 e 54) em um processo contínuo onde o Desenho liga à Construção que religa o Desenho e assim por diante. Esta etapa é sempre seguida por desenhos e/ou atualização dos mesmos, pois a realidade material é quem guia as escolhas projetuais.

Figuras 53 e 54: Processo de Construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

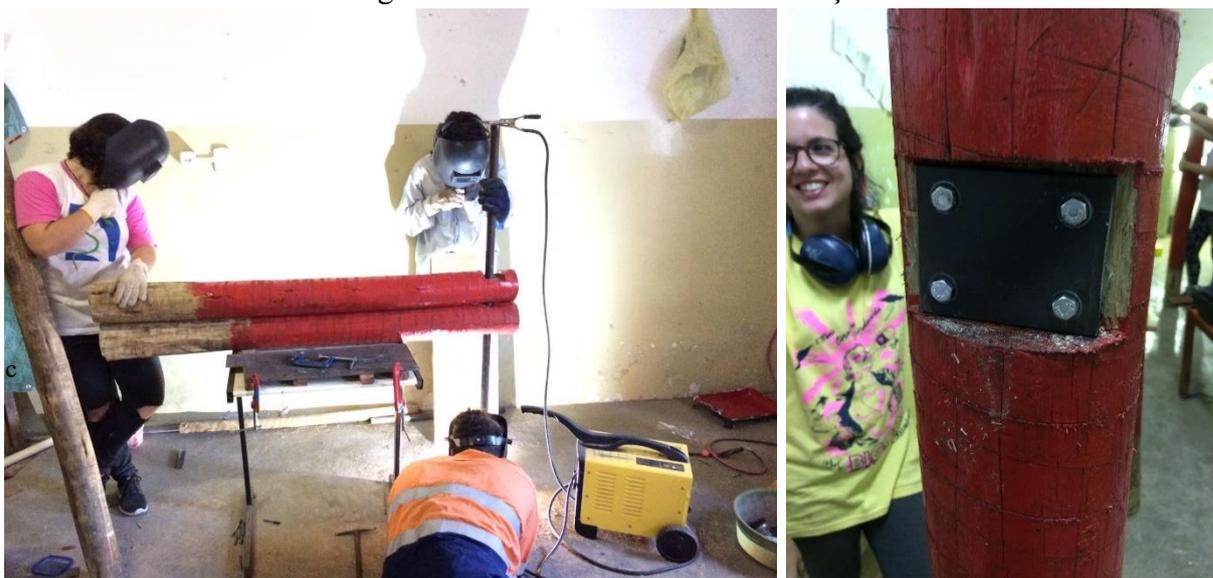
Assim, no ato de imersão de Desenhar e Construir no Canteiro Experimental, o Desenho vai enfrentar a dura realidade material e esta realidade vai demandar mudanças ao Desenho que é ajustado ou refeito para retornar à matéria até a completude do objeto arquitetônico (Figuras 55 a 58).

Figuras 55 e 56: Processo de Construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 57 e 58: Processo de Construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 12. Finalização da construção:

Momento de celebrar a finalização do processo de elaboração e construção do objeto arquitetônico junto com a comunidade (clientes) e se alegrar pela árdua semana de trabalho de muito suor e esforço (Figuras 59 a 66). Ao final da construção, temos o objeto arquitetônico pronto para ser usado. É nesse clima de “missão cumprida” que fazemos as análises do processo de trabalho numa conversa em roda que é nossa plenária final. É quando ouvimos sobre como cada pessoa enxergou a experiência de imersão no canteiro. É um momento muito rico e que nos ajuda a buscar melhorar nossa metodologia de trabalho.

Figuras 59 e 60: Finalização da Construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 61 e 62: Finalização da Construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 63 a 64: Finalização da Construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Nessas rodas de conversa temos, muitas vezes, depoimentos muito profundos e com forte carga emocional. As entrevistas nos mostraram isso.

Figura 65: Finalização da construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figura 66: Finalização da construção



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

### 13. Confraternização:

Por fim, temos a celebração do grupo junto ao objeto arquitetônico construído por todas as mãos e mentes presentes nas oficinas (Figura 67).

Figura 67: Confraternização



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

\*\*\*

Em síntese, a aplicação de nossa metodologia nos permitiu destacar alguns elementos-chave que julgamos importantes nos processos pedagógicos imersivos de nosso Coletivo junto aos grupos de trabalho:

- **O Desenho:** Ferramenta com a qual buscamos impactar, transformar e comunicar a partir de ideias e ações simples. As limitações de recursos definem a essência do Desenho e da experimentação responsável. Nesse processo, o Desenho é indissociável da construção e vice-versa. Assim, há uma busca incessante por soluções impactantes, inovadoras, duráveis, adaptáveis, conectadas com os usuários e de fácil execução, pois em Desenho-Construção a construção não é terceirizada.

- **A Colaboração:** Revisão do papel da arquiteta e arquiteto frente à coletividade. As intervenções permitem intenso convívio entre as/os participantes, criam laços de amizade e confiança e resultam em um entendimento mais profundo do contexto material e imaterial de um canteiro de obras. Com isso, a interatividade é ferramenta fundamental para alcançar um nível de acerto e criar um ambiente de aprendizagem coletiva. Nosso eixo pedagógico busca o equilíbrio entre a prática colaborativa e as metas de execução de obras dentro das necessidades dos diferentes projetos.

- **A Autonomia:** Incentivo à participação e empoderamento dos atores. As ações do Coletivo são desenhadas para permitir a troca de saberes entre estudantes/profissionais/curiosos das áreas de arquitetura, design, artes, entre outras. As ações respeitam os diferentes níveis de experiência das/os participantes, lhes dão autonomia e lhes colocam diante de desafios que envolvem a inserção e participação individual no processo de criação, planejamento e construção onde a ferramenta do Desenho é a liga entre todos os atores e etapas do processo.

- **A Construção:** Momento de desenvolver um senso de artesanaria ao mesmo tempo em que se coloca o Desenho produzido à prova na realidade da matéria. É na construção na escala 1:1 que a ideia é percebida, sentida e testada. Além disso, a percepção artística é incitada a se manifestar a partir do ato de fazer com as mãos numa busca pela harmonia e pela beleza do objeto materializado. É também um momento de se buscar o **prazer** no trabalho.

Por fim, é importante explicarmos, em maiores detalhes, sobre a militância do Coletivo. Desde sua fundação, em 2015, todas as oficinas, desde as maiores e mais longas até as menores e mais compactas, são subsidiadas pelos próprios participantes através de inscrição. Nossas inscrições não são baratas para uma grande parcela de estudantes de arquitetura, principalmente àquelas e àqueles que adentraram a universidade com o incentivo das bolsas de estudos. Com isso em mente, em cada oficina tentamos buscar apoio para termos ao menos uma inscrição solidária para as/os interessadas/os que não podem pagar.

Ao longo dos anos, nós, coordenadores do Coletivo, ainda não conseguimos ser devidamente recompensados financeiramente. Normalmente, uma parte dos recursos levantados pelas inscrições das oficinas são utilizados para a compra de materiais que serão empregados na construção dos objetos arquitetônicos a serem propostos em cada novo desafio. A outra parte é reinvestida em maquinário e ferramentas com os quais operamos nos nossos processos de construção. No entanto, não é raro colocarmos recursos do próprio Coletivo para conseguirmos finalizar alguns projetos. Apesar de não termos recompensa financeira, nos foi possível, nesses anos todos, comprarmos diversos equipamentos para construção civil como duas máquinas de solda, serras de mesa, esmerilhadeiras, furadeiras, parafusadeiras, furadeira de mesa, material de EPI, variados utensílios para pintura, entre outros materiais e equipamentos necessários para os trabalhos em marcenaria, serralharia, pedraria, entre outros.

Pelas dificuldades financeiras e logísticas expostas, ainda não nos foi possível a contratação de construtores experientes para nos ajudar a conduzir o processo de construção que permitiria uma troca entre os diferentes saberes no campo da produção da arquitetura. Esta é ainda uma meta nossa.

No nosso contexto recifense, ainda encontramos certa barreira para difundirmos a ideia de que é vital para estudantes de arquitetura a imersão nas atividades ligadas ao canteiro de obras. Ainda existe muito preconceito sobre o trabalho no canteiro. Lembramos que aqui em Pernambuco e no Nordeste do Brasil, o *grande latifúndio* reinou soberano por mais dilatado tempo nos legando a *inexperiência democrática*, o *coronelismo* e o *mutismo* como nos trouxe Paulo Freire. Além disso, aqui nós não tivemos precursores que nos chamaram a atenção para a perspectiva política da nossa profissão. Não tivemos nada parecido com o ativismo do grupo Arquitetura Nova denunciando a violência e exploração das classes trabalhadoras na produção da arquitetura a partir do canteiro de obras.

Deixamos claro, portanto, as dificuldades que existem para mantermos a nossa militância afetiva com o Ateliervivo em nosso contexto pernambucano. Porém, acreditamos

que a insistência no trabalho contínuo vai transformando perspectivas que, aos poucos, vão enriquecendo a nossa formação em arquitetura. As entrevistas nos mostram isso.

### 4.3 Estrutura das entrevistas – Ações Ateliervivo

A pesquisa de campo foi iniciada logo após recebermos o parecer de aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, no dia 08 de novembro de 2024. Assim, iniciamos a primeira entrevista no dia 13 de novembro e encerramos a última no dia 09 de dezembro seguindo todas as recomendações do CEP e de acordo com o projeto apresentado e aprovado no comitê. As conversas foram gravadas em vídeo (por *google meet*) e estão arquivadas, bem como todos os Termos de Consentimento de Coleta de Dados Virtual, devidamente assinados pelas/os voluntárias/os que foram entrevistadas/os (ver questionário com as 20 perguntas no apêndice 03). Além disso, também enviamos as mesmas 20 perguntas por meio de questionário no *google form* para termos respostas nos dois tipos de coleta, uma mais livre, com conversa mais informal no *google meet* e outra com respostas escritas mais sintetizadas a partir do questionário eletrônico do *google*. Para o subcapítulo de análise das entrevistas, trouxemos para a tese as respostas obtidas nos dois modelos de coleta, mas de forma resumida.

Como colocado anteriormente, propusemos 10 oficinas do Coletivo Ateliervivo para nos servir de base na coleta de dados (ver apêndice 04). Dentre os 05 eixos de ações, escolhemos 30 participantes para as entrevistas (Figura 68). No processo, buscamos a paridade de gênero e escolhemos 15 mulheres e 15 homens para darem seus depoimentos e, dentro desse recorte, buscamos entre 02 e 04 participantes de acordo com a escala das oficinas e quantidade de inscritos.

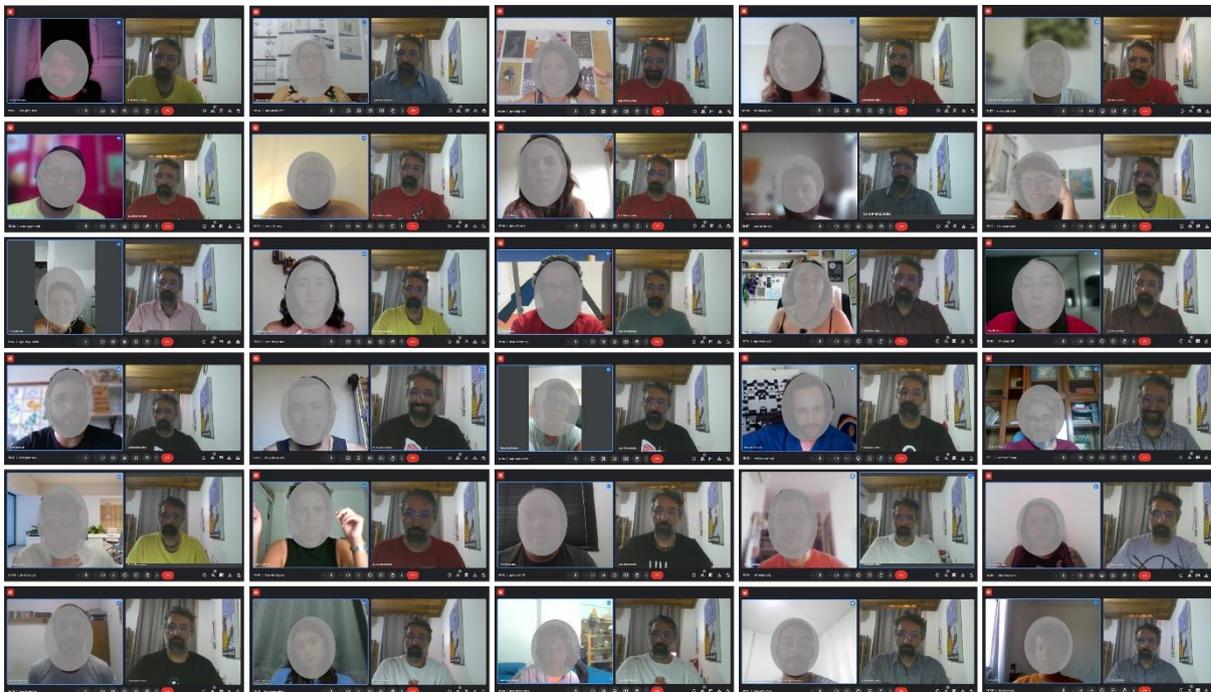
Na escolha final, tivemos o cuidado de checar as listas para evitar a repetição de pessoas, pois, como dissemos, é muito comum no histórico do Coletivo, a inscrição das pessoas em mais de uma ação. A seguir, trazemos, de forma resumida, o processo metodológico proposto para as entrevistas que foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa.

#### Amostra de Participantes:

Com exceção das duas oficinas ligadas à extensão universitária (Ações 09 e 10 do Quadro 01) que eram parte do conteúdo curricular da Universidade Católica de Pernambuco, portanto obrigatórias, todas as outras oficinas do Ateliervivo foram constituídas por

participantes que fizeram inscrição prévia. As duas oficinas junto aos movimentos sociais (Ações 07 e 08 do Quadro 01) foram gratuitas, mas demandavam inscrição.

Figura 68: Entrevistadas e entrevistados (anônimos)



Fonte: Autor, 2024

As oficinas restantes (Ações 01 a 06 do Quadro 01) foram financiadas através dos pagamentos das inscrições. Por isso, deixamos claro que, para nós, o ato de fazer uma inscrição, por si só, já é um sinal de interesse por parte de quem participou dessas oficinas (Quadro 01).

**Quadro 01** – Resumo das 10 Oficinas da amostragem de campo.

PROJETO	DATA	DURAÇÃO	TIPO	ENTREVISTADA/OS
1. Alto da Sé	2015	12 DIAS	Intervenção urbano-arquitetônica	04
2. Santo Amaro	2017	10 DIAS	Intervenção urbano-arquitetônica	03
3. Galeria Casa do Cachorro Preto	2015	2 DIAS	Ações de imersão criativa	02
4. Marcenaria Olinda	2016	2 DIAS	Ações de imersão criativa	02
5. CUBITO	2018	8 DIAS	Protótipos para investigação arquitetônica	04
6. PAVILHÃO 2K (Pavilhito)	2019	6 DIAS	Protótipos para investigação arquitetônica	04
7. Ocupação Leo Cisneiros - MRLT	2023	3 DIAS	Parcerias com movimentos sociais e Universidades	03
8. Cartografia do Canteiro – MRLT	2023	2 DIAS	Parcerias com movimentos sociais e Universidades	04
9. Cartografia do Canteiro – Interagir	2023	2 DIAS	Ações extensionistas	02
10. ARRUADOR – Galeria Lama	2024	2 DIAS	Ações extensionistas	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Abaixo seguem as 10 oficinas com o número de participantes escolhidos para as entrevistas:

**Ações de imersão pedagógica (10 ações):**

Intervenções urbanas (02 ações - Figuras 69 a 72):

01. Intervenção urbano-arquitetônica no Alto da Sé (2015): 04 participantes entrevistadas/os.
02. Intervenção urbano-arquitetônica em Santo Amaro (2017): 03 participantes entrevistadas/os.

Figuras 69 e 70: Imersão Alto da Sé



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 71 e 72: Imersão Santo Amaro



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Ações de imersão criativa (02 ações - Figuras 73 a 76):

03. Ação na Galeria Casa do Cachorro Preto (2015): 02 participantes entrevistada/os.
04. Ação Marcenaria Olinda (2016): 02 participantes entrevistada/os.

Figuras 73 e 74: Imersão Casa do Cachorro Preto



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 75 e 76: Imersão Marcenaria Olinda



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2016

Protótipos para investigação arquitetônica (02 ações - Figuras 77 a 80):

05 CUBITO (2018): 04 participantes entrevistada/os.

06. PAVILHÃO 2K (Pavilhito) (2019): 04 participantes entrevistada/os.

Figuras 77 e 78: Imersão CUBITO



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2018

Figuras 79 e 80: Imersão PAVILHÃO 2K



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2019

Parcerias com movimentos sociais e Universidades (02 ações - Figuras 81 a 84):

07. Espaço Cívico – Ocupação Leo Cisneiros MRLT (2023): 03 participantes entrevistada/os.

08. Cartografia do Canteiro – MRLT (2023): 04 participantes entrevistada/os.

Figuras 81 e 82: Imersão Espaço Cívico MRLT



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2023

Figuras 83 e 84: Imersão Cartografia do Canteiro MRLT



Fonte: Dyego Digiandomenico, 2023

Ações extensionistas (02 ações - Figuras 85 a 89):

09. Cartografia do Canteiro – Interagir (2023): 02 participantes entrevistada/os.

10. ARRUADOR – Galeria Lama (2024): 02 participantes entrevistada/os.

Figuras 85 e 86: Imersão Cartografia do Canteiro - Interagir



Fonte: Dyego Digiandomenico, 2023

Figuras 87, 88 e 89: Imersão Cartografia do Canteiro - ARRUADOR



Fonte: Autor, 2024

### Critérios de Inclusão e Exclusão

Para a investigação, foram estabelecidos os seguintes critérios para selecionar as/os participantes:

#### Critério de inclusão:

Participantes da área de arquitetura (estudantes ou profissionais) que se engajaram ativamente nas ações e que estiveram presentes por, pelo menos, 75% do período de cada oficina.

#### Critérios de exclusão:

Participantes de outras áreas que não a de arquitetura, participantes que não estiveram presentes por, pelo menos 75% do período das oficinas e os participantes estrangeiros no caso das ações em parceria com a Universidade da Antuérpia (RECxANT, ações 07 e 10).

## **4.4 Análise e interpretação de dados**

As entrevistas com as/os participantes das oficinas do Ateliervivo foram desenvolvidas sob uma abordagem qualitativa, como informado anteriormente. A análise e interpretação de dados qualitativos buscou compreender a complexidade e subjetividade das experiências no canteiro na formação em arquitetura a partir dos significados atribuídos individualmente pelas/os participantes nas suas imersões. Mais da metade das perguntas de nossa entrevista é de caráter subjetivo, com questões discursivas, abertas. Assim, a análise de dados qualitativos nos

serviu, principalmente, para responder perguntas sobre os impactos das experiências imersivas no canteiro de obras na formação acadêmica das/os estudantes e na formação profissional das arquitetas e arquitetos que participaram das oficinas do Ateliervivo para confirmar ou não a nossa hipótese de pesquisa.

Nestes 10 processos de Desenho-Construção analisados, as atividades desenvolvidas são diversificadas e incluem desde a concepção arquitetônica (Desenho) que, às vezes, se desdobra em trabalhos de design gráfico, muralismo e criação artística de suporte à arquitetura, até as ações de construção propriamente ditas como veremos a seguir. Estas últimas incluem atividades de marcenaria, serralharia, pedraria, mobiliário urbano, paisagismo e intervenções artísticas.

Durante as oficinas são criadas diferentes frentes coletivas de trabalho que vão se alterando a partir do avanço do processo construtivo e de acordo com as prioridades do momento. As pessoas escolhem em qual frente elas preferem participar e ficam livres para trocar ou criar outras frentes ao encerrarem as suas demandas iniciais e atingirem suas metas. Dessa forma, nós fazemos com que haja uma variação nas atividades de cada pessoa para evitar a monotonia de processos longos e repetitivos e evitar que estes processos não sejam prazerosos. Algo muito associado aos pensamentos de John Ruskin e de William Morris sobre o trabalho com prazer.

A partir das entrevistas, vimos que as pessoas exerceram diversas funções no Canteiro de acordo com seus interesses próprios e suas vontades de se aprofundar neste ou naquele ofício. Dessa forma, mantivemos o prazer como guia do ritmo de trabalho. Algumas pessoas, mesmo após o treinamento inicial com todas as ferramentas mais pesadas, desejam não encarar as ações mais arriscadas, como as furadeiras, as esmerilhadeiras, as serras manuais (*Makitas*) ou as ações com a solda. Já outras, fazem questão de aprender a utilizar tais ferramentas e se entregam ao trabalho com atenção redobrada. Essa variedade de desejos e de ações é o que faz das imersões um grande laboratório de aprendizado e **trabalho livre** com um fim comum. É importante lembrar que por sempre termos pessoas que já participaram de outras ações do Coletivo, convidamos algumas delas que compreendem o nosso processo metodológico e já sabem utilizar as ferramentas, para ajudarem, nas suas respectivas frentes de trabalho, às pessoas novatas.

\*\*\*

Mostramos anteriormente, em síntese, como se dá o processo pedagógico dialógico de Desenho-Construção no Canteiro Experimental do Coletivo Ateliervivo. Vamos agora analisar o que disseram as pessoas voluntárias que foram entrevistadas para esta tese. Antes, porém, é importante deixarmos claro que foram 30 longas entrevistas para a investigação de campo. Para este Capítulo 4 da tese trazemos vários recortes importantes das conversas que vêm nos dar subsídios para uma análise que nos possibilite comprovar a nossa hipótese. Apesar de serem recortes resumidos, em vários momentos – principalmente nas respostas às perguntas subjetivas - trazemos trechos das falas em sequência e, em alguns momentos, longas. A nosso ver, essa foi a melhor forma que encontramos para compartilhar questões estruturais para a discussão na tese a partir de um conjunto de respostas de uma mesma pergunta. Por esta razão decidimos manter a quantidade de recortes que, em sequência, apresentamos.

Inicialmente, fizemos um resumo (Quadro 02) das 30 pessoas entrevistadas a partir da identificação de gênero e de raça, profissão, viés político; sobre questões relacionadas a existência, ou não, de Canteiros Experimentais nas suas respectivas escolas e se acham que estes Canteiros devem fazer parte, ou não, da grade curricular oficial das escolas de arquitetura.

**Quadro 02** – 06 Tópicos resumidos segundo identificação de gênero e raça, viés político, profissão e sobre os canteiros nas escolas de arquitetura

ENTREVISTADA(O)	GÊNERO	ESTUDANTE OU PROFISSIONAL	IDENTIFICAÇÃO RACIAL	FACULDADE TINHA AÇÃO NO CANTEIRO?	DEVE TER CANTEIRO NO CURRÍCULO?	VIÉS POLÍTICO
1. I.G.L.S.	Masculino	Estudante	Branco	Não	Sim	Esquerda
2. I.M.C.	Feminino	Estudante	Branca	Não	Sim	Centro-esq.
3. J.C.G.B.M.	Feminino	Profissional	Branca	Não	Sim	Esquerda
4. J.W.R.M.	Masculino	Estudante	Branco	Não	Sim	Esquerda
5. R.R.B.	Feminino	Profissional	Branca	Não	Sim	Centro
6. D.M.L.	Masculino	Estudante	Indígena	Não	Sim	Esquerda
7. L.L.R.	Masculino	Estudante	Pardo	Sistemas Estruturais	Sim	Esquerda
8. M.E.P.M.	Feminino	Estudante	Branca	Não	Sim	Esquerda
9. L.I.M.S.	Masculino	Estudante	Branco	Tectônica	Sim	Esquerda
10. A.N.M.	Feminino	Estudante	Branca	Não	Sim	Esquerda
11. V.P.L.C.	Feminino	Profissional	Branca	Não	Sim	Esquerda
12. H.M.C.Q.	Feminino	Estudante	Branca	Sistemas Estruturais	Sim	Esquerda
13. N.G.N.	Masculino	Estudante	Branco	Não	Sim	Esquerda
14. M.P.M.	Feminino	Estudante	Branca	Não	Sim	Esquerda
15. L.A.T.	Feminino	Estudante	Branca	Não	Sim	Esquerda
16. G.C.M.S.	Masculino	Estudante	Branco	Sistemas Estruturais	Sim	Esquerda
17. H.F.F.B.	Masculino	Estudante	Pardo	Não	Sim	Esquerda
18. M.G.B.	Feminino	Estudante	Preta	Não	Sim	Esquerda
19. R.R.C.B.B.	Masculino	Estudante	Branco	Não	Sim	Esquerda
20. L.A.A.B.	Masculino	Profissional	Branco	Aula de Construção	Sim	Esquerda
21. A.C.D.N.	Masculino	Estudante	Branco	Não	Sim	Esquerda
22. J.N.L.M.	Feminino	Estudante	Parda	Tectônica	Sim	Esquerda
23. Y.N.P.C.	Masculino	Estudante	Branco	Não	Sim	Esquerda
24. R.C.R.	Masculino	Profissional	Branco	Não	Sim	Esquerda
25. J.S.G.B.	Feminino	Estudante	Branca	Não	Sim	Esquerda

26. M.M.S.	Masculino	Estudante	Branco	Não	Sim	Esquerda
27. M.J.F.M.	Feminino	Estudante	Parda	Não	Sim	Esquerda
28. M.V.S.B.	Feminino	Estudante	Parda	Não	Sim	Esquerda
29. P.H.R.M.	Masculino	Estudante	Preto	Não	Sim	Esquerda
30. L.A.S.	Feminino	Estudante	Preta	Tectônica	Sim	Centro-esq.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas, 2024

As questões sobre identificação racial e viés político foram inseridas, posteriormente, durante as conversas nas entrevistas. Sentimos que era importante averiguar mais a fundo essas duas questões.

Ao final das 30 entrevistas, conseguimos ver, com mais profundidade, o papel do Coletivo Ateliervivo a partir das opiniões críticas dos participantes. Os trechos trazidos abaixo neste capítulo são os recortes das respostas escritas das entrevistas do *google form* e das respostas das entrevistas gravadas por vídeo. Lembramos que as oficinas distam entre si de um período de aproximadamente 9 anos entre a primeira (2015) e a última oficina (2024). Eis alguns recortes interessantes das perguntas com teor mais objetivo (questões 01 a 11), a partir dos dados coletados:

- Faixa etária das pessoas entrevistadas (Parte da pergunta 01):

Faixa dos 20 anos, 13 pessoas (43%);

Faixa dos 30 anos, 15 pessoas (50%);

Faixa dos 40 anos, 2 pessoas (7%).

Lembramos que essas são as idades atuais das pessoas (nas entrevistas em 2024) que participaram das oficinas. Na época de suas participações, elas eram mais jovens e, por isso, estimamos que participantes na faixa dos 20 anos foram a maioria, até hoje, nos processos imersivos do Coletivo.

Das pessoas em seus 30 anos que foram entrevistadas para esta tese em 2024, 11 estavam na faixa dos 20 anos quando da participação em suas respectivas oficinas. Ao total, temos 25 participantes em seus 20 anos, o que nos dá um percentual de 83%, faixa etária de maior participação dessa amostragem. Em outras palavras, os estudantes de arquitetura dominam a presença nas 10 oficinas. E esse percentual é comprovado na pergunta 02 da entrevista:

- À época das oficinas,

25 pessoas (83%) eram estudantes universitários de arquitetura;

05 pessoas (17%) eram profissionais formada/os em arquitetura.

A pergunta sobre identificação racial foi feita apenas nas conversas gravadas por vídeo, bem como a pergunta sobre algum viés político de mais afinidade das pessoas. Não trouxemos essas indagações no questionário do *google form*. Entre as 15 mulheres e 15 homens, a entrevista nos trouxe os seguintes dados:

21 pessoas se consideram brancas (70%);

05 se consideram pardas (17%);

03 se consideram pretas (10%);

01 se considera indígena (3%).

Como colocado anteriormente nesta tese, o desenho racial nas escolas de arquitetura no Brasil ainda é majoritariamente branco. Isso se reflete, também, nas nossas oficinas. Lembramos que, do ponto de vista socioeconômico – e isso se conecta com o fator racial – sempre que nos é possível, buscamos abrir um percentual de vagas para pessoas que não podem pagar a inscrição nas oficinas do Coletivo. Essa é uma política nossa na busca de criar oportunidades e acessibilidade social, mesmo que ainda de forma muito simbólica.

Seguimos aqui com as estatísticas:

A pergunta 05 é sobre possíveis contatos, antes de entrar na faculdade, com alguma atividade manual relacionada à construção. Apenas 10 pessoas (33%) tiveram alguma vivência prática anterior. Dessas 10 pessoas, 04 (13%) tiveram experiências com marcenaria construindo mobiliários para uso pessoal; 01 pessoa (3,33%) buscou uma imersão prática em curso de marcenaria com profissionais; 02 pessoas (7%) com paisagismo/jardinagem e instalações elétricas em casa; 01 pessoa (3,33%) com levantamentos e medições; 01 pessoa (3,33%) não informou o tipo de trabalho manual e 01 pessoa (3,33%) trabalhou com ferramentas mais pesadas da construção, como esmerilhadeira, parafusadeira, furadeira, serra de mesa, entre outras.

Essas 10 pessoas, por terem experienciado algum tipo de atividade manual presente nos canteiros de obra, já demonstravam uma certa pré-disposição ao tipo de trabalho desenvolvido nos Canteiros Experimentais. Podemos dizer que elas têm uma outra dinâmica dentro dos processos colaborativos em Desenho-Construção. Pensamos que elas tiveram uma introdução, em casa, a algo próximo à cultura do “DIY” (*Do It Yourself*) dos Estados Unidos, sendo repassada por seus pais ou parentes desde cedo por diferentes razões. Pensando em uma macro escala social, essa introdução às crianças e adolescentes ao trabalho manual certamente

desencadearia um outro comportamento diante dos desafios práticos da vida. Mas isso seria uma outra questão que não passa pelo foco desta tese. Voltemos às entrevistas.

Nas respostas à pergunta 06, das 30 pessoas entrevistadas, apenas 07 (23%) tiveram experiências, durante a formação universitária em arquitetura, com ações pedagógicas de imersão ativa ligadas ao Canteiro (não estão incluídas as experiências com o Ateliervivo). Dessas 07 pessoas, 03 pessoas estudaram na UFPE e lembraram das atividades nas disciplinas de Tectônica, 03 pessoas da UNICAP lembraram de atividades imersivas na disciplina de Sistemas Estruturais e 01 pessoa da UNIP/SP teve aula prática investigativa na disciplina de Construção.

Ao longo das experiências do Ateliervivo, a maioria das pessoas que participaram das oficinas vieram da UNICAP, instituição onde o autor desta tese leciona e, também, onde se graduou o arquiteto Natan Nigro, outro coordenador do Coletivo. Por essa razão, muitos dos estudantes da UNICAP se familiarizam com o trabalho do grupo e ficam sabendo, de antemão, sobre as oficinas e suas respectivas datas tanto pelo boca-a-boca quanto pelas redes sociais. Em resumo, tivemos participantes das oficinas de algumas instituições universitárias. Dos 30,

23 vieram da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (77%);

04 da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (13%);

01 da Faculdade de Ciências Humanas – ESUDA (3,33%), do Recife;

01 da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo (3,33%);

01 da Universidade Paulista (Unip – Alphaville), em São Paulo (3,33%).

