

The background is a watercolor illustration featuring abstract, flowing shapes in shades of pink, purple, and blue. There are several prominent, spiky, circular shapes in brown, green, and blue, resembling microorganisms or cells. The overall style is soft and artistic.

***contaminando o projeto de arquitetura e urbanismo
sobre metodologias, teorias e fazeres***

**Priscila Erthal Risi
PPGAU - FAU - UnB**

PRISCILA ERTHAL RISI

***contaminando o projeto
de arquitetura e urbanismo***

sobre metodologias, teorias e fazeres

Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Arquitetura e Urbanismo.

Linha de Pesquisa: História e Teoria da Cidade e do Urbanismo

Área de Concentração: Teoria, História e Crítica

Orientadora: Profa. Elane Ribeiro Peixoto

Brasilia - DF

2020

Às minhas melhores transformações, Tereza e Maria.

AGRADECIMENTOS

Assim como tantas pesquisas, sei que esta não fiz sozinha. Essa certeza está carregada em todas as páginas desta tese. Foram incontáveis horas solitárias, mas nunca sozinha. Há muitos e tanto por agradecer!

A Paulão, sempre junto e forte em qualquer encruzilhada; com quem tenho a sorte de compartilhar tudo, do tangível ao intangível, que juntamente com Tereza e Maria literalmente explodem de cores minha vida;

Aos irmãos que a vida me deu, não consigo pensar em parceria maior: Ciça, Cuca, Thai, Cinira, Caca, Jana, Jurema, Clara, Ruivo, Soraya, Dulce, Camila, Carolzinha, Silvia, Alina, Denise; que em cada encontro, conversa, assunto, troca, coloriram e manufaturaram essas páginas;

À minha família, pais e irmãos, fonte de inesgotável apoio e incentivo de tantas formas;

À minha orientadora Elane Peixoto, uma gratidão especial por tamanha confiança e gentileza, não tenho dúvidas do tanto que o rigor de suas leituras e generosidade de sentimento trouxeram ao trabalho;

À banca dos professores Pedro Britto, Ana Elisabete Medeiros e Henyo Barretto, pelo esforço de aproximação com a pesquisa e habilidade em propor conexões profícuas através das leituras desta tese;

Aos alunos extensionistas - devires aventureiros, curiosos e sensíveis - que tanto emprestaram à experiência: Ana Rê, Antonio, Kaique, Luan, Nathalia e Flavio (imprescindível parceria!).

Ao prof. Benny Schvarsberg pela entrevista cuidadosa e demorada.

RESUMO

A pesquisa parte de algumas reflexões e inquietações pedagógicas em salas de aula do curso de Arquitetura e Urbanismo, enquanto docente, que deslizaram para a montagem de um exercício composto por investigações imaginativas e metodológicas - "Projeto de Extensão Casas Coloridas". Conduzido ao longo do ano de 2019 em uma escola de ensino infantil e fundamental em Brasília, o Casas Coloridas foi pautado por um diálogo com outros campos disciplinares, em especial a Antropologia, buscando compreender a relevância do trabalho de campo a partir da instauração da ideia de contaminação. A contaminação, termo emprestado da Antropologia, foi tomada como hipótese de partida a um modo de trabalho de campo pouco usual a arquitetas e arquitetos, interessado no questionamento ao estatuto da neutralidade e da normatividade aplicada à ideia de desenho e planejamento urbano, a contaminação está na experimentação de métodos híbridos, múltiplos, que não reivindicam a uma visão da prática científica. Mais pensada como uma prática política, ética e estética, são modos de estar em campo e refletir sobre essa ação a partir de outras linguagens, categorias e olhares. A tese acompanha os percursos do Casas Coloridas, sublinhando questões de postura, participação e habilidade de observação e intervenção que vão sendo percebidas, onde a contaminação muda o olhar, as práticas e transforma os sujeitos e os coletivos. Com a ideia de contaminação, tratamos o encontro com a pessoa, com o lugar, com o espaço praticado, de forma recíproca. Desse modo, temos no ensino de Arquitetura e Urbanismo a reivindicação do trabalho de campo enquanto produtor de sentidos para o ensino, com impactos para os estudantes e, certamente, na prática de professores.

Palavras-chave: experiência, Urbanismo, Antropologia, metodologia.

ABSTRACT

The research is based on pedagogical reflections and concerns, as a teacher, of an Architecture and Urbanism course, operated in an exercise composed of imaginative and methodological investigations - the "Casas Coloridas Extension Project". Conducted throughout 2019 at a nursery and elementary school in Brasília, Casas Coloridas was guided by a dialogue with other disciplinary fields, especially Anthropology; seeking to understand the relevance of fieldwork from the establishment of the idea contamination. Contamination, a term borrowed from Anthropology, was taken as a starting hypothesis for an unusual fieldwork for architects, interested in questioning the status of neutrality and normativity applied to the idea of planning and urban design, contamination is in the experimentation of hybrid, multiple methods, which do not claim a view of scientific practice. More thought of as a political, ethical and aesthetic practice, this research reflects on the action of fieldwork, taking thought out new categories and perspectives. The thesis follows the paths of Casas Coloridas, underlining issues of posture, participation and observation and intervention skills that are being perceived, where contamination changes the look, practices and transforms researches individually and collectively. With the idea of contamination, we treat the encounter with the person, with the place, with the practiced space, in a reciprocal way. In this way, in the teaching of Architecture and Urbanism we claim the fieldwork as a producer of meanings for teaching, with impacts for students and, certainly, in the practice of teachers.

Key-words: experience, Urbanism, Anthropology, methodology.

LISTA de FIGURAS

Figura 1: Anotações do livro de Peréc (fonte: autora)	41
Figura 2: Localização da escola na Asa Norte de Brasília (fonte: autora)	47
Figura 3: Fotos históricas da 604 Norte (fonte: geoportal)	48
Figura 4: Alguns parâmetros de ocupação de lote (fonte: autora)	49
Figura 5: Fotos históricas da ocupação e usos da escola (fonte: livro Vivendo 35 anos)	51
Figura 6: Ocupação do Módulo (fonte: foto drone Joana França)	53
Figura 7: Imagens históricas da Vivendo (fonte: livro Vivendo 35 anos)	54
Figura 8: Logo da Vivendo e Aprendendo (fonte: site Vivendo)	56
Figura 9: Cronograma de atividades [dentro, fora, espiral, costura] (fonte: autora)	62
Figura 10: Visão caminho e poema feito para o Chá de Livros (fonte: foto Joana França)	65
Figura 11: Oficina de caderninhos artesanais (fonte: extensionistas)	70
Figura 12: Caderninho de croquis: Lucio Costa (fonte: acervo Lucio Costa)	71
Figura 13: Implantação da Vivendo e Aprendendo (fonte: autora)	73
Figura 14: Cronograma da semana de contaminação (fonte: autora)	77
Figura 15: Registros da Vivendo aos cuidados de homens no 8 de março de 2019 (acervo Vivendo)	82
Figura 16: Dia da culinária: crianças observam o peixe (fonte: autora)	84
Figura 17: Planta baixa da cozinha (fonte: autora)	86
Figura 18: Cozinha e galpão (acervo Vivendo)	86
Figura 19: Combinados do ciclo 3 (fonte: extensionistas)	88
Figura 20: Cozinha em ação (acervo Vivendo)	88
Figura 21: Planta-baixa do galpão antes da reforma (fonte: autora)	90
Figura 22: Espaços abertos e muro: coragem de erê (fonte: extensionistas e acervo Vivendo)	92
Figura 23: A pracinha e seus ajuntamentos (acervo Vivendo)	93
Figura 24: A pracinha nos cadernos gráficos (fonte: extensionistas)	94
Figura 25: O parquinho (acervo Vivendo)	97
Figura 26: Uma montagem de mapas mentais (fonte: autora)	100

LISTA FIGURAS

Figura 27: Crianças mascaradas (fonte: autora)	111
Figura 28: Diários de campo circulados (fonte: autora)	113
Figura 29: Mapa de calor (fonte: autora)	115
Figura 30: Ficha de identificação da entrevista (fonte: autora)	117
Figura 32: Bloco do fundamental - obras de drenagem (fonte: autora)	124
Figura 33: Cartaz chamada para a Assembleia (fonte: autora)	127
Figura 34: Projeto de desmembramento Proj URB 21/2012 com Modulo C1 e C2 (fonte: autora)	130
Figura 35: Situação fundiária Vivendo e Aprendendo no caso do URB 21/2012 (fonte: autora)	130
Figura 36: Programa de necessidades e áreas mínimas (fonte: autora)	131
Figura 37: Maquete eletrônica (fonte: Paulo Farsette)	131
Figura 38: Obras de construção módulos (fonte: Paulo Farsette)	133
Figura 39: Módulos finalizados (fonte: Paulo Farsette)	134

SUMÁRIO

PREFACIO ou encruzilhadas de uma pesquisa	12
INTRODUÇÃO da tese	22
Capítulo 1 Extensionismo - imaginativo - metodológico	38
1.1 Em busca de um campo	42
1.2 Em busca da contaminação	59
Capítulo 2 Dentro - a contaminação enquanto metodologia	75
2.1 espiral: palavras e mapa mental	99
2.2 dentro: provocações e registros	105
2.3 espiral: mapa de calor e entrevistas	111
Capítulo 3 Entre ritmos e temporalidades , outras contaminações	123
CONCLUSÃO	136
NARRATIVAs DAs MEMÓRIAs DA EXPERIÊNCIA	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

PREFÁCIO

ou ENCRUZILHADAS DE UMA PESQUISA

Peço licença para apresentar um prefácio possivelmente mais longo que o habitual, pois me escapa outra forma de convidar à leitura da pesquisa realizada que não a da condução de uma biografia de projeto, querendo sublinhar, com isso, coisas que surgem no corpo para depois atravessar outros corpos, vários, até pousar em um papel. Posso dizer que a pesquisa se iniciou em sala de aula, ainda quando de minha experiência principiante de docente, sem um projeto, sem indícios, mas através de pequenos devires ali surgidos. Ou, talvez, tenha sido antes, também orbitando o ambiente da sala de aula durante o mestrado, quando uma ação que se iniciava como plano de contaminação indicou uma travessia para o doutorado.