\*\*\*

Aqui seguem análises relativas às repostas da pergunta 08, sobre *Qual/quais ação/ações do Ateliervivo você participou*:

Foram várias oficinas que o Ateliervivo produziu e coordenou ao longo dos seus 10 anos. Das 10 oficinas que serviram de amostragem para esta tese,

17 pessoas (57%) participaram apenas de uma delas;

11 pessoas (37%) participaram de 02 dessas oficinas da amostragem;

02 pessoas (6%) participaram de 03 oficinas dentre as 10 da amostragem.

Se compararmos as participações em relação às outras oficinas do Ateliervivo promovidas no histórico do Coletivo incluindo as 10 de amostragem da tese, temos o seguinte cenário:

- 09 pessoas (30%) participaram de 01 oficina;
- 09 pessoas (30%) participaram de 02 oficinas;
- 04 pessoas (14%) participaram de 03 oficinas;
- 02 pessoas (6%) participaram de 04 oficinas;
- 06 pessoas (20%) participaram de mais de 04 oficinas.

É importante lembrar que, nas entrevistas, algumas pessoas trouxeram reflexões importantes para a tese a partir de experiências em outras oficinas do Ateliervivo para além das 10 que foram selecionadas como amostragem. Mantivemos essas reflexões na tese porque fazem parte do mesmo contexto do trabalho do Coletivo e sua metodologia e estão dentro de uma mesma configuração entre as cinco categorias das ações que estabelecemos inicialmente.

\*\*\*

Ainda sobre questões mais objetivas, na pergunta 10 - *Quais tarefas você desempenhou na ação/ações que participou?* – a ideia era entender os tipos de trabalhos e ações desenvolvidos nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo. As respostas foram das mais diversas e destacamos algumas abaixo com grifos nossos. Agrupamos o conteúdo para pontuarmos algumas observações específicas sobre as experiências nos Canteiros Experimentais. Em relação à participação na cadeia inteira da produção da arquitetura do Desenho à Construção, tivemos alguns pontos de vista interessantes:

“Participei de quase todas as tarefas propostas durante as ações, **desde o processo de criação à mão na massa**”.

“**Participação em quase todo o processo.** Desde a elaboração do desenho, atividades de marcenaria, serralharia e montagem das estruturas”.

“**Foram atividades múltiplas**, mas também havia processo de corte, emparelhamento da madeira, furação e montagem.”

“**De todas.** Tanto na parte de concepção dos mobiliários, no corte dos materiais utilizados e na montagem/finalização do produto”.

“**Planejamento das peças, corte, montagem, finalização e pintura**”.

“**Participei da idealização dos projetos**, contribuindo para o desenvolvimento das ideias e definição das técnicas. Além disso, atuei na construção e junção das peças, e colaborei na etapa final de pintura”.

“Eu tive a oportunidade de cortar em pedaços a madeira destinada às peças da montagem, bem como **desenhar junto aos colegas e professores** o protótipo. Além disso, **fui ao mercado comprar os materiais, adquirindo noção de preços**. Ajudei na montagem com aparafusamento”.

“Desenvolvimento de mobiliários urbanos por meio de marcenaria, sinalização, pintura, **mapeamento e análise SWOT** e concretagem básica para instalações de equipamentos no solo”.

Temos nas descrições acima, opiniões que colocam que o processo de trabalho no Canteiro é múltiplo e heterogêneo. Segundo essas opiniões, a cadeia inteira pode ir do desenho, da criação, da concepção, do planejamento - algumas vezes feito por mapeamento ou análise SWOT - ao trabalho manual com os cortes, furações, aparafusamentos e montagem. E nos bastidores, ainda temos o trabalho pedagógico da compra de materiais.

Dentre as atividades no Canteiro, também temos aquelas de gerenciamento da obra, ou seja, ações que antecedem a imersão propriamente dita e se desenvolvem nos bastidores. São as escolhas dos materiais nos fornecedores, o trabalho de transporte e condicionamento no local da obra, entre outras ações:

“**Escolha de madeiras**; corte de ripas, MDF; pintura em mural e pintura do Cubito; concretagem nas calotas do Pavilhito; **transporte e condicionamento de peças** (quando necessário)”.

Dentro da diversidade de ações, há também as ações de organização do Canteiro como limpeza, organização das ferramentas e dos materiais, ações de paisagismo, bem como as de criação artística, como a criação de logos, de identidade gráfica com uso de ferramentas de fabricação digital:

“2023: Corte, Montagem das Peças, ida até a UNICAP para resolver o **corte da placa na máquina de corte à laser**. 2024: **Entrevista com os clientes** / Desenvolvimento do Design/ Compra dos Materiais / Logística de Materiais / Elaboração do 3D digital do mobiliário / Corte e Montagem do mobiliário / **Transferência do mobiliário para o cliente**”.

“Desenhos de propostas, **organização de ferramentas e materiais**, lixamento, envernização, pintura, medições, corte e parafusamento de peças, acabamentos, nivelamento de estrutura, **criação de identidade visual**, concretagem, **limpeza**, solda de perfis metálicos, lixei madeira, parafusei deck, apliquei técnica de selamento da madeira com maçarico”.

“Marcenaria, solda, **plantio**, pintura, projeto.”

“Marcenaria (corte de ripas para cobertura do Cubito), corte de chapas (confecção das portas e janelas do Cubito), montagem, desmontagem e **limpeza do canteiro**, pintura de chapas (do Cubito), marcenaria (confecção de bancos de madeira Escola do Chié), pintura de paredes (Escola do Chié), **confecção de jardineiras suspensas** (Escola do Chié), **preparo do solo e plantio de mudas** (Escola do Chié), **Confecção do logotipo** (T.A.D), Mapeamento de locais públicos para ativação (T.A.D), Compra de Materiais (T.A.D), Pintura (T.A.D), levantamento (T.A.D)”.

Uma das respostas das entrevistas nos lembrou do processo de trabalho na íntegra, pontuando importantes momentos que reforçam o sentido de coletividade do processo de imersão no Canteiro, desde o alongamento, passando pelo almoço na obra e encerrando com a plenária final e celebração:

“Alongamento inicial, **pensamento em grupo**; definição de etapas e linhas de frente, medições e cortes em madeira pinus e chapas de madeiras, aparafusamento, montagem, **almoço coletivo**, definição de design para dispositivos e **celebração e reflexão dos resultados obtidos**”.

Por fim, ressaltamos a importância, nos processos pedagógicos, da capacitação dos participantes no sentido de desenvolver uma autonomia na condução das dinâmicas imersivas dialógicas de Desenho-Construção no Canteiro Experimental. Algumas pessoas, após participarem de uma segunda ação, sentem que podem ajudar a conduzir frentes de trabalho por já conhecerem a metodologia de trabalho do Coletivo e a manusear as ferramentas. Essa ajuda é enfatizada por nós e é muito comum nas nossas imersões:

“Operação de máquinas de corte, **escolha dos materiais e aferição da qualidade**, montagem dos protótipos. **Com o tempo passei a instruir novatos na área com o domínio das ferramentas e montagem**”.

“No Pavilhão, lembro que trabalhei algum tempo na parte da **solda das estruturas** metálicas e também do corte de algumas madeiras, além da montagem. No Mural Studio em Jardim Brasil, contribuí previamente com a elaboração dos desenhos em CAD e na **oficina participei como colaboradora, auxiliando os inscritos na execução dos desenhos na parede**”.

As respostas acima nos mostram um panorama das ações desenvolvidas pelo Coletivo Ateliervivo. É importante colocar que o panorama trazido pelas conversas nas entrevistas se amplifica para além das 10 ações estudadas e incorpora um conjunto maior das outras ações do Coletivo.

\*\*\*

A pergunta 11 é sobre **as expectativas** antes de cada ação - *Você tinha alguma/s expectativa/s antes da ação? Se sim, qual/quais? Ao final, as expectativas foram contempladas?* As respostas trouxeram vários pontos de vista. Essa questão diz respeito ao que as/os participantes vislumbraram em relação à imersão que estavam prestes a mergulhar. O que esperavam aprender, fazer, com quem iriam trabalhar, quem iriam conhecer no processo, entre outras dúvidas.

Aqui, selecionamos algumas das expectativas compartilhadas com grifos nossos. As primeiras respostas são relativas à imersão prática com o ato de construir, de trabalhar com o fazer na obra, de colocar a “mão na massa” junto a um coletivo e nos colocam se as expectativas foram contempladas ou não:

**“Expectativa de pôr a mão na massa e participar de um processo de construção de um artefato do começo ao fim.** Completamente contempladas”.

**“Ampliar a compreensão através da prática sobre as técnicas e metodologias de construção;** sentir mais segurança ao utilizar ferramentas e **executar atividades manuais;** troca de experiências com outros profissionais e estudantes; ver de perto o impacto do design na comunidade; as expectativas foram contempladas”.

**“Sim, participar de todo processo desde o desenho inicial à finalização do mobiliário** realizado em concreto e madeira”.

**“As expectativas estavam diretamente relacionadas ao fazer, ao colocar a mão na massa.** Ter essa vivência de um canteiro de obras desde sua concepção à entrega do que era proposto, superou qualquer expectativa prévia”.

**“A expectativa de poder vivenciar uma experiência prática, de construir e finalizar algo, além das trocas com os participantes”.**

“Sim. Contemplada a **expectativa de aprender a operar ferramentas elétricas** tais como esmerilhadeira, *Makita*”.

“Sim. Achei que teria, pelo menos de forma básica e inicial, um **conhecimento voltado para área de marcenaria e produção de mobiliários.** A disciplina fez com que minhas expectativas se superassem, pois fizemos muito além do que eu havia imaginado”.

**“As expectativas estavam relacionadas ao sentimento de aprender coisas novas e sim,** ao final as expectativas foram atendidas, os conhecimentos adquiridos dentro das oficinas me auxiliam no dia a dia quando preciso utilizar uma parafusadeira, lixar alguma madeira ou até realizar pintura de parede”.

**“Minhas expectativas foram contempladas. Se tratava de experimentar o processo de projetar um objeto pensando de maneira concatenada à construção de cada parte”.**

**“Sim, ter contato com projeto envolvendo desenho urbano e poder participar da construção.** Foram contempladas”.

**“Minha expectativa inicial, de maneira geral, era ter mais experiência prática no que diz respeito a execução de projetos arquitetônicos e,** ao final, não só tive essa expectativa contemplada, como também pude ampliar minha visão quanto a importância e o poder de transformação que a arquitetura exerce na sociedade”.

“Sim. Eu tinha uma ideia de que seria uma experiência totalmente diferente das práticas que estava acostumada a fazer no curso de Arquitetura e Urbanismo porque, **pela primeira vez, eu estaria materializando algo que participei dos desenhos técnicos. Seria sair do viés intangível para um tangível, ver algo, de fato, palpável”.**

\*\*\*

A pergunta 12 do questionário - *Que sentimentos você teve trabalhando nas atividades que desempenhou?* - talvez seja uma das mais importantes para buscarmos compreender o que um Canteiro Experimental realmente despertou nas/os participantes. Traz, portanto, o componente subjetivo das conversas que tivemos e que toca em assuntos mais profundos sobre sentimentos e reflexões estimulados pelas vivências e trocas nos Canteiros.

As entrevistas nos mostram que ninguém ficou refratário aos impactos das experiências de imersão nos Canteiros Experimentais. E esses impactos se mostraram bastante positivos. Grande parte das pessoas compartilhou seus sentimentos íntimos sobre as experiências. As palavras trazidas variam, mas, no fundo, significam que as imersões tocaram as/os participantes de forma especial. Aqui compartilhamos alguns desses sentimentos:

“Principalmente de **empoderamento**, me senti muito bem manipulando as ferramentas e me senti muito capaz de integrar as discussões e as diversas frentes de trabalho”.

“**Entusiasmo, empatia e orgulho**”.

“Na minha experiência, pude notar que foi um projeto sensível em que vivi diversos sentimentos como **felicidade, admiração e orgulho**”.

“**Satisfação**”.

“**Realização e felicidade**”.

“**Sentimento de realização, alegria e partilha de conhecimento**”.

“**Entusiasmo, curiosidade...**”.

“**Um sentimento de realização e felicidade** de ter executado com as próprias mãos e também de ter concluído o processo”.

“Foi **muito gratificante** poder partilhar com os colegas as vivências e o aprendizado. O **sentimento maior é de enriquecimento emocional**”.

“**Sentimentos de coletividade**”.

“**Felicidade por estar participando do grupo**”.

“**Autoconfiança, coletividade, criatividade e pertencimento**”.

“**Sentimento de pertencimento e satisfação** de ver o produto acabado”.

“**Entusiasmo, felicidade**”.

“**Alegria**, acima de tudo. **Realização, confiança, orgulho** do processo e um sentimento forte de colaboração”.

“**Sentimento prazeroso** de ter realizado um trabalho colaborativo, feito em conjunto, a partir de trocas com as pessoas e de realização ao ver o trabalho concluído. É um **sentimento de satisfação coletiva**”.

“Experimentei uma **satisfação profunda** ao ver as ideias se transformarem em algo tangível, o que me trouxe um sentimento de **orgulho e aprendizado**. Além disso, a descoberta de minha afinidade com as atividades práticas trouxe uma **sensação de autoconfiança** em minhas habilidades e na forma como posso realizar atividades no futuro”.

“Entusiasmo, **pressão**, inspiração, curiosidade, colaboração, empatia, responsabilidade, satisfação pessoal, adaptabilidade profissional”.

“Sentimentos bons: felicidade, afetividade, instiga, confiança, determinação, **cansaço**”.

“Alegria profunda e **medo**”.

“Empolgação, curiosidade, **cansaço, irritação, orgulho**”.

Palavras como satisfação, orgulho, entusiasmo, felicidade, realização se repetem nas respostas. Esse fato nos traz algumas reflexões. Sabemos que o trabalho desenvolvido nos Canteiros das diferentes oficinas não é um trabalho fácil. É algo feito com muitas limitações, tanto de recursos quanto de tempo; é desenvolvido em ambiente fora da zona de conforto da maioria das pessoas participantes e, às vezes é, de fato, um ambiente hostil; é ainda arriscado pelo perigo de acidentes e demanda esforço físico e muita atenção. Mesmo assim, as palavras ‘pressão’, ‘cansaço’, ‘medo’ e ‘irritação’, que aparecem nas respostas, vêm seguidas das palavras ‘alegria’, ‘entusiasmo’, ‘inspiração’, entre outros tantos sentimentos positivos. Nos parece que os sentimentos de apreensão e medo são pequenos em relação aos outros tantos sentimentos positivos despertados nas oficinas. Há um **prazer coletivo** de trabalhar em equipe construindo algo em **colaboração** e com um fim nobre, fruto do serviço desenvolvido para terceiros. Esta é uma chave importante que desperta consciência e prazer no trabalho, mesmo este sendo desafiador, arriscado e difícil.

\*\*\*

Na pergunta 13 do questionário - *Que dificuldades sentiu no desenvolvimento das atividades?* – as respostas foram bastante diversificadas. Vimos diferentes escalas de dificuldades, desde aquelas relacionadas à pouca experiência com construção, dificuldades socioculturais ou comportamentais, dificuldades naturais do contexto do trabalho no Canteiro e seus imprevistos, dificuldades de ordem íntima das pessoas e, por fim, dificuldades de lidar com o trabalho coletivo. A maior parte das pessoas colocou que o pouco conhecimento prático com a construção e com o manuseio técnico das ferramentas, era um obstáculo para um processo de trabalho mais fluido e mais dinâmico. Vejamos alguns trechos das respostas:

“A primeira, e talvez, a maior, é **executar um trabalho que você nunca fez**. Assim, seu corpo deve se adequar aos movimentos e realinhar o pensamento com um saber técnico ao prático. Esse realinhamento entre saberes é acompanhado com uma atenção máxima. **Este momento de atenção máxima para conseguir executar a atividade pode ser entendido como uma dificuldade** que deve ser ultrapassada para atingir o objetivo de construir”.

“**Falta de experiência técnica**; adaptação a ferramentas e materiais; **insegurança/medo de errar**; cansaço físico; foco; gestão de tempo”.

“A maior dificuldade que posso destacar é o **entendimento técnico** para viabilizar o que está sendo proposto. O desenho deixa de ser um mero desenho para ser algo executável naquela atividade. **Não há uma terceirização da mão de obra**, um intermediário até o produto final”.

“Os principais desafios enfrentados durante a execução do protótipo foi trabalhar as tomadas de decisões devido à **falta de experiência pessoal**, o senso de colaboração do início ao fim de toda a equipe, as **incertezas de algumas tomadas de decisão** e estas, por sua vez, ligadas aos recursos limitados dos materiais”.

“Quando trabalhei em projetos de marcenaria, pintura e dinâmica de grupo, enfrentei alguns desafios marcantes. **Na marcenaria, houve dificuldades com cortes precisos** e a montagem das estruturas. **Na pintura, surgiram problemas relacionados ao acabamento**, uniformidade das cores e tempo de secagem. Já na dinâmica de grupo, **lidar com diferentes ritmos de trabalho e alinhar visões distintas nem sempre foi fácil**. Superar essas situações exigiu planejamento, diálogo constante e adaptação às necessidades do projeto e da equipe”.

“Algumas **dificuldades técnicas de projeto**, por estar no início do curso de arquitetura quando comecei a participar das atividades”.

“Em alguns momentos tive **medo de utilizar certos instrumentos** e, pela falta de contato e habilidade, tive **medo de me machucar**. Mas os profissionais que conduziram o curso nos orientaram bem e consegui executar a maior parte das atividades. **Algumas em que realmente não me senti completamente segura, optei por não fazer e não houve qualquer tipo de constrangimento**”.

“Dificuldade de **sintetizar as ideias para materializá-las com poucos recursos**”.

Outras dificuldades surgiram nas entrevistas como as dificuldades naturais do contexto do trabalho no Canteiro e seus imprevistos, bem como, dificuldades de ordem íntima das pessoas. Vejamos alguns trechos das respostas:

“**Calor, estresse** (causado pela preocupação pois as crianças não paravam de correr e querer pegar os materiais), **cansaço**”.

“**Cansaço** no decorrer dos dias de trabalho”.

“Os sentimentos estavam relacionados ao **calor e cansaço**”.

“Na prática, a gente acaba lidando com **imprevistos**, questões de **limitação de tempo**, material e precisando pensar em soluções na hora com os instrumentos e recursos disponíveis”.

“Não considero que tive dificuldades no desenvolvimento das atividades. **Compreendi durante as ações que imprevistos acontecem**, que **diversas vezes é preciso repensar o projeto, adaptar as ideias, mudar os planos**. Mas considero

**essas situações muito mais como intrínsecas às atividades de construir do que necessariamente dificuldades”.**

“Ainda que se planeje nos mínimos detalhes, **muitas vezes você se depara com imprevistos e você precisa se adaptar às adversidades, que são superadas com o apoio coletivo”.**

O cansaço é muito natural nesse tipo de imersão. O trabalho é pesado e exaustivo mesmo. Respeitamos as colocações como sendo dificuldades no processo porque elas são reais. O mesmo sobre os imprevistos na obra que, certamente, acontecem em diversas escalas até mesmo nos grandes canteiros de obra ligados ao grande capital. Já as dificuldades de cunho pessoal são diferentes. Elas se apresentam e precisamos estar atentos para ajudar quando acontecem com determinadas pessoas:

“Sempre achei o ramo da construção civil complicado e um trabalho muito pesado, e costumava pensar que não era um trabalho que exigia tanto intelecto. No entanto, me vi em uma posição de preconceito em relação a essas ações. A maior dificuldade que tive foi, de fato, **dar uma chance, de coração aberto, para participar e vivenciar esses processos**, e entender sua real importância e posição no contexto do meu aprendizado e desenvolvimento profissional”.

“Lembro de ter alguma dificuldade no **processo de criação”.**

“No início relacionada à **compreensão do processo como um todo**, a que objetivo se buscava nas etapas de processo de design e o que se esperava de mim nesse contexto”.

“Acredito que minha maior dificuldade foi no **manejo de algumas ferramentas** devido minha estatura. Acabava me dando um certo **receio de me machucar** ou algo parecido”.

\*\*\*

As respostas à questão 14 - *Que reflexões trouxe da ação/ações no canteiro de obras?* – evidenciam um aumento da percepção da própria dimensão da Arquitetura e do Desenho a partir do trabalho na realidade material:

“Que é o verdadeiro laboratório para o desenvolvimento de arquitetos e urbanistas, bem como **é imprescindível que estes tenham contato com o canteiro para desenvolver noções práticas sobre a construção”.**

“Refleti sobre **o quanto o projeto pode ser melhorado quando testado na prática”.**

“Acho que o aprendizado maior foi de como **é importante projetar pensando numa execução factível**, tendo atenção ao tamanho e características dos materiais, aos instrumentos necessários, ao manejo seguro e correto dos instrumentos, à junção de componentes para uma fixação firme. Tudo isso impacta diretamente na segurança do uso e na ergonomia do objeto, assim como na estética. Acho que **o curso provoca um alinhamento entre estética e construção que é positivo para repensar a forma de fazer arquitetura”.**

“Reflexões sobre **o desenho na prática”.**

“As ações no canteiro de obras **me fizeram refletir profundamente sobre o valor do trabalho prático e coletivo**. Percebi como esses processos demandam não apenas esforço físico, mas também criatividade, estratégia e cooperação, **desmistificando preconceitos que eu tinha anteriormente**”.

\*\*\*

A pergunta 15 diz respeito a uma análise da formação acadêmica (para os estudantes) e da formação profissional (para os profissionais formados) após as imersões nos Canteiros Experimentais. *O que o mergulho nos Canteiros implicou na vida prática das/os participantes?* A maior parte das pessoas refletiu sobre uma mudança geral do olhar sobre os cursos de arquitetura e a profissão. Seguem algumas respostas:

“**Fez perceber a distância que a formação acadêmica provoca do canteiro de obras**. Minha formação foi muito mais direcionada para o domínio da teoria e história, de questões conceituais do que o domínio do desenho e da prática da construção. Inclusive acredito que isso **impactou a construção da minha carreira profissional, fazendo com que, em alguns momentos, sentisse dificuldade e insegurança ao desenvolver projetos, pela falta de conhecimento no campo prático**”.

“**A formação acadêmica em arquitetura do jeito que é estruturada atualmente cria um distanciamento do processo de projeto do canteiro de obras, torna o ato de desenhar inconsequente**, deixando completamente de lado quem vai verdadeiramente dar luz ao projeto. **A ação do Ateliervivo**, mesmo sendo um produto simples, pois era o possível a ser feito, **demostrou essa grande lacuna**. Fabricar manualmente o produto in loco em meio as pessoas que vão usar, entregar e vê-las tomando posse e já irem utilizando me fez vivenciar a verdadeira entrega de projeto na qual, até então, não tinha tido nos 10 períodos de faculdade - o projeto fora de minha mão e entregue ao cliente”.

“**Foi decisório para continuação do curso**”.

“**Uma tristeza em não ter tido a experiência construtiva durante o curso de arquitetura**”.

“**Percebi que existe uma dicotomia muito grande entre arquitetos e trabalhadores do canteiro de obras**, o que me levou a refletir sobre como **essas relações podem ser mais integradas e colaborativas**. Essa experiência me fez entender que não quero, para minha carreira profissional, ficar restrito ao escritório o tempo todo. Quero estar presente no campo, vivenciar os processos construtivos e colaborar diretamente com quem materializa os projetos, buscando um caminho profissional que valorize tanto a prática quanto a teoria”.

“Uma delas foi sobre a **importância das atividades práticas para o aprendizado**. Teoria não é o suficiente”.

“Que o **profissional da Arquitetura e Urbanismo precisaria ter um maior contato com o canteiro ainda na faculdade**”.

“**Que eu deveria ter tido essa experiência no primeiro ano do curso de Arquitetura**”.

**“Gostaria de ter tido mais experiências parecidas anteriormente”.**

**“A necessidade de ampliação da multidisciplinaridade no curso de arquitetura e urbanismo é evidenciada desde o início da formação, porém a imersão e a atuação dos alunos em outros processos, como um canteiro de obras, podem ajudar na experiência concreta com aquilo que é fruto de suas reflexões (os projetos)”.**

\*\*\*

As respostas da questão 16 - *Como percebia a relação entre o desenho e a construção antes de participar da(s) oficina(s)? E como passou a perceber depois de participar?* - nos mostram que, após a imersão no Canteiro, algumas pessoas perceberam a importância do trabalho e aprendizado dos ofícios da construção, refletindo sobre o papel do projeto (Desenho) e entendendo a tensão na divisão entre o Desenho e a Construção:

**“Que o mercado e a academia prezam por uma segmentação entre o fazer intelectual e o manual, mas a arquitetura enquanto uma disciplina que se concretiza no mundo material precisa assumir uma postura de valorização da execução como forma, inclusive, de melhorar a qualidade construtiva das obras”.**

**“De que o projeto não é apenas um desenho a ser entregue a um professor ou a um contratante qualquer. Embora dentro da academia seja algo ainda fictício, deve haver um olhar responsável sobre a viabilidade técnica e construtiva dos aspectos de mão de obra e materialidade no qual o canteiro de obras está inserido”.**

**“São muitas, mas acredito que, no meu caso, a mais impactante é a constatação de como vivemos uma grande ilusão quando se trata da ideia de projeto, partido e cultura arquitetônica. Acredito que há muito trabalho pela frente em desmistificar o código por trás dessas concepções, da imagem da "boa arquitetura" e que deveríamos transcender esses paradigmas para uma concepção mais sofisticada e coerente com as necessidades fundamentais de todos, uma concepção que englobe Gaia: a terra e a todos que nela coabitam”.**

**“Percebi também que há um forte distanciamento entre a prática e o ensino da arquitetura e que minha formação não seria completa se eu não procurasse por ações práticas e conectadas ao canteiro de obras”.**

**“Acredito que esse tipo de ação deveria ser obrigatório em todas as universidades de arquitetura. Eu julgo fundamental esse contato mais próximo com o canteiro na formação de arquitetos mais conscientes do mundo ao seu redor e mais assertivos na elaboração de seus projetos”.**

**“Ao trabalhar no canteiro de obras, percebi como a prática construtiva complementa e aprofunda o aprendizado teórico, estreitando a compreensão sobre materiais, processos e a relação entre o que é projetado e o que é executado”.**

**“Minha formação acadêmica se iniciou já com esse processo das intervenções com desenho-construção. Digo que fui completamente moldada por esse processo, que já me conduziu no curso de arquitetura e urbanismo com um olhar mais sensível aos processos construtivos e à importância de um desenho que dialogue com a realidade do contexto”.**

Ainda sobre a pergunta 16 do questionário - sobre a percepção da relação entre o Desenho e a Construção antes e depois das imersões – seguem mais algumas respostas sobre o que mudou, o que melhorou, o que aconteceu para a algumas pessoas:

“No início do curso, a arquitetura ainda é uma coisa muito abstrata, mais próxima da arte, do conceito, eu não tinha proximidade com o canteiro e faltava domínio da construção. Depois de participar das oficinas, **entendi que a arquitetura longe do canteiro não é arquitetura e que essa aproximação cria uma familiaridade com os processos construtivos e me tornaram mais apta a investigar a concretização dos projetos**”.

“Antes era uma relação distante. **Após as ações o projeto deixou de ser desenho para ser uma "simulação" do que pretende ser materializado**”.

“Acredito que, por mais enriquecedor que seja toda a bagagem técnica que aprendemos no curso, em certo ponto, quando não há a execução do projeto que foi proposto, por vezes, ficamos em um campo utópico de possibilidades por não termos algo palpável. Dessa forma, vejo que **a participação nessa oficina permitiu não apenas a concepção do projeto, mas trouxe a compreensão de que não se trata apenas de um desenho, mas de uma possibilidade de mudança do espaço**”.

“Apesar de saber a importância do processo no canteiro de obra, **a relação era percebida de forma dissociada**, pois não houve oportunidades práticas de construção durante o curso de arquitetura”.

“Havia uma confiança de que se o projeto estava bem detalhado, ele se tornaria realidade de maneira praticamente exata, com pouca necessidade de ajustes. Após a experiência prática nas oficinas, **tornou-se mais claro que o desenho é um guia, mas que há muitos fatores imprevisíveis e adaptações necessárias no processo de construção devido as condições e limitações locais**”.

“Mecanicamente, acredito que, mesmo hoje, ainda tenho dificuldades de estabelecer interrelações. **Não é natural quando nossa formação e produção é tão focada na ideia do projeto, quando todas as nossas ferramentas são ferramentas de desenho e não de construção. Faz parte do modelo social e político do nosso ofício como ele é empregado hoje**. Porém, sem dúvidas, as oficinas trazem muitas oportunidades para aprender otimização do projeto, compreensão de escala, soluções técnicas e como podemos melhorar o projeto conhecendo melhor os materiais que desejamos empregar em nossa produção”.

“Antes de participar das oficinas, **eu via a relação entre o desenho e a construção como algo distante e quase separado. Acreditava que o desenho era um ato puramente intelectual e que a construção era apenas a execução prática, sem muita necessidade de conexão profunda entre as duas etapas. Após participar das oficinas, essa visão mudou completamente**. Passei a entender que desenho e construção são partes de um mesmo processo criativo e que um alimenta o outro”.

“**Antes como algo operacional. Depois como algo holístico**, dependente das partes para formar um todo coeso”.

“**Comecei a perceber o desenho como ferramenta de construção e não apenas de representação**”.

“Antes das oficinas e apenas com as experiências da faculdade, existe um distanciamento entre desenho, materialidade e execução. Durante as oficinas, **os processos de ideia e ação acontecem simultaneamente, o que aproxima o desenhista e projetista da obra projetada**”.

“O desenho sempre foi meu companheiro em tudo, porém, antes dessa união, o desenho era pra mim como o grande chefe da coisa toda, ele quem mandava e a execução que se virasse para produzir. **A partir dessa vivência de canteiro, pude perceber e entender que o desenho tem que estar em acordo com aquilo que pode ser ou não executável** e isso vai desde a complexidade do desenho, como no local onde ele será produzido e o que há disponível para a execução daquele desenho”.

“**O ato de desenhar era mais descuidado e inconsequente** e hoje, mesmo que em uma fase conceitual sem muitas restrições, tende a se manter algo mais palpável e efetivo”.

“Antes de participar, percebia que era uma parte fundamental a ser seguida à risca no processo de construção. Após participar, **percebi que alguns elementos podem escapar ao desenho e que este precisa se ajustar sempre aos condicionantes ambientais e sociais**. Também percebi que quando o processo de criação do desenho é participativo e quando as pessoas possuem maior conhecimento de canteiro de obra, o processo todo é mais rico e eficiente”.

“Antes da participação eu **via pouca harmonia**, pelas experiências que tive, entre desenho e construção. **Após a participação percebi que são elementos complementares. O desenho é a ferramenta que traduz as ideias e conceitos, enquanto a construção dá ao desenho a sua concretude**. A relação dos dois traz à tona diversas possibilidades e potencializa tanto o processo criativo, quanto o resultado final do projeto”.

Em resumo, percebemos que as imersões ajudaram a ampliar as percepções de muitas/os das/os entrevistadas/os. O processo construtivo, por ser historicamente terceirizado, é invisibilizado durante a formação nas escolas de arquitetura. Ao fazer parte de um processo “*marginalizado*” na nossa profissão – o ato de construir – estudantes e profissionais da arquitetura são levados a rever esse distanciamento que desfez a práxis arquitetônica e perceber que não há um sem o outro na cadeia da produção da arquitetura. E, para nós, esse reconhecimento é um dos fatos mais positivos trazidos pelas imersões pedagógicas de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais.

\*\*\*

Seguindo nesse contexto da pergunta anterior sobre o Desenho e a Construção, a pergunta 17 foi mais direta, pois queríamos saber se o ato de construir impactou o ato de desenhar das/os participantes. Das 30 respostas, apenas 02 (7%) não sentiram, de forma concreta, mudanças no ato de desenhar após a participação na(s) oficina(s):

“Não necessariamente, mas **contribuiu para aprimoramento do olhar** (escala e proporção)”.

“**De alguma maneira, sim**. Lembro de passar a ter um olhar mais amplo e levando em conta questões muito além da aparência final”.

Contudo, para muitas/os entrevistadas/os, as experiências deixaram alguma marca positiva no sentido de uma ampliação subjetiva do olhar, o que já é uma grande contribuição despertada pela imersão no Canteiro. A maioria das pessoas sentiu que houve um estímulo ao olhar sobre os processos de detalhamento e de como o desenho pode comunicar melhor para obra:

“**Sim. Consegui desenvolver um maior nível de detalhamento.** Isso foi muito importante quando era arquiteto recém formado”.

“Afirmou a ideia de desenho como ferramenta de comunicação. **Percebi que o desenho precisa comunicar claramente a intenção e as etapas do projeto para todos os envolvidos, não apenas para arquitetos.** Maior pragmatismo, mostrando que nem tudo o que é desenhado é facilmente executável. Mais preocupação com um desenho funcional e voltado para a praticidade do dia a dia, evitando complexidades que possam complicar o processo de execução e manutenção”.

“Sim, sem sombra de dúvidas. **Hoje em dia ao fazer um detalhamento de algo, sempre penso em tudo e na melhor forma de deixar meu desenho mais claro,** objetivo e que transpasse exatamente a ideia do que está sendo projetado e/ou executado”.

“**Completamente! Meu desenho passou a ser detalhado e com um embasamento mais completo,** considerando a etapa de montagem com bem mais cuidado. Até mesmo algo mais conceitual passou a ter um foco mais realista”.

“Sim. Passei a ter mais preocupação com a tectônica e a **desenhar de forma mais humana, buscando sempre me colocar no lugar das pessoas que irão usufruir do resultado do projeto**”.

“Impactou. **Me fez ter mais atenção e compreensão dos detalhes e do processo**”.

“Sim, **hoje penso o canteiro primeiro** e contabilizo melhor a eficiência do desenho”.

Algumas pessoas pensaram na necessidade de simplificar as soluções projetuais arquitetônicas, tendo em vista a facilitação do processo de construção:

“**O desenho precisa ser o mais ‘pé no chão’ possível**”.

“Sim, **ajudou a pensar mais objetivamente**”.

“Sim, **mudou definitivamente a forma de projetar,** muito embora tenha dificuldade de empregar muitas soluções inovadoras e fora do que se espera no mercado local em função de não ter maior domínio de boa parte da cadeia de produção das obras em que me envolvi”.

“O desenho foi desenvolvido em grupo, mas pude perceber que **o desenho precisa ser bem simples para se tornar viável a sua realização,** considerando os materiais disponíveis e o tempo a ser realizado”.

Nesse sentido de simplificação do Desenho, algumas pessoas compartilharam que, após as imersões, o Desenho passou a estar diretamente relacionado à Construção onde um é a continuidade do outro:

“Mudou bastante, **colocou os meus pés no chão pra pensar o projeto enquanto uma forma de viabilizar a obra construída**, pensando na diversidade de aspectos envolvidos na construção, desde mão de obra, materiais, cadeias produtivas, geração de resíduos, manutenção, etc”.

“Sem dúvidas, **há uma responsabilização maior do que está sendo posto em projeto após as ações**. Como dito anteriormente, o ato de construir trouxe um contexto técnico, econômico e cultural para onde o projeto será inserido”.

“Com certeza **me impactou como arquiteta, em relação ao pensamento constante durante o desenvolvimento de projetos** e como os desenhos vão ser materializados”.

“Sim. Justamente **pelo entendimento do desafio e da lógica construtiva**, eu explorei mais as alternativas de confecção”.

“Impactou sim, pois **levo mais em consideração o método construtivo quando estou desenhando**”.

“Sim, para ambas as perguntas. **Me vejo mais proativa e criativa na concepção dos meus projetos, analisando melhor não apenas a materialidade, mas também buscando outras formas que certos projetos podem ou poderiam ser concebidos**, além de me ver com um novo olhar sobre espaços comuns”.

\*\*\*

Na próxima pergunta do questionário, a 18, queríamos saber como as pessoas enxergavam a profissão de arquitetura após as imersões, partindo do princípio que ela é fruto de uma cadeia que vai do Desenho e termina na Construção. Tivemos respostas interessantes e aqui compartilhamos várias delas por conta da profundidade dos olhares (os grifos são nossos):

“**Entendo como um sistema amplo**, que abrange diferentes camadas”.

“**São diversas etapas e todas elas andam de mãos dadas**: de ouvir os desejos e necessidades do cliente ou de um grupo de pessoas, a precisar trazer ao seu desenho os recursos reais disponíveis e então repensar o que foi planejado inicialmente”.

“Muito fragmentada. **O arquiteto deveria participar de todas as etapas de uma construção e CONHECER quem está na frente das atividades (pedreiros, ajudantes, construtores)**. Estes são os verdadeiros materializadores de um processo desafiador. Conversar com eles e mostrar o que de fato eles estão ‘construindo’ é libertador para a arquitetura enquanto um ato político”.

“Enxergo ela como **muito segmentada e hierarquizada, algo que fragiliza o processo e os profissionais envolvidos na construção arquitetônica**”.

“Enxergo ainda **muito hierarquizada, de cima pra baixo**”.

“Hoje, enxergo a cadeia inteira da produção da arquitetura como um processo **integrado e contínuo, onde o desenho é apenas o início de uma jornada que se desdobra na construção**. A transição entre o desenho e a construção nem sempre é linear; muitas vezes, o desenho retorna à construção, adaptando-se à realidade dos materiais e às condições práticas. Essa dinâmica entre o conceito e a execução cria uma relação orgânica, onde cada etapa influencia e transforma a outra, refletindo uma experiência vivida no espaço e no tempo”.

“**Como um quebra-cabeças, do qual todas as partes são importantes** e o trabalho em conjunto, se feito com respeito e colaboração, potencializa a montagem”.

“**Enxergo como problemática, por ainda não ter a prática de projeto diretamente associada ao canteiro.** É essencial que nós, enquanto profissionais, tenhamos uma aproximação constante dos meios de produção e dos processos de materialização do nosso desenho”.

\*\*\*

Na pergunta 19, queríamos saber, após as experiências vivenciadas, se as/os participantes acham importante ter esse tipo de imersão oficializada no currículo de arquitetura. E se sim, em qual período do curso as ações de imersão deveriam acontecer e como acham que deveriam ser desenvolvidas? Todas as 30 pessoas entrevistadas (100%) acham que as práticas pedagógicas dialógicas de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais devem ser oficializadas nas grades curriculares dos cursos de arquitetura. As opiniões só variaram em relação ao momento ideal nos cursos para o início dessas práticas imersivas. Para 14 pessoas (47%), as disciplinas de imersão nos Canteiros Experimentais devem acontecer desde o início do curso de arquitetura; para 12 pessoas (40%) elas deveriam acontecer após o primeiro ano de curso quando estudantes já teriam um maior conhecimento técnico e artístico sobre a profissão; 04 pessoas (13%) não colocaram um período ideal de início das atividades imersivas e, dentre elas, 01 pessoa sugeriu que fossem desenvolvidas como atividades extensionistas. Seguem alguns trechos das respostas que sugerem início das imersões no começo do curso:

“Acho sim, **especialmente no início do curso para fundamentar a prática** dos estudantes desde o começo”.

“Sim, **desde o primeiro período.** Envolvendo diferentes escalas e suas complexidades”.

“Com toda certeza. **Desde o primeiro período,** associadas à disciplina de projeto e estruturas”.

“Sim, faria grande diferença. Vejo vantagem que **pudesse ter desde o início do curso,** apresentando pouco a pouco e com maior profundidade cada etapa. Assim, no final do curso, o aluno teria muito mais material e conhecimento para aplicar a um projeto de maior escala e alcance”.

“Acho fundamental. Acredito que é possível **a inserção desde o 1º período,** desde que a prática seja compatível com os recursos que o aluno possui”.

“Acredito que **o tema deveria ser introduzido logo no início do curso,** de forma gradual, com atividades leves que permitam aos alunos se familiarizarem com o canteiro de obras e a prática construtiva. Ao longo dos semestres, essas experiências poderiam ser intensificadas, **resultando em uma imersão mais profunda por volta do 6º ou 7º semestre.**”

“Com certeza! **Acho que isso deveria acompanhar todo o processo de vivência do futuro arquiteto, desde o começo do curso**, ao final, com todo tipo de vivência possível, desde o canteiro à prototipagem”.

“Acho crucial esse tipo de experiência dentro da universidade, pois nos tira da zona de conforto como apenas projetistas e nos coloca como executores dos nossos próprios desenhos. **Esse tipo de experiência deveria acontecer desde o início do curso, pelo menos uma vez por semestre**, podendo estar associado a cadeiras já existentes. Poderia acontecer inicialmente através do desenvolvimento de objetos e mais à frente no curso no entendimento de coisas mais construtivas”.

“Acredito ser de extrema importância implementar e expandir essa imersão no decorrer do currículo de arquitetura, **durante toda a graduação ter ações como essas** focadas em diferentes contextos trabalhados por diferentes cadeiras, adaptando essa imersão. É uma vivência muito rica para profissionais que vão fazer parte da área de construção verem que fazem parte do canteiro de obras para quebrar o preconceito com o trabalho manual e passar a respeitar da forma que merece”.

“Acho **importante ter essa imersão no início do curso, mas que a experiência pudesse ser estendida até o final do curso**. Que de alguma forma as outras matérias como estrutura, elétrica e hidráulica pudessem ser relacionadas ao processo prático”.

“Acho extremamente importante que os cursos possam **oferecer esse tipo de imersão já nos períodos iniciais** para ajudar no amadurecimento dos alunos no que diz respeito ao processo de projetar”.

“Sim, **acho que a imersão pode começar desde o primeiro período**. Acho que a conexão entre desenho e construção pode ser explorada desde o início na execução de pequenas peças de mobiliário urbano aumentando o desafio a cada semestre. Numa disciplina, os estudantes teriam mais tempo para fazer e refazer o processo, aprimorando suas construções. Acho que isso é relevante para tirar o peso da ‘obra pronta’ e ensinar mais sobre a possibilidade de errar e melhorar, ganhando habilidade na prática”.

“Sim, **durante o curso inteiro**. Esse tipo de abordagem junto com o bom desenvolvimento da técnica do desenho em casos cotidianos é o que **pode salvar os futuros profissionais** da área. Acredito que fazer o ordinário múltiplas vezes é mais didático do que fazer um projeto extraordinário uma vez”.

Aqui, algumas respostas que sugerem o início das atividades no Canteiro após o primeiro ano de curso:

“Sim. No **quarto período, sexto e oitavo**”.

“Sim. **Penso que a partir do 5º período seria ideal**. Oficina-escola dentro do campus”.

“Sim, em dois momentos: **antes do 5º período e após o 5º**”.

“Com certeza. Após os estudantes terem um pouco do fundamento, **a partir do segundo ano seria fundamental ações práticas**, envolvendo construções e demanda reais, para que possam associar a relação do desenho-construção de forma sólida, além de ser um ótimo exercício de trabalho coletivo”.

“Sim, extremamente importante. **Formador de caráter**. Pelo menos **a partir do 5º período**, que os alunos já possuem certa maturidade para realizar as tarefas”.

“Sim! Ao meu ver, deveria ocorrer logo após as disciplinas artísticas, **por volta do meio do curso**, quando os entendimentos teóricos já estão amadurecidos e a vivência passa a ser imprescindível. **Ter um canteiro de obras dentro das escolas seria, sem dúvidas, o plano ideal**”.

“Sim, acredito que seja de extrema importância. **O período que melhor se encaixa seria o 5º período por estar na metade do curso e pela bagagem técnica que os primeiros quatro períodos proporcionam**; trazer essa imersão ou como disciplina individual interligada as demais cadeiras projetuais do período ou implementada na própria metodologia da disciplina de Atelier de Projeto, tornando o processo acadêmico mais social, coletivo e sensível, possibilitando a construção de um futuro profissional que entenda sobre materialidades, trabalho em equipe e manuseio de ferramentas, além de somar para um pensamento mais humanitário e inclusivo”.

“Acredito que desenvolvem não apenas habilidades técnicas, mas também o valor do trabalho colaborativo e a importância de uma visão pragmática nos projetos. Acho que **a partir do terceiro período o aluno já possui uma base que proporciona uma compreensão maior do processo, mesmo que seja uma imersão apenas de observação**. Também considero importante ter essas vivências num momento do curso com um conhecimento mais consolidado em projetos e técnicas construtivas (sétimo ou oitavo período), onde a imersão poderia ser mais ativa e aprofundada, vendo o impacto das suas decisões no projeto”.

“Sem sombra de dúvidas. Acredito que esse tipo de imersão proporciona um aprofundamento e um outro olhar ao mundo da arquitetura e urbanismo que estamos acostumados a conhecer. **Eu diria que a partir do 3º período já seria muito interessante ter essas imersões**. Afinal de contas é a partir desse período que o olhar mais crítico e conhecimento mais refinado diante da arquitetura começa a ser aguçado”.

“Sim. A experiência envolvida **poderia estar no segundo ano do curso de arquitetura entre o terceiro e quarto período**, podendo estar associada a cadeiras como Linguagem e Estudo Estrutural na realização de protótipos/espacos em escala ampliada”.

“Acredito que é extremamente importante ter esse tipo de imersão no currículo de arquitetura. **Ela deveria ocorrer no quarto período**, após os alunos adquirirem habilidades em maquete e desenho à mão livre. Isso complementaria a transição para o uso de ferramentas digitais e daria uma base sólida para disciplinas de prototipação. **A imersão deve envolver problemas reais, com soluções humanizadas, reforçando a comunicação com o cliente e respeitando as limitações do local**. A verdadeira realização de um arquiteto vem da conexão com o cliente e a relevância da obra para ele”.

“Fundamental. Acredito que, **dentro da graduação, a partir do 5º semestre**, através de oficinas dentro das próprias disciplinas de atelier de projeto. **Mas é também necessário pensar em educação continuada**. Acho que a proposta de ter residências em Arquitetura e Urbanismo (ao exemplo do que faz a UFBA) através de especializações é uma excelente forma também de conectar arquitetos e urbanistas ao canteiro de obras”.

\*\*\*

A última pergunta do questionário, a de número 20, é uma questão subjetiva sobre o sentimento das pessoas ao término das ações. Pretendíamos apreender o balanço geral da

experiência, se ficaram traços de arrependimento pela participação, de um investimento financeiro perdido, se a experiência não agregou em nada ou se houve ganhos e que tipo de ganhos seriam esses. **Satisfação pessoal, alegria e felicidade** foram palavras muito utilizadas para resumir o sentimento de finalizar uma obra após a imersão na cadeia inteira da produção da arquitetura:

“**Felicidade**”.

“**Satisfação pessoal** e ânimo para empregar o aprendizado”.

“O sentimento era de **satisfação por ter finalizado tudo o que foi proposto** bem como de felicidade ao devolver para os usuários como foi no caso da ocupação Leonardo Cisneiros”.

“Nas duas oficinas senti uma **felicidade** de ter realizado algo, uma **satisfação de ver materializado as ideias e de ter feito novos amigos**. Sentimento de comunhão entre todos”.

“Há um **sentimento de satisfação e felicidade de vivenciar o processo por inteiro** e, de minha parte, senti muita vontade de continuar para aprimorar. Foram momentos muito positivos para minha formação”.

“Ao final, **me senti feliz, orgulhoso e satisfeito** por ter feito parte de algo que se mostrou tão importante, seja na minha vida e profissão, seja na vida das pessoas que pudemos impactar com os resultados das ações”.

“**Me senti muito realizado ao término do workshop** de design-build, refletindo ao ver o produto final se concretizar, após ser colocado muito empenho não só da minha parte, mas de todo o grupo. **Me trouxe uma felicidade imensa ver que podemos conquistar aquilo que nos propusemos a fazer** e saber que podemos fazer ainda mais quando estamos focados no propósito”.

“**União, satisfação, entusiasmo, empolgação, celebração**”.

“Ao final de uma ação imersiva no canteiro de obras, **sinto uma mistura de satisfação e reflexão**. A concretização das ideias e o contato direto com a execução proporcionam um entendimento mais profundo do processo. **A cada etapa, surge um sentimento de conexão com o espaço e com as pessoas envolvidas. Também há a sensação de aprendizado contínuo, de adaptação e superação de desafios**. Essa vivência reforça a importância de um trabalho colaborativo e a responsabilidade de transformar o ambiente de forma significativa para quem o habita”.

“**Uma grande alegria por ter feito amigos para a vida toda e grande orgulho** de ver o que projetamos executado com nossas próprias mãos”.

“**Entusiasmo e vontade de participar de muitas outras experiências semelhantes;** maior interesse pelo trabalho em grupo”.

E apesar do processo ser cansativo, o resumo geral nos pareceu bastante positivo:

“**Cansaço, sensação de realização**, de proximidade do pensamento com o fazer”.

“**Alegria, cansaço e satisfação** de ver o trabalho concluído”.

“**Empolgação, cansaço, completude, orgulho**”.

“Sentimento de bem estar, especialmente por conta do cansaço físico”.

“Gratidão, cansaço, orgulho, felicidade, realização”.

#### 4.5 Canteiros Experimentais e os campos político, poético e técnico

No Capítulo 3, discutimos sobre a prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais e, ao final, propusemos 3 eixos ou campos para sistematização dessas experiências de ensino-aprendizado. Neste Capítulo 4 trazemos 30 experiências de pessoas diversas através das quais nos foi possível, primeiro, averiguar se esses eixos, de fato, se fazem presentes nas experiências imersivas; segundo, em caso afirmativo, em qual medida, de qual maneira e em qual teor esses eixos se fazem presentes; e terceiro, se existem outros eixos ou campos que não nos vieram à mente anteriormente.

Dito isto, trazemos na sequência, nossas leituras sobre as 30 experiências das/os entrevistadas/os sob as perspectivas destes três eixos ou campos estruturais das experiências de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais. Alguns trechos que compartilhamos a seguir tratam dos assuntos e temas discutidos nas respostas presentes no subcapítulo 4.4. A ideia é examinarmos, a partir dos testemunhos das/os 30 entrevistadas/os, se as experiências relatadas configuram, ou não, os três referidos eixos ou campos propostos pela tese. Por fim, recordamos novamente sobre a quantidade de recortes de texto em número dilatado.

##### 4.5.1 Eixo político (ético)

O primeiro eixo trazido, o político (ético), se revela ou se expõe a partir de uma percepção, por parte das/os participantes, que se dilata para além do trabalho desenvolvido no Canteiro e acessa as relações humanas e relações de trabalho existentes na cadeia de produção da arquitetura. Este eixo desnuda, para alguns, os atores normalmente invisibilizados desta cadeia que são os que materializam a arquitetura e, por isso, são coautores no processo. Contudo, esse reconhecimento, na prática, nunca acontece. O que as entrevistas nos trouxeram, é um início de um questionamento sobre a percepção do ponto estrutural que trazemos no Capítulo 1 desta tese sobre os por quês do *apartheid social* que se materializa tão fortemente nas relações de trabalho dentro da cadeia da produção da nossa profissão. Este aprofundamento do olhar histórico e social abre o entendimento sobre a ruptura da práxis arquitetônica, algo que

caminha em sentido contrário à práxis Freireana onde pensar-e-fazer são parte de um mesmo todo, como uma continuidade um do outro.

Nesse eixo político, categorizamos alguns aspectos a partir de certas respostas trazidas pelas experiências nos Canteiros:

1. Senso de comunidade e a valorização da Co-Laboração;
2. Dialogicidade e a natureza participativa dos processos;
3. Sensibilidade social e a valorização do trabalho braçal;
4. Canteiro emancipatório e o espectro político de esquerda no trabalho;
5. Críticas relativas às questões de gênero nos Canteiros;
6. Percepção das contradições do saber acadêmico;

Consideramos, portanto, sobre o viés político suscitado pelas experiências imersivas, que esta percepção é despertada por alguns possíveis caminhos:

- Pode estar ligada ao que colocamos acima sobre o trabalho como serviço a terceiros, o que aguça um sentimento de utilidade social nas pessoas e estimula o senso de comunidade, bem como a valorização do trabalho colaborativo pela dialogicidade;

- Pode ser pelo fato de algumas das vivências nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo terem juntado diversas pessoas com uma visão política em comum, no caso, uma visão política de esquerda;

- Por acender uma reflexão sobre luta de classes ao trazer um olhar social mais sensível em relação aos outros atores da cadeia da produção da arquitetura - os construtores - a partir das imersões sensoriais na trabalhosa realidade material dos canteiros;

- Por alguns questionamentos críticos a partir de experiências não muito agradáveis de algumas mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ nas atividades dos Canteiros Experimentais;

- Pelo entendimento, no ato da construção nos canteiros, das tensões envolvendo diferentes saberes vinculados à cadeia da produção da arquitetura, como os saberes empíricos, científicos e acadêmicos.

### 1. Senso de comunidade

Vejamos algumas das respostas que trazem elementos para a categorização, dentro do eixo político, de alguns pontos trazidos nas entrevistas que foram estimulados ou estimularam um senso de comunidade:

“Me sentir útil”.

“**Satisfação** em já ter um interesse prévio em fabricação manual e ter essa experiência com os colegas de turma foi ótima. **Além de entregar o produto aos moradores da ocupação e vê-los tomando posse e utilizando o equipamento, ilustrou o final da cadeia de produção em arquitetura que não é vivenciado em nenhuma outra cadeira**, de ver o produto fora de sua mão e entregue ao cliente realizando seu propósito”.

“Desde a primeira vez fui tomado por **sentimentos de satisfação, esperança e alegria**. Satisfação por estar construindo coisas que de fato mudariam a vida das pessoas e esperança por descobrir que, enquanto arquiteto, eu posso contribuir com a criação de um mundo melhor”.

“Genuinamente feliz e grata por estar aprendendo e ao mesmo tempo **ajudando uma Ocupação de pessoas que realmente precisam daquela intervenção**”.

“Ao trabalhar em grupo em um projeto de intervenção, senti uma conexão com os outros participantes, pois compartilhamos ideias e construímos algo significativo juntos. Esse processo **despertou a colaboração**, empatia e um profundo orgulho ao ver o impacto do nosso trabalho. **Socialmente, percebo como as ações fortalecem laços afetivos nos territórios**. É gratificante saber que o projeto contribui para um ambiente mais inclusivo e culturalmente rico, promovendo bem-estar e um maior cuidado com os espaços públicos pelas pessoas que os utilizam”.

“Hoje, como quase uma profissional da área, vejo o quão importante é esse contato direto com o "cliente", na escuta de seus desejos e principalmente na busca de **transpor um "sonho teórico" em um "sonho prático"** através da arquitetura. **Foi a melhor experiência que eu tive durante o curso, falo isso sem me restar nenhuma dúvida**”.

## 2. Dialogicidade e valorização da Co-Laboração

Vemos pelas vozes das/os participantes, a importância dos processos colaborativos dialógicos. Na realidade, as intervenções propostas não podem ser desenvolvidas sem o trabalho coletivo e isso fica nítido ao final das experiências. Algumas pessoas tinham expectativas quanto a possibilidade de trabalhar de forma colaborativa com um propósito comum. A partir de algumas opiniões positivas nesse sentido, vemos que a ideia de trabalho coletivo a partir do diálogo e colaboração reforça nosso pensamento sobre Desenho-Construção como abordagem pedagógica dialógica:

“Acho que **o principal sentimento foi aquele que se tem aqui, em comunidades, que é colaboração**. Porque você vê muito em comunidades que é, ‘olha, não estou fazendo nada no sábado de manhã, vou aí te ajudar a fazer um traço de massa, a dar um chapisco na parede, a erguer uma parede’. Então, **esse sentimento de colaboração era o principal para mim**”.

“Muito bom o trabalho coletivo porque **a gente tem essa confiança no outro, né? O outro lhe dá uma segurança** de você poder ir fazendo até onde dá. Isso é muito importante”.

“O Ateliervivo demanda muita ajuda. **Uma pessoa falta, a gente sente na linha de trabalho**. A gente sente. A gente vai ter que dar um jeito aqui para a coisa funcionar. **E faltava uma pessoa nesse grupo, você percebia. Então você se vê ali como uma engrenagem daquele projeto**”.

“A gente se revezava, tava ali fazendo alguma coisa, mas trocando uma ideia, **escutando um som juntos, e eu acho que isso tornava o processo amenizado com essa colaboração coletiva**”.

“As minhas expectativas giravam mais em torno do contexto, de **conhecer pessoas engajadas e com visão de arquitetura mais crítica**, de fato foi o que rolou e foram atendidas”.

“Tinha expectativa de que seria muito engrandecedor. Foi contemplada e até superada. Além de aprender bastante sobre marcenaria e afins, foi **muito bom poder trabalhar em equipe para um propósito bem definido** e a sensação de que fizemos a diferença na vida das pessoas que utilizariam a cozinha foi indescritível”.

“Foi um projeto bastante sensível, importante e gratificante e poder ver algo que você fez parte da criação ao ponto de sair do papel e ser de fato executado e utilizado pelas pessoas é algo que reforça a minha profissão enquanto urbanista. Além disso, **a ação proporcionou uma noção de coletividade totalmente diferente da que estamos acostumadas nas disciplinas do curso**, o que tornou tudo mais enriquecedor”.

“Sim, expectativa de poder aplicar os conhecimentos **enquanto professor** e, sobretudo, trabalhar em escala real a partir de uma metodologia. Ao final a expectativa foi superada, com um **sentimento de realização por se tratar de um trabalho coletivo** e que deu muito certo”.

“Esperava **vivenciar um processo colaborativo de criação** e contribuir em soluções que pudessem impactar positivamente a comunidade local. Ao final, minhas expectativas foram superadas. **O trabalho em equipe, o aprendizado prático e as interações com as necessidades do bairro** me trouxeram um forte sentimento de pertencimento e realização”.

“Sim. De **desenvolver em coletividade** e conseguir chegar a um resultado eficiente”.

“Após as ações realizadas, me trouxe a reflexão sobre a **importância do trabalho na coletividade** e como a experiência do fazer carrega significados através das trocas entre as pessoas”.

“Maior compreensão sobre as possibilidades e limitações de acordo com o projeto, materiais disponíveis, **trabalho em equipe**, tempo, etc”.

“A percepção da necessidade de etapas para a execução; **a importância do trabalho em equipe**”.

“**A importância do trabalho colaborativo**, a necessidade da integração do design-build às demandas reais de uma comunidade onde, um período relativamente curto de trabalho e empenho, traz impactos positivos para aquela comunidade”.

“Encarar os desafios da marcenaria, pintura e dinâmica de grupo fornece *insights* **sobre a importância do planejamento e da paciência**. Também **reforça o valor da comunicação e da colaboração** para alcançar resultados significativos. Além disso, a experiência traz um sentimento de realização ao ver o impacto positivo do trabalho”.

“**Eu acho que todos os workshops tinham um processo aberto de diálogo e de escuta, que me marcou**. A gente sempre tem esses momentos de conversa, antes, durante e depois, que eu acho que isso é uma coisa que vem no campo profissional, de exercer isso dessa forma, da **importância desse diálogo e de escutar as outras pessoas que estão envolvidas** naquele processo”.

“Acho que também tinha **o sentimento de sentir uma coisa coletiva, de determinação, de persistência, da galera ter esse objetivo em comum**. Às vezes, até a gente extrapolava os horários ou chegava mais cedo no outro dia. **Tinha muito**

**esse compromisso de todo mundo chegar no resultado final da melhor forma possível**, de colocar aquele empenho, aquela dedicação”.

“Olha, **na minha vida eu acho que eu nunca conheci tanta gente legal de uma vez só**. Porque eu acho que eu lembro que eu convidava alguns amigos meus até de outras instituições e diziam: ‘vou nada ser operário de um canteiro de obra’... O técnico, o arquiteto, o engenheiro que seja, eles têm essa coisa de afastamento do serviço manual. Que não deixa de ser braçal. Então tinha muita gente que não queria fazer esse esforço físico. E eu convidava o pessoal e ‘quero não, não vou nas minhas férias fazer isso’. **Mas a galera que eu conheci, que povo gente boa!** Eu digo a você assim: eu sou amigo deles, eu encontro alguns pouco tempo e a gente não perde a consideração da vivência que foi o ato de você estar ali no mesmo objetivo, trabalhando... **Isso faz com que você estreite esses vínculos de amizade com as outras pessoas, com os outros alunos**”.

“Eu lembro que **isso me motivava, eu lembro que era a alegria que eu ia porque eu sabia que ia ver esse povo. Que coisa boa que eu vou ver essa galera!** Era muito legal, principalmente nesse contexto que eu falei antes da gente começar a entrevista, dessa ruptura democrática que a gente tava vivendo, de impeachment de Dilma, Michel Temer. **Então, de repente, ter contato com esse pessoal que tinha essa consonância política era um afago pra mim, sabe?**”

“Eu tinha, enfim, usado todas as minhas ferramentas cognitivas e físicas mesmo, de dar conta daquilo. Eu tava numa euforia enorme. Ao mesmo tempo também tem o rolê social, assim, é muito legal. **Porque não tem forma mais legal de você conhecer pessoas, pelo menos pra mim, do que fazendo atividades com essas pessoas.** Não é sentar num bar e dizer, *ah, e aí?* Mas é você trabalhando junto. É muito massa a gente sentar ao final do processo e discutir, falar, *e o que é que pegou? E o que é que vocês sentiram hoje? Como é que foi? E você ter esse momento de conversa depois do processo também era muito massa. De ouvir os outros que estavam ali construindo, de ver o que é que eles tinham achado”.*

Por outro lado, é importante destacar que as entrevistas mostraram que algumas pessoas tiveram dificuldades com o trabalho coletivo nos processos imersivos. Também nos foi muito importante receber essa crítica em relação à insatisfação dessas pessoas, mesmo que em número bastante reduzido, em relação a um ponto fundamental na pedagogia dialógica: o diálogo, a troca pela boa comunicação, o entendimento do valor da Co-Laboração, como diria Paulo Freire. A falta de diálogo é um contrassenso nestes processos pedagógicos que desenvolvemos. Estas são algumas observações críticas sobre as dificuldades de lidar com a colaboração:

“Acho que **trabalhar no coletivo é sempre desafiador**, com pessoas que pensam diferente e precisamos lidar com isso”.

“A única dificuldade foi a **comunicação e inexperiência dos colegas**, pois como era a primeira experiência manual com maquinário de todos ali, houve alguns erros cometidos em grupo que era de se esperar em uma atividade de caráter pedagógico, mas que no final enriqueceu a vivência”.

“**Comunicar minhas ideias, lidar com discórdia**, o calor do Recife”.

“**Não ter tido prévio contato**, me fez ter um pouco de dificuldade, além do **trabalho em grupo**”.

“**Nivelamento com a turma de nível básico**”.

“Trabalho em **equipe numerosa** nunca é fácil”.