Quando me vi, pela primeira vez, na condição de professora, tinha sob minha responsabilidade conduzir a disciplina de Projeto de Arquitetura - Habitação de Interesse Social, no Centro Universitário UDF, em 2014, em Brasília. Rapidamente, houve um entendimento de que era ali, em sala de aula, que gostaria de ficar e estabelecer um modo de viver profissional, apesar do nervoso visceral que sentia diante daquele aglomerado de alunos. Ao longo dessa experiência, a palavra projeto tornou-se movediça e sua significação maior do que aquela do plano de obras, dos desenhos e da perícia técnica. Mas não tenho dúvidas de que toda a colaboração dialética obtida na minha vivência docente confunde-se com atividades do campo das Artes e da Filosofia às quais me expus em leituras desviantes das bibliografias destinadas aos prédios de Arquitetura, às morfologias espaciais, aos projetos de reurbanização e aos instrumentos de trabalho, conhecidas enquanto estudante de graduação ou enquanto urbanista júnior - o que me faz desviar da narrativa para regredir, cronologicamente, a esse momento e resgatar um tempo de mudança profunda, que agenciou minha inquietação e abriu caminhos que me levaram à sala de aula e, novamente, a esta pesquisa de doutoramento.

Em março de 2009, me mudei para Salvador e, ali, iniciei uma parte da minha vida associada a uma forte sensação de encruzilhada - passagem - entre caminhos e signos. Ou seja, o começo de uma estrada, um percurso do qual tenho alguma exatidão acerca de acontecimentos e fatos, mas também uma forte sensação de emaranhado de movimentos, intenções, pessoas, paisagens, conversas e pesquisas. Ainda hoje, são escutas e sopram no meu ouvido. Acho que a estrada se abriu em muitas encruzilhadas, que, ao tempo, foram reabertas, refeitas, se reconectaram mais à frente, foram recomeçadas ou interrompidas. Aprendizagens e escutas, por um lado, dos praticantes ordinários dessas estradas e paisagens, em Salvador; por outro, dos pesquisadores da UFBA buscando uma forma de “cutucar” a ideia de Urbanismo baseada em novos modos de se relacionar com o mundo

¹ Professora adjunta da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPG-AU/FAUFBA). Participou do grupo de pesquisa Laboratório Urbano (2003-2016) e, atualmente, coordena o grupo de pesquisa CIPOs - Cidades Políticas -, que pertence à linha de pesquisa Processos Urbanos Contemporâneos (PPG-AU/FAUFBA).

² <http://www.laboratoriourbano.ufba.br/>

da disciplina - mundo político, social, estético. Foi durante o período de mestrado na Universidade Federal da Bahia, em 2012, ao participar de um grupo de pesquisa chamado Laboratório Urbano e ser afetuosamente acolhida por minha orientadora, Thais de Bhanthumchinda Portela¹, que pude abrir um primeiro feixe de caminhos a serem consolidados em 2014.

O Laboratório Urbano é um grupo de pesquisa coordenado pela professora Paola Berenstein Jacques, do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFBA, com núcleo de interesses concentrado na investigação de experiências metodológicas². O grupo vem, desde 2002, desenvolvendo trabalhos diversificados em linhas de pesquisas articuladas entre si, que debatem a cidade contemporânea e sua complexidade. Pude absorver bastante de um grupo de pesquisa dinâmico, voluntarioso, talentoso, dedicado aos esforços de experimentações metodológicas e assistir ao investimento coletivo nas tentativas de trazer a complexidade das cidades nas narrativas e nas formas de falar de urbano. De repente, meus cadernos estavam repletos de uma itinerância bibliográfica nova, que nunca mais “desgrudou” das minhas tentativas teóricas. Mantenho o esforço de estabelecer essas referências como chaves de leitura da cidade e das relações pedagógicas que se desdobram na forma como apresento as questões em sala de aula. Considero que foi uma iniciação coletiva aos princípios da arte da observação e da criação de pesquisas-experimentos e, conseqüentemente, em formas de ações, de sentir e pensar o Urbanismo. Eram experiências de metodologias contaminadas pelo empirismo da ideia dos campos da Antropologia, da Dança e das Artes Cênicas.

Digo iniciação porque nada disso se aproximava da estrutura de estudo de Arquitetura, de Urbanismo e da própria vivência de cidade pela qual eu havia passado até então. Fiz um esforço de aproximação com esses sentidos e essas epistemologias quebrantes com alguns regimes de subjetividade em leituras de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Sueli Rolnik, Michel de Certeau, Michel Foucault, Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Jane Jacobs, Marshall Berman, Paola Jacques, Carlos Nelson Ferreira dos Santos, Guy Debord.

Através de conceitos emprestados da filosofia, induzo e reconheço minha primeira aproximação na interação entre temas, como corpo, cidade, público, espaço, urbano, experiência, oficina, cartografia, dança, performance e alteridade. Interações de pesquisas marcadas pela multiplicidade de interlocuções e por uma ruptura na formalidade dos modos de compartilhamento de conhecimento – numa abertura dificilmente aceita em âmbito acadêmico. De maneira inquietante e desconcertante, sensações inéditas sobre possibilidades e novas formas de narrar foram salientadas e experimentadas.

Em abril de 2013, um evento dentro da pós-graduação da UFBA animou os espíritos dos pesquisadores: uma

oficina de insistência urbana, organizada pelo Laboratório Urbano, chamada **Oficina: In-sistir #1! Ensaio de insistência urbana**. Esse evento marcou um ponto de inflexão em minha vivência acadêmica, pois o formato do exercício inspirava-se, diretamente, na metodologia de cunho antropológico proposta pela Prof^a. Alessia de Biase³ e contava com a participação da professora do Departamento de Antropologia e Etnologia da UFBA, Prof^a. Urpi Montoya Uriarte, como observadora e comentadora das narrativas oportunizadas pela oficina. As oficinas eram exercícios em espaços públicos, investigando a sua interação, observação e representação. Para tanto, organizamo-nos em duplas-híbridas: cada dupla teria um membro de cada formação. O dispositivo criado eram três cadeiras de praia posicionadas em um espaço público, durante dois dias completos⁴.

Para mim, até ali, a insistência, a ideia de perseverar sobre um espaço para alcançar dele narrativas que escapassem ao imediato e previsível, e que fossem uma colagem de coisas e fatos, de esperas, tédios e acasos, era a idealização e o reconhecimento do que é o trabalho de campo na Antropologia. Por-se em vulnerabilidade física, temporal e espacial. Considerando a impossibilidade de previsão e planejamento, metodologia de trabalho.

Não havia uma expectativa acerca de uma intervenção no espaço, portanto, não se tratava de produzir um olhar de diagnóstico com o qual arquitetos e urbanistas estão familiarizados. Há uma alteração sobre a forma de olhar para a cidade a partir da observação intensa e repetida e a partir da vivência, na aposta de uma alteração sobre a forma com que se irá narrar aquele lugar e, portanto, de uma alteração na subjetividade ali produzida, porquanto calibra o olhar para as preexistências de territorializações negociadas, desestabiliza sensibilidades e exige novas condições. Essa insistência é importante e cumulativa e confirma que a experiência passa por inúmeras variâncias, por desatinos, dificuldades, dúvidas, pela falta de controle. A insistência não se move atrás de fatos, não vai lá onde se supõe uma ação. Ao contrário, recebe o que está disponível, as possibilidades de ser observado e sentido - as cadeiras demonstravam um gesto e indicavam que se vai ficar, se demorar. Narrar o que se experimentou e se observou, contudo, se distingue profundamente da Antropologia. Se, na Antropologia, a experiência “de perto”, “corporizada”, inspirada na etnografia, tem um compromisso textual de sistematização e reflexão teórica, no caso da oficina mencionada, havia grande abertura para formatos narrativos diversos, ressaltando um campo de criação de muitas possibilidades.

A oficina de insistência, particularmente, chamou à pertinência o que mobiliza minha pesquisa hoje: produziu um significado para as inquietações que me proponho a pesquisar na sala de aula e no ensino do projeto. O ponto de aproximação com a pesquisa de doutorado, que já começou com linhas de fuga e sobreposições entre estar estudante e estar professora, veio formando musculatura na discussão com a Antropologia a partir de minha trajetória pessoal. Em 2015, trabalhei com alunos de 6º e 7º semestres em uma disciplina de Desenho e



Cartaz divulgação Oficina
#Insistência Urbana [abril 2013]

³ Arquiteta formada na Itália, doutora em Antropologia Social e Etnologia na França. Coordenadora do Laboratório Arquitetura/ Antropologia – LAA/LAVUE/CNRS - ENSAPLV/ Paris-França e professora da Ecole Nationale d'Architecture de Paris la Villette (ENSAPLV)

⁴ Cada dupla tinha sua autonomia de escolha do local, devendo, necessariamente, ir a campo junta, praticar a coinsistência, relatar essa experiência e, ao final, produzir, de forma colaborativa, uma narrativa a ser apresentada e “performada” para todos os participantes da oficina no último dia de evento.



Foto de Bronislaw Malinowski (1884-1942), em atividade etnográfica nas Ilhas Trobriand, na Melanésia; após 3 anos de pesquisa publica o livro *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), onde estabelece uma ruptura epistemológica com teorias e práticas de trabalho de campo.

⁵ Carlos Nelson Ferreira dos Santos (1943-1989) foi docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFF, fez pós graduação em Antropologia Social no Museu Nacional sob orientação de Gilberto Velho e foi diretor do Centro de Pesquisa Urbana entre os anos de 1976-1985. É referenciado como um arquiteto e docente que desenvolveu trabalhos pioneiros de requalificação urbana a partir de uma metodologia horizontalizada e próxima à comunidade.

Projeto Urbano e me senti pouco à vontade para transformar alguns de seus aspectos que já estavam definidos em sua ementa: “Estudo da morfologia urbana e o desenho das cidades. Prática projetual de parcelamento do solo urbano e proposta de implantação das redes de infraestrutura urbana e dos espaços abertos de uso coletivo”. Busquei responder à ementa conforme orientação da coordenação, o que implicava escolher uma área inserida no perímetro urbano do DF, contígua a uma área ocupada, cuja urbanização ainda não estava consolidada, encontrando-se em fase de regularização. Tal área seria, ao longo da disciplina, trabalhada como um novo loteamento residencial, incorporando, assim, unidades espaciais menores e individuais (lotes), arranjados em quarteirões delimitados por vias públicas. Somavam-se a isso espaços abertos (praças, parques, áreas verdes) e equipamentos urbanos (centros de educação, centros de saúde, centros comerciais e áreas de uso múltiplo, como centros culturais, sociais, esportivos etc.), dimensionados para uma demografia pré-estabelecida. Em síntese, um ordenamento territorial de ocupação do solo para a função prioritária de moradia, com fortes implicações de desenho urbano.

Ao final do semestre, foram apresentados pelos grupos de estudantes desenhos, mapas, planos, perspectivas, manchas coloridas, perfis viários e tabelas quantificadoras dos equipamentos públicos e do traçado urbano. Havia uma fala que buscava cercar os alunos sobre a importância de estar lá, conhecer e experimentar o lugar, mas sem uma proposta programática fundamentada nesse processo de valorização do trabalho de campo. Essa lacuna mostrou-se evidente na forma de imposição de “soluções” urbanas desconectadas das preexistências. Eram formas gráficas apresentando um modelo de urbanização muitas vezes desligado do sistema de transporte público e da estrutura viária, alheio aos padrões habitacionais locais e com pouca tendência à integração geográfica, à continuidade de escala urbana e pouca presença de elementos identitários, visuais e sociais consistentes.

Essa ementa, em princípio, não se baseava na ideia de preexistência e tratava a questão meramente de forma retórica, limitando o projeto ao exercício de um novo loteamento e implantação de redes de infraestrutura. E esse algo novo deveria ser representado e prescrito por um desenho dessa novidade em que, supostamente, os alunos estariam colocando em prática suas técnicas e métodos. Nesse projeto, o urbano não estava mudando através das formas de se praticar o espaço, mas a partir da “construção” de um “projeto” unicamente elaborado pelo gesto de um arquiteto.

Após duas experiências semestrais nesse modelo de trabalho, aos poucos fui buscando outras práticas de correspondência para produzir novas formas de interpretação da disciplina Desenho e Projeto Urbano, através da influência do pensamento de Carlos Nelson Ferreira dos Santos⁵, a quem recorri em discussões para sensibilizar

os alunos acerca de outra forma de trabalho.

Passamos a falar dos espaços que conhecemos, que aglutinamos nas nossas experiências de vida, dos percursos que fazemos, as vizinhanças que frequentamos e as que abandonamos. Muitos alunos expuseram uma frustração com a ideia de bairro e de vizinhança que experimentaram e experimentam, reforçaram a presença de muros, grades, barreiras físicas de proteção às casas - que isolam, desintegram e esterilizam o espaço coletivo das ruas -, relataram a transformação da paisagem, onde espaços antes contaminados pela prática do lazer infantil e do lazer festivo de rua foram tomados por novas incorporações imobiliárias, novas ocupações informais ou pelo abandono, transformando-se em redutos de insegurança.

Incorporei à bibliografia da disciplina o livro *Morte e Vida de Grandes Cidades* (1961), de Jane Jacobs, que faz uma crítica seminal ao planejamento urbano e a projetos de reurbanização. Ambos os debates fizeram emergir a ideia de vizinhança nos alunos - espaços que frequentamos cotidianamente e de cujos enunciados, por tão familiares, perdemos algumas dimensões. Busquei problematizar as relações sociais e a vivacidade das ruas com o desenho urbano, na escala de vizinhança que possuíamos em comum - o entorno do campus do UDF, onde tínhamos nossas aulas, especificamente a avenida W3Sul. E Brasília serve como um corpo de prova para alunos de Arquitetura e Urbanismo, pois parte, estruturalmente, do discurso de planejamento e desenho sobre saberes técnicos e plásticos inspirados nos princípios do Urbanismo racionalista e progressista.

O semestre seguinte trouxe uma alternância à ementa, quando elaborei uma proposta de fuga e desvio na maneira de guiar os trabalhos de estudo urbano, para tentar captar o Outro e o lugar do Outro - na curiosidade empírica - e retirar o arquiteto do lugar de herói do projeto para recolocá-lo no lugar de tradutor de mudanças e desejos a partir da experiência do presente. O desvio da ementa teve como solução a incorporação do termo "intervenção" ao invés do projeto *tabula rasa* (o papel em branco) das experiências anteriores, com saídas de campo programadas.

Estabeleci com os alunos o entendimento de que iríamos pensar a intervenção espacial em uma avenida urbana consolidada de Brasília, a W3 Sul, a partir de observações sequenciais em campo. A escolha da W3Sul baseou-se no lugar discursivo de espaço projetado, no entanto modificado logo no início da construção de Brasília para responder a uma setorização residencial não prevista anteriormente e que, durante as primeiras décadas da cidade, atuava como calçadão comercial ativo, impregnando de urbanidade a cidade organizada para ser chamada de parque.

Esse deslocamento do objeto da disciplina foi carregando, arrastando os sentidos do empirismo para a dimensão, pouco consensuada entre os arquitetos, acerca do que é nosso trabalho de campo. Sair para ver e estar lá, não necessariamente fazendo o “trabalho de Arquitetura” - o de tirar medidas supondo tamanhos, analisando o espaço através de questões quantitativas e normativas, sem muito cuidado com as perguntas e as maneiras de perguntar.

Estar em sala de aula significa estar em constante estado de reavaliação e revisitas ao processo de construção das rotinas pedagógicas, tentando entender o que é naturalizado como o processo cultural de dar aula e as singularidades e oportunidades que se apresentam. Deleuze, em um texto chamado *Empirismo e Subjetividade* (1953), afirma a dimensão do experienciado na produção de subjetividade como um efeito, uma *impressão de reflexão*.

Usualmente, ao final do semestre, há o momento devolutivo da disciplina, colhendo contribuições dos alunos que desejam compartilhar suas impressões, pois é a produção de sentidos da parte dos alunos sobre o que foi a experiência daquela disciplina, naquele semestre, que desnaturaliza alguns sentidos comuns e colabora para “problematizar o problema”. É, para Deleuze (1953), o princípio da diferença, ao qual deve interessar não a representação do objeto da disciplina, mas uma impressão que se relaciona com o sistema de valores e juízos que se faz desse objeto, ou a partir dele.

Aos poucos, essas questões em sala de aula e fora dela foram se imbricando em outras perspectivas, e me matriculei como aluna especial de uma disciplina da pós-graduação da FAU/UnB em 2016, “Cidade Contemporânea: Identidade, Memórias, Não-lugares”, ministrada pelas professoras Elane Peixoto e Ana Elisabete Me-deiros. Ali descobri um pouco do que eu procurava na UnB, sem clareza, mas num diálogo político e estético dentro do Programa de Pós-graduação da Faculdade. E eu ponho em relevo aqui essa sensação de que minha reaproximação com a ideia de pesquisa e doutoramento veio fortemente influenciada pelas oportunidades feitas e sala de aula durante a disciplina. Foi um fortuito encontro com minhas desestabilizações docentes que foram adquirindo uma formatação de projeto de pesquisa de doutoramento submetido à Linha de Pesquisa em Teoria, História e Crítica da FAU-UnB, onde ingressei em 2017, pedindo orientação de doutorado à professora Elane Peixoto: inspiradora, generosa e dialógica, de pensamento denso, mas suave, horizontal e arejado.

Nesse contexto amplo, ao longo dos semestres e a partir das inquietações incorporadas pela vivência na Bahia, da inserção em um novo ambiente de pesquisa de pós-graduação e das formulações e críticas aos projetos de alunos que orientava e avaliava, os discursos generalistas dos projetos esfriavam minha tentativa de desloca-

mento para outro campo discursivo. Essa necessidade de porosidade com outros discursos foi se tornando mais clara conforme eu me aproximava mais formalmente de conteúdos da Antropologia, os quais busquei, objetivamente, através de duas disciplinas cursadas no Departamento de Antropologia da UnB: a primeira, em 2018, denominada Antropologia Urbana, com a professora Cristina P. de Moura e a dedicada colaboração de Vinicius Januzzi; a segunda, em 2019, denominada Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia (MTPA), com o professor Henyo T. Barreto⁶.

Essas experiências estruturadoras da pesquisa foram auxiliares e influenciadoras de várias curiosidades teóricas e metodológicas que busquei atravessar nesta tese e na minha prática docente. Fomentaram uma abertura no terreno do exercício da prática profissional e docente e transformaram esta pesquisa em “canteiro de obras”, se assim podem ser chamados os entusiasmos antropológicos. Mas, seria incompleto e com grande perda da dimensão da vida que se faz caber em todas as ordens - dos afetos, das amizades, das parcerias, das pedagógicas, de ideias e métodos -, se aqui não trouxesse a professora, também do Departamento de Antropologia da UnB, Soraya Fleischer, que se tornou, por outros caminhos, grande amiga e cúmplice de alguns dos meus passos e tropeços epistemológicos.