\*\*\*

### 3. Sensibilidade social e a valorização do trabalho braçal

Naturalmente, para algumas pessoas, a preocupação com os aspectos inerentes a um canteiro de obra, como riscos de acidente, esforço físico e cansaço, dificuldades materiais próprias das dinâmicas com a construção (clima, longas horas de trabalho pesado, imprevistos, entre outros), se converteu em um olhar sensibilizado para a situação dos trabalhadores da construção civil:

“Sim, aumentou muito a sensibilidade em relação aos materiais e aos processos e técnicas utilizados para executar, além de **dar importância aos profissionais envolvidos na execução**”.

“Hoje, no fim dessas experiências, eu saí pensando que **nunca mais eu julgo marceneiro. É difícil, é um trabalho** difícil. Então, acho que é a dificuldade atrelada a isso. Depois de ter aprendido algo novo, não foi algo impossível. Não. Mas foi desafiante, digamos assim. Eu tava aprendendo técnica nova”.

“Na resposta anterior coloco justamente isso, antes, o desenho era o chefe hierárquico da cadeia produtiva, hoje, entendo que o caminho é 50/50. **Tão importante quanto o desenho é entender como ele será produzido e por quem**”.

“E depois ver a fabricação, mesmo que sendo um produto relativamente simples, que era uma mesa e os bancos, talvez mais pessoas do que precisavam, mas mesmo assim, é uma ação de coordenar as pessoas, de cansar, de ficar no sol, de almoçar. E eu lembro na hora que **a gente foi almoçar e todo mundo parou, que a galera deitou no chão** lá, teve gente que saiu na rua e **ficou lá descansando**. Eu tava quase cochilando, assim, encostado no carro. E eu **fiquei pensando, todo dia eu vejo isso, a galera da obra que sai, desce, fica deitado na calçada. O que a gente tá vivendo, eles vivem todo dia, e dez vezes mais, sabe?** É realmente aquela questão da produção, da construção, em que todo mundo tá envolvido, só que pelo fato de a gente não compartilhar o ambiente do canteiro, a gente acaba esquecendo, né? Porque no dia a dia esquece que aquilo ali existe”.

“Não sei exatamente se enquadraria nessa pergunta, mas acho que é **um sentimento de humildade também, talvez, de você sair dessa posição de arquiteto, dono da coisa que dita as regras e determina**, e quando você tem essa compreensão do processo como um todo, acho que você se coloca mais no lugar do outro e até nessa ideia de propor, você propõe com mais coerência, pensando mais no esforço que o outro vai fazer para alcançar aquele resultado. Acho que isso até durante o processo também, a gente se dividindo, dividindo as tarefas, **tinha muito essa coisa de se colocar no lugar do outro, essa coisa que acho que é fundamental**. Às vezes tem formas de projetar ou de propor que vão ter um impacto muito menor em quem está executando aquilo. Acho que às vezes é uma coisa a ser levada em consideração”.

“**A gente na faculdade é estimulado a desenhar coisas que a gente não sabe fazer.** É uma coisa assim, **você é estimulado a pensar que outra pessoa vai fazer aquilo por você**. Eu acho que hoje em dia eu tenho muito mais consciência e dou muito mais

valor a quem faz qualquer coisa, porque aí você amplia, você sai do canteiro, você amplia para quem fez um bolo, aquele bolo que você comeu, para quem costurou uma roupa, isso amplia, vai para o saber fazer. E aí eu dou muito valor hoje e **acho muito injusto a questão salarial das pessoas que fazem. Você começa a ter esse entendimento de valorizar o trabalho**”.

“**Junto com o fazer, tem que ter uma visão crítica da posição dos trabalhadores**, que é quem faz, né? Porque eu acho que a faculdade de arquitetura, além de ser distante dessa parte prática, quando eu fiz, é distante também de uma postura crítica social. Um pensamento crítico social. E o fazer, o construir, está junto no Brasil, né? Por ser um país colonizado e ter essas questões muito mal resolvidas, então **o pensamento crítico de uma estrutura social do Brasil tem que estar junto com o pensamento do fazer**, do saber construir. Eu acho que não tem como não ser... Porque **se não tiver esse pensamento crítico, aí a gente vai pro romântico, né? Você romantiza o trabalho**. E a pior coisa pro trabalhador é ter o seu trabalho romantizado”.

“Acho que a principal é: **eu como arquiteto, não sou melhor que o pedreiro ou o pintor ou marceneiro. Somos um corpo**, eu apenas tive acesso a um tipo de saber que ele não teve e ele, um saber que eu não tive acesso, e essa troca de saberes enriquece muito o canteiro”.

“Me deu **outra perspectiva em relação ao trabalho braçal que apesar de ser muito necessário e exaustivo é totalmente desvalorizado** quando observada toda a cadeia da construção civil”.

“Refleti bastante **sobre o esforço que foi, do cansaço físico e mental, e entender o que a grande maioria dos trabalhadores do setor da construção passa todo dia e várias vezes mais pesado**. Essa reflexão de empatia com certeza aproximou e consequentemente passei a respeitar muito mais o trabalho manual”.

“Após as ações, **compreendi que a arquitetura é uma ferramenta importantíssima na nossa busca, enquanto sociedade, por um mundo mais justo**. A partir das ações no canteiro, também **pude me colocar, mesmo que de maneira temporária e mais leve, no lugar dos profissionais da construção**. Isso me fez enxergar mais claramente a importância dessas pessoas e valorizar ainda mais o trabalho feito por elas”.

“**Trouxe maior sensibilidade em relação a quem executa as obras**. Trouxe também a consciência da origem e destino dos materiais e da viabilidade técnica de determinadas soluções construtivas. Me **fez enxergar a arquitetura com mais ‘pé no chão’ e consciência social**, além de expandir meu olhar para os problemas urbanos e nossa capacidade de solução desses problemas”.

“Segurança do trabalho, **valorização do profissional da construção**, o deslumbre com a plástica da madeira como matéria prima”.

“A consciência e **valorização do trabalho manual**”.

\*\*\*

#### 4. Canteiro emancipatório e o espectro político de esquerda no trabalho

Durante o processo das entrevistas, achamos importante adicionarmos uma pergunta extra no final sobre o viés político das/os participantes. Queríamos saber se existe alguma

conexão entre o ato de participar de uma oficina que vai de encontro ao “*establishment*” da educação em arquitetura, tirando estudantes da zona de conforto e levando-os para o trabalho arriscado no Canteiro, e o viés político dessas mesmas pessoas – se de direita, centro-direita, centro, centro-esquerda, esquerda, ou de neutralidade – sem interesse por política. Das 30 pessoas entrevistadas:

27 pessoas (90%) declararam seguir um viés político de esquerda;

02 pessoas (7%) se consideram de centro-esquerda;

01 pessoa (3%) se considera de centro.

Essa informação não contém toda a verdade sobre o viés político ou grau de ativismo e militância das/os participantes de todas as imersões dos Canteiros Experimentais do Ateliervivo, nem nos dá um panorama à nível mais amplo, seja municipal ou estadual. Contudo, no contexto do Recife, o fato de termos 90% das pessoas entrevistadas sendo mais propensas a uma visão de mundo de esquerda nos dá uma abertura para discorrermos sobre essa informação estatística. Muitas das falas captadas nas entrevistas trouxeram uma posição de defesa de uma maior igualdade social ou uma preocupação com as populações socialmente “*deserdadas*”, fruto das históricas desigualdades.

O fato é que o tipo de trabalho proposto pelo Ateliervivo é algo, em sua essência, fora da curva do campo do ensino de arquitetura – que é se utilizar de uma pedagogia que leva pessoas para trabalhar em situação de risco cumprindo o papel dos “peões” da construção civil nos canteiros. Além disso, essas pessoas pagam para vivenciar essa condição nas imersões construtivas. Pensamos que quem adere a esta ideia quer ter uma experiência socialmente diferente da sua e para nós ficou evidente, a partir do que as entrevistas expuseram, que essas pessoas têm uma pré-disposição à participação nas oficinas do Ateliervivo por terem uma visão social construída a partir de uma certa abertura às questões de classe que permite a curiosidade e simplicidade para um compromisso fora da zona de conforto socialmente estabelecida para a sua profissão.

Acreditamos, portanto, ser esse o papel de um Canteiro Emancipatório que, por meio de uma educação transformadora, busca a reflexão e o questionamento em torno das questões ligadas à luta de classes e à exploração do trabalhador dentro da cadeia de produção da arquitetura e se propõe a desenvolver um trabalho desalienado. Vejamos algumas destas falas reflexivas:

“**Eu acho que junto com o fazer tem que estar lá uma escola marxista.** Eu acho que é isso. **Tem que ter um pensamento crítico de como o trabalho é constituído na sociedade brasileira.** E daí a gente vai aprender a construir, fazer jardim, fazer parede, fazer casa, junto com quem está fazendo, né? Quem é que faz isso hoje?”

“É, eu sou de esquerda, eu me posiciono... **Eu acho que esse posicionamento político me veio muito à parte da prática de trabalhar com as pessoas, com os trabalhadores.** Saiu da teoria também política, sabe? **Teoria política, pra prática política, né?** Tem que ter esse posicionamento, esse viés de esquerda mesmo pra equalizar, pelo menos. E é o problema da arquitetura, né? Eu acho que isso rebate na profissão de arquitetura, dessa comercialização dos projetos, como a arquitetura é feita. **E talvez seja esse lado da arquitetura mais comercial que eu não me identifico e é como as pessoas, a maior parte das pessoas, o senso comum entende arquitetura.** É uma arquitetura comercial, puramente. Então, desse lado, eu não me identifico como arquiteta dessa forma”.

“O tipo de pessoa que a gente tava convivendo faz diferença no nosso estímulo. [...] **O pessoal tinha esse espectro ideológico de esquerda lá, né?** Então isso pra mim, facilitava muito porque nessa época de ruptura democrática, de pré-Bolsonaro... eu digo a você, **daquela galera ali, se a gente for ver quem votou nele ou não, ele perdeu a eleição ali nos nossos contextos pessoais.** Então isso me estimulava, né? A estar de férias e acordar cedo. Eu não faltei nenhum dia, mesmo tendo margem pra faltar. Existia [no Ateliervivo] uma possibilidade de se faltar algum dia, mas eu não faltava, porque eu adorava ver o pessoal, sabe? Além da prática ser muito legal, mas a convivência com todo mundo era ótima, até hoje eu tenho saudade disso”.

“Eu acho que o objeto arquitetônico, quando você pensa em como ele foi feito, ele pode até se resultar em um trabalho massa, bonito. **Mas essa coisa do político, de quem fez, de quem são os autores daquilo ali, perde um pouco o sentido quando você entende que ali teve uma mão de obra que foi muito desvalorizada, que ela foi precarizada.** Que ela foi, de alguma forma, oprimida no sentido do pensamento, porque a ela foi negada esse pensamento. Ela foi dita que é assim que é pra fazer, é desse jeito que é pra entregar, entende? E aí parece que você anula uma profissão. Você só quer a mecânica dela. E aí a mecânica vai depender da máquina, né? E ela vai fazer tudo. **Eu acho que tem uma desumanização muito grande de quem faz a coisa acontecer, né? Dentro do processo como um todo.** Mas quando você para pra pensar nessa desumanização que existe, e eu digo desumanização baseado em Paulo Freire, no sentido de negar o pensamento também aos outros, é uma opressão que existe ali. Quem vai pensar sou eu. Você executa e faz o seu, tá ligado?”

“Fora toda reflexão referente à complexidade das relações de produção em nosso campo de atuação, especialmente relacionada com a luta de classes, **esse tipo de experiência pode contribuir para uma melhor compreensão do nosso papel na transformação dessas relações, na redução das desigualdades.** Isso podendo se dar tanto no campo das mudanças de atitude em relação ao processo de projeto, mas também de forma mais ampla na mudança de cultura social e política do modelo de produção, em busca de melhores condições de trabalho e de vida para todos na cadeia produtiva do ambiente construído”.

“A participação me colocou muito reflexivo sobre **a divisão de trabalho e hierarquia criada na arquitetura.** Onde essa **hierarquia afasta o arquiteto e o projetista da obra e da execução dela,** cabendo a ele apenas o pensar, enquanto quem torna a obra um objeto construído muitas vezes não tem o poder de decisão, ou nem sempre se tem espaço para projetar e colocar suas ideias e técnicas. O que de alguma forma **desumaniza algumas profissões** e também considera apenas o trabalho braçal delas”.

“Do quanto **um olhar atento e voltado para populações mais carentes ou de baixa renda pode transformar a vida dessas pessoas** a partir de ações cotidianas e muito engrandecedoras”.

“Vocês tinham todo esse cuidado também [...] **pra gente entender o que tava fazendo. Não era uma coisa mecânica** ‘*corta essa placa aqui de MDF tanto por tanto*’. ‘*E o que é essa placa, eu não sei*’. Não acontecia isso. A gente já sabia exatamente que a gente precisava de tantas placas pra tal coisa. Aí a gente perdia uma placa porque cortava errado. ‘*Cuidado que a gente não tem mais sobra*’. Tinha isso. **A gente tinha exatamente consciência para o que a gente estava cortando. O motivo pelo qual estávamos fazendo aquela intervenção**”.

“Então, eu tenho três momentos que eu percebo essa cadeia de construção e o papel do arquiteto dentro dela. Acho que teve um momento inicial que eu acreditava que o arquiteto só produzia e terceirizava. Não tinha que ter essa preocupação com a materialização das coisas, né? **Eu achava que o arquiteto estava isolado numa torre ali inalcançável, inatingível**. Mas aí, eu acho que **depois dessas ações eu comecei a ver a dificuldade que está passando hoje a profissão de arquiteto**. Talvez seja pela ausência desse contato com as outras cadeias da construção, assim. **O arquiteto se colocou muito nessa torre, se isolou ali como um Deus vivo da construção, uma pompa lá em cima. E a sociedade deu um jeito de construir sem ele, está ligado?** Ninguém vai parar de construir. Aí, é melhor deixar o cara lá na torre dele. E terminou que hoje a gente vê aí, né? **A cidade continua sendo construída, o arquiteto está lá longe e a gente está correndo para se aproximar disso de novo**. E eu acho que um dos movimentos fortes para a gente conseguir se aproximar disso é através do contato com a obra desde o começo do curso. Desde focar em desenho e construção, essas duas coisas ligadas o tempo todo durante o curso inteiro, desenho e construção e coisas cotidianas, assim”.

“Sentimento de realização, pois todas as partes foram ouvidas e estavam em constante harmonia durante a imersão no Cubito. **Um canteiro de obras DEVE ser um lugar de constante aprendizado e partilha** e, portanto, reciprocidade, independente dos valores socioculturais. **A arquitetura deve ser entendida como um ato político**”.

\*\*\*

##### 5. Críticas relativas às questões de gênero nos Canteiros

Outra escala de dificuldade que nos foi mostrada pelas entrevistas, tem a ver com os estigmas de gênero dentro de um ambiente de trabalho historicamente masculinizado. Anteriormente, essa questão foi trazida como um obstáculo às boas expectativas sobre as experiências e como dificuldades nos processos imersivos. Essa é uma questão que demanda, de nossa parte como coordenadores do Coletivo, uma postura de atenção constante para evitar qualquer manifestação de preconceito em relação a gênero mesmo nos locais mais progressistas como os Canteiros Experimentais. Seguem algumas observações críticas que nos chegaram pelas entrevistas sobre situações não muito agradáveis vivenciadas por mulheres e por pessoas LGBTQIAPN+:

“Enquanto um reflexo do nosso contexto cultural, o canteiro também reflete as questões de **machismo** e, de forma muito sutil, **eu senti necessidade de desafiar os estigmas de gênero para reivindicar a participação nas atividades mais pesadas e nos processos decisórios**”.

“Especialmente **reflexões sobre a postura que preciso assumir para me impor no contexto predominantemente masculino dos canteiros de obra** e sobre a valorização dos trabalhos construtivos, trazendo a perspectiva de execução para o processo de concepção”.

“Eu lembro que é como se tivesse **uma setorização das atividades que as meninas faziam e das atividades que os caras faziam**. Então pode ser um pouco por isso, mas eu vi essa diferenciação entre as pessoas que estavam levantando e fazendo a estrutura acontecer e as pessoas que estavam ali meio de ladinho fazendo as coisas mais leves. Mas eu queria fazer parte do debate sobre como estavam se encontrando os planos, como estavam sendo feitos os encaixes como é que a base estava se cruzando com as vigas da base, como estavam se cruzando com o pilar que ia sustentar as paredes, como a cobertura ia ser feita, como é que ia fazer pra subir lá, colocar as telhas e descer? Então eu fui ganhando espaço, sabe? **Fui abrindo espaço pra que eu também pudesse estar ali do lado dessas decisões e desses processos** e foi muito legal, foi muito incrível pra mim porque daqui a pouco eu tava no andaime ajudando a fazer as coisas do telhado e opinando sobre como a gente podia resolver a viga lá de cima e aí **foi muito, muito importante pra mim nesse sentido** também. Eu acho que **foi um dos aspectos mais marcantes**”.

“**O gênero por si só ele é um elemento que quase define um pouco qual é a sua função ali no meio**. Então eu senti que isso acontecendo no Cubito, é normal porque acontece em qualquer lugar e eu senti também que aquela **experiência que eu vivi no Cubito foi muito importante pra eu reivindicar uma participação ativa também em outros espaços da obra**. Eu literalmente me empurrava para estar no espaço que eu queria que era o das decisões, que era o da parte crítica, enfim, de me colocar como capaz de assumir esse espaço também, sabe? Porque, nossa, eu amo obra, mas **é muito difícil você, como mulher, ir pro canteiro de obra** e, às vezes, é uma besteira. Eu acho que **o Cubito também foi onde eu comecei a entender isso e a entender como é que eu ia administrar isso**, sabe? Não sofri nenhuma situação dessa direta, mas sempre acontece, sabe? De uma forma sutil. São pessoas que fazem parte da sociedade que também estão inseridas numa estrutura e se manifestam nesses contextos por mais fora da curva que eles sejam. Então a dificuldade foi essa, foi de reivindicar um espaço de decisão, de opinião mesmo dentro do contexto, por mais que eu não tivesse tanta experiência ou que eu fosse uma mulher”.

“E o que eu acho que **o Cubito, por exemplo, foi uma experiência que me provou muito a minha capacidade de estar inserida dentro do debate, dentro dos elementos estruturais**. Se eu estava conseguindo levar a viga, cortar e trabalhar com todas as ferramentas, por que eu não seria capaz de também opinar sobre aquilo? É como se, **reivindicando o espaço da construção, eu também reivindicasse o espaço da concepção**, sabe? E **isso foi muito importante pra mim, porque no final das contas, ali eu comecei a construir a estratégia que eu uso até hoje, sabe? De saber chegar num canteiro** porque a minha ex-chefe, ela chegava assim, impondo demais, então ela parecia aquela mulher meio histérica, sabe? Parecia com uma coisa tipo a Casa Grande, sabe? Chegando aqui pra tratar todo mundo feito subordinado. Eu não gostava dessa abordagem. Mas ao mesmo tempo **eu precisava de uma abordagem onde eu também fosse vista como uma voz ali que tinha uma opinião, que tinha valor ali**, que precisaria ser seguida”.

“E eu acho que **no sentido de empoderamento também, das meninas se sentirem integradas nesse contexto, delas não sentirem que elas vão chegar numa obra e ter medo de ir pra obra quando elas estiverem estagiando**. Enfim, eu acho que quanto mais cedo essas discussões começam a acontecer, mais espaço elas vão ter dentro daqueles profissionais para serem expandidas, sabe? Para, enfim, conduzirem mesmo, de alguma forma, trazerem uma contribuição pra atuação deles”.

“Não, eu não consegui me apropriar tanto, porque eu senti que em alguns momentos, em diferentes cenários, pessoas que tinham mais experiência e que estavam mais

desenroladas acabavam assumindo aquela tarefa e monopolizavam aquela tarefa, que são as tarefas mais complexas. Então por fim, obviamente, eu não posso deixar de mencionar que tem as relações de gênero também. Ela transparece no canteiro de obra da arquitetura. A gente vê que **ainda tem relações assimétricas em relação ao gênero e a sexualidade na arquitetura**. Ou seja, **me é permitido ser um arquiteto gay, ter minhas proposições, mas não me é permitido ainda no espaço do canteiro de obra, eu dar minha opinião ou participar do processo porque os homens ainda dominam, os homens cis heterossexuais**. Então foram essas as conjecturas que eu percebi”.

“Então, por exemplo, na montagem, no nivelamento, ou até, por exemplo, na composição das vigas, dos pilarezinhos do madeiramento, do telhado também, foram coisas que **eu percebia que eu ficava um pouco de fora, ficava meio que sem saber o que fazer. Eu percebia que outras pessoas que também não tinham essa experiência**, como eu também, ficavam de fora assistindo, querendo participar, mas sem saber o que fazer. E isso eu compartilhei com várias pessoas. Por exemplo, **no Cubito, isso ficou muito evidente para mim, porque tinha uma frente, que eu acho que era o *Clube do Bolinha***, que eles que iam fazer, eles que sabiam fazer tudo. Manuseavam e, inclusive, teve um momento que literalmente arrancaram as placas de madeira da minha mão, mas eu ia ajudar a botar. Literalmente arrancaram da minha mão. **Vi meninas também sendo excluídas de algumas tarefas**. E eu percebi, inclusive, **teve outro menino, que era da UFPE, mas ele é uma pessoa não-binária também** e a gente trocou muita ideia sobre isso. **Ele ficou tão frustrado que foi embora**. Acho que no segundo dia da ação, ele disse, não, não vou ficar, porque não tem espaço para eu aprender aqui, você tem que forçar alguma coisa. E aí, eu acho que pesou um pouco no Cubito isso”.

Mesmo com a criação de frentes de trabalho sem hierarquias, formadas por diferentes pessoas a partir das preferências individuais pelo trabalho a ser executado, os obstáculos enfrentados por pessoas LGBTQIAPN+ ainda não foram superados mesmo em ambientes que se propõem a ser palco do trabalho livre a partir de ações pedagógicas dialógicas. Como coordenadores, não tínhamos ciência de que situações como essas chegaram a ocorrer nas nossas imersões e, infelizmente, só passamos a conhecer esses fatos desagradáveis anos depois com as entrevistas. Essa situação é um obstáculo ao livre aprendizado e a dialogicidade nos processos pedagógicos e é um ponto crítico para nossa reflexão.

Por isso, é de extrema importância estarmos atentos a qualquer uma das manifestações comentadas acima para que não mais se repitam nas nossas oficinas. Hoje percebemos que, apesar do ato de divisão das frentes de trabalho ser feito da maneira voluntária e espontânea como fazemos, ainda encontramos esse tipo de situação. Talvez seja importante mantermos as livres escolhas a partir dos desejos voluntários das/os participantes - forma mais democrática de escolha - mas, em caso de desequilíbrio de gênero nas equipes, sugerimos algumas transferências de pessoas ao mesmo tempo que reafirmamos a necessidade de cooperação mútua entre as/os integrantes dos grupos.

## 6. Percepção das contradições do saber acadêmico

Um ponto de discussão interessante trazido pelas entrevistas e que nos conecta a um eixo político presente nas imersões nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo é a percepção, por parte de quem participa, de uma descontinuidade entre saberes técnicos, teóricos, filosóficos, científicos e artísticos na formação em arquitetura nas universidades e saberes empíricos ligados à materialização da arquitetura nos canteiros de obra. Não há aproximação entre esses dois lugares e nem diálogo entre esses saberes. O que existe é uma hierarquia e um desequilíbrio na valorização desses conhecimentos com a consequente submissão e rebaixamento dos saberes manuais em detrimento dos saberes intelectuais.

De fato, promover a práxis da arquitetura reunindo atividades criativas, sensoriais e corporais de forma colaborativa e dialógica em um canteiro de experimentação com seus riscos inerentes pode ser uma experiência muito potente. Principalmente para pessoas não habituadas a esse tipo de imersão coletiva e criativa. Aqui trouxemos alguns trechos das entrevistas que nos mostram a presença dessa percepção política nas ações do Ateliervivo:

**“Você sendo criativo, dando ideias surreais, construindo prédio, não sabe nem pintar uma parede, vai construir um prédio? A lógica parece estar desassociada das coisas. A mesma coisa o jardim, né? Você tá lá, vai fazer paisagem, vai estudar a cidade inteira também, a paisagem da cidade e não sabe plantar, não sabe o que é o nome de uma espécie de uma árvore”.**

**“Eu acho que a arquitetura é uma profissão que tem muitas possibilidades, mas é muito elitista. E elitista no sentido também de ter esse preconceito com o canteiro de obra, sabe? O que é burro, na minha opinião, porque se os profissionais não estão capacitados, os profissionais que não têm noção de canteiro de obra, não têm noção de obra, não têm noção de respeito até com os executores da obra, que são os pedreiros, sabe? Eu já tinha essa noção antes do Ateliervivo, mas depois de ter passado pelo Ateliervivo e de ter visto também o valor real da construção, consigo perceber como a arquitetura é elitista e muitas vezes colonizadora. E como ela é revolucionária também, mas que as pessoas do curso de arquitetura tradicional que não têm canteiro de obra, que não têm decolonialidade, ele é limitado mesmo assim, sabe? E colonizador”.**

**“Vejo o quanto o mercado desvaloriza a mão de obra e entendo que os arquitetos devem ser aliados dos construtores no processo de reivindicar melhores condições de trabalho na construção”.**

**“Hoje sinto que o projeto não está isolado no canteiro de obras. É necessário ter o entendimento sociocultural, técnico, material e da mão de obra. O projeto se inicia na ‘prancheta’, mas não termina na entrega dele. É o ponto de partida para toda uma produção que virá a partir dela, com a mão de obra disponível e sua materialidade”.**

**“Se o arquiteto não tem experiência com os trabalhadores que executam a obra (pedreiro, marceneiro, etc.) não consegue valorizar a importância daquele profissional que executa os desenhos. O saber contido na experiência construtiva ajuda a tomar decisões de desenhos mais exequíveis”.**

**“Enxergo a cadeia de produção da arquitetura como um processo complexo e altamente colaborativo, que exige uma integração entre várias etapas e**

**profissionais.** Cada fase, desde o conceito inicial até a execução final, é fundamental e interdependente para que o projeto atenda aos requisitos estéticos, funcionais e práticos”.

“**Hoje, enxergo a cadeia de produção da arquitetura, do desenho à construção, como um processo integrado e colaborativo, onde cada etapa é essencial e interdependente.** Entendo que o desenho não é apenas uma representação idealizada, mas um ponto de partida que precisa dialogar com a realidade prática, as técnicas construtivas e as pessoas envolvidas no canteiro. Reconheço, também, a importância de valorizar cada profissional que participa desse processo, desde o arquiteto até os trabalhadores da obra, pois são eles que materializam as ideias e dão vida aos projetos”.

“Hoje eu **vejo a cadeia de produção de arquitetura como apenas uma das colunas dentro da construção.** Em toda a interdisciplinaridade que ela demanda, desde o arquiteto ou engenheiro, pedreiro, etc, é imprescindível ter conhecimento sobre as demais posições, entender e simpatizar e, se possível, vivenciar. Hoje eu acredito que **o maior erro é se resumir a sua formação em apenas a experiência de escritório**”.

“Eu acho que **a cadeia da arquitetura é descontínua de forma que o arquiteto fica distante do método de construção**”.

“**Que a arquitetura é muito elitista e inferioriza o ato da construção,** criando um hiato entre academia e canteiro”.

“Acredito que **há uma grande desconexão dentro da cadeia da arquitetura.** Muitos arquitetos, já em sua formação, são desconectados dos condicionantes sociais, ambientais e históricos por serem submetidos a uma formação elitizada e hegemonicamente modernista. Quando se formam e atuam, apenas reproduzem os cânones que aprenderam na universidade e ajudam a reforçar a ruptura entre o desenho e a construção. **Muitos arquitetos nunca pisaram num canteiro de obras, sequer compreendem o trabalho e o cotidiano de um mestre de obras, de um marceneiro.** Por consequência é comum que os projetos não sejam capazes de traduzir eficiência e conexão com futuros usuários”.

“De maneira geral **vejo que o projeto muitas vezes está descolado do canteiro. A produção da arquitetura está muito focada em imagens e conceitos que não necessariamente partem de um estudo sobre a sua concretude e materialidade.** Até mesmo o desenho, porque ele é encarado do ponto de vista da publicidade, do marketing de venda para o cliente e não como ferramenta de estudo para quem projeta e constrói”.

“No nosso contexto ela é complexa, porém muito rudimentar, **com relações de produção com desigualdades extremas, com muitos casos de exploração da mão de obra,** alto grau de aprisionamento tecnológico pelo uso extensivo do concreto e de blocos cerâmicos e baixa capacidade de mobilidade social; baixo nível de emprego de novas tecnologias; mão de obra de baixo custo e de conhecimento técnico limitado; materiais e soluções construtivas pouco variadas e custo de materiais e soluções alternativas muito altos. **Para quem tem um mínimo de consciência social é difícil se manter no mercado de projetos**”.

A partir das respostas acima, apreendemos, nas diferentes ênfases e contundências nos olhares, que o conjunto das/os participantes entendeu que há uma cisão na profissão e que ela não é plena, não é completa, com a ruptura entre os processos de Desenho e Construção. As imersões expuseram, de forma vivencial, essas realidades apartadas tanto na formação nas

universidades quanto na vida profissional das/os participantes que perceberam a fratura ou rompimento da práxis arquitetônica e a necessidade de resgatá-la.

Por último, há uma situação que não é muito lembrada que é a percepção da profissão para os que estudam, ensinam ou trabalham nos centros urbanos em comparação à percepção de quem estuda, ensina e trabalha nas áreas rurais, nos interiores. Uma das entrevistas nos esclareceu sobre um detalhe muito importante em relação à dificuldade de difusão de atividades que buscam resgatar a práxis arquitetônica a partir dos Canteiros Experimentais no interior de Pernambuco:

“Aqui **no interior é muito difícil**. Mas o aluno daqui, **existe uma realidade diferente**. Tem muita gente que faz arquitetura, tem uma origem social mais humilde. Então, aqui, Lula, as formaturas são de arrear, sabe? **Na última colação de grau, a menina desceu da escada pra pegar o diploma com enxada na mão, sabe?** Ela é a primeira graduação da geração da família dela, a primeira graduada. Então, **tem muita gente que tá fazendo uma graduação aqui, porque já trabalha como pedreiro, ou trabalha como agricultor**. Então, ele tá indo fazer uma graduação pra ele, como eles mesmo dizem, trabalhar com a caneta, trabalhar no computador, sabe? Então, existe esse afastamento do trabalho braçal que é inevitável”.

“Tem alguns colegas que **eu chamava pro Ateliervivo, eles diziam, vou nada, vou pegar peso nas férias?** Aí eu vejo que **isso aqui no interior é muito arraigado**, entendesse? É muito dessa questão pros alunos. Quando é um trabalho ainda mais delicado, então o curso de desenho, um curso de maquete, ainda vai. Mas se você fizer uma experimentação como a que eu propus que a gente fizesse uma intervenção em um espaço lá, por exemplo. Era uma besteira, Lula. Era cortar uns pallets, fazer um engradado, uma plataforma vazia com uns pallets, com um travamentozinho. E não rolou, porque tem essa coisa, entendeu? **Tem essa barreira. Muitos deles que vêm dessa origem social, de pais pedreiros, pais agricultores, claro que eles têm orgulho disso, eles mostram, como eu disse, eles mostram enxada na formatura, mas eles não querem mais aquela realidade pra eles**”.

#### 4.5.2 Eixo poético (estético)

O segundo eixo, o poético (e estético), se manifesta dentro de um contexto de liberdade no trabalho. Neste contexto é a criatividade que norteia as soluções na intervenção e é quando o fazer da arquitetura se manifesta como arte e a/o artífice e a/o artesã/o, passam a ser os que criam e executam suas obras com as próprias mãos. O trabalho com arte é aquele executado com esmero e como resultado de um processo prazeroso. “Arte é manifestação da alegria no trabalho”, já dizia Sérgio Ferro<sup>86</sup> citando William Morris.

<sup>86</sup> Em entrevista publicada na Revista da Pós-graduação da FAUUSP Sérgio Ferro fala sobre arte: “Arte, no fundo, é o quê? Considero a melhor definição de arte a do William Morris, o meu santo padroeiro, que eu já repeti quando ensinava aqui e repito a cada cinco minutos todos os dias: ‘Arte é a manifestação da alegria no trabalho’. E continuo achando esta definição válida. É uma definição cheia de ambiguidades, cheia de entradas porque poderia ser entendida como ‘a arte é manifestação da alegria no trabalho artístico’. Mas o Morris não diz isso, diz: ‘Arte é

Além disso, existe um certo ambiente de escassez que pode ser lido como escassez material ou de meios, por conta dos recursos financeiros limitados nas imersões e também por escassez de tempo por conta dos prazos curtos para materialização das ideias. E dentro desse contexto, a criatividade é estimulada. Para esse eixo poético, categorizamos alguns aspectos a seguir:

1. O trabalho manual e o artesanato;
2. Arquitetura como arte;
3. A materialidade x abstração;

O viés poético estimulado pelas experiências nos Canteiros Experimentais pode ser despertado por alguns possíveis caminhos:

- Pode surgir a partir do sentimento de empoderamento desenvolvido através da experiência do fazer com as próprias mãos em uma relação direta entre o indivíduo e o objeto artesanal construído pelo trabalho manual;

- Pode ser enfatizado a partir da percepção da arquitetura como arte, pois é resultado de uma sensibilização e refino estético do olhar enquanto é produzida;

- Pode ser percebido na comparação consciente entre o aprendizado sensorial a partir do trabalho com a materialidade nos Canteiros Experimentais e o aprendizado abstrato a partir da experiência enclausurada entre quatro paredes na sala de aula.

Vejamos alguns trechos das entrevistas que reforçam o caráter poético das imersões nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo:

### 1. O trabalho manual e o artesanato

O ato de materializar uma ideia em um Canteiro Experimental, permite que se ultrapasse um limite bem demarcado na estrutura convencional da nossa formação. Ao criar e construir algo em escala 1:1, a/o participante de uma experiência imersiva se sente empoderada/o por esse feito e, principalmente, pelo processo, que é prazeroso. Esse empoderamento vem do sentimento de se ver como artesã/o, alguém com capacidade de construir algo grande com as próprias mãos. Seguem alguns trechos que demonstram esse sentimento:

---

manifestação da alegria no trabalho', insistindo, como ele sempre insistiu, que qualquer atividade humana feita com liberdade, responsabilidade e alegria necessárias, pode e deve ser arte. Por isso ele fazia papel de parede, bordava, fazia travesseiro, fazia tricô, fazia crochê, cozinhava, um monte de atividades desse tipo, tentando mostrar que cada uma delas pode ser fertilíssima em arte" (Ferro, 1990, p. 20).

“Quando a gente tá fazendo, parece que é um trabalho artesão o da madeira em si, né? **Você se sente um artesão** fazendo aquela construção. **Você se sente um artista** e um artista da construção, de uma forma geral, um arquiteto da prática, né? Você se sente um arquiteto da prática. Não um arquiteto, mas um arquiteto da prática mesmo, assim, de executar. Acho que talvez foi o meu contato com essa parte da construção que eu mais me senti produtor de verdade de arquitetura, sabe? De realmente fazer o objeto fino ali, de tocar nele, botar minha mão nele, encaixar aquelas peças ali uma em cima da outra, entender se a gente ia fazer com a barra rosqueada ou com o parafuso sextavado. Coisa de detalhe assim, mas que influenciava. E que, no desenho, não tem muito isso, né? Quando você está no desenho você não tem o apego pela materialidade e lá tinha um pouco disso, né?”

“E aí tem outras referências. É a **referência do artesão** ali, do cara que produz. Enfim, com madeira também é a mesma coisa, o cara pode saber melhor milhões de encaixes que a gente nunca viu na academia. Eu mesmo faço hoje, mas eu não gosto de me distanciar da obra porque eu quero ver como o cara vai resolver o problema”.

“Então, **quem faz a obra acontecer de verdade não é a gente**. A gente inicia um pensamento do que pode ser o espaço, mas quem é o artesão, o cara que constrói, que faz a obra acontecer, é a galera da planta, que é o serralheiro, o marceneiro, o pedreiro, sabe? Acho que é um pouco disso. Atrás do reboco, tem um tijolo que foi botado que ninguém sabe a posição”.

“E aí quando a gente está lá no canteiro de obra, que é a gente quem pensa e também quem faz, aí você começa a tentar entender a produção do que a gente estava fazendo, né? A construção daquela materialidade de uma forma mais integrada. Acho que isso foi o grande *insight*, que é o arquiteto desenhar o que ele pode construir, desenhar uma coisa que é possível dele construir e que é possível de construir bem, de fazer bem, né? Também algumas outras coisas que eu já falei, de **me sentir um artesão da arquitetura** naquele momento. Em relação ao sentimento, era o que mais tinha, né, que eu falei desse sentimento, mas também era como um *insight* mesmo da profissão, de uma forma geral”.

“Quando a gente se conecta, até o **senso estético** da gente começa a se moldar um pouco pra esse lugar da prática, né? Será que não faz mais sentido mesmo? Será que não é uma coisa que eu estou partindo de uma referência? Ou bebendo de uma fonte de inspiração que se tivesse mais conectada com a minha prática, eu poderia ter outras fontes? Aqui o repertório da gente precisa estar mais vinculado com o que tá fazendo, né? O artesão, quando vai esculpir, ele faz também pelo **prazer** dele de esculpir, né?”

## 2. Arquitetura como arte

Essa constatação é quase que uma consequência natural da percepção do item anterior. O empoderamento da pessoa que cria e constrói com as mãos, o sentimento da/o artífice, naturalmente a leva a especular sobre caminhos subjetivos, a partir da realidade material, que busquem a beleza e harmonia visual em cada desafio no Canteiro. Como em outras artes, a/o participante explora novas possibilidades estéticas através da experimentação com materiais, formas e soluções no processo de produção da arquitetura. Ao mesmo tempo, essa força de se sentir criador/a abre espaço para uma reflexão crítica em relação ao trabalho de arquitetas/os x construtores, sobre quem é o artista ou o artesão na produção da arquitetura? Vejamos algumas passagens das entrevistas que trazem essas questões:

“Que arte abstrata é essa que eu não boto a mão, eu não faço a materialidade acontecer? Eu basicamente planejo a materialidade. **É como um pintor que diz como vai desenhar e um outro cara pinta.** Ou então um escultor que o cara faz o projeto ali no *Sketchup* e o outro cara esculpe a madeira, sabe? Parece que a arquitetura, às vezes, é isso, né? Você não chega ali pra construir. E aí, lá não, lá [no canteiro] eu sentia construindo mesmo, né? **E a felicidade de você ver aquele objeto construído é que nem um artista mesmo quando termina a obra no final.** Acho que os insights eram mais nesse sentido, desse afastamento do arquiteto com a materialidade do que produz”.

“Eu acho que **essa coisa do arquiteto ser o artista, ter a ART daquela obra que é dele, pra mim essa ideia ainda é meio troncha.** Acho que ela deveria ser inclusive revista, porque quantas pessoas não fazem aquela obra pra participar dessa coautoria do projeto? Acho que é isso, acho que é mais no sentido de a gente **baixar a bola desse arquiteto moderno que é o Deus,** que é o dono das coisas. E que a gente aprende muito, porque a referência da gente é muito desse arquiteto moderno e que ficou segmentado na profissão nesse lugar do desenho. Ficou segmentado o pedreiro, de alguma maneira tudo na sua caixinha e não tem esse diálogo. Acho que a gente deveria incluir outras profissões também, o marceneiro, o serralheiro, o pedreiro. Pensar eles como artesãos, como pessoas que também estão produzindo e talvez até poder produzir junto, pensar junto”.

“Mas tinha a questão do Cubito ser solto do chão e de ser modular. Quando eu vi o projeto eu achei fantástico por conta disso. **Então meus olhos brilharam por conta do projeto em si.** Por conhecer muito mais o projeto executando. Então, por exemplo, o jogo de painéis com o peitoril ventilado: nossa... eu lembro da mísula, o chanfro na *viguinha* que sustenta ele. Como aquilo fez uma *massagenzinha* no meu senso estético de dizer, nossa, isso aqui é tão bonito! É uma besteira, mas o que é esse elemento? Por que ele dá essa leveza? Enfim, então além de conhecer mais o projeto, eu me apaixonei ainda mais pela proposta do projeto”.

“A primeira coisa que acho que impactou é a sutileza, a beleza do traço. Acho que você, entendendo o processo, alguns detalhes construtivos que poderiam ser muito grosseiros, você consegue refinar, você consegue dar soluções mais interessantes, você consegue chegar em resultados estéticos mais interessantes. **Eu até hoje guardo na minha cabeça coisas de dicas que eu tive no Ateliervivo. Eu acho que refinou muito meu olhar,** acho que ajudou muito”.

“De novo, além do sentimento de estar aprendendo uma coisa nova, você construir uma cozinha, um mobiliário, algo que você nunca tem a oportunidade de fazer e aprender a construir algo funcional, útil, simples, barato. **E tem que também ser bonito. Tem que ser esteticamente legal**”.

“Também acho que outra reflexão que eu tive é que **não dá pra fazer de qualquer jeito,** sabe? Da reflexão e também do aprendizado como um todo, você tem que exercitar uma coisa pra você conseguir fazer ela da melhor forma, que não dá pra fazer tudo de primeira, assim.”

“Sendo que eu acho que esse tipo de projeto, de você estar ali, fazendo, é uma coisa que gera muita satisfação, sabe, para fazer. E eu **acho que isso ajudaria muitos alunos a pegarem um gosto pela coisa,** sabe? E talvez encontrar o seu propósito dentro da arquitetura”.

“O campo da arquitetura e urbanismo é multidisciplinar. Observando essa cadeia, no campo profissional, **nós somos um dos poucos que projetam, mas não executam.** Diferentemente de um pintor, um pintor é ele quem faz, um artista plástico é ele quem faz, ele é o artista e ele é o criador daquilo. Então, nessa cadeia, parece que a arquitetura vem apenas para fazer e observar o outro fazendo, o outro executando”.

### 3. A materialidade x abstração

Nos Canteiros Experimentais, em cada solução, a especulação com a materialidade e suas possibilidades abre muitas oportunidades para a criação artística. Esse mergulho na realidade material do Canteiro desperta reflexões críticas sobre a criação em arquitetura, seja pela abstração da realidade nas salas de aula, seja nos Canteiros - espaços lúdicos propícios à inventividade. Abaixo temos passagens com algumas reflexões nesse sentido:

“Eu acho que esse processo do Ateliervivo lhe conecta com a materialidade, lhe coloca pra **pensar enquanto tá fazendo e tem que fazer enquanto tá pensando**, e aí você fica ali: e agora, né? **Não é tão abstrato mais, como era enquanto você fazia na universidade**. Na universidade tá com papelzinho e lápis, Autocad, *Sketchup*. Nada disso aqui é tijolo, nada disso aqui é madeira, né? Só na arquitetura o negócio deu uma distanciada grande”.

“Eu acho que **pensar o desenho que você faz como matéria ajuda você a ter um traço mais eficiente**. Eu acho que evita desperdícios, evita trabalhos, esforços. É até mais ecológico, eu acho, pensar assim. **Como é que esse traço aqui vai virar uma estrutura, uma viga?** Era pensando como isso ia impactar o terreno, impactar em trabalho, impactar em gasto de material. Você não está desenhando giz ou nanquim sobre um papel, né? Você está fazendo madeira sobre aço, sobre parafusagem, solda. **O traço é matéria**”.

“O amadurecimento em relação a leitura da forma de construir é quase que instantâneo. **O que antes era apenas uma linha, se tornará uma linha de madeira, ou uma parede, ou algo construído**. O desenho sai da dimensão 2D para a escala 1:1 em pouco tempo e essa relação na sua cabeça, durante a concepção de outros projetos, é mais direta”.

#### **4.5.3 Eixo técnico (científico)**

O terceiro eixo, o técnico (e científico), é talvez o mais fácil de se revelar, pois estudantes trazem em sua bagagem natural, adquirida na educação universitária, a capacidade de “pensar” arquitetura através da ferramenta do Desenho que permite uma pré-visualização do objeto arquitetônico a ser materializado. Porém, nem todas/os cruzam a ponte do Desenho à Construção e essa capacidade ainda necessita da experiência construtiva, pois o conhecimento técnico é ainda “teórico” e, por isso, muitas vezes não alcançou sua plenitude. Seguem algumas passagens que ressaltam o viés técnico das imersões nos Canteiros:

“Quando a gente vai projetar uma porta, é muito simples de desenhar e dizer a porta vai ficar aqui. Você não raciocina muito essas implicâncias que existem. Quando eu vi o assentamento da porta... que missão da peste! **Desenhar é muito fácil**. Colocar a boneca, escorar e ficar no esquadro perfeito, porque senão não vai, sabe? Porque a madeira tava troncha, tava fora do esquadro, a madeira estava envergada. Então existem esses condicionantes que a gente aprende e descobre ali no momento da emoção, lá na hora”.

“O que a gente faz é desenhar com a cabeça do desenho, do projetista, e entregar na mão de alguém que constrói. **Quando a gente consegue entender melhor o processo**

**construtivo e consegue incorporar esse processo construtivo dentro do projeto, é quando a coisa pode, de fato, ter uma mudança.** Essa mudança não é fácil de fazer porque a gente ainda tem uma relação de produção que, em certos aspectos, é incompatível para a mudança acontecer”.

“**Eu não consigo pensar sem olhar pronto** [o objeto]. Até mesmo quando eu desenho mais conceitualmente, eu já vou na minha cabeça montando. Eu posso justificar isso aqui porque eu sei que existe uma forma de fazer, sabe? Acho que é uma coisa mais a nível de sonho, né? [...] é mais uma certa paixão pelo que pode realmente ser feito, sabe? No traço, no desenho, na concepção, eu tenho isso bem focado hoje.”

“E eu acho que o mais importante disso é não focar apenas em tecnologias que vão ter em universidades, em laboratório. Também lembrar do que é presente lá fora. Eu adoro o CNC, eu adoro cortar no CNC. Eu usei isso, eu tenho interesse. Até mesmo tecnologias que a gente nem usa mais, que a gente pode trazer de volta, sabe?”

“**E foi a primeira vez que eu vi um concreto na minha vida.** Eu não sabia nem como era. Sabia como fazia, mas não sabia a proporção, não sabia quase nada. Sabia vendo as pessoas fazerem, aí você acha que sabe? E aí, essa segunda parte de ir lá, entender e executar, a gente ia se empolgando durante o processo, vamos fazer tal coisa, vamos fazer com tal material”.

“Você começa a ter a noção de que tudo que você coloca ali é um material, vai ser a materialização de alguma coisa. **Eu comecei a entender que projeto não era desenho, era planejamento.** Na minha cabeça eu comecei a entender que tudo que tava sendo posto ali ia ser a base pra algo que vai ser de fato concretado, assim, quase que literalmente. E aí, era muito interessante, porque a partir do momento que eu tinha vivido o canteiro de obra com o Ateliervivo e eu tava estudando um pouco mais do BIM. Pra mim, as duas coisas tinham total ligação. Uma era tida como uma coisa mais primitiva e a outra era como uma coisa mais evoluída de projetar arquitetura. Pra mim as duas coisas estavam muito ligadas. Porque as duas coisas me davam essa responsabilidade da construção, da concepção e da construção”.

“A gente tem tido problemas recentes, impactos grandes, problemas grandes por falta de desenho, por falta de compatibilização, por falta até do domínio técnico da coisa, da profissão. **Nossa ferramenta de trabalho é o desenho. Pro pintor, a ferramenta de trabalho é o pincel, o jogador de futebol é a bola.** O nosso é o desenho, e tem se desenhado cada vez menos. E desenhar, que eu digo, é desenhar o projeto em si. Fazer o desenho da casca, todo mundo quer fazer. Mas aquilo ali só para em pé se tiver o desenho técnico. E eu tenho percebido que isso está cada vez mais escasso. Essa terceirização de algumas coisas, como por exemplo o mobiliário, tem gerado uma perda de qualidade no ambiente como todo, sabe?”

“Então, **é como se eu tivesse aberto um canteiro de obras na minha cabeça, sabe?** Quando eu vou trabalhar com arquitetura, porque é mais sobre isso, é mais sobre construir do que só conceber uma coisa genérica. E aí eu dou muita credibilidade ao Cubito, que eu citei no meu TCC, porque foi o primeiro momento onde isso começou a acontecer, sabe? Onde **eu entendi a importância da correspondência entre esses dois elementos, o desenho e a construção. E aí foi para o resto da vida, sabe?** Você acha que foi passageiro? Foi não, realmente agora eu tenho essa característica, né?”

#### 4.5.4 Eixos novos: desenvolvimento emocional e desenvolvimento profissional

Por fim, outros eixos ou campos menos aparentes e não vislumbrados anteriormente nesta tese nos foram revelados a partir das entrevistas. Algumas pessoas nos relataram que as imersões nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo foram muito importantes, pois tanto ajudaram a desencadear processos íntimos na direção de um auto cuidado no campo emocional, quanto ajudaram a um encaminhamento profissional a partir de um respaldo na carreira pelo preenchimento de habilidades para a ocupação de certas posições no mundo do trabalho. Dessa forma, denominamos esses dois novos e inesperados eixos como eixo do desenvolvimento emocional e eixo do desenvolvimento profissional. Seguem alguns relatos de experiências de transformação íntima por parte de algumas pessoas que foram tocadas com as experiências imersivas de uma maneira que vai além dos campos políticos, poéticos ou técnicos. São relatos como parte de um eixo de desenvolvimento emocional fruto de uma profunda introspecção:

“Eu sempre fui uma pessoa que sempre tive problemas com finalizações. Eu começava algo e não terminava, começava algo e nunca terminava. Eu não sei se isso é por causa do TDAH, mas isso sempre foi um problema na minha vida. **Então, a partir do momento que eu participei de um processo, que eu iniciei, eu tive um começo, um meio e um fim, isso, para mim, foi fenomenal.** Então, eu tenho um sentimento de gratidão por ter participado e isso me abriu, me despertou outros gatilhos que eu pude trabalhar ao longo do tempo e hoje, quando eu pego alguma coisa, eu uso a mesma metodologia de começo, meio e fim. Eu uso esses gatilhos que foram criados durante o processo e isso dá certo até hoje na minha vida. Então, assim, o único sentimento que eu tenho é de gratidão”.

“Na verdade, com TDAH, para mim é muito difícil ter padrões. Estabelecer um padrão, sabe? Eu começava algo e aí, daqui a pouco, esmorecia. Por quê? Porque não me segurava. Então, **acho que uma coisa que me fez ter essa percepção de começo, meio e fim, foi que eu caminhava em várias disciplinas.** Então, a gente começava, vamos supor, com serralharia. Aí, fazia a serralharia, depois amanhã é marcenaria. Então, era algo novo que me despertava e esse despertar me mantinha motivado a terminar, entendeu? E aí, eu, quando vi o produto final, fiz, caramba, participei disso, que arretado. Então, hoje, também, eu utilizo essa mesma metodologia. Eu procuro, quando começo algo, mesmo que seja algo monótono, mas eu procuro, nessas entrelinhas, algo que consiga motivar até o final, entendeu?”

“**Eu digo que, sem dúvida nenhuma, absoluta, foi um divisor de água completo na minha vida.** Eu acho que essa, talvez, seja uma das respostas de muitas pessoas que participaram das atividades do Ateliervivo. Porque, acho que, primeiro, é uma experiência de proximidade com um grupo de pessoas diversas, diferentes. O que se espera das pessoas é que elas vão meio fechadas, né? Sem se abrir muito, cada uma no seu mundo participar de um processo ali, né? E aí, no segundo, no terceiro, tá rolando, assim, uma energia de amizade e uma energia de compartilhar o processo e o tempo, que é muito impressionante, né? Então, ter a meta ali que tá estabelecida e sentir segurança no grupo de que a gente vai chegar lá. E talvez isso seja um impacto no indivíduo, nas pessoas, né? Em como elas se relacionam com o mundo, né? **Porque é uma pequena experiência de relação com o mundo, né? É um pequeno universo diverso, né?** Um pequeno universo de pessoas ali. Talvez isso tenha um impacto na relação da gente com o outro.”

“Para mim, **o que impactou mais foi naquele momento, naquele processo, eu me expressar com mais propriedade. E até foi uma oportunidade de eu me conhecer. Então acho que isso é uma coisa que é bem profunda.** Que é um pouco mais subjetiva, que foi uma oportunidade de eu me conhecer mais. E de eu poder me expressar mais. Inclusive aqueles medos que eu falei um pouco antes, o momento de eu poder lidar com esse meu medo e olhar para ele. Pelo menos olhar para ele e entender que ele está ali, o medo de me expressar, medo de estar errado quando falar alguma coisa. Então, coisas desse tipo que eu pude refletir depois desse processo. De conversar com todo mundo, relatar. De não olhar para trás e ver a experiência. **Foi uma experiência de introspecção apesar de ser social, de socializar tudo. Foi uma experiência de me conhecer mais.** E isso foi uma mudança muito grande na vida da gente. Para mim foi assim. E aí, pude respeitar meus limites”.

“**É o sentimento de que você consegue fazer tudo. Agora eu consigo fazer tudo isso aí. É uma coisa fantástica, eu só quero fazer isso na minha vida.** Euforia e alegria, sem dúvida, são os dois sentimentos que eu senti muito ao ver o resultado do que a gente fez e, como eu já tinha falado, pra mim foi um processo também introspectivo de me conhecer melhor. **E eu acho que eu saí de lá encantado com o mundo. Isso é uma coisa também, a gente saiu de um processo com um encanto com relação ao mundo.** Eu acho que isso é uma energia que todos sentem de alguma maneira. Então saí de lá com a energia da coisa linda que a gente fez e que massa que a gente fez. **E nada podia abalar a minha energia naquele momento, a minha felicidade. Então esse é o sentimento do impacto naquele momento ali de esperança, não de expectativa, de esperança mesmo,** de a gente ver um caminho a trilhar. Eu acho que isso é uma coisa que foi o resultado, foi o que eu senti, um caminho que eu botei o pé pra começar a trilhar”.

“Então era esse sentimento de horizontalidade, sentimento de coletividade. Mas **eu acho que o sentimento mais forte pra mim foi o sentimento de autoestima mesmo, assim, sabe? De autoconfiança, de aprender alguma coisa nova e conseguir exercer e de construir, de ver aquilo sendo construído.** Então essa autoestima com esse sentimento de pertencimento, acho que foi o mais forte em mim, que mais me deixou feliz. Isso foi mais importante pra mim naquela época, entendeu? De autoestima e pertencimento”.

“Eu tenho um pouco de problema, às vezes, em desenvolver uma tarefa com muitas pessoas, entendeu? E por isso que **foi importante também ter ido pro Ateliervivo, nesse momento, de conseguir trabalhar essa minha dificuldade, que é trabalhar com tantas pessoas.** Às vezes eu fico muito nervosa. E eu acho que isso é bem pessoal. Todas as minhas dificuldades foram pessoais, na realidade”.

“O sentimento era **uma sensação boa de ser útil ou estar servindo porque ali eu era requisitado, todo mundo era requisitado o tempo todo para alguma atividade e isso é inclusive uma coisa que me faz falta hoje na minha atuação profissional.** Me sentir com essa utilidade, estar prestando alguma coisa que está sendo feita ali na hora. E era um sentimento muito bom que eu senti falta de ter hoje na minha área. O sentimento de estar sendo útil na atividade”.

“Eu comecei muito tímida, nas primeiras rodas de conversa eu falava um pouquinho, pensava muito no que eu ia falar, aquela coisa mais travada, mas eu lembro que uma das primeiras atividades foi sobre o manuseio das ferramentas e essa atividade, ela já mudou a minha postura porque tá, não sei, vai virar um papo meio terapia, mas eu lembro de umas coisas, eram muitas coisas que marcaram o meu processo no Cubito. E foi por isso que foi tão importante pra mim. É pra mim, sei lá, o meu desenvolvimento enquanto profissional para além da temática em si do Ateliervivo, mais do *design-build*, né? Mais do que a questão do manuseio das ferramentas. Enfim, **então foi um momento em que eu entendi que, por mais que eu não tivesse experiência prévia, eu tinha uma capacidade minha mesmo de lidar com aquilo que estava sendo posto. Então começou a me dar uma sensação muito gostosa de**

**confiança, de autonomia e aí o processo foi seguindo.** Então eu acho que isso exemplifica muito o que foi todo o processo.”

“Eu tenho uma timidez absurda, por mais que não pareça, muita gente acha que não, mas eu tenho uma timidez absurda. Então estar com várias pessoas que eu nunca vi na vida, pra passar 10 dias com aquela galera, para mim me trava, é um pouco desafiador, de verdade. Mas era muito legal, porque com o passar do tempo, tava todo mundo tão instigado em querer fazer algo legal ali, que naturalmente as pessoas foram se conectando. Acho que metade da galera que tava ali são meus amigos até hoje, meus amigos mesmo, que têm um contato próximo. **Então, esse foi o primeiro impacto, você se encaixar junto com a galera, com uma coisa de comunidade. E depois você vê que foi bem bom, todo mundo ralou para fazer a parada acontecer, porque não é fácil.** Muita gente que trabalhou comigo virou concreto, virou massa, ficou de sol a sol ali e você começa a ver que rola uma “*brodagem*” ali, uma parada de você fazer refeição junto, depois o cara tá cavando um buraco junto e isso é massa. Isso foi uma das coisas que eu acho que até foge um pouco dessa história do canteiro de obra, talvez da parte técnica, vamos dizer assim, mas pra mim o ganho com a galera foi muito legal, a convivência com a galera foi muito massa”.

“Rapaz, eu acho que uma das dificuldades, assim, é porque eu sou uma pessoa que sou muito pequena. Então, eu tinha algumas limitações de, por exemplo, a serra tico-tico. Ela é um maquinário que é mais pesado. Então, eu segurando assim, eu ficava com medo de me machucar ou machucar alguém. Mas foi tudo tão bem administrado ali pelos professores, por tu e por Dyego naquele momento. E, assim, foi tudo tão bem amparado que eu fui incentivada, inclusive por vocês dois de dizer ‘tenta aí, Ju, vai. Fica com medo, não. Tenta, você consegue’. Então, assim, **foi uma coisa que eu fiquei com medo de não conseguir fazer, por conta de estatura, de condições físicas minhas. E, quando eu fui lá, fui fazer, desempenhei bem, igual a todo mundo que eu achava na minha cabeça que teria mais condições do que eu. E, assim, foi bem interessante, bem interessante poder ver isso também acontecer lá durante a ação**”.

“Porque foi uma experiência, assim, absurda. De incrível. Querendo ou não, falando pelo meu lado, **eu sou uma pessoa que tem TDAH**, então as chances de eu ter um vínculo mais lúdico e mais prático, às vezes, é muito pouco em arquitetura, mesmo que a gente tenha essa dinâmica. **Então eu acho que nessa perspectiva de uma pessoa que é hiperativa de ficar produzindo as coisas, para mim, foi um momento que eu me conectei, me reconectei com a arquitetura e urbanismo, sabe?** Com certeza foi uma expectativa que foi atendida e ultrapassada, sou muito sincera”.

“Eu acho muito interessante, porque **agora eu consigo olhar para certos espaços da cidade e começar a perceber que se deu para fazer aquilo lá no canteiro, dá para fazer do mesmo jeito, só que na cidade. Na cidade toda. Vamos criar ideias, sabe?** E aí, agora, toda vez que eu passo em qualquer espaço, que eu vejo um *vaziozinho*, eu fico, não, não pode ter vazio. Aí, agora, eu estou nessa. Desde que cursei a disciplina *Introdução ao Pensamento Decolonial*, eu fico, tipo, não, porque dá para fazer, porque eu consegui fazer. Então, dá para fazer. Com certeza, dá para fazer algo. Entendeu? Aí, **eu acho que mudou muito a minha visão, até sobre isso de produção mesmo. Agora, eu sei que eu consigo e que eu posso fazer**”.

“**Me senti com mais autoestima**, mais pertencente ao curso que resolvi estudar, bem como, mais atenta à prática”.

“Foi uma experiência importante tanto para meu desenvolvimento profissional, mas também para **autoconhecimento, autoestima e senso de pertencimento**”.

“Antes da ação, eu tinha a expectativa de que seria um processo mais complicado e não imaginava me identificar com esse tipo de prática. No entanto, ao final, fui surpreendida positivamente. Aprendi muitas coisas que eu tinha dúvidas sobre,

especialmente em relação ao funcionamento das etapas práticas. **Descobri uma versão de mim que tem uma afinidade natural com atividades práticas, algo que eu não imaginava antes**”.

Seguem algumas reflexões sobre o impacto das experiências imersivas na vida profissional e na carreira de algumas pessoas que participaram ativamente das oficinas:

**“Foi muito potente internamente em mim. Foi uma mudança muito importante. E eu acho que eu levo isso comigo até hoje.** Eu aprendo muito aqui com as pessoas daqui também, né? De Guaratiba, com jardineiros. Aprender a ouvir. Esse fazer manual é uma coisa que você tem que observar muitas pessoas fazendo e depois seu corpo se adequa, né? Ele dá uma adequada. **Eu acho que é isso. Eu levei isso pra mim aqui. Trouxe um pouco e aqui eu continuo aprendendo isso**”.

**“A oficina e essas vivências foi um pouquinho de uma formação pra chegar onde eu estou agora e ampliar um pouco minha visão,** e agora já estou com a visão mais ampliada pra uma outra perspectiva, que é o fazer jardim, o construir jardim. A postura não é da obra, não é do construtor, mas é do jardineiro sem um olhar romântico. Eu acho que muitas vezes a gente tem um olhar romantizado do jardineiro ou da obra. É uma profissão pesada, difícil e pouco remunerada. Na hora, não sei se eu tive essa reflexão, sabe, Lula? Exatamente na hora. O que eu tive foi uma conexão com as coisas que estavam fazendo na minha vida e eu fui criando essa reflexão a partir dos processos que foram acontecendo depois”.

**“De observar como construir também me deu vontade de fazer outras coisas pra além da arquitetura, sabe? Eu acho que isso despertou em mim, de tipo, se eu fizer uma cadeira, se eu descobrir que eu quero fazer, ser marceneira, sabe? Se eu aplicar o que eu sei de arquitetura pra outras coisas, pra mobiliários e coisas do tipo? Coisas que me inquietam até hoje.** Eu posso dizer isso claramente, sim. E posso dizer até por meus colegas que conversam comigo também, que isso é uma inquietude que você instalou em todos nós, assim, sobre ‘e se a gente abrisse uma marcenaria? A gente fizesse nossos próprios desenhos? E a gente fizesse luminárias? Coisas do tipo, assim, objetos pequenos, mas que a gente fizesse com as nossas próprias mãos, sabe? É um pensamento muito recorrente também. Eu acho que mudou um pouco o meu pensamento sobre só arquitetura, sabe? Me abriu um leque de opções também”.