As experiências no DAN abriram novas encruzilhadas e tenho consciência de como fui transparecendo essa contaminação antropológica para os alunos. E saber-se professor mediador dessa provocação que é a aprendizagem é, muitas vezes, sentir-se encurralado entre estratégias planejadas e estratégias não verbais fortemente estabelecidas dentro dos procedimentos da docência e na relação de poder evidente que circunscreve a figura do professor e seu conjunto de ações. Abriam-se momentos de liminaridade, espaços de passagem entre alunos, equipes e instituições, pois, a certa altura, acumulei a experiência de docência no UDF com a de professora substituta da Universidade de Brasília, onde ministrei as disciplinas de Projeto de Paisagismo II e Projeto de Habitação.

De modo geral, minhas experiências docentes - no UDF e na UnB - enfrentaram o desconforto dos alunos em fazer trabalho de campo, que talvez fosse meu também. Coloquei-me em campo junto - vamos juntos. Essa experiência serviu de base para uma mudança na proposta das disciplinas seguintes: minha presença atrapalhava a proposta do trabalho de campo como um espaço de experimentação dos alunos. Preocupavam-se comigo - para onde olhava, o que me interessava. É como se minha presença fosse um impedimento para a livre exploração de estranhamentos, encantamentos, atração ou rejeição. A partir dessa constatação, passei a sugerir, diretamente, jogos e brincadeiras de trabalho de campo⁷ como método de pesquisa, como abertura para a empiria e como refúgio nas dimensões de subjetivação que vinham desde a UFBA.

⁶ Ambos atuam no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília: a professora Cristina P. de Moura coordena o grupo de pesquisa Dimensões da Vida Urbana (CNPq) e participa do Laboratório de Vivências e Reflexões Antropológicas (LAVIVER); o professor Henyo Trindade atua com experiência nas áreas de Antropologia e Ciências Ambientais, com ênfase em relações interétnicas, ecologia política, políticas públicas (ambientais e indigenistas) e perspectivas interculturais na educação.

⁷ O “jogo da deriva” que, juntamente com a psicogeografia e a “construção de situações”, é fundamental ao pensamento dos Situacionistas. Outra prática foi a do “caderninho de consumo urbano”, influenciado pela experiência da antropóloga Karina Kuschnir: <https://karinakuschnir.wordpress.com/2019/08/09/caderninho-de-consumo-para-pensar-cultura-e-razao-pratica-de-sahlins-ideia-para-aula-ludica-5/>

Mesmo diante da empolgação e animação de alguns grupos, pairava no ar certo desinteresse de boa parte da sala de aula por aquelas questões que falam do Urbanismo sem grandes propostas pautadas em recursos de tecnologia de representação gráfica, geoprocessamento e precisão espacial, renderizações e modelagens digitais, dentre outros. É uma característica do curso de Arquitetura e Urbanismo encontrar variados perfis de alunos, dado o seu aspecto de curso aberto e ampliado, fruto do campo de exploração dos vários interesses que circulam entre o universo das Artes, das Tecnologias, das Ciências Sociais. Com ou sem razão, as tentativas de vivência de campo dentro da disciplina de Desenho e Projeto Urbano foram dissonantes do que eu compreendia que os estudantes deveriam absorver dessa experiência do presente. Os relatos dos alunos apresentaram-se raptados por falas de medo, insegurança, precariedade do espaço público por onde circulavam. Muitos grupos mostravam-se pouco curiosos por calibrar um novo olhar, e, para mim, havia mais a emergir do potencial de transformação da experiência de campo.

Assim, o espaço semestral de uma disciplina mostrou-se insuficiente para refletir sobre o campo e sobre as condições de trabalho que eu vinha propondo – pois, efetivamente, havia um controle exercido sobre a prática da própria disciplina: aulas teóricas, conteúdos específicos sobre unidades morfológicas urbanas, elementos topológicos, mobiliário urbano, representação e seminários de repertório - tudo esmagando o potencial da prática de retorno, da espera, da dilatação temporal e emocional ao que nos propúnhamos. Isso posto como uma ação paralela a outros fatos da relação professora-alunos - talvez seja inadequado chamar de resistência dos estudantes -, eu calculava uma obediência ressentida de vários grupos, que, em algumas ocasiões, foi mais percebida por mim do que a postura de curiosidade e de abertura, esperada por minhas expectativas. Senti que, para oferecer novas ideias e teorias que colaborassem numa reformulação sobre pesquisa de campo, sob a perspectiva do curso de Arquitetura e Urbanismo, seriam necessários alguns aliados para testes de metodologias e que o ambiente favorável para esse tipo de abordagem não era a sala de aula das disciplinas da matriz curricular - obrigatórias, densas, achatadas e sujeitas a uma avaliação.

Nesses caminhos de entrecruzamentos, abriu-se mais uma encruzilhada. Em 2019, minha filha caçula, aos 3 anos, iniciava sua jornada no ambiente escolar do ensino infantil numa escola que já havia pertencido à nossa rotina familiar, tempos atrás, com minha filha mais velha. A Vivendo e Aprendendo, ou Vivendo, como é chamada, é uma escola de contornos singulares, moldados em 1982 a partir de inquietações, criatividade, espírito associativista contestatório. Hoje, com 38 anos de atuação, encara um ponto de inflexão em suas bases: estrutura física e concepção ideológica. Recentemente, reivindicou um credenciamento à Secretaria de Educação e encontra-se, já há alguns anos, no esforço de regularização fundiária do lote que ocupa desde 1982. Especificamente, para a regularização de seu projeto pedagógico, que se ampliou, faz poucos anos, para o ensino fundamental, é necessário que sua situação fundiária seja resolvida.

Enquanto associada e mãe, venho atuando como permutante na colaboração específica frente a demandas de readequação de seu espaço físico atual, de modo a atender às exigências especificadas da Secretaria de Educação e do Projeto de Urbanismo em tramitação na Câmara Legislativa.

A partir desse contexto e firmada uma proposta de colaboração de readequação deste espaço escolar carregado de memória, sentidos e significados artísticos, simbólicos e políticos, busquei uma mudança de ordem metodológica: um deslocamento da concepção de ensino e sala de aula para a experiência da extensão universitária, utilizando os desafios da Vivendo como nosso campo de experimentações metodológicas, sabendo-a como espaço aberto, camaleônico e de prospecções teóricas. O extensionismo é, por si, um campo de investigação interdisciplinar, no sentido de integração de conhecimentos, e *antidisciplinar*⁸ (BONDÍA, 2013), no sentido de dissolver as disciplinas em malhas de possibilidades e de interesses. Vislumbrei, em um projeto de extensão, uma aplicação mais insistente e mais indexada de todas as práticas de observação e descrição de espaços, na contaminação do campo da Arquitetura e do Urbanismo com maior potência que no encaixe de ementa de uma disciplina específica.

⁸ A ideia do antidisciplinar é genitiva às "maneiras de fazer", de Michel de Certeau, que a localiza na ideia de táticas e invenções de apropriação, não vinculadas a um campo de conhecimento específico.

Dessa forma, em abril de 2019, tive um Projeto de Extensão aprovado no Edital do UDF, intitulado Casas Coloridas, uma alusão à implantação da escola em casinhas individualizadas (reflexo da forma de sua consolidação) e na manutenção de uma ambiência de simplicidade, como um quintal.

O Casas Coloridas foi se transformando no solo em que se movem os discursos e a epistemologia pelos quais fui atravessada em tantas dessas encruzilhadas, em fios soltos, nós emaranhados, que foram se arrastando através dos desafios metodológicos e teóricos implicados na docência e que, nesta tese, inspiram a busca por um *Urbanismo Antropológico* voltado a dar consistência a um procedimento de trabalho de campo e a responder em que medida tais procedimentos impactam nossa relação com o projeto, a sala de aula, a ação futura, o objeto de estudo e as circunstâncias da observação.

Está aqui a trajetória desta tese: de momentos iniciais de inquietação e busca por caminhos possíveis, para o campo em si, mas não um campo entendido exclusivamente como instrumental metodológico, mas um trabalho de campo que atua com e para o corpo do pesquisador, com e para os mundos da pesquisa. Fundamentalmente um campo que se pretende reflexão sobre o educar e sua vulnerabilidade, na esperança de que provoque identificações e invenções. Seguindo conselhos reflexivos do campo da pedagogia, através de Paulo Freire, uma experiência que através de uma prática e imersão dialética da realidade (uma realidade, aquela realidade), possa provocar um pensamento recíproco entre sujeitos individuais e coletivos acerca da educação que propo-

mos e buscamos, em vários aspectos, que se afaste de uma educação tecnicista alienante, na busca exatamente pelo contrário, pela aproximação, sensibilidade e da vulnerabilidade - pela contaminação.

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras
e faz doces. Recomeça.*

Cora Coralina

INTRODUÇÃO

A tese *Contaminando o projeto de Arquitetura e Urbanismo: sobre metodologias, teorias e fazeres* é construída a partir de inquietações e desafios do ensino-aprendizagem da Arquitetura e Urbanismo. E, embora não trate exclusivamente desse campo específico, pretende-se uma contribuição às questões da prática teórica e projetual, a partir da instauração, como hipótese de partida, da ideia de contaminação. Contaminação é a palavra que invoco desde o título da pesquisa que, para iniciar a sua travessia narrativa, recorre a um trecho do documentário *Últimas conversas* (2015), derradeiro trabalho do cineasta Eduardo Coutinho:

[sobre coisas serem eternas, sobre insanidade / depois do caos o paraíso] o entrevistador responde ao entrevistado:

-É possível É por isso que não dá para rejeitar nada, nem aceitar inteiramente tudo.

(pausa)

É um mistério..



Cena do documentário *Últimas Conversas* (2015), de Eduardo Coutinho

O documentário de Coutinho, no formato de entrevista, como é característico de seu trabalho, foi realizado com diversos estudantes cariocas do Ensino Médio. Propunha perguntas aos jovens sobre a sua vida e suas expectativas de futuro, sutilmente procurando o que havia de singular em cada um deles. Esse trecho do filme repercutiu de tal maneira em mim que, posteriormente, foi anotado em um caderno. Isso porque entendi haver nele um sentido ontológico e uma provocação que me suscitaram reflexões sobre as experiências de viver, de aprender, de estar no mundo, de ensinar e de aprender. Não a recusa antecipada, mas a conclusão da inviabilidade de uma aceitação irrestrita das coisas. Uma articulação simples para um sentido extremamente complexo sobre o que é estar vivo. Particularmente hoje, entendo mais como um convite a se arriscar: uma provocação ao que é oportunizar, viver detalhes e criar memórias enquanto combustíveis para aquilo que decidimos aceitar. O risco, certamente, implica no acordo e na ciência dos perigos que surgem das aceitações e das recusas.

Um mistério!

Eduardo Coutinho, em suas contribuições aplicadas ao seu processo de trabalho, roteirização e filmagem, acaba, de certa forma, investigando esse mistério, quando afirma não trabalhar nos seus documentários com roteiros pré-definidos, isto é, ele não escreve um roteiro antes, ele filma. Acredita, inclusive, que esse é um dos melhores desencadeamentos do formato documentário – a simplicidade da pré-produção e da produção, a entrevista como uma relação construída em cena, que declina do conceito de neutralidade e em que a ausência de um roteiro preestabelecido cria

espaço para um acesso astuto ao possível do entrevistado, sem a idealização de uma resposta ou de procedimentos narrativos indiretos.

⁹ Entrevista de Eduardo Coutinho ao Programa “De frente com Gabi” em 2002. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VhKPsqQnM2U>

Eu não trabalho com roteiro. O filme (Edifício Master) não tem. O roteiro surge durante a edição, ele nasce do zero. O próprio material vai ensinando o que deve ser um filme.(...)

O que filmei é que vai me ensinar que filme eu tenho. Eu aprendo com o material, e isso é demorado.⁹

Com clareza, o cineasta define sua forma de trabalhar, afirmando não articular entrevistas, mas conversas, apontando que a diferença está no intuito de levar até o final a *força emocional do encontro*. Coutinho procura o anônimo para falar de sua vida privada. Ali, revelam-se mundos particulares e o seu esforço é atuar na mediação de perguntas e na interlocução a partir do que surge presencialmente.

Nesse ponto, pretendo fazer duas pontes que emprestam sentido ao desenvolvimento desta pesquisa formulada em tese. Primeiro, o processo de trabalho de Coutinho tem uma elaboração própria sobre quem são suas personagens e como se dá o seu trabalho com elas: pessoas descritas por ele como normais e ordinárias. Depois, o seu modo de filmar aposta na potência do encontro para, a partir dessa operação não roteirizada, se acoplar às singularidades criadas em um caminhar errático. Esse olhar sobre o encontro e sobre o processo é aqui nosso chão movente e colabora na organização da nossa experiência de aprendizado, que usa a palavra contaminação para tomar de empréstimo reflexões para sublinhar o entendimento de uma mistura, uma “mestiçagem” de saberes que resultam em uma transformação, em novos elementos de novas cargas virais: disciplinares, de saberes, de representações, políticas e subjetivas.

Com a ideia de contaminação, tratamos o encontro com a pessoa, com o lugar, com o espaço praticado, de forma recíproca. Fazemos o esforço para falar a partir da Arquitetura e do Urbanismo, na proposta de incorporar atualizações e transformações

Contágio na medicina tem relação com a passagem de um patógeno de um indivíduo a outro, geralmente através de contato físico. Fundamenta-se na ideia avessa de domesticação, onde há previsibilidade e controle. Na inversão do sentido negativo de contágio, aqui trabalhamos com a palavra invocando a ideia de natureza inconstante, troca, transformação, autonomia, simbiose, aproximando do que Anna Tsing busca enquanto contaminação que para seus estudos acerca dos cogumelos *matsutake*. Para Tsing e suas pesquisas sobre a rede de extração do cogumelo matsutake, a pureza não é uma opção no sentido de que mudar com as circunstâncias é material de sobrevivência pois trabalhar através da diferença e da instabilidade (da contaminação) nos mundos multiespécies tornam a vida possível. Essa forma de pensar o mundo, sob a perspectiva do não-controle e da precariedade (instabilidade) podem ser transportadas para a leitura pedagógica no sentido de uma sistemática desejada, ou ao menos, questionada.

acompanhar a fabricação de um projeto extensionista que tocou outras bordas disciplinares (e outras metodologias) no enfrentamento de reflexões e debates históricos dos pressupostos do Urbanismo consolidados no

do seu modelo programático. Esta tese é uma provocação nesse sentido, a partir de uma pesquisa que atua por costuras entre processos de ensino projetual de Urbanismo e experiências de trabalho de campo. Ela, de fato, convida o leitor a

ambiente de ensino acadêmico. Dessa forma, contaminação é a palavra da enunciação utilizada para descrever a concepção e os acontecimentos do Projeto de Extensão Casas Coloridas, conduzido ao longo do ano de 2019, em seu objeto sobredeterminado: uma escola infantil e fundamental, a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, em Brasília.

Pretende-se aqui a contaminação que virá do contato e a partir do contágio. Contágio entre sujeitos, entre tempos, entre pensamentos e sentimentos – uma pesquisa-ação não imunizada. O sentimento da literalidade da contaminação, no seu sentido médico, infeccioso, transforma a contaminação em algo a ser evitado. Neste trabalho, no entanto, há novas formas de ver o termo e buscamos seu significado mais utópico e potente: o da transformação. Com o apoio do trabalho de Anna Tsing denominado *The Mushroom at the End of the World* (2015); o termo contaminação vai entrando em colaboração com o sentido de precariedade, enquanto condição de estarmos vulneráveis aos outros, para sobrevivência *self-and-other transformation* (TSIGN, 2015). Desse modo, temos como ponto de partida o ensino de Arquitetura e Urbanismo e a reivindicação do trabalho de campo enquanto produtor de sentidos para o ensino, com impactos para os estudantes e, certamente, na prática de professores. Pois na atividade prática é onde precisamos reorientar nossa atenção pedagógica.

A “cadeira de projeto” compõe com peso a variada grade curricular do Núcleo de Conhecimento Profissional dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, segundo a denominação do Ministério da Educação (MEC). Essas disciplinas de projeto abordam temas da Arquitetura, do Paisagismo e do Urbanismo que, em síntese, tratam da concepção de espaços (como projeto e como construção) para as práticas sociais, em diferentes escalas, funções e regimes. Concentram a maior carga horária e de trabalhos dos cursos de Arquitetura e são as mais relevantes nas feiras e exposições acadêmicas. As disciplinas propostas nas cadeiras de projeto oferecem aos estudantes a oportunidade de experimentar um universo de possibilidades de concepção e produção de espaços. Os estudantes são colocados e se colocam diante de modos de saber, fazer e projetar o espaço. Os modos de produção desse projetar têm forte componente subjetivo e, conforme a natureza dos trabalhos, incorporam noções de autonomia, diálogo e colaboração entre diversos conhecimentos. De modo genérico, as disciplinas de projeto têm objetivos didáticos baseados na verificação da capacidade dos estudantes de selecionar atividades a serem desenvolvidas nos ambientes propostos, identificar condições físicas do terreno e entorno, objetivar intenções e conceituar a expressão plástica do objeto, exercitando a expressão e a representação gráficas nos trabalhos.

O projeto e a construção, para o arquiteto Sérgio Ferro¹⁰, não devem ser marcos que validam e dão início à relação estabelecida entre as partes envolvidas, isto é, entre os atores, como arquitetos, engenheiros, operários, cientistas sociais, agentes públicos, moradores. Ferro, analisando os modos e as práticas políticas e projetuais

¹⁰ Sérgio Ferro é um arquiteto formado na FAU-USP. Foi professor dessa instituição entre 1962-1970 e da UnB entre 1969 e 1970. Nos anos 60, participou do Grupo Arquitetura Nova, desenvolvendo forte crítica às relações de produção do canteiro de obras e o papel social do arquiteto. Enquanto docente, desenvolveu pesquisas construtivas inovadoras frente à perspectiva da industrialização da construção civil.

¹¹ Assessoria técnica a movimentos populares na capacidade de planejar, projetar e construir pelos próprios trabalhadores, mobilizando fundos públicos em um contexto de luta pelas reformas Urbana e Agrária. <http://www.usina-ctah.org.br/>

do grupo Usina¹¹, reconhece a constituição teórica e prática desse grupo na busca por diversas formas de viabilização do projeto de Arquitetura e Urbanismo. São práticas envolvendo mutirões e modos de associação, que aquecem a ideia do “trabalhador coletivo” e dão sentido ao projeto na medida em que o considera um trabalho coletivo e um instrumento de transformação de uma realidade para além da Arquitetura em si - uma análise que não separa a projeção da produção econômica, técnica e social (FERRO, 2015). Sérgio Ferro destaca a importância da escuta, do compartilhamento, da mobilização, viabilização e produção de sentidos e significados para o projeto, pontos essenciais para o presente trabalho. Ele sustenta as inquietações surgidas já na minha “estreia” como professora.