**“[...] eu comecei a vida profissional em 2019. Eu tava fazendo algumas ações, tinha algumas ferramentas em casa que eu fui comprando, guardava um trocado ali pra comprar uma ferramenta, tinha ali a maletinha em casa, a tico-tico, a parafusadeira. Eu comecei a fazer experimentos em casa. E aí chegou a pandemia, em 2020. O início da minha formação profissional, eu fiz contato com alguns carpinteiros e comecei a entender melhor o trabalho, admirar muito.** Eu me apaixonei por madeira, então comprava madeira diferente, ia em madeiras, conhecer os tipos de madeira que eles trabalhavam. Aí foi meu start profissional quando eu fui pra marcenaria e carpintaria fazer mesa de varanda pra conhecidos, pra minha casa mesmo. **Fiz uma mesa pra mim e aí eu comecei a jogar nas redes sociais, captar cliente, e fui fazendo muito mobiliário, sabe? Eu fiz acho que uns 20 projetos de mobiliário, de marcenaria e, durante a pandemia, foi o meu combustível mesmo, foi um *Design-Build* ali.** Eu levava uma coisa pro ateliê, cortava... fiz uma cama com um amigo meu, que eu cortei num lugar pra levar. Fiz toda a montagem sozinho, foi uma cama pesada pra caramba, em madeira de lei. E aí foram muitos desafios e foi o start pra realmente iniciar uma atividade de ateliê, de conhecer profissionais, de prototipar, de desenhar e construir mesmo. **Eu comecei a pegar obra e participava muito efetivamente, entendeu? Eu fazia a gestão da obra, contratava os profissionais, pedreiro, marceneiro, encanador, electricista, todos.** Fazia, organizava o canteiro de obra, fazia as coisas da obra, deixava tudo numa mesinha, organizava. **Eu levei mesmo pra vida até hoje. Eu tenho meu método, meio que formei naquela época lá das ações**”.

“Mas eu estava antes da nossa reunião, conversando aqui com o meu amigo, o quão isso foi importante para a minha vida acadêmica mesmo, sabe? Acadêmica eu digo, como docente agora, não como discente. [...] **Eu venci um concurso do Porto Digital. Mas, assim, você vê que a estrutura da coisa, a matriz é o Cubito, tem muito do Cubito. Obviamente, é uma proposta diferente, é original.** É um protótipo de feira, eu batizei de Feira Flex. Aí eu fiz uma proposta de um protótipo de feira que ele é desmontável e modular. E assim, eu fiquei muito orgulhoso de mim mesmo porque você tinha que ver o dia lá da final. Nós ganhamos. Eu venci representando a Unifavip. **E eu duvido que eu tivesse tido a capacidade de fazer esse projeto, se eu não tivesse passado pelo Ateliervivo.** Então assim, em termos pessoais foi muito bom, né? Eu me tornei coordenador de curso a partir daí, né? E eu consegui muito em virtude desse concurso que eu venci. **Então você não tem noção, não, como isso foi importante pra minha carreira**”.

“Na minha vida profissional, [...] **eu já desenhei várias cadeiras. Meu contato de marcenaria foi todo de lá do Cubito.** A partir do momento que a gente entende que uma serra de mesa tem como inclinar, você entende quais são os recortes que são possíveis de serem executados com um equipamento de marcenaria mais básico, entende?”

“Poxa, minha visão é outra. É como eu disse, **eu não teria vencido esse edital se eu não tivesse participado do Ateliervivo. Mas não é só isso, eu não teria conseguido executar também. Porque eu não tenho tantos anos assim de formado e me fez ter uma carga de conhecimento muito intensa. Eu aprendi nesse tempo do Ateliervivo que não é brincadeira.** Essa quantidade de experiência prática que a gente vivenciou tanto de desenho, mas principalmente da construção no local. É muito diferente você ver fazendo do que você mesmo fazer. Você vê o problema ali na hora. É em relação a tudo, né? E assim, eram questões que não passavam por minha cabeça”.

“Então a gente fica com sensação de dever cumprido muito forte e o orgulho de ter feito. Não é porque tá no *Archdaily*. Obviamente que isso pra o meu currículo pessoal foi um presente, né? O que vocês fizeram com o *Archdaily* em si. A segunda foto tem eu lá, assim, ó. **Eu consegui seleção assim. Quando eu comecei a dar aula, a minha seleção foi essa. Eu fiz um portfólio colocando tudo que eu tinha feito de projeto com quantidade, sabe? E logo no começo tava lá o Cubito no Archdaily.** Então, sabe, a gente tinha noção que a gente tava produzindo uma coisa que tava agregando em termos de marketing pessoal e que a gente ia levar esse registro pra a vida profissional da gente. Mas a sensação de ter executado, sabe, com essas coisas era orgulho meu e dos colegas, né?”

“Eu me lembro que, na conversa final do primeiro Ateliervivo eu botei pra chorar. Eu fiquei muito impactada com o processo. E é uma coisa que me reflete quando eu paro pra pensar no que ali me esperava enquanto arquiteta no futuro. **Eu consegui trilhar um caminho que eu trilhei hoje por causa dessa experiência inicial. Quando eu falo de onde eu cheguei, eu digo muito que se deve a essas experiências com o Ateliervivo, com essas atividades puxadas por vocês também.** Porque hoje em dia eu trabalho com escuta social, a gente tá fazendo projeto de extensão com os alunos da Católica agora. A roda girou. Que aí eu puxei com o pessoal da Secretaria pra gente levar eles pra executarem intervenção no Morro da Conceição. Foi um olhar que foi desenvolvido nesse momento e que refletiu no que se faz agora, né? De estar junto com os meninos também com esses projetos e coisa que a gente quer construir juntos. **Acho que foi a espinha dorsal da minha formação. Com certeza**”.

“Eu me recordo, mas **é como se toda minha formação no curso, na profissão, tenha começado desse processo.** Eu ainda estava entendendo. Quando eu entrei em contato com isso, eu disse, pronto, é isso! E eu acho que a partir do segundo período a gente já começa a desenhar mais e o primeiro é muito esquemático. É... Já foi entrando tudo, eu reprovava essa cadeira porque eu estava fazendo oficina no meio da rua”.

**“Eu decidi, foi uma decisão de vida, não vou trabalhar mais com o projeto no mercado imobiliário. Não trabalhei mais com isso. Não trabalhei mais com nenhum projeto desse tipo pegando no mercado imobiliário. Não é isso que eu quero ver na minha vida. Isso eu tenho certeza. Eu continuei com o Ateliervivo e fui ter outras práticas depois do Ateliervivo, que o Ateliervivo me abriu outras portas. E fui procurando outras oportunidades. Trabalhei no projeto Parque Capibaribe a partir de 2017 até 2020, quando encerrou o convênio, a gente entregou o produto final do Parque Capibaribe e foi uma experiência riquíssima, de revolução também, de transformação e mudança. Mas só aconteceu por conta do Ateliervivo. Se não fosse por conta da Ateliervivo, talvez não tivesse acontecido. Acho que, na verdade, não mudou muito na maneira de projetar a arquitetura da prática, mas mudou a minha visão de vida em relação à minha profissão, a profissão que eu escolhi. O que eu escolhi fazer na minha vida”.**

“Mas quando você projeta num canteiro de obra, revisitando o seu desenho, revisitando a forma como ele pode se comportar, revisitando a forma como o espaço vai se comportar, por conta do seu desenho, adaptando ali, você entende que, ‘perai, tem gente aqui que acredita que o rolê acontece’. Assim, velho, **estou pronto pra encarar, estou pronto pra ver aí o que é esse mundo de arquitetura e urbanismo, de canteiro de obras!**”

“Então, às vezes eu voltava acabado, mas com um sorriso no rosto. **Eu fiquei com esse sentimento de felicidade e muito feliz também por ter escolhido a arquitetura.** Não sei nem se eu escolhi a arquitetura, se é a arquitetura que me escolheu, se a vida foi me levando para a arquitetura inconscientemente, mas **eu fiquei muito feliz de entender o quanto a minha profissão pode mudar a vida das pessoas, o quanto a arquitetura é bonita.** Algo também que foi muito importante nessas ações, porque eu sempre gostei muito de arquitetura, sempre fui muito apaixonado, mas **aos pouquinhos as ações foram me fazendo me apaixonar mais ainda pela profissão,** porque quando você vê aquilo materializado que você pensa que você desenhou, que você passou o dia todo trabalhando ali para executar, quando você vê aquilo materializado e aquilo entregue a alguém e aquilo mudando a vida das pessoas, você é tomado por um sentimento de orgulho, de satisfação, de felicidade muito grande. Então eu fiquei muito feliz”.

Por fim, vale destacar a ótima conversa com uma pessoa que após a participação em uma das ações do Ateliervivo ainda como estudante na universidade e após a conclusão do curso de arquitetura, resolveu fazer um curso de 01 ano para formação de pedreiro. Seguem alguns trechos da entrevista:

“Eu comecei a fazer um curso de pedreiro e azulejista. **Eu procurei o Instituto da Construção e comecei ano passado o curso de pedreiro e azulejista.** E aí eu fiz o curso que foi ensinando encaixe de tijolo, um detalhe que a gente não vê na faculdade. E aí foi um ano. Era toda quinta-feira de noite, o cara ensinando, o professor lá, todo mundo tava fazendo o curso pra fazer a própria casa porque já tinha tido pedreiro vindo lá. **O cara perguntou, ah, porque vocês estão aqui? Aí quando chegou pra mim, eu falei que sou arquiteto, me formei agora, eu tô querendo pegar conhecimento. Aí, todo mundo se perguntando, esse cara tá fazendo o que aqui?** Aí, tinha vezes que eu entrava numa turma lá pra pegar alguma coisa, aí o professor dizia, esse cara aqui é arquiteto. Aí todo mundo olhava pra mim, meio que perguntando o que você tá fazendo aqui? Aí eu pegava o saco, saía, sabe? Aí isso era o que a gente fazia, que era uma casinha pequenininha que a gente fez, que alinhar, puxar fio, bater a madeira, puxar aquele fiozinho no prego pra alinhar coisa, fazer a massa...”

“Quando eu falei que eu ia fazer um curso de pedreiro aqui, a reação de todo mundo foi assim, *curso de pedreiro?*... aí eu comecei a mostrar o que eu tava fazendo, aí eu falei, é, não podemos ser arquitetos elitistas, a gente tem que saber se comunicar com o pedreiro, a gente tem que saber se comunicar com todo mundo, ser o mais próximo possível. **Pô, é muito difícil fazer uma parede reta. É impressionante.** Pronto, a visão que eu tinha muito de pedreiro era que é uma coisa meio bruta, né? Acho que todo mundo tem isso de uma coisa meio que, ah, você não sabe fazer. **Eu nunca vi, nem na faculdade, um grupo de caras mais detalhista do que eles, sabe? O cuidado de fazer que eu não tenho. Eu fiquei, caramba, que coisa legal de ver, de vivenciar, sabe? Foi uma experiência muito, muito boa.** Eu até levei pra um dos professores que eu tive, eu achei na internet o PDF do Manual do Arquiteto Descalço. Aí ele pegou, ele achou legal, porque na prática ele, com certeza, sabe, consegue ver”.

“A gente levantou a parede. A gente fez a casinha inteira. A gente fez a parede, a gente fez toda a estrutura do teto. Botou, bateu a massa, fez a laje, tudinho. Mas é um curso completo. Aí, **foi uma experiência massa que a semente disso é essa vivência do Ateliervivo. Eu entendi que existia uma limitação disso ser feito ali dentro da faculdade, pelo menos na minha geração.** Vai que daqui pra frente essa ideia aumente mais ainda? Mas o que eu posso fazer é correr atrás e ter essa vivência, sabe? Aí eu acho que isso vai dando uns nós, tanto de personalidade como de carreira que você quer ter. **Eu vou viver de ser pedreiro? Provavelmente não, mas eu gosto de ter a experiência e numa situação qualquer eu sei como fazer. Até existe um respeito muito maior porque a gente se entende.** Até o professor que tava lá, ele é pedreiro, ele era um pouco mais velho que eu, tinha uns 28, eu acho, e a galera começou a falar mal de arquiteto. Arquiteto faz o quê? Ele começou a defender, eu não falei nada. Ele ficou ali, dizendo que eles não entendem a importância do arquiteto. E aí foi também uma reflexão lá, de entender que muitas vezes a população não entende o que a gente faz, porque talvez a gente não saiba explicar direito o que a gente faz, sabe?”

Todos esses eixos de ensino-aprendizado em Desenho-Construção investigados na tese (Quadro 3) – tanto os que conseguimos pré-visualizar e os que só conseguimos visualizar após as entrevistas – nos mostram a riqueza dessa abordagem pedagógica dialógica.

**Quadro 03** – Eixos de Ensino-Aprendizado em Desenho-Construção.

Eixos visualizados previamente	Categorias de Análise	Aspectos chaves
<b>Político-ético</b> Envolve as relações humanas e de trabalho na cadeia de produção da arquitetura. Revela os atores invisibilizados desta cadeia que materializam a arquitetura e são coautores no processo.	Senso de comunidade e a valorização da Co-Laboração	<ul style="list-style-type: none"> <li>- empatia em relação ao outro;</li> <li>- pertencimento a um todo;</li> <li>- colaboração com a produção da arquitetura.</li> </ul>
	Dialogicidade e a natureza participativa dos processos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento da importância do trabalho coletivo;</li> <li>- identificação de um propósito comum;</li> <li>- respaldo à compreensão de que o Desenho-Construção é uma abordagem pedagógica dialógica.</li> </ul>
	Sensibilidade social e a valorização do trabalho braçal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- percepção da alteridade;</li> <li>- identificação de aspectos de risco do canteiro;</li> <li>- sensibilização do olhar para a situação dos trabalhadores da construção civil.</li> </ul>
	Canteiro emancipatório e o espectro político de esquerda no trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participação das oficinas como confrontação ao “<i>establishment</i>” da educação em arquitetura;</li> <li>- assunção de riscos e percepção da posição dos operários;</li> <li>- provocação frente às posturas políticas.</li> </ul>

	Críticas relativas às questões de gênero nos Canteiros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obstáculos às boas expectativas sobre as experiências;</li> <li>- dificuldades nos processos imersivos;</li> <li>- percepção de preconceitos e barreiras quanto ao gênero das/os participantes.</li> </ul>
	Percepção das contradições do saber acadêmico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- descontinuidade entre saberes técnicos, teóricos, filosóficos, científicos e artísticos na formação em arquitetura;</li> <li>- apartação do saber técnico-científico dos saberes empíricos ligados à materialização da arquitetura nos canteiros;</li> <li>- hierarquização e desequilíbrio na valorização desses conhecimentos;</li> <li>- submissão e rebaixamento dos saberes intelectuais em detrimento dos saberes manuais.</li> </ul>
<p><b>Poético-estético</b>          Manifesta-se num contexto de liberdade no trabalho, onde a criatividade norteia as soluções na intervenção.          O fazer da arquitetura assume caráter de arte e a/o artífice e a/o artesã/o, passam a ser os que criam e executam suas obras com as próprias mãos.          O trabalho com arte é aquele executado com esmero e como resultado de um processo prazeroso.          A escassez de recursos materiais e financeiros estimula a criatividade.</p>	Relação entre trabalho manual e o artesanato.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a materialização de uma ideia no Canteiro Experimental ultrapassa limites da estrutura convencional de formação;</li> <li>- a criação e construção traz empoderamento e prazer ao participante da experiência imersiva;</li> <li>- a percepção da/o artesã/o como alguém capaz de construir algo grande com as próprias mãos.</li> </ul>
	Arquitetura como arte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a vivência do trabalho manual no Canteiro leva à especulação subjetiva, à busca pela beleza e harmonia visual em cada desafio;</li> <li>- a/o participante explora novas possibilidades estéticas através da experimentação com materiais, formas e soluções no processo de produção da arquitetura;</li> <li>- a reflexão crítica em relação ao trabalho de arquitetas/os x construtores (quem é o artista ou o artesão na produção da arquitetura?).</li> </ul>
	Materialidade x abstração.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a especulação com a materialidade e suas possibilidades abre oportunidades para a criação artística;</li> <li>- o mergulho na realidade material do Canteiro desperta reflexões críticas sobre a criação em arquitetura;</li> <li>- Canteiros como espaços lúdicos propícios à inventividade.</li> </ul>
<p><b>Técnico-científico</b>          Diz respeito à necessidade das experiências construtivas com a materialização dos objetos arquitetônicos para se ultrapassar a barreira de um conhecimento teórico dos estudantes.          Apresenta a ferramenta do Desenho como meio de pré-visualização do objeto arquitetônico a ser materializado, mas nem todas/os participantes logram “cruzar a ponte” do Desenho à Construção.</p>	Relação entre conhecimento teórico e sua aplicação prática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avanço da capacidade de “pensar” arquitetura pelo Desenho à sua materialização.</li> </ul>
	Concepção e materialização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oferecimento da experiência construtiva como meio de complementar e integrar saberes.</li> </ul>
<b>Novos eixos não visualizados previamente</b>	<b>Categorias de Análise</b>	- <b>Aspectos chaves</b>
<p><b>Desenvolvimento emocional-profissional</b>          Deriva do impacto das imersões nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo sobre processos íntimos de autocuidado no campo emocional. Possui reflexos também sobre os rumos e posturas profissionais tomados pelas/os participantes das oficinas na sua carreira.</p>	Relação entre formação no Canteiro e perfil individual do profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respaldo na carreira pelo preenchimento de habilidades para a ocupação de certas posições no mundo do trabalho;</li> <li>- bases para um desenvolvimento emocional e profissional fundadas na Co-Laboração.</li> </ul>

#### **4.6 Epílogo: completude na formação?**

Neste Capítulo 4, tivemos a oportunidade de analisar 30 entrevistas que trouxeram diversas perspectivas pessoais sobre experiências em canteiros de obras para experimentação construtiva. Foram relatos de 5 profissionais da arquitetura e 25 estudantes que nos ajudaram a entender melhor o valor dos Canteiros Experimentais como espaços pedagógicos para refazimento da práxis arquitetônica pela reconexão do Desenho com a Construção.

Buscamos, ao máximo, uma diversidade na escolha destas 30 pessoas. Cada uma delas nos trouxe relatos de memórias, reflexões, observações, sugestões e críticas que nos ajudaram muito no desenvolvimento desta tese. Pelo que pudemos constatar, o teor das entrevistas nos conta sobre as diferentes experiências nas oficinas de imersão nos canteiros do Coletivo Ateliervivo, e configuram um testemunho coletivo da força e eficácia da abordagem de Desenho-Construção como elemento que traz uma completude na formação em arquitetura.

Página seguinte:

Figura 90: Imersão espaço cívico MRLT / Fonte: Acervo Ateliervivo





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta tese de doutorado surgiu por uma inquietação íntima que começou com nossas experiências na atuação prática de escritório desde 1998, seguiu com a docência universitária, lecionando disciplinas de projeto de arquitetura desde 2013, e culminou com a coordenação do Coletivo de Desenho-Construção Ateliervivo desde 2015. Em todas essas experiências, percebemos a enorme dificuldade de estagiárias/os, alunas/os e participantes de oficinas em projetar com consciência no mundo real da matéria. Pois bem, aqui estamos nas considerações finais de um documento que foi gerado em quatro anos de trabalho por conta dessa inquietação.

Conforme explicado na introdução, este documento foi estruturado por uma linha de pensamento ligando três campos complementares que configuram capítulos distintos da tese: o primeiro, com bases nas Ciências Sociais; o segundo, na Educação, e o terceiro focado na questão da abordagem pedagógica de Desenho-Construção propriamente dita. Com esses três campos desenvolvidos e ordenados em uma linha de raciocínio na tese, passamos para as análises da pesquisa feitas a partir de 30 entrevistas que construíram o Capítulo 4, momento em que testamos a hipótese e buscamos responder às perguntas trazidas na pesquisa.

Assim, essa tese se propôs a investigar a prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção como uma ferramenta para a completude do ensino de arquitetura nas universidades a partir da (re)conexão do Desenho (o pensar) com a Construção (o fazer). Percorremos uma trajetória de estudos sobre o tema a partir da nossa **hipótese** que *“a ideia de que a introdução de práticas pedagógicas dialógicas em Desenho-Construção com imersão nos canteiros de obras experimentais nas matrizes curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo pode contribuir para uma completude na formação pela reconexão do Desenho com a Construção e pela redução da tensão de classes e estratificação social presentes na estrutura hierárquica dos saberes dentro do contexto da formação em arquitetura”*. Em relação a esta hipótese, o processo de desenvolvimento da tese confirmou nossas expectativas sobre a contribuição da ferramenta pedagógica de Desenho-Construção para uma completude na formação em arquitetura que seja mais humana e mais sensível social e politicamente.

Com a hipótese firmada, delineamos nosso **objetivo principal** que era *“entender quais são os obstáculos que existem no âmbito da formação em Arquitetura para a implementação das práticas pedagógicas dialógicas em Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais, a partir do entendimento da história da formação da sociedade brasileira, com suas tensões de classes e estratificação”*.

Este objetivo foi alcançado e as reflexões trazidas na tese têm confirmação porque foram validadas por aqueles que vivenciaram, simultaneamente, os processos pedagógicos contra-hegemônicos propostos pelas imersões em Canteiros Experimentais, bem como os processos pedagógicos ordenados pelo MEC como estudantes dos cursos de arquitetura. Além deste objetivo principal, **outros objetivos** também foram alcançados, a seguir:

- Passamos a compreender melhor os processos formativos dialógicos no campo da Arquitetura no Brasil e que retomam a práxis arquitetônica a partir da (re)ligação entre o Desenho e a Construção.

- Conseguimos identificar, no nosso contexto social estratificado, os porquês da existência e manutenção da estrutura hierárquica vertical materializada na cadeia da produção de arquitetura desde o desenho à construção no canteiro de obras.

- A partir de Paulo Freire e Sérgio Ferro, também conseguimos identificar estratégias de aplicação da abordagem pedagógica dialógica de Desenho-Construção na formação em Arquitetura que rompem com cadeias produtivas verticalizadas na realidade brasileira.

Sobre as perguntas colocadas pela tese, as respostas trazidas ao longo dos capítulos, indicam que firmamos um caminho consistente para uma discussão crítica sobre a nossa formação em arquitetura. Além disso, as reflexões também trouxeram novas variáveis não esperadas que acrescentaram outras informações que amplificaram os impactos positivos da pedagogia imersiva de Desenho-Construção que é tema desta tese.

Seguem algumas das perguntas colocadas inicialmente na tese e que abaixo agrupamos de acordo com os campos estudados em cada capítulo:

- *Por que arquitetas e arquitetos não podem “descer” ao canteiro de obras também como atores e, não somente, como diretores?*

- *Temos uma formação pensada a partir da separação entre as atividades do Desenho e da Construção. Qual a razão desta dissociação?*

- *De que ordem são os obstáculos que impedem/impediram o desenvolvimento de programas de imersão nos Canteiros Experimentais nos cursos de arquitetura espalhados pelo Brasil?*

O Capítulo 1 da tese nos trouxe os pormenores da nossa formação como sociedade durante a história. Vimos que a existência, por séculos, da *grande propriedade* dominada pela *família senhorial* nos deixou o legado de nossa *inexperiência democrática* de modo que as respostas das questões acima ficam mais claras ao dilatarmos o recorte temporal de nossa história e entendermos as origens de nosso horror aos trabalhos manuais e técnicos que

impregnou a sociedade brasileira, do mais alto lugar social ao mais baixo. Este seria, segundo Paulo Freire, um problema estrutural da nossa formação, responsável pela manutenção da estrutura social desequilibrada desde os primórdios da nossa história colonial e que nos ajuda a entendermos as respostas para os questionamentos acima (Freire, 1959).

Lembramos que, conforme debatido no Epílogo do Capítulo 1 – sobre a **crítica da crítica** - na busca por essas respostas, foi importante ouvir outras vozes, pois a ciência se constrói e avança através da constante crítica e do contraponto, um processo que não invalida as contribuições anteriores, mas as contextualiza e as aprofunda. Reconhecer as idiossincrasias e as limitações de perspectiva dos grandes pensadores é essencial para compreendermos as nuances históricas, promovendo um debate ético que, como vimos, eleva o pensamento e permite a inclusão de vozes e perspectivas antes negligenciadas.

\*\*\*

*- Por que ainda não é comum, nos nossos currículos, a existência de disciplinas de imersão experimental no canteiro de obras, mesmo sabendo do impacto positivo que essas experiências provocam nas alunas e alunos? O que devemos fazer para implementar essas abordagens imersivas?*

*- Por que, no contexto de arquitetura, nosso órgão máximo da educação - o MEC - historicamente nunca deliberou sobre a necessidade urgente do mergulho em experiências práticas experimentais no canteiro de obras? O mesmo se coloca sobre os indicadores do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – órgão que avalia as escolas de Arquitetura do país: Por que não há nenhum indicador que classifique as nossas infraestruturas físicas em relação aos laboratórios específicos para o ensino construtivo?*

A nossa história nos traz algumas evidências para entendermos a formação da educação nas universidades brasileiras. Contudo, vimos no Capítulo 3 que a fundação da Rede Nacional dos Canteiros Experimentais – RENACE é o início da resposta para os questionamentos acima. A Rede surge como um vetor com uma *confluência* bonita, sonhadora, *esperançada* – é Nêgo Bispo e Paulo Freire nos ajudando a potencializar e firmar no tempo e espaço o nosso *inédito-viável* que se manifesta nos Canteiros Experimentais.

Alinhado à práxis Freireana de educação transformadora, a resposta dos Canteiros Experimentais emerge como um caminho consolidado para a renovação da formação em

arquitetura. A abordagem de Desenho-Construção reflete uma potente confluência de esforços, resgatando a integralidade da práxis arquitetônica nas universidades brasileiras.

\*\*\*

*- A articulação entre prancheta e canteiro contribui para a formação da/os futura/os arquiteta/os? Se sim, em que medida se dá essa contribuição?*

*- Qual a relevância da abordagem de Desenho-Construção fazer parte da formação acadêmica da(o)s futura(o)s arquiteta(o)s brasileira(o)s?*

No Epílogo do Capítulo 3, discutimos que a formação fragmentada em arquitetura, que dissocia Desenho e Construção, se manifesta na falta de habilidade social das/os profissionais da arquitetura no canteiro de obras, perpetuando tensões de classe e invisibilizando os trabalhadores. Essa lacuna é agravada pelo engessamento da estrutura curricular universitária e também docente, com a resistência à integração da prática construtiva, dificultando a necessária revisão pedagógica para uma formação mais humanista e ética.

O Capítulo 4 nos trouxe vasto material coletado a partir da escuta de 30 participantes de diferentes processos pedagógicos imersivos de Desenho-Construção. Foram eles que legitimaram nossa hipótese nos mostrando a importância dessas imersões em Canteiros Experimentais para a reconstrução da práxis arquitetônica como uma ferramenta de transformação que traz completude à educação e formação em arquitetura.

As respostas às perguntas da tese nos indicaram alguns resultados alinhados com as teorias de diversos autores e autoras que se debruçaram sobre a ferramenta pedagógica de Desenho-Construção ou Design-Build (no exterior) e sua potência transformativa na formação em arquitetura. Ao mesmo tempo, também fomos surpreendidos ao observarmos alguns resultados não esperados como respostas às perguntas da tese. Inicialmente, só enxergávamos 3 eixos ou campos para categorização das imersões em Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo. As entrevistas nos trouxeram mais duas possibilidades de campos de estudo dessa abordagem pedagógica dialógica. Com inegável surpresa sentimos que a força dessa ferramenta era maior do que imaginávamos. Os eixos que denominamos, posteriormente, na tese como eixo de desenvolvimento emocional e eixo de desenvolvimento profissional foram uma novidade que dilatou nossa percepção como educadores. Compreender como as imersões nos Canteiros Experimentais do Ateliervivo permitiram a criação de gatilhos para processos positivos de autoconhecimento e autocuidado – mesmo em pequenas escalas –

nos chamou a atenção para um lado desconhecido e potente que existe nas vivências em torno do trabalho de materialização coletiva de ideias. Pensamos em cunhar esse achado de *eixo terapêutico*, mas, ao final, preferimos chamar de eixo de desenvolvimento emocional.

De igual forma, surpreendeu-nos o fato de algumas pessoas terem trilhado novos rumos profissionais a partir das imersões que tiveram com as ações do Coletivo. Nunca fizemos nenhum tipo de entrevista individual com participantes das nossas oficinas, a não ser as conversas nas plenárias finais que, na realidade, não são entrevistas, são momentos de escuta coletiva e de reflexão sobre as oficinas que aconteceram. Talvez por isso, ficamos positivamente surpresos ao sabermos, com detalhes, sobre os impactos dessas ações na vida pessoal de alguns participantes. Algumas pessoas tiveram uma guinada nas suas formações e nas suas carreiras profissionais por conta de imersões em Canteiros Experimentais do Ateliervivo.

Em resumo, a constatação dessas duas possibilidades não percebidas inicialmente, nos confirma, definitivamente, a força de completude da prática pedagógica dialógica de Desenho-Construção para uma formação humanista em arquitetura. Ao mesmo tempo, percebemos que a pesquisa nos levou a lugares não pensados e, por essa razão, ainda podem existir outros espectros desconhecidos por nós relativos à força dessa ferramenta pedagógica.

### **Algumas contribuições da tese**

Esse trabalho trouxe algumas contribuições na discussão crítica sobre a formação em arquitetura nas universidades brasileiras. Compartilhamos reflexões sobre possibilidades de uma mudança radical no ensino de projeto de arquitetura, percebendo que nossa atual formação reproduz a histórica separação entre Desenho e Construção - sala de aula e canteiro. Esse modelo é o mesmo que mantém a ruptura da práxis arquitetônica há tempos. A tese nos mostra que, a partir do momento que saímos do contexto de isolamento em salas de aula e seguimos para uma imersão em Canteiros Experimentais, para criarmos e construirmos arquitetura – leia-se, vivenciarmos a cadeia plena do processo de produção da arquitetura –, criamos uma oportunidade, para alunas e alunos, de expansão do olhar sobre projetar arquitetura a partir da experiência sensorial da sua materialização.

Assim, a tese advoga pela urgente fundação de Canteiros Experimentais em todas as instituições de ensino de arquitetura no país. Como vimos, essa mudança está muito alinhada ao pensamento revolucionário de Paulo Freire. Não é preciso nenhuma inovação tecnológica

ou investimento de vulto nas estruturas escolares. O que precisamos, minimamente, é de algum espaço físico para receber as atividades práticas. Contudo, o que achamos fundamental é a necessidade de *Paulofreireanizar* a nossa educação, radicalizar a nossa formação em arquitetura com uma ação de confluência entre saberes historicamente separados e que irão refundar a nossa profissão a partir da (re)união do Desenho com a Construção. A abordagem de Desenho-Construção é, de fato, uma ferramenta para a completude pedagógica no ensino de arquitetura.