No entanto, ao inquirir sobre a complexidade implícita na concepção de projeto, minhas questões fundamentam-se menos nas relações de produção e luta de classes, como no caso de Ferro, e mais na dimensão simbólica e significativa das respostas de estudantes e mediações de professores, muitas vezes pautadas em soluções padronizadas e “consagradas”, divulgadas em publicações especializadas. Decorrem dessa prática desenhos e representações que demandam investimento de tempo e recursos técnicos, subtraídos do tempo necessário para equacionar o real como um problema de fato a ser compreendido, difícil, e que é, apenas em parte, de possível leitura. A falta de contaminação, se assim pode ser dito, tem uma preferência declarada pela imagem e pela representação, às expensas da realidade e da necessidade de se estabelecer um potencial reflexivo sobre onde se intervém.

Em seu livro **A Sociedade do Espetáculo** (1967), Guy Debord condiciona essas questões ao que ele chama de condições modernas de produção, em que o espetáculo se sobrepõe ao que é efetivamente vivido e experimentado, e essa separação se apresenta, principalmente, sobre a representação dos usuários - colocados como discursos, mas não como sujeitos nos projetos de intervenção e remodelação. Passo em hipótese a ideia de que, não raramente, os usuários dos espaços aparecem enquanto retórica, quando o cientificismo e o tecnicismo dos métodos tradicionais do Urbanismo para a apreensão da cidade tendem a desconsiderar muitas preexistências simplesmente porque não as observaram, colaborando para emudecer e inviabilizar vivências cotidianas e relações marginais em seus espaços-foco de intervenção que poderiam (e deveriam) ser consideradas. Como subnotificações que vêm da vizinhança, do atrito, do cotidiano, das pertinências, ou daquilo que é normal, como na perspectiva de Coutinho.

O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. A sua diversidade e contrastes são as aparências organizadas socialmente, que devem, elas próprias, ser reconhecidas na sua verdade geral. Segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida, uma negação da vida que se tornou visível. (DEBORD, 2003, p. 13)

O real interesse dos alunos pelas tecnologias digitais nem sempre se traduz, efetivamente, em ideias inovadoras, próximas das necessidades, desejos e realidades dos usuários do projeto. Muitas vezes, estão verdadeiramente opacos aos acontecimentos locais. Há um grande interesse em dominar ferramentas tecnológicas consideradas relevantes para o mercado de trabalho – ser um bom estagiário para, então, obter maiores chances de sucesso profissional. É uma preocupação pertinente [não pretendo invalidar a importância do desenlace da vida profissional dos estudantes], mas a impaciência e a despolitização de aproximação do real antagonizam-se com a leitura da qual esta pesquisa se aproxima: a que compreende a Arquitetura como um campo da prática social e política, fruto de um contexto histórico e cultural, localizada em um enunciado de possibilidades que exige o esforço do arriscar e buscar saídas possíveis, sem soluções fáceis. Essa leitura é trazida por Sérgio Ferro: o reconhecimento das implicações de seus desenhos, a importância da leitura de seus contextos, as temporalidades e historicidades, destravando, forçosamente, o reposicionamento da visão do trabalho, do projeto e da pesquisa.

A dimensão do arquiteto menos como interventor e mais como tradutor de práticas espaciais é a abordagem que surge, marcadamente, na década de 70, com o professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Carlos Nelson Ferreira dos Santos, em releituras teóricas, morfológicas, mas também com experiências ancoradas em seus trabalhos enquanto diretor do Centro de Pesquisas Urbanas do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (CPU-Ibam). Chamei-o em discussões dentro da sala de aula a partir de textos de sua autoria e de um curta-metragem denominado *Quando a rua vira casa* (1980), de Tetê Moraes, que é um híbrido de documentário e pesquisa urbana, no caso a pesquisa intitulada *Apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro na cidade do Rio de Janeiro*, coordenada por Carlos Nelson dos Santos e desenvolvida em conjunto com os antropólogos Arno Vogel e Marco Antonio da Silva Mello¹². Também o acionamos enquanto grupo extensionista. Em suas pesquisas, o professor nos mostra ser possível falar de Urbanismo e de prática espacial a partir de outros métodos e paradigmas pouco inseridos na disciplina curricular das escolas de Arquitetura e que esses métodos se diferenciam nas possibilidades e tensões de aspectos técnicos, políticos e empíricos. Assim, nesse tensionamento com a gramática disciplinar do Urbanismo moderno, marcado no início do século XX, entre sua epistemologia racional, universalista e outras teorias interpretativas, que lançam dimensões éticas e estéticas como formas de aproximação ao objeto, Nelson dos Santos chega ao termo *antropoteto*:

O século XX no campo do Urbanismo e da Sociologia trouxe a empiria da **Escola de Chicago** para a vida acadêmica no campo das ciências sociais amplificando as formas e os métodos de trabalho nas cidades, agora deliberadamente vistas como "laboratório de investigação social" (BECKER, 1996). A Escola de Chicago, foi fundada por Robert E. Park que, impactado pelos estudos de Georg Simmel, propôs estudos teóricos de cidade, associando-os à pesquisa empírica, interessada pelo trabalho de campo com metodologia relacional de convívio prolongado. Simmel é uma referência para os estudos sobre e a vida mental dos habitantes das cidades, das relações sociais, provenientes do adensamento de população e da complexificação dos papéis sociais. Sobre a Escola de Chicago e seus métodos de pesquisa que expandem os quantitativos ou qualitativos: *Nós éramos muito mais ecléticos em relação a métodos (...) Assim, achávamos que era preciso fazer entrevistas, coletar dados estatísticos, ir atrás de dados históricos. Não havia nada demais nisso, tudo isso me parece puro bom senso, mas muitas pessoas tinham uma espécie de apego religioso a métodos de pesquisa.* (BECKER, 1996, p. 187)

¹² A pesquisa *Apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro na cidade do Rio de Janeiro* tinha, nesse contexto, algumas singularidades. A primeira é que não se tratava de uma pesquisa encomendada por órgãos públicos, mas de um projeto submetido a uma agência federal de fomento, Finep. Por essa razão, prescindiu, inteiramente, dos ditames metodológicos das empresas e suas corriqueiras aplicações de questionário, realizações de surveys e tabulações de dados quantitativos. Assim, o estudo ganhou um aspecto diferente ao privilegiar métodos etnográficos a partir de convite feito à participação de antropólogos em uma equipe originalmente composta e pensada para ser desenvolvida apenas por arquitetos. Desse modo, a pesquisa que deu origem ao livro viria inovar e inaugurar uma nova linhagem de estudos do CPU-Ibam. (VOGEL, MELLO, 2017, p.13)

Assim, enrascado em crises de lucidez e de obscuridade em relação aos meus trabalhos, fui virando, sem querer, uma espécie de antropólogo ad hoc. (...) Para começar, as preocupações com os detalhes, o particular, dimensão favorita dos antropólogos (cf. Geertz, 1973). Depois, as preocupações com as ordens significativas de pessoas e coisas (cf. Sahlins, 1976). Isto sem contar com os contatos regulares, por força das minhas tarefas, com gente ligada às ciências sociais. (...) Estava virando o que chamava, de brincadeira, de "antropoteto". Foi uma evolução traumática: eu fazia muita etnografia "em bruto" e vivia ansioso por "contar histórias" sem conhecer a técnica adequada e receoso de usar termos inadequados. Mais ainda: tinha fortes razões para defender os mais puros empirismos contra abstrações pedantes e inúteis. (SANTOS, in VELHO, 1980, p.43).

¹³ Conceito *tabula rasa*, ou terra arrasada, remete a começar o zero - condição a qual arquitetos modernos, como Le Corbusier, acreditavam expor as possibilidades de uma nova arquitetura e cidade.

O *antropoteto* é interpretado por ele como esse arquiteto aproximado do modelo de trabalho da Escola de Chicago, chamada à época de *fábrica de pesquisas urbanas*. A Escola influenciou o pensamento sobre Urbanismo dentro das cadeiras de disciplinas debruçadas sobre a prática do planejamento urbano, agregando signos mais complexos às pesquisas na cidade. O discurso *tabula rasa*¹³ de Le Corbusier com uma notável desconsideração aos contextos culturais e de localização, ao falar de suas utopias urbanísticas, passa a ser duramente criticado e com ele o planejamento urbano em si, cuja crítica frutifica através de publicações seminais como a de Jane Jacobs em *Morte de Vida de Grandes Cidades* (1961) que inicia o caráter de sua discussão da seguinte forma:

Este livro é um ataque aos fundamentos do planejamento urbano e da reurbanização ora vigentes. É também, e principalmente, uma tentativa de introduzir novos princípios no planejamento urbano e na reurbanização, diferentes daqueles que hoje são ensinados em todos os lugares, de escolas de arquitetura e urbanismo a suplementos dominicais e revistas femininas, e até mesmo conflitantes em relação a eles. Meu ataque não se baseia em tergiversações sobre métodos de reurbanização ou minúcias sobre modismos em projetos. Mais que isso, é uma ofensiva contra os princípios e os objetivos que moldaram o planejamento urbano modernos e ortodoxos. (JACOBS, 2000, p.1).