### **Algumas observações necessárias**

Em revisitando a tese para tecermos as considerações finais, meditamos sobre diferentes pontos que não necessariamente têm conexões diretas entre si, mas, ao final, fazem parte de um mesmo contexto de ativismo por uma transformação na formação em arquitetura. Colocamos os referidos pontos a seguir sem uma ordem de importância:

Sabemos que os Canteiros Experimentais ainda não são políticas públicas educacionais em nível nacional para a formação em arquitetura nas universidades. Por ainda serem uma minoria, achamos fundamental que as organizações e/ou instituições que fundaram ou que querem fundar seus espaços pedagógicos imersivos e experimentais nas universidades de arquitetura aprendam com as experiências históricas de lutas por espaço no mundo do trabalho. Miremos o exemplo que trouxemos no início da tese, referente à luta de uma minoria de cor que nos revelou que, apesar de enfrentar um contexto econômico e social totalmente desfavorável, pode resguardar seu espaço no mundo do trabalho em pleno século XIX no Recife. A Sociedade das Artes Mecânicas, de 1841, mostrou-nos que educação, organização e união são fundamentais em qualquer luta por voz e respaldo. A luta dos artesãos da confraria recifense foi travada com estratégias muito inteligentes e pode ser inspiradora para a recém criada Rede Nacional dos Canteiros Experimentais – RENACE. A resistência e êxito da confraria se deu a partir da educação e formação de seus membros e de sua união. No mesmo futuro, enxergamos a RENACE como nossa organização de resistência. A união é nossa força e os encontros são fundamentais para o fortalecimento da Rede.

Estamos todos numa trincheira de luta pela transformação da educação em arquitetura e é fundamental seguirmos no enfrentamento da acriticidade, antidialógica e do mutismo brasileiros. Sigamos o Mestre educador imaginando o arquiteto no *front* de batalha por uma formação que se coloque em sentido diretamente oposto ao *establishment* acadêmico e que seja

crítica, dialógica e autônoma. É fundamental, para isso, pensarmos em arquitetura como serviço buscando acessar as massas que ainda são privadas das benesses que a arquitetura pode proporcionar. Essa seria, segundo Álvaro Pinto, a chave para o desenvolvimento de uma consciência crítica que deve “estar empenhada na ação sobre a realidade, sem o que não evitará certos desvios idealistas e ingênuos, pois as condições de exercício da ação [...] determinam o real desenvolvimento da consciência [...] que jamais seria obtido pela simples contemplação” (Pinto, 1960b, p. 546 e 547). Em outras palavras, a educação e a formação em arquitetura precisam estar nas ruas! É uma forma de preencher as lacunas de vivências democráticas neste país que nasceu de uma “condição patriarcal, autoritária, desumana, e que caminhava em sentido contrário à experiência democrática, dialógica e humanista” (Freire, 1959, p. 11). É preciso, segundo Pinto, “*imprimirmos um novo rumo à nossa educação*” (Pinto, 1960, p. 42) e trazermos essa afirmação para nosso contexto da arquitetura nas universidades brasileiras.

Outro ponto, não menos importante, diz respeito ao que observamos em relação ao público que compareceu e participou da Co-Laboração nas oficinas de Desenho-Construção do Coletivo Ateliervivo. Nas entrevistas, constatamos que 90% das pessoas seguiam um viés político de esquerda em suas maneiras de enxergar o mundo. Como foi colocado anteriormente, o tipo de trabalho oferecido pelo Ateliervivo é algo fora do *establishment* da formação em arquitetura. Por isso, os dados nos chamaram a atenção para uma possível relação entre uma visão política progressista e o desejo ou procura por atividades de imersão com troca de lugares sociais nos Canteiros Experimentais. Pensamos que essa relação pode ser amadurecida em futuras pesquisas, pois, nessas considerações finais, não temos como dar por certa a relação entre ser de esquerda e estar mais aberto a trabalhar como “*peão*” e aprender arquitetura fazendo o trabalho pesado em canteiros de obra experimentais. Porém, apesar de termos uma amostragem pequena para chegarmos a conclusões mais amplas, acreditamos que o público que busca esse tipo de experiência é formado por jovens que têm uma predisposição comportamental, sendo desprovidos de certo orgulho de classes. São os chamados *grupos alternativos, descolados e ativistas*, utilizando-se dos termos da juventude. As entrevistas nos chamaram a atenção para estes números. Por esta razão, realmente acreditamos que o viés político de esquerda contribui, positivamente, para a procura e interesse pela participação em oficinas de imersão em Canteiros Experimentais.

Por fim, este mergulho no desconhecido, que é o longo processo de doutoramento, nos foi muito rico e permitiu a dilatação do nosso próprio olhar sobre educação e formação em arquitetura nas universidades. Podemos dizer que não tínhamos pleno conhecimento do alcance

da ferramenta pedagógica de Desenho-Construção nos Canteiros Experimentais – ressalte-se que estamos vivenciando essa pedagogia desde 2005. Aqui, concordamos com uma passagem de Kraus (2017) que trouxemos à página 116 desta tese, quando disse, sobre a ferramenta de Desenho-Construção (*Design-Build*), que “o significado dessas pedagogias na formação da educação arquitetônica e, por sua vez, na influência da profissão, ainda está para ser entendido em sua totalidade” (Kraus, 2017, p. 1-1, tradução nossa).

O que verificamos, inequivocamente com esta tese, é que a abordagem de Desenho-Construção está ao nosso dispor como uma ferramenta poderosa de transformação. Porém, ainda temos muito o que investigar e aprender sobre o importante papel do nosso inédito-viável na completude pedagógica para a formação em arquitetura no Brasil.

## REFERÊNCIAS

---

ACCIOLY E SILVA, Doris. **Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica**. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011.

ALENCAR, Maria Emília. Bienal de arquitetura/Orléans. Arquitetos que denunciaram exploração dos candangos na construção de Brasília são destaque da Bienal de Orléans. **RFI**, 17 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www.rfi.fr/br/cultura/20191017-arquitetura-nova-grupo-que-denunciou-exploracao-dos-candangos-na-construcao-de-bras>>. Acessado em: 16 de dez. de 2024.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022.

AMARAL, Cláudio Silveira. John Ruskin: Iluminista ou adepto da filosofia da Idade Média? **Vitruvius Arquitectos**. 13 de jan. de 2013. Disponível em <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/13.52/4595>>. Acesso em: 24 de out. de 2024.

AMARAL, Cláudio Silveira; Guerini Filho, Régis Alberto. Sérgio Ferro e John Ruskin: Crítica ao processo produtivo da arquitetura. **Vitruvius Arquitectos**. 17 de mar. de 2017. Disponível em <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/17.202/6487>>. Acesso em: 25 de out. de 2024.

ARANTES, Pedro F. Qual o futuro para o canteiro experimental? In: **Canteiro Experimental – 10 anos na FAUUSP/ Apresentação de Reginaldo Ronconi**. São Paulo, FAUUSP, 2008.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA – ABEA. **Proposta de alteração das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, 2022.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BARATTO, Romullo. 200 anos de ensino de arquitetura no Brasil. **ArchDaily**, 2016. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/793358/200-anos-de-ensino-de-arquitetura-no-brasil>>. Acesso em: 27 de out. de 2022.

BARBOSA, Renata Bezerra de Freitas. Espaço de fé, espaço de resistência: a irmandade de São José e os movimentos políticos no Recife (1799-1824). In: **30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil**, 2019, Recife. ANPUH-Brasil, 2019. v. 1. p. 1-13.

BARROS, F. **Formação Profissional dos Trabalhadores da Construção Civil: o Canteiro de Obras e a Emancipação Social**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação Profissional da Construção Civil: experiências em busca da ‘desalienação’ do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular. A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BENASSI, Karina. **Do artífice ao peão: a constituição e a quebra do reconhecimento do trabalhador da construção civil – referencial teórico e histórico**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Desafios para uma educação quilombista no Brasil**. Curitiba: Appris, 2022.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023

BONFIM, Daniela Pereira. **Em busca da distinção inquestionável – discursos e justificação de nobreza (Pernambuco: 1761-1807)**. 29º Simpósio de História Nacional. Contra os Preconceitos, História e Democracia. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. **Cadastro e-MEC**, de 21 de dez. de 2017. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em 25 de out. de 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 02/2010**, de 17 de jun. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução nº3**, de 23 de jun. 1969. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA – ABÉA. Sobre a História do Ensino de Arquitetura no Brasil. São Paulo, 1977. pp. 77-8.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**: presencial e à distância, de out. de 2017. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf)>. Acesso em: 23 de jan. de 2024.

CAMINHOS ALTERNATIVOS NA FORMAÇÃO EM ARQUITETURA. Sindicato dos arquitetos e urbanistas de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <<https://sinarqmg.org.br/2021/04/22/caminhos-alternativos-na-formacao-em-arquitetura/>>. Acesso em: 20 de abr. de 2024.

CANIZARO, Vincent. **Design-Build in architectural education: Motivation, practices, challenges, successes, and failures**. International Journal of Architecture Research, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Censo Arquitetos e Urbanistas CAU-BR 2020**. CAU-BR, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://caubr.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Comparativo-Censo-2012-2020.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

CONTIER, Felipe (Org.). **A história da arquitetura vista do canteiro. Três aulas de Sérgio Ferro**. São Paulo: GFAU, 2010.

CONTIER, Felipe. **Uma perspectiva historiográfica na obra escrita de Sérgio Ferro**. 2020. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

COSTA, Valter; PORTUGAL, Daniel. **O prazer como instrumento artístico em William Morris**, p. 1165-1176. In: Anais do 14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. São Paulo: Blucher, 2022.

COUTO, Carmen; Gomes, Rosemary, Gomes Júnior, Jarém. **Reflexões sobre a práxis arquitetônica e as transformações sociais**. Revista Construindo: Vol. IV, Número 01. Jan/Jun, 2012. Publicado em 08 de jun. de 2012.

CROSBIE, Michael J. O que as cabanas primitivas nos ensinam sobre arquitetura. **ArchDaily**, 2023. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/1006070/o-que-as-cabanas-primitivas-nos-ensinam-sobre-arquitetura>>. Acesso em: 24 de jan. de 2024.

DEAN, Andrea, and Hursley, Timothy. **Proceed and be bold: Rural Studio after Samuel Mockbee**. New York: Princeton Architectural Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rural Studio: Samuel Mockbee and an architecture of decency**. New York: Princeton Architectural Press, 2002.

DOBRY, Sylvia; Lamfri, Nora. Ateliê Total: um olhar desde o século 21. **Vitruvius Arqutextos**. 18 de nov. de 2017. Disponível em <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arqutextos/18.210/6790>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAUUSP. **Modelos e ensaios**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.fau.usp.br/apoio-didatico/modelos-e-ensaios/>>. Acesso em 17 de dez. de 2024.

\_\_\_\_\_. **Renace 2024**. Youtube, 27 de mai. de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/HLMfMHZHBgc>>. Acesso em 12 de jun. de 2024.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERREIRA, Thiago Lopes. **Arquitetura vernáculas e processos contemporâneos de produção: formação, experimentação e construção em um assentamento rural**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

FERREIRA, Thiago Lopes; Perrin, Anaïs Guéguen. **Casa Suindara: Canteiro-Escola em um assentamento rural de reforma agrária**. Grenoble: CRAterre editions, 2015.

FERRO, Sérgio. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

\_\_\_\_\_. **Arquitetura e socialismo com Sérgio Ferro**. Youtube, 14 de abr. de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EIRxMH9eEkQ>>. Acesso em 04 de mar. de 2024.

\_\_\_\_\_. **Concrete as weapon**. São Paulo: Harvard Design Magazine, 2018.

\_\_\_\_\_. **Dessin/Chantier: An introduction**. In Industries of Architecture. Londres e Nova York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. Experimentação em arquitetura: práxis crítica e reação conservadora. In: **Canteiro Experimental – 10 anos na FAUUSP/ Apresentação de Reginaldo Ronconi**. São Paulo, FAUUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. O trabalhador coletivo livre. **Jacobina**, 2022. Disponível em: <<https://jacobin.com.br/2022/04/o-trabalhador-coletivo-livre/>>. Acesso em: 04 de mar. de 2024.

\_\_\_\_\_. Conversa com Sérgio Ferro: Mais uma peça na construção de um debate. **PÓS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP/Universidade de São Paulo**, São Paulo: FAU, v.1, n. 12, p. (10 - 31), dez, 1990.

FREIRE, Nita. Inédito viável. In: STREECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

FREIRE, Nita. Utopia. In: STREECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de set. de 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares.** Volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

\_\_\_\_\_. **Escravidão: Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil.** Volume 2. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

\_\_\_\_\_. **Escravidão: Da Independência do Brasil à Lei Áurea.** Volume 3. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

GROPIUS, Walter. **Bauhaus: novarquitectura.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

GUY, Adam Gabriel. **Oneiric Hut.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – *University of Waterloo.* Ontario, Canadá, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n.37, p. 25-44, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/há/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/>. Acesso em: 11 de nov. de 2022.

JÚNIOR, Francisco Aquino. O “inédito viável” no “esperançar”. **Portal das CEBS**, 2023. Disponível em: <<https://portaldascebs.org.br/o-inedito-viavel-no-esperancar/>>. Acesso em: 27 de fev. de 2024.

KAPP, Silke. **Canteiros da Utopia.** Prefácio de Sérgio Ferro. Belo Horizonte: MOM Edições, 2020.

KATINSKY, Júlio Roberto. O Canteiro Experimental e o Aprendizado do Arquiteto. In: **Canteiro Experimental** – 10 anos na FAUUSP/ Apresentação de Reginaldo Ronconi. São Paulo, FAUUSP, 2008.

KOURY, Ana Paula. **Grupo arquitetura nova: Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sergio Ferro**. São Paulo: Romano Guerra, 2003.

KRAUS, Chad. **Design-Build Education**. New York: Routledge, 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, Fernando Luiz. Design and activism in the Americas. In: BIELING, Tom (org.). **Design (&) Activism: perspectives on design as activism and activism as design**. Berlim: Mimesis International, 2019. Cap. V, p. 211-222.

\_\_\_\_\_. Illiterate Modernists: Tracking the Dissemination of Architectural Knowledge in Brazilian Favelas. **Housing and Belonging in Latin America**, edited by Christien Klaufus and Arij Ouweneel, New York, Oxford: Berghahn Books, 2015, pp. 209-222. <https://doi.org/10.1515/9781782387411-012>.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire como antídoto à hegemonia da abstração. **Vitruvius Arquitectos**. 22 de set. de 2021. Disponível em <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/22.256/8240>>. Acesso em: 17 de nov. de 2023.

\_\_\_\_\_. Precisamos de uma arquitetura política para resistir a uma arquitetura civilizatória. **arq.urb**, [S. l.], n. 29, p. 04–07, 2020. DOI: 10.37916/arq.urb.vi29.480. Disponível em: <https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/480>. Acesso em: 18 de out. de 2024.

LAVERDE, Albenise. **Os espaços experimentais das escolas públicas de arquitetura do Brasil: Realidade ou Utopia?** Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP). São Paulo, 2017.

LEFÈVRE, Rodrigo. **Projeto de um acampamento de obra: uma utopia**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAU USP, 1981.

LINARDI, Fabrício. **A desconexão contemporânea da práxis da arquitetura e do urbanismo no Brasil**. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia – CEATEC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

LOTUFO, Tomaz Amaral. **Um novo ensino para outra prática: Rural Studio e Canteiro Experimental, contribuições para o ensino de arquitetura no Brasil**. Dissertação de Mestrado: Área de Concentração – Tecnologia da Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP). São Paulo, 2014.

MAC CORD, Marcelo. **Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_. Artífices de cor do Recife: dos privilégios corporativos à tentativa de controle da escolarização dos ofícios décadas de 1840 e 1850. **CLIO**. Série História do Nordeste (UFPE), v. 28, p. 1-24, 2011.

\_\_\_\_\_. Nos canteiros de obras do Recife oitocentista: sobrevivências corporativas, experiências associativas e coesão de classe. **Almanack**, Guarulhos, n. 25, 2020.

\_\_\_\_\_. Redes de sociabilidade e política: mestres de obras e associativismo no Recife oitocentista. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 109–125, 2011. DOI: 10.5007/1984-9222.2010v2n4p109. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2010v2n4p109>. Acesso em: 23 de out. de 2024.

\_\_\_\_\_. Uma família de artífices de cor: os Ferreira Barros e sua mobilidade social no Recife oitocentista. **Luso-Brazilian Review**, vol. 47, n. 2, 2010.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência**. Michigan: Hucitec, 1996.

MARQUES, Ana Carolina Buim Azevedo e KOURY, Ana Paula, 2021. A pedagogia de Paulo Freire no Acampamento Escola de Rodrigo Lefevre. **Vitruvius Architextos**. 22 de set. de 2021. Disponível em < <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/22.256/8241>>. Acesso em: de 17 nov. de 2023.

MARTINO, Giovana. O que a arquitetura pode aprender com Paulo Freire? **ArchDaily** Artigos. 31 de out. de 2021. Disponível em <<https://www.archdaily.com.br/br/969975/o-que-a-arquitetura-pode-aprender-com-paulo-freire>>. Acesso em: 17 de nov. de 2023.

MARTINO, Giovana. Sou contra o termo antropoceno. O que está conduzindo o mundo ao desastre final é o capital: entrevista com Sérgio Ferro. **ArchDaily** Artigos. 20 de ago. de 2023. Disponível em < <https://www.archdaily.com.br/br/1004707/sou-contr-o-termo-antropoceno-o-que-esta-conduzindo-o-mundo-ao-desastre-final-e-o-capital-entrevista-com-sergio-ferro>>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

MARTINS, Francisco André Silva; Souza, Cirlene Cristina de. **Conscientização, utopia, inédito viável e sonhos possíveis: educação freireana em tempos de estado necrófilo**. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 1-20, dez. 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASCARO, Alysson Leandro. **Sociologia do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

MAYS, Vernon. The New Rural Studio. **Architect Magazine**, 02 de nov. de 2007. Disponível em: <[https://www.architectmagazine.com/practice/the-new-rural-studio\\_o](https://www.architectmagazine.com/practice/the-new-rural-studio_o)>. Acessado em: 05 de mar. de 2024.

MELLO, Evaldo Cabral de. **O nome e o sangue: uma parábola genealógica no Pernambuco colonial**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1989.

MINTO, Fernando Cesar. **A Experimentação prática construtiva na formação do arquiteto**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MOASSAB, Andréia; Name, Leo. **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Paraná: EDUNILA – Editora da Universidade Federal da Integração Latino-americana Foz do Iguaçu, 2020.

MOCKBEE, Samuel; Moos, David; Trechsel, Gail. **Samuel Mockbee and the Rural Studio: community architecture**. Birmingham Museum of Art, 2003.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORRIS, William. **Art and socialism**. In: The William Morris internet archive: works. Disponível em <[www.marxists.org.uk/archive/morris](http://www.marxists.org.uk/archive/morris)>. Londres: 1884. Acessado em: 26 de out. de 2024.

\_\_\_\_\_. **Art under plutocracy**. In: The William Morris internet archive: works. Disponível em <https://www.marxists.org/archive/morris/works/index.htm>. Londres: 1883. Acessado em: 26 de out. de 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **Combate ao racismo: discursos e projetos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1985.

\_\_\_\_\_. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NEVES, Risale. **Aprender na obra**. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 33, 2014, Camboriú. **Anais...** Recife: p. 1 – 13.

OLIVEIRA, Cléo; Perpétuo, Maini. O ensino na primeira escola de arquitetura do Brasil. **Vitruvius Arqtextos**. 06 de nov. de 2005. Disponível em <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/06.066/408>>. Acesso em: 27 de out. de 2022.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Editora Massangana, 2010.

PERRIN, Anaís Guéguen Perrin; FERREIRA, Thiago Lopes. **Casa Suindara: canteiro-escola em um assentamento rural de reforma agrária**. São Paulo: CRAterre Editions/Cadernos Habis, 2015.

PERROTA-BOSCH, Francesco. **Lina: uma biografia**. São Paulo: Todavia, 2021.

PEVSNER, Nikolaus. **Os Pioneiros do Desenho Moderno – De William Morris a Walter Gropius**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional - consciência crítica**. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960b.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

PISANI, Maria Augusta Justi et al. **Canteiro Experimental: Prática ou invenção? III Fórum de pesquisa FAU MACKENZIE**. São Paulo: 2007.

PISANI, Maria Augusta Justi et al. **O ensino do projeto de arquitetura e urbanismo: um canteiro experimental**. IV Projetar FAU-UPM. São Paulo: 2009.

POGREBIN, Robin. Built to Last, and Lasting. **The New York Times**, New York, 12 de maio de 2007. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2007/05/12/arts/12stud.html>>. Acessado em: 23 de set. de 2023.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

RAMÓN, Juan. **Talca**: Inédito. Santiago de Chile, Pequeño Dios Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ondulaciones**: sobre las “Obras de Titulación” en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca. In: Revista Summa+, n. 117, nov 2011. pp. 126-130. Disponível em: <[http://www.revistasummamas.com.ar/revista\\_pdf/117/134#visor](http://www.revistasummamas.com.ar/revista_pdf/117/134#visor)>. Acessado em: 20 de abr. de 2024.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

REIS, L. Identidade, experiência e saberes dos homens de cor no mercado de trabalho do Recife oitocentista. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 50, 2014. DOI: 10.9771/aa.v0i50.21353. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21353>. Acesso em: 04 de out. de 2024.

RENACE. Renace, 2024. Disponível em: <<https://www.renace2024.com/>>. Acesso em: 04 abril 2024.

RETTO JR., Adalberto; DAIBEM, Ana. Reeducar a esperança: Aproximações entre o legado de Paulo Freire e o processo de construção da cidade contemporânea. **Vitruvius Arqtextos**. 20 de jan. de 2020. Disponível em <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/20.236/7625>>. Acesso em: 27 de abr. de 2024.

RHEINGANTZ, Paulo. **Por uma arquitetura da autonomia: Bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura**. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/propar/wp-content/uploads/2023/06/04\\_Paulo-Afonso-Rheingantz.pdf](https://www.ufrgs.br/propar/wp-content/uploads/2023/06/04_Paulo-Afonso-Rheingantz.pdf)>. Acessado em 27 de abr. de 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RONCONI, Reginaldo Luiz Nunes. **Inserção do canteiro experimental nas faculdades de arquitetura e urbanismo**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Canteiro experimental: uma proposta pedagógica para a formação do arquiteto e urbanista. **PosFAUUSP**, [S. l.], n. 17, p. 142-159, 2005. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.v0i17p142-159. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43406>. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

RTP. **Todas as palavras**. Joana Vieira da Silva e Bernardo Amaral. Ep. 35, temporada 9, 04 de out. de 2024. Disponível em: <<https://www.rtp.pt/play/p12723/e798769/todas-as-palavras>>. Acesso em: 11 de out. de 2024.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. **Vence demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz. **Encantamento sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

\_\_\_\_\_. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SAMUEL MOCKBEE. 2009. **About Samuel “Sambo” Mockbee**. Disponível em: <<http://samuelmockbee.net/biography/>>. Acessado em: 24 de out. de 2023.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS NETO, Edson Fernandes. **Ensino de construção para arquitetura como ensino de projeto: reflexões e concepções pedagógicas**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SENNETT, Richard. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Doris Accioly. **Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica.** São Paulo: Educação & Sociedade, 2011.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. **Escolanovismo e nacional-desenvolvimentismo em Paulo Freire: críticas e polêmicas.** In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. 10-13 de nov. de 2010, Quixada (CE). Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47302>>. Acesso em: 26 de nov. de 2023.

SILVOSO, Marcos Martinez. **Canteiro Experimental da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ.** Rio de Janeiro, Mimeografado. 2017.

\_\_\_\_\_. **Giros de la arquitectura com perspectiva educativa: Convergência entre ensino, pesquisa e extensão no canteiro experimental da FAU/UFRJ.** Arquisur 2023. 31° Encuentro / 26° Congreso Giros de la arquitectura – Disenos cíclicos para habitar el Sur. Montevideú, 2023.

SIMAS, Tarciso; Dias, Laura; Silva, Joanne. **Panorama do ensino público de arquitetura e urbanismo no Brasil em 2020.** *The Journal of Engineering and Exact Sciences – jCEC*, Vol. 07 N. 01 (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/jcec>. Acessado em: 15 de abr. de 2023.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Evolução social do Brasil.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1988.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava-jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

\_\_\_\_\_. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

\_\_\_\_\_. **Como o racismo criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

STONOROV, Tolya. **The design-build studio.** New York: Routledge, 2018.

STREECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SUZUKI, Shin. As 'pistas' sobre visão do Brasil no século 19 deixadas por famoso pintor francês. **BBC News Brasil.** 20 de jan. de 2024. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4nyjggvgy4o.amp>>. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

UFMG, Mom. **O Canteiro emancipatório (The emancipatory building site) – Sérgio Ferro.** Youtube, 25 de mar. de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xx2vAFBkyHY&t=53s>>. Acesso em: 04 de jul. de 2022.

UNIVERSIDAD DE TALCA. Escuela de arquitectura de la universidad de Talca. Página inicial. Disponível em: <<http://www.arquitectura.utralca.cl/>>. Acesso em: 20 de abr. de 2024.

USP. Professores da USP analisam os 100 anos da Bauhaus. **Jornal da USP**. 11 de abr. de 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/professores-da-usp-analisam-os-100-anos-da-bauhaus/>. Acessado em: 18 de nov. de 2024.

VERDERBER, Stephen.; Cavanagh, Ted.; OAK, Arlene. **Thinking while doing: Explorations in educational design/build**. Basel: Birkhäuser, 2019.

VIANA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. I vol. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.

WAISMAN, Marina. **O interior da história: historiografia arquitetônica para uso de Latino-Americanos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

WALLIS, Louise. **Learning-by-making: design-build studios at the School of Architecture at the University of Tasmania**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – *University of Tasmania*. Austrália, 2005.

WHITAKER, João Sette. Perspectivas e desafios para o jovem arquiteto no Brasil. Qual o papel da profissão? **Arquitextos/Vitruvius**, São Paulo, ano 12, n. 133.07, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.133/3950>>. Acesso em: 13 de mar. de 2024.

WICK, Rainer. **A Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINTERBOTTOM, Daniel M. **Design-Build: integrating craft, service, and research through applied academic and practice models**. New York, NY: Routledge, 2020.

YOSHIOKA, Erica Yukiko; RONCONI, Reginaldo L. Nunes; MINTO, Fernando C. N. & SOUSA, Adriana Ferreira (orgs.). **Canteiro experimental: 10 anos na FAU USP**. São Paulo: FAUUSP, 2008.

ZONIS, Shirlei. **As mãos da obra: histórias e reflexões de uma arquiteta no canteiro**. São Paulo: Olhares, 2024.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 01: Resumo - Workshop no Canteiro de Obras (Exemplo)

Quando: 23 (manhã e tarde) e 24 (manhã e tarde) de novembro de 2023

Das 9:30h às 18h

**Resumo:** Workshop com imersão no Canteiro de Obras para a construção de mobiliário móvel em madeira para o espaço coletivo do Campus da Unicap.

**Onde:** Espaço livre e coletivo da Unicap (Blocos A e D).

#### Objetivos de aprendizado:

- Oferecer experiências no fazer, na construção do que se desenha;
- Entender como concepções de design e construção estão interligadas.
- Proporcionar experiência prática em construção modular em madeira

#### Programação

	QUINTA 23-Nov	SEXTA 24-Nov	SÁBADO 25-Nov
<b>MANHÃ</b> (9h30)	- Organização do local de trabalho; - Alongamento coletivo; - Princípios sobre ferramentas e equipamentos e conversa sobre segurança; - Revisão das etapas de trabalho, criação de grupos e distribuição de tarefas nestes grupos: <b>01. Mobiliário / 02. sinalização / 03. mídia</b> - Construção;	- Organização do local de trabalho; - Alongamento coletivo; - Construção: <b>01. Mobiliário</b> <b>02. Sinalização</b> <b>03. Mídia</b>	
<b>12h30</b>	Almoço coletivo	Almoço coletivo	
<b>TARDE</b> (14h às 18h)	- Construção: <b>01. Mobiliário</b> <b>02. Sinalização</b> <b>03. Mídia</b>	- Construção: <b>01. Mobiliário</b> <b>02. Sinalização</b> <b>03. Mídia</b> - Avaliação final, Encerramento	

#### ALIMENTAÇÃO

É importante almoçarmos no mesmo local da obra. Pode ser na Rua do Lazer ou em outro local, mas é importante não nos dispersarmos.

#### O QUE VESTIR

Venham com roupas adequadas para se sujar. É preferível usar camisas de manga longa de tecido natural e calça ou bermuda com sapatos fechados. Pedimos que cada um/a de vocês se utilizem, durante a ação, dos óculos de proteção, máscara para obra e luva de proteção (as chamadas “luvas de pedreiro”).

#### OBSERVAÇÕES

Não há pré-requisitos mínimos para participação em nossa oficina. Pedimos que venham com o espírito criativo ativo, tragam inspiração, alegria e vontade de pôr a mão na massa.

- Ao final da oficina, quem tiver participado de pelo menos 75% das atividades (dentro do seu turno) terá direito a presença.

## **APÊNDICE 02: Ateliervivo - Protocolo de Segurança**

---

- 1.0 Instruções aos Coordenadores
- 2.0 Política de Segurança
- 3.0 Procedimento de Segurança
- 4.0 Termo de Responsabilidade e Acordo de Implicação de Riscos

### 1.0 INSTRUÇÕES AOS COORDENADORES

Para quem estiver no papel de coordenador em uma oficina do Ateliervivo, é importante ter conhecimento das obrigações adicionais de um líder em relação à segurança. Trate segurança como a maior prioridade, sabendo que os participantes nos procurarão para orientá-los no processo.

Todos os coordenadores devem estar plenamente conscientes e respeitar todas as políticas e procedimentos com funções adicionais para:

- Assumir um papel de liderança em segurança no local de trabalho.
- Deliberar e trabalhar continuamente para reduzir os riscos.
- Assumir o controle em caso de um incidente ou emergência.

### 2.0 POLÍTICA DE SEGURANÇA

A segurança é nossa principal prioridade. Toda a equipe deve garantir que sua segurança e a segurança daqueles que estão ao seu redor nunca sejam comprometidas. Os seguintes pontos devem ser mantidos em mente em todos os momentos:

2.1 SEJA RESPONSÁVEL - Somos todos responsáveis pela segurança. Você deve cuidar da sua própria segurança, da segurança de toda a equipe e da segurança do público em geral. A segurança deve ser considerada em todas as fases de construção no local de trabalho, inclusive após a conclusão do projeto da oficina.

2.2 ESTEJA CONSCIENTE DOS RISCOS - Um risco é qualquer coisa com potencial para causar danos. Quando um risco no local de trabalho é identificado, ele deve ser eliminado ou reduzido ao máximo. Toda a equipe deve identificar riscos e comunicá-los aos seus colegas e coordenadores e resolver esses riscos antes de continuar o trabalho.

2.3 SIGA OS PROCEDIMENTOS DE SEGURANÇA - Toda a equipe deve seguir os procedimentos e aplicar o método mais seguro à construção. Toda a equipe deve compreender os riscos associados aos equipamentos, especialmente as ferramentas elétricas, e assegurar que EPI sejam utilizados para minimizar o risco para si mesmos e outros tanto quanto possível.

2.4 COMUNICAÇÃO - A comunicação é fundamental para trabalhar com segurança em equipe. Comunique os riscos aos seus colegas e aos coordenadores. Pergunte caso você não tenha certeza sobre como operar uma ferramenta ou executar uma tarefa com segurança. Delibere com os coordenadores para determinar a abordagem mais segura.

2.5 ESTEJA CIENTE DO SEU ENTORNO - O ambiente em que trabalhamos é fundamental para a realização de um trabalho seguro. Esteja ciente do efeito que seu trabalho tem sobre as pessoas e o lugar ao seu redor.