Jacobs fala de urbanismo através de sujeitos, vizinhanças e espaços públicos, problematizando as relações sociais a partir da vivacidade das ruas e calçadas, entendendo ambas como os elementos públicos por excelência. A proximidade dessa relação fundamenta-se, dentre outras coisas, com o desenho urbano mas principalmente com territórios que se articulam com o fazer, o estar no sistema social adjacente aos espaços públicos (composto tanto por relações de vizinhança e domesticidade, quanto por relações - necessárias - de anonimato, singularidade e alteridade). Leitor de Jacobs, Carlos Nelson dá concretude a essa crítica, se dedicando ao campo e ao processo do trabalho nele empreendido. Expõe seu envolvimento com a Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara (FAFEG) e como essa experiência contaminou sua prática profissional e acadêmica, o seu entendimento do ofício de urbanista, sua participação na elaboração do plano urbanístico do bairro Brás de Pina (1964) e sua aproximação ao suporte teórico e metodológico da Antropologia Social durante seus estudos de mestrado no Museu de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Seu trabalho revela uma contaminação entre sujeito e objeto, quando há uma quebra de leitura do ponto de vista do racional e do exótico, partindo para uma experimentação continuada de familiarização com o contexto, circunstâncias,

em que se acumulam dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos adotados, demandas sugeridas e descrença nos “produtos acabados” do urbanista.

A exposição à favela e ao cotidiano dos favelados teve um efeito curioso. Comecei cuidando do que pode ser considerado, convencionalmente, do interesse primordial de um arquiteto ou urbanista: casas; sistemas viários; soluções de esgoto e de abastecimento de água; redes de distribuição de energia; formas de ocupação do solo. (...) Foram se amontoando dúvidas e se dissolvendo ideias feitas, trazidas de longe, de lugares que não pertenciam a outro mundo senão o das formulações racionais e abrangentes, as tais que pretendiam dar conta de “realidade”. Fui descobrindo que havia muitas diferenças dentro do que, simplisticamente, designava por um só nome. Era como se estivesse ajustando o foco de uma câmara e começando a distinguir detalhes no que, visto à distância, podia ser descrito com o recurso a uma só cor, a uma só forma e a uma só textura. (FERREIRA SANTOS, 1980, p. 35-75).

Ainda busquei, em uma conversa com o professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB, Benny Schvarsberg¹⁴, aluno de Carlos Nelson dos Santos no final da década de 70 na UFF, recordar vivências e discussões provocadas em sala de aula e nas práticas pedagógicas compartilhadas no período. Desse modo, também me apoio em algumas reflexões de Schvarsberg para colaborar com as ideias de contaminação trazidas aqui enquanto práticas discursivas de crítica permanente a um modelo de intervenção e de prática projetual. A crítica de Carlos Nelson ao modelo fundamentava-se, segundo Benny, numa “postura e indução ao debate através do experimentalismo e permanente curiosidade, tendo como princípio as limitações de tudo, inclusive do próprio repertório” (SCHVARSBERG, Benny: depoimento [agosto 2020]. Brasília, via encontro Zoom).

¹⁴ Professor associado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília com experiência na área de Planejamento Urbano, com ênfase em Teoria do Urbanismo

Essa crítica, em que a ideia de modelo é não ter um modelo, aquece a discussão em que cada caso é um caso e que soluções para problemas advêm de leituras contextualizadas, não replicáveis. No caso da relação pedagógica de Carlos Nelson Ferreira dos Santos, trata-se de um momento, no Rio de Janeiro, em que as associações de moradores, na organização de suas demandas sociais e de resistência às forças de despejo e remanejamento, tornavam-se enérgicas. Benny Schvarsberg apontou ainda, em nosso encontro virtual, para uma vivência desse contato por ele incorporada: a de que, nas discussões sobre favela e periferia, Carlos Nelson introduziu, conceitual e teoricamente, a “noção de ordem” como um debate de resistência a uma matriz dialética evidente em ações sobre esses territórios.

Olhar para um lugar e buscar nele uma ordem pressupõe princípios ordenadores. O trabalho aberto de Carlos Nelson nos estimulava a tentar ir despídos desses princípios, buscando perceber outras ordens ou pelo menos outros princípios ordenadores e organizadores de outras ordens. Há outras ordens por detrás da aparente desordem, porque desordem é um conceito prévio. Buscar a percepção de várias ordens para quem sabe discutir outro ordenamento. O profissional sai do seu contexto, para entrar em outro. Nós não conseguimos nos despir dos princípios organizadores dos nossos ordenamentos. Isso gera crise. Se despir de pré-valorizações é extremamente difícil... (SCHVARSBERG, 2020).

¹⁵ O texto trata de uma pesquisa do GEAC-USP, sob coordenação do autor, na área central de São Paulo, chamada Cracolândia, que representa uma paisagem urbana associada à comercialização e ao consumo de crack, a mulheres e travestis em atividade de prostituição e a catadores de material reciclável. É uma territorialidade para a qual reverberam múltiplas ações de combate: agentes religiosos, agentes municipais de saúde, assistência social e repressão policial.

Disciplinarmente, quando a Arquitetura e o Urbanismo se aproximam do conceito de territorialização e territorialidade, ambos se põem numa encruzilhada aberta com outros campos da Filosofia, Geografia e das Ciências Sociais, entre outros, expandindo sua pavimentação teórica e passando a adotar métodos de trabalho ancorados na aproximação sistemática de práticas espaciais e sociais. Nas territorializações, os espaços conformam-se aos atores e às suas práticas e, para falar de território, é necessária uma abordagem a partir de leituras de imersão sensorial e espacial nos aspectos de socialização do espaço. O antropólogo Heitor Frúgoli trabalha o contexto de territorialidade em seu texto *Territorialidades e redes na região da Luz* (2016) e emprega o termo no sentido de “uma modalidade de territorialidade itinerante, ligada a práticas e atitudes que se dão espacialmente, e que combinam fixação e movimento”¹⁵.

A forte marcação do conceito de territorialização (que anda de mãos dadas com o de desterritorialização e reterritorialização) proposto pelos filósofos Deleuze e Guattari, densamente trabalhado em *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* (1980), abre, dentro da Filosofia, um caminho para falar de espaço no qual a natureza do conceito está na relação inequívoca entre o processo espacial e o social subjetivado. Para os autores, território é um conceito fundamental da Filosofia que se refere a espaços de vivência e de produção de subjetividade, como domínio do ter (territorializar) onde sair (desterritorializar) é arriscar-se, se aventurar. A reflexão que percorro é que a territorialização afeta os espaços e os corpos e que, portanto, produz uma lógica diferente e própria das regidas por normas e regulamentos, inclusive, urbanísticos. Articula-se no campo simbólico, e naturalmente na produção e no consumo dos espaços. Sobre o conceito de territorialização, Deleuze declara:

Preciso de uma palavra, aparentemente bárbara. Então, Félix e eu construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. Sobre isso nos dizem: é uma palavra dura, e o que quer dizer, qual a necessidade disso? Aqui, um conceito filosófico só pode ser designado por uma palavra que ainda não existe. (...) Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte.¹⁶

¹⁶ O Abecedário de Deleuze <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario%2BG.%2BDeleuze.pdf> pg 04.

O conceito de território influencia uma série de trabalhos posteriores de Guattari, a exemplo de seu livro com Suely Rolnik, *Micropolítica - Cartografia dos Desejos* (1993), onde a ideia de territorialidade - aquela que flerta com a imprecisão geográfica e fala de territórios mais como espaços de existências com redes de significados -, segundo esses autores, alcança a pavimentação teórica desta pesquisa refletida a partir da experiência de um projeto de extensão. Busca reatar o conceito com uma pregnância de terreno com as topologias e tipologias dos espaços, retomando o olhar para o conceito de território também engajado com seu uso original da Geografia, no sentido de produzir uma reflexão sobre a relação das ações com o espaço, uma aliança sobre esse panorama: a indissociabilidade entre espaço, tempo e pessoas. A ideia de topologia (ao contrário de topografia) não tem um uso padrão na Arquitetura e tampouco na Geografia. Refere-se menos às superfícies e mais

às relações e interações, sugerindo que a coerência espacial adquirida na superfície deve ser compreendida a partir de complexidades relacionais que coexistem com as formas espaciais.

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 323).

Esse pensamento conduz os modos de ponderar intervenções espaciais naquilo que é chamado de *coerção espaço-temporal* por Pierre Mayol, coautor de *A Invenção do Cotidiano - Morar, Cozinhar* (1980), e repousa na construção de nosso projeto de extensão, que colabora na objetivação deste trabalho em flerte com tantos campos.

Assim, para a extensão e para abordar sobre a didática da contaminação com alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo, foi escolhido o território de um espaço escolar infantil - Projeto de Extensão Casas Coloridas- cuja empiria apresento aqui como uma oferta de experiência baseada em desvios, aplicando, circunstancialmente, algumas das técnicas e métodos da Antropologia que se entrelaçam com minhas interpretações e vivências.

Essa experiência tornou-se protagonista ao longo da escrita da tese e o **capítulo I "Extensionismo-imaginativo-metodológico"** tomou o corpo da narrativa. E como que tornando minha a experiência de Eduardo Coutinho, o material produzido e as circunstâncias me mostraram a tese que havia fabricado. O roteiro pensado inicialmente, com todas as divisões em capítulos e partes, foi reelaborado e condensado a partir de um componente central, mantendo uma miríade de colaborações coimplicadas. A empiria desempenhou, dessa forma, a função do fio de Ariadne ou um contrapoder ao planejado, adquirindo força própria. Sem resistência, eu e minha orientadora nos moldamos a essa dinâmica de formatação no esforço de nos abirmos, formalmente, para o estado de contaminação produzido pelo projeto.

Essa trilha passa por uma escolha de intromissões de diferentes complexidades e disciplinas, convida a fugas para outros campos da Filosofia, Antropologia, Sociologia, História - o que expõe interesses em diferentes contágios metodológicos e disciplinares. Mas também conexões entre o sujeito e o coletivo extensionista, sujeito-autor-mediador e corpo-coletivo: há a inserção de relatos de estudantes extensionistas, de amigos, de professores. Essas trilhas se delineiam nas partes e no todo: entre a empiria e a teoria, entre a abordagem didática e a produção de subjetividade.