2.6 ESTEJA EM CONTROLE E TRABALHE EM CONFORTO - Prepare seu local de trabalho para garantir que você esteja fisicamente no controle das ferramentas ou materiais que está manuseando e esteja pronto para responder rapidamente a qualquer incidente que surgir. Não coloque seu corpo sob qualquer tensão desnecessária ou em uma posição desconfortável para realizar tarefas.

### 3.0 PROCEDIMENTOS DE SEGURANÇA

A construção é uma ocupação perigosa, mas é possível realizar construções sem acidentes. Precisamos prestar atenção especial ao trabalhar em grandes grupos, bem como em novas situações, e estar cientes de que os participantes têm diferentes níveis de experiência. Estes são os procedimentos que serão tomados em cada oficina para minimizar o risco de acidentes:

3.1 AVALIAÇÃO DOS RISCOS PRÉ-WORKSHOP - Os coordenadores se reunirão e farão uma avaliação dos riscos potenciais relacionados ao local e aos processos antes do início de um oficina.

3.2 REUNIÃO DE INSTRUÇÃO - Uma reunião de instrução ocorrerá no início de cada dia de trabalho. A reunião é usada para fornecer um esboço das atividades do dia e quaisquer considerações e preocupações de segurança devem ser levantadas nessa reunião.

3.3 INTRODUÇÃO ÀS FERRAMENTAS - A coordenação fornecerá uma indução ao uso de ferramentas e processos, bem como uma discussão em grupo sobre riscos potenciais e considerações de segurança. Não opere uma ferramenta com defeito ou que tenha sido modificada de seu estado original sem avaliar formalmente os riscos.

3.4 ROUPA APROPRIADA - Um e-mail pré-oficina será enviado aos participantes informando sobre roupas apropriadas para o processo de construção. Sapatos fechados são essenciais em todos os momentos. Camisas de manga comprida e calças compridas são preferíveis. O vestuário apropriado será designado conforme as tarefas executadas. Os participantes devem remover joias e acessórios quando apropriado e prender o cabelo quando houver risco. Roupas folgadas devem ser evitadas. (Seja especialmente cuidadoso com partes sensíveis do corpo, como olhos, orelhas, cabelo, dedos e também com a sua respiração).

3.5 EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL (EPI) - EPI deve ser usado sempre que houver risco de lesão. O EPI é fornecido em cada oficina, incluindo óculos de segurança, proteção auditiva e luvas.

3.6 USO SEGURO DO EQUIPAMENTO ELÉTRICO - As ferramentas elétricas apresentam perigos elétricos e mecânicos. Nunca opere uma peça defeituosa de maquinário e tenha em mente o método mais rápido para desligar o equipamento.

3.7 LOCAIS DE TRABALHO SEGUROS - Separe as estações de trabalho e garanta que o espaço seja mantido organizado. Mantenha todas as passagens desobstruídas para facilitar o acesso e em caso de emergência.

3.8 GESTÃO DE INCIDENTES - Em caso de lesão, tenha um plano de evacuação, primeiros socorros e tratamento médico. Trabalhe em grupo para ajudar um ao outro caso um incidente ocorra.

#### 4.0 TERMO DE RESPONSABILIDADE E ACORDO DE IMPLICAÇÃO DE RISCOS

O Termo de Responsabilidade e Acordo de Implicação de Riscos deverá ser lido e assinado pelos participantes, que reconhecem os riscos e responsabilidades de segurança pessoal.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do R.G. n.º \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob o n.º \_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a) de todos os detalhes do Curso Ateliervivo, sendo as informações transmitidas de forma clara e adequada, inclusive sobre as condições de saúde e condicionamento físico requeridos para realizar as atividades constantes do programa. Comprometo-me a seguir atentamente as orientações do Curso e de seus coordenadores, aumentando assim a minha segurança no trabalho. Assumo toda e qualquer consequência de meus atos no período de duração deste programa. Estou ciente de que o atendimento médico e/ou de primeiros socorros dependem sempre das condições do local onde eu me encontrar. Declaro ainda que não sou portador(a) de nenhuma moléstia, doença ou incapacidade que possam aumentar os riscos das atividades desenvolvidas, ou mesmo impedir de realizá-las. Reconheço que me inscrevi e que estou participando do referido Curso por livre e espontânea vontade, com o conhecimento dos riscos em trabalhar com ferramentas elétricas cortantes e métodos construtivos que exigem atenção e foco e com conhecimento das recomendações do Curso e seus orientadores sobre a necessidade de usar os equipamentos de proteção individual. Assim sendo, assumo a responsabilidade por meu próprio bem-estar e aceito qualquer risco à minha integridade física que possa estar relacionado com as atividades do workshop.

Concordo que estou totalmente submetido a esse termo de responsabilidade e de implicação de riscos, sendo minha intenção assumir totalmente toda a responsabilidade e riscos no trabalho e nas atividades do Curso Ateliervivo e de toda e qualquer responsabilidade permitida por lei. Meus procuradores, representantes legais, administradores e/ou herdeiros estão obrigados a honrar, respeitar e fazer cumprir essas minhas declarações. Após ter lido este termo de responsabilidade e acordo de implicação de riscos e tendo compreendido seus termos, assino livre e voluntariamente, sem qualquer coerção.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Testemunhas:

Nome: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Contato em caso de emergência:

Nome: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Observações:

Tipo sanguíneo: \_\_\_\_\_ Plano de saúde: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 03: Questionário de Entrevistas**

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Desenvolvimento Urbano Tese de Doutorado: Com os Pés e Mãos no Canteiro: A prática pedagógica dialógica de Desenho- Construção em busca de uma completude no ensino de Arquitetura Discente: Luiz Ricardo Fonseca Marcondes	Data: / /
		Cód.:

**QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA****PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS**

1. Identificação / Nome / Idade?
2. Na época que participou da Oficina, era estudante ou profissional?
3. Se estudante, qual Escola / Curso / Semestre?
4. Se profissional, onde trabalhava e em que área?

**SOBRE EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS PRÉVIAS**

5. Você tem/teve experiência prévia com alguma atividade manual relacionada à construção antes de entrar na faculdade (atividade de marceneiro, pedreiro, serralheiro, eletricitista ou encanador, entre outros)? Se sim, em qual/quais área(s)?
6. Sua escola tem/tinha algum programa / curso / atividade relacionada ao canteiro de obras? Se sim, já participou de alguma ação oferecida por ela? Pode descrever?

**SOBRE PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES DO ATELIERVIVO**

7. Como ficou sabendo do Ateliervivo?
8. Qual/quais ação/ações do Ateliervivo você participou (incluir ano)?
9. Descreva a ação/ações que participou com poucas palavras.
10. Quais tarefas você desempenhou na ação/ações?
11. Você tinha alguma/s expectativa/s antes da ação? Se sim, qual/quais? Ao final, as expectativas foram contempladas?

**SUBJETIVIDADES NA IMERSÃO NO CANTEIRO**

12. Que sentimentos você teve trabalhando nas atividades que desempenhou?
13. Que dificuldades sentiu no desenvolvimento das atividades?
14. Que reflexões trouxe da ação/ações no canteiro de obras?
15. Que reflexões trouxe sobre sua formação acadêmica?
16. Como percebia a relação entre o desenho e a construção antes de participar da(s) oficina(s)? E como passou a perceber depois de participar?

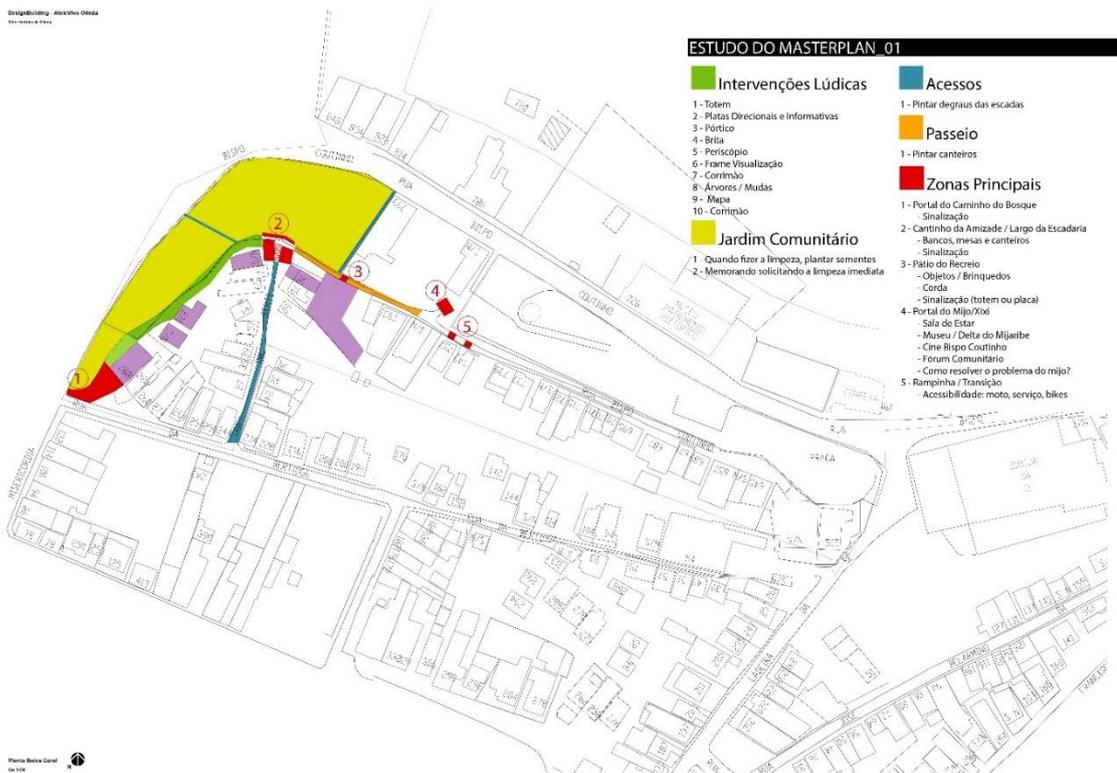
17. O ato de construir impactou o seu ato de desenhar? Mudou algo? Se sim, o que mudou?
18. Hoje, como você enxerga a cadeia inteira da produção da arquitetura, do desenho à construção?
19. Acha importante ter esse tipo de imersão no currículo de arquitetura? Se sim, em qual período do curso as ações de imersão deveriam acontecer e como acha que deveriam ser desenvolvidas?
20. Por favor, nos descreva o seu sentimento ao final de uma ação imersiva no canteiro de obras.

OBSERVAÇÕES

**APÊNDICE 04: Ações de imersão pedagógica (10 ações):**

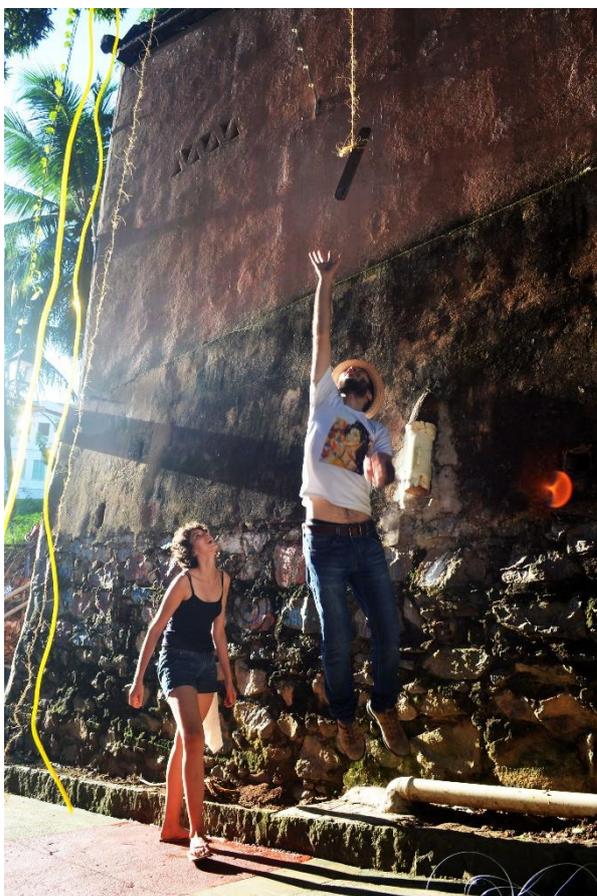
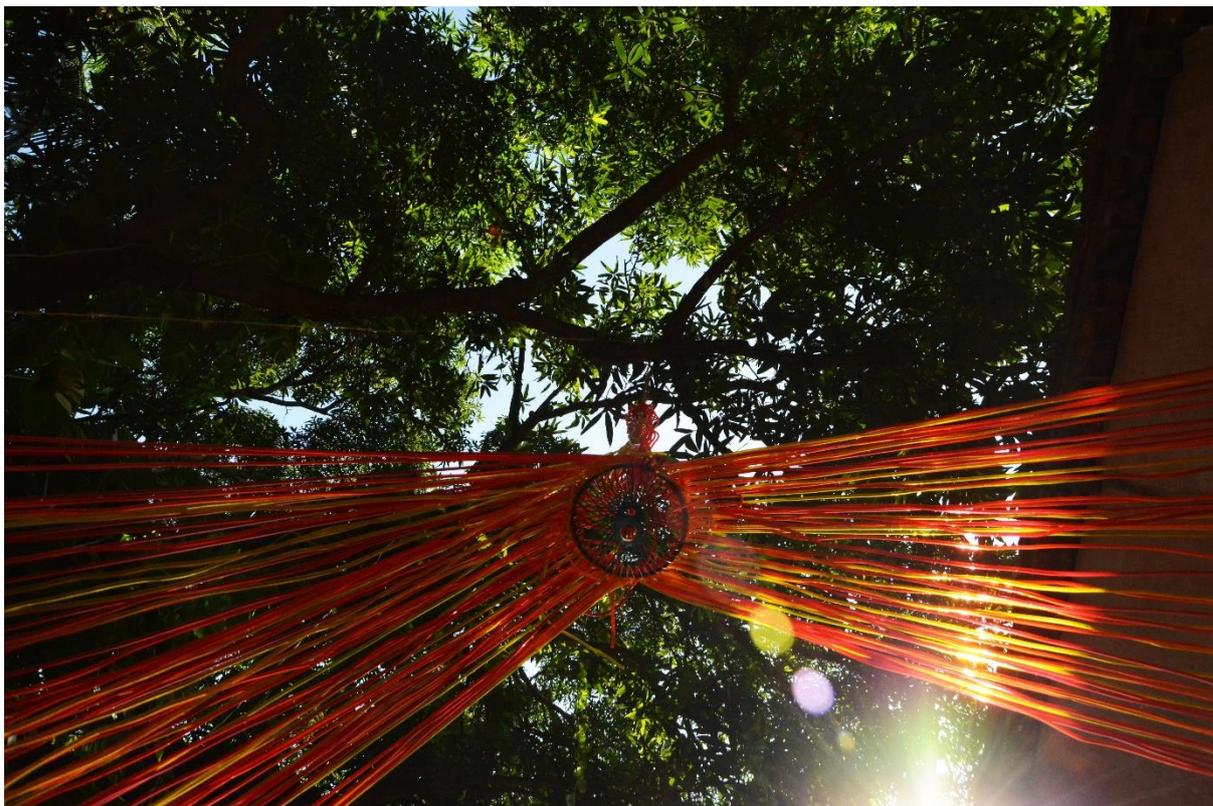
**01. Intervenção urbano-arquitetônica no Alto da Sé (2015)**

Figuras 91, 92: Canteiro Oficina Alto da Sé



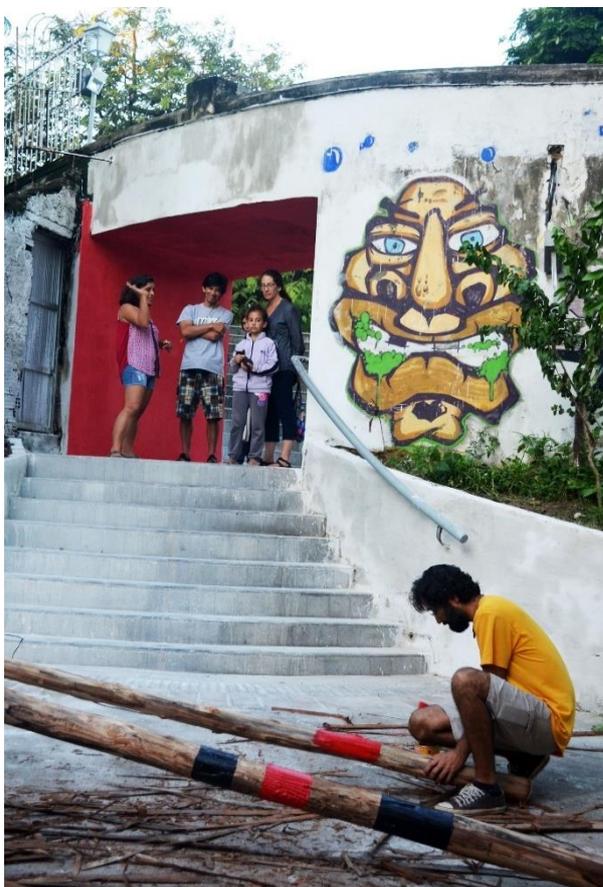
Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 93, 94, 95: Canteiro Oficina Alto da Sé



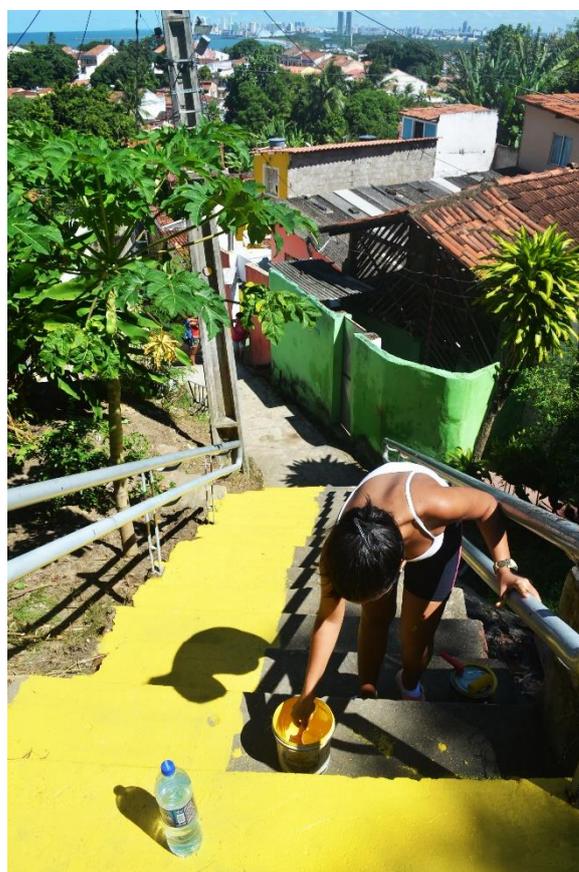
Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 96, 97, 98: Canteiro Oficina Alto da Sé



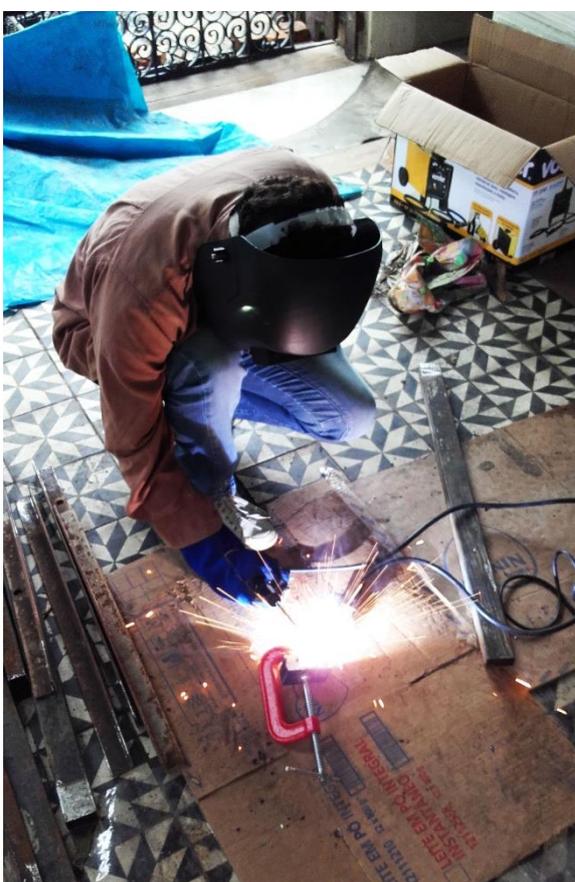
Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 99, 100, 101: Canteiro Oficina Alto da Sé



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 102, 103, 104: Canteiro Oficina Alto da Sé



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 105, 106: Canteiro Oficina Alto da Sé



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

## 02. Intervenção urbano-arquitetônica em Santo Amaro (2017)

---

Figuras 107, 108: Canteiro Santo Amaro



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 109, 110, 111: Canteiro Santo Amaro



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 112, 113, 114: Canteiro Santo Amaro



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

Figuras 115, 116, 117: Canteiro Santo Amaro



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2017

01. Ação na Galeria Casa do Cachorro Preto (2015)

Figuras 118, 119, 120: Casa do Cachorro Preto



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 121, 122, 123: Casa do Cachorro Preto



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

Figuras 124, 125, 126: Casa do Cachorro Preto



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2015

04. Ação Marcenaria Olinda (2016)

Figuras 127, 128, 129: Canteiro Marcenaria Olinda



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2016

Figuras 130, 131, 132: Canteiro Marcenaria Olinda



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2016

Figuras 133, 134, 135: Canteiro Marcenaria Olinda



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2016

05 CUBITO (2018)

Figuras 136, 137, 138: Canteiro Cubito



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2018

Figuras 139, 140, 141: Canteiro Cubito



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2018

Figuras 142, 143, 144: Canteiro Cubito



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2018

06. PAVILHÃO 2K (Pavilhito) (2019)

Figuras 145, 146, 147: Canteiro Pavilhão 2K



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2019

Figuras 148, 149, 150: Canteiro Pavilhão 2K



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2019

Figuras 151, 152, 153: Canteiro Pavilhão 2K



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2019

07. Espaço Cívico – Ocupação Leo Cisneiros MRLT (2023)

Figuras 154, 155, 156: Canteiro Ocupação Leo Cisneiros

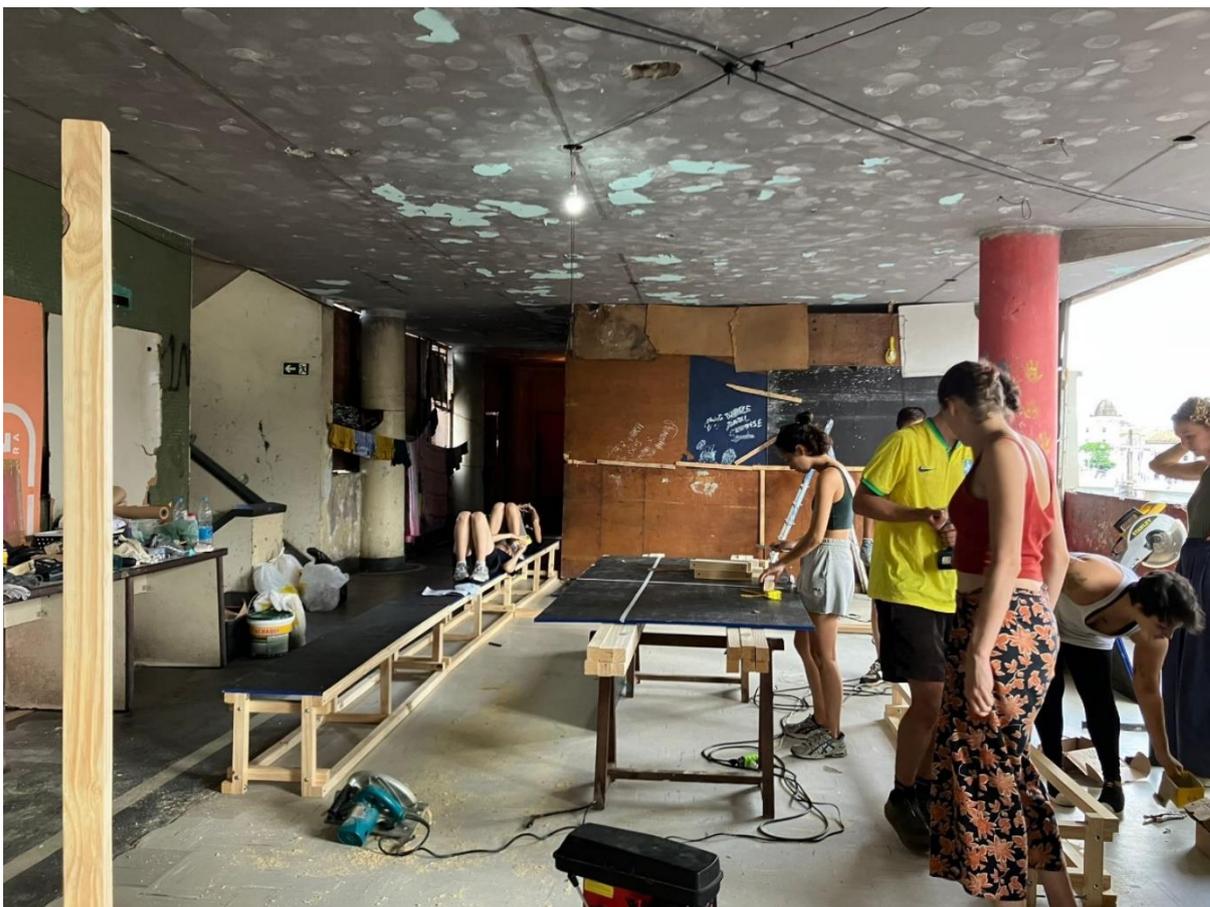


Fonte: Acervo Ateliervivo, 2023

Figura 157, 158, 159: Canteiro Ocupação Leo Cisneiros



Figuras 160, 161, 162: Canteiro Ocupação Leo Cisneiros



Figuras 163, 164, 165: Canteiro Ocupação Leo Cisneiros



Fonte: Acervo Ateliervivo, 2023

08. Cartografia do Canteiro – MRLT (2023)

Figuras 166, 167, 168: Canteiro MRLT



Fonte: Dyego Digiandomenico, 2023

Figuras 169, 170, 171: Canteiro MRLT



Fonte: Dyego Digiandomenico, 2023

## 09. Cartografia do Canteiro – Interagir (2023)

Figuras 172, 173, 174: Canteiro Interagir



Fig. 172: Canteiro Interagir / Fonte: Autor, 2023

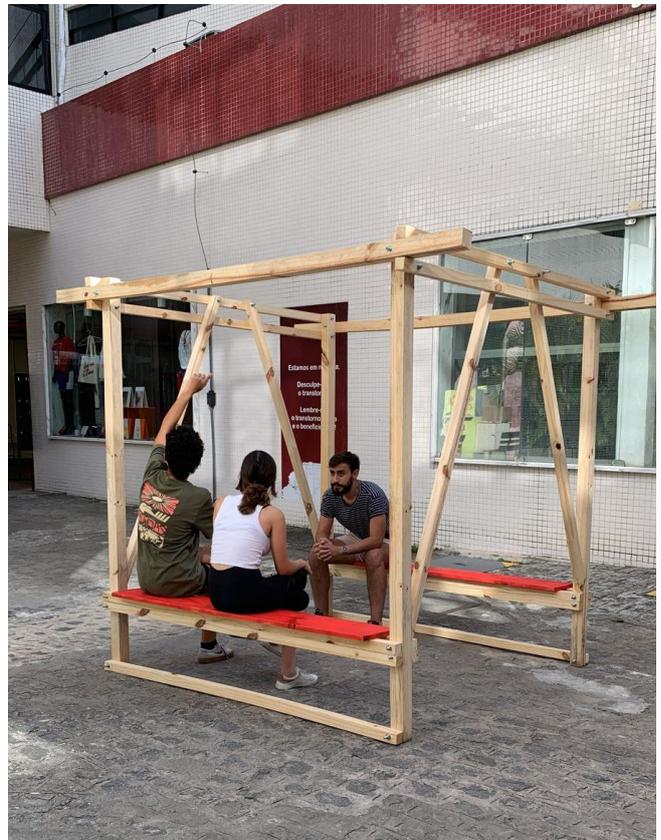


Fig. 173: Canteiro Interagir / Fonte: Vera Freire, 2023



Fig. 174: Canteiro Interagir / Fonte: Vera Freire, 2023

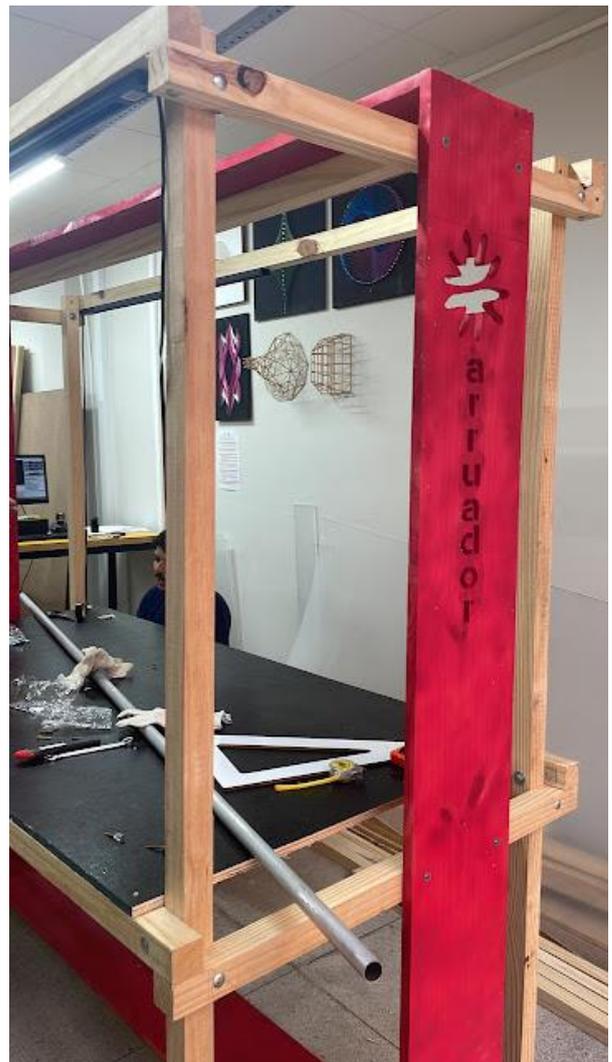
Figuras 175, 176, 177: Canteiro Interagir



Fonte: Vera Freire, 2023

## 10. ARRUADOR – Galeria Lama (2024)

Figuras 178, 179, 180: Canteiro Arruador



Fonte: Autor, 2024

Figuras 181, 182, 183: Canteiro Arruador

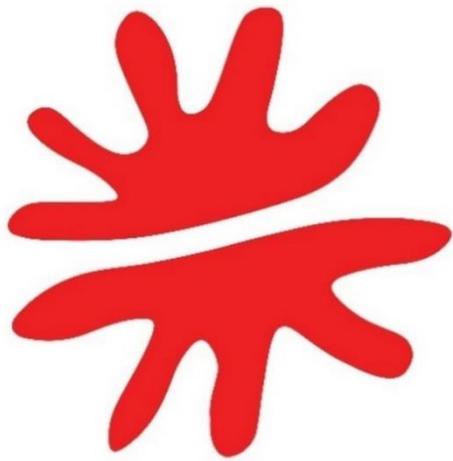


Fonte: Juliane Fuchs, 2024



Fonte: Autor, 2024

Figuras 184, 185, 186: Canteiro Arruador



arruador



Fonte: Autor, 2024