Inspirado nessas formas de abordar o campo, entre essas camadas, o projeto extensionista se moveu em direção à Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, procurando colaboração. A educação pela experiência, algo considerado indissociável do método pedagógico da escola, baseou nossa escolha e nossa entrada no universo da Vivendo enquanto grupo extensionista. Por se tratar de um ambiente associativista, ele reflete um pensamento e uma atuação como “máquina social” de grande reverberação e aprendizagem. A escolha pela Vivendo se coloca também a partir de algumas pontas: como associada e mãe de duas crianças que nela estudam, eu acompanhei os esforços de adequação da escola às exigências do Governo do Distrito Federal - GDF - uma realidade que vem sendo empreendida. Tais exigências estão circunscritas à necessidade de credenciamento e regularização fundiária junto ao GDF. É conveniente admitir que tais exigências têm tido consequências na formulação da Vivendo e Aprendendo, nas bases ideológicas que a fundaram há quase 40 anos atrás. E, principalmente, exigências de transformação do seu espaço físico mediante “adequações” impostas pela Secretaria de Educação.

Para além dessas questões, os contornos pedagógicos da escola moldam-se na transversalidade, na exploração espacial como pedagogia da autonomia, da observação e da criticidade, na sua formação por associação entre pais e professores; características que corroboram os discursos epistemológicos de nossos pressupostos e que colocam em prática o “compromisso ontológico” (INGOLD, 2016) que desenvolvemos com a educação. Escolho texto retirado do *site* da escola para deixar que ela fale por si, pondo-me ao lado dessa apresentação e dando pequenos destaques que considero relevantes para nossa aproximação:

A Vivendo escolheu propagar, numa sociedade fluida de informação inebriante e de socialização fugaz, que a educação é mais ampla que o próprio ambiente associativo. O que implica renovar constantemente as utopias de transformação da realidade, a começar pela comunidade que a envolve. Concretamente, tem-se alicerçado uma associação que se constrói diariamente, mas que busca manter essas bases que lhe formaram. Busca promover a participação de todos os associados na discussão pedagógica, na rotina de sala de aula e na própria construção continuada da associação.

A Vivendo e Aprendendo é uma associação onde as crianças brincam e os pais aprendem. Um grande quintal, um parquinho e seus brinquedos (alguns construídos pelas próprias crianças), as árvores que desafiam os pequenos com escaladas e protegem os adultos com suas generosas sombras, **acolhem a todos que estejam dispostos a vivenciar essa experiência em educação.**

Na perspectiva do trabalho desenvolvido na Vivendo, o currículo e a pedagogia não estão dados, prontos; ao contrário, vão se construindo dia a dia, impulsionados pelo movimento das próprias crianças na busca de significação e compreensão do mundo e pela ação específica de cada educador em sua interação com cada grupo de crianças. O trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, buscando superar a visão adultocêntrica de que a criança é apenas um “vir a ser” e, portanto, necessita ser “preparada para”. **A Vivendo não tem uma linha estritamente definida; tem bordas, limites, traçados pela ética e por fundamentos filosóficos.** Tem um eixo, um objeto: mediar a relação professor/aluno, professor/pai, pais/criança. Orienta as intervenções dos educadores sempre tendo um cuidado rigoroso com os sujeitos envolvidos nos **processos de ensinar e aprender.**¹⁷

¹⁷ <https://vivendoeaprendendo.org.br/historia/>

De forma alguma é minha intenção desviar este trabalho para as águas profundas e fascinantes do campo da educação e da pedagogia ao aplicar nossas experimentações metodológicas no espaço escolar, mas que, inevitavelmente, torna-se ambiente para refletir sobre a homogeneização e a estandarização também em nossas escolas de Arquitetura. O Projeto Extensionista Casas Coloridas trabalhou na proposta de educação mútua e autoeducação em sua imersão na escola, quando precisou praticar a observação, a descrição, a interlocução. No percurso de um ano, tempo de sua duração, alguns ajustes pedagógicos foram feitos, escolhas metodológicas equilibradas entre o incluir e o excluir: tempos, métodos, leituras, instrumentos, inserções. Creio ser possível dizer, sem muito receio, que a contaminação metodológica extrapolou para diversas outras dinâmicas coletivas, da cidade, de participação e de escuta.

É assim que entra este lugar / escola. A necessidade de alteração permitiu que entrássemos na escola como “máquina metodológica de experimentação”, oferecida como Projeto de Extensão. O **capítulo 2 A contaminação enquanto metodologia** descreve como utilizamos de métodos de registro (anotações, reflexões, entrevistas, observações, derivas) praticados por arquitetos, cuja questão é dar respostas à normatização urbanística. Propusemos um investimento coletivo para prestigiar a experiência como metodologia de intervenção e, dentro dessa linha, foi impossível não ser afetado pela experiência do vivido e praticado frente às normativas. Nesse sentido de contaminação e para falar de espaço, a escola veio numa onda crescente e precisamos dar conta de tantos símbolos e significados derivados da metodologia praticada.

Neste capítulo está a apropriação do móvel¹⁸ antropológico de metodologia, buscando recorrer a esse campo aberto de possibilidades no sentido de tangenciar e tensionar o campo do Urbanismo ao compartilhar a proposta de observação participante e diários de campo, mantendo, como ponto de entrecruzamento, a experiência do projeto de extensão. O foco mantém-se nas leituras teóricas sobre os procedimentos antropológicos, mas também de manuais técnicos, ambos contributivos ao modo de estar em campo. As experiências antropológicas são debatidas a partir de algumas leituras sobre a etnografia, observação participante e suas relações com a pesquisa: a fabricação de alteridade, exercícios de estranhamento, coleta x produção de dados, construção de um sujeito normativo que “diagnostica” o campo e a dialética do qualitativo x quantitativo.

O corte transversal com a Antropologia tem também sua própria hibridação teórica com outras experiências sensíveis de cidade advindas das Artes, pautadas em uma mudança de ponto de vista e de postura que visam a formas de experimentar os deslocamentos da cidade a partir de experiências estéticas: errâncias ou flanâncias urbanas¹⁹, derivas, deambulações e a curiosidade de tratar, então, a empiria a partir de uma postura mais antropológica na observação da cidade. A cartografia e os jogos dos **Situacionistas**, sua *psicogeografia* e a percepção dos efeitos psicológicos

¹⁸ Leituras sobre procedimentos metodológicos do campo da Antropologia, principalmente.

¹⁹ Investigação do espaço urbano pelo flâneur - os errantes e nômades urbanos.

A **Internacional Situacionista (IS)**, com início na década de 50, em Paris, foi um grupo de artistas e ativistas da vida social urbana, críticos do Urbanismo unitário (do funcionalismo moderno) e seus processos espetacularizantes de cidade, que, na leitura do grupo, alienava e afastava a sociedade de sua participação cotidiana. A IS debruçava-se sobre proposições de apreensão efêmera das cidades e na produção de crítica artística e política às doutrinas do Urbanismo. Os situacionistas, criam então a *psicogeografia*, o estudo dos efeitos do meio geográfico sobre o comportamento afetivo dos indivíduos. Aplicam o método da deriva – que consiste em se deslocar tendo como ideia de partida um estado no qual o próprio espaço atua sobre nossa sensação e emoções – permitiam que a realidade urbana atuasse sobre seu estado psicológico e narravam essa experiência de estar na cidade. Através das obras e leituras desses artistas é possível pensar o trabalho de campo e o espaço urbano de outra forma. Assim, o simples ato de andar pela cidade pode se tornar uma crítica, direta ou indireta, ao urbanismo enquanto disciplina prática de intervenção nas cidades.

outros olhares favoreceram o debate sobre uma abordagem da cidade que não exclusivamente pela forma.

Ao tempo em que o Casas Coloridas provocou mudanças em minha relação com a própria escola, esse projeto de extensão também repercutiu na minha relação em sala de aula e com os estudantes. Nosso caminho não esconde suas dificuldades, mas reflete também nossos impasses enquanto grupo. Assim, usamos nossas impressões para abdicar de um tipo de formulação de ação em campo em prol de uma contaminação e reflexão sobre o que de fato a cidade faz e do que vive.

A complexidade do experimento também se desdobrou em outro aspecto de minha participação na escola, posta no **capítulo 3: Entre ritmo e temporalidades, outras contaminações e experimentos**, enquanto atuação permutante: arquitetura, que eu e meu companheiro desenvolvemos, em troca de ensino infantil. Na condição de permutantes, fomos chamados a trabalhar diretamente em intervenções arquitetônicas na escola diante de vistorias e notificações impostas. O desafio da experiência do projeto de extensão e da permuta buscou respostas possíveis para a situação de enfrentamento que a escola necessita dar ao urbanismo normativo dos órgãos públicos. A tese trata também disso: da complexidade de um experimento e da complexidade de um trabalho de arquitetos permutantes em busca de respostas possíveis. Enquanto permutantes, conduzimos um projeto arquitetônico e sua execução em razão de irregularidades, transitoriedade e celeridades exigidas. Não perseguimos respostas definitivas.

Daí que busco desenhar uma pesquisa focada também, e bastante, nos bastidores da “pesquisa em si”, embora haja alternância com momentos de extrema objetividade. Esses se deram com o projeto citado, sem sombra de dúvida: a experiência de imersão articulada e o repertório adquirido permitiram conceituar o projeto de intervenção arquitetônica de forma coesa, racional e flexível, para dar respostas possíveis à necessidade de sobrevivência da escola em uma declarada intenção de não contrariar as suas concepções estruturais – físicas

e simbólicas. Dessa forma, o trabalho de campo e a experiência de lugar, adquiridos através do projeto extensionista, imputaram o reconhecimento dos problemas de forma que pudéssemos pensar na dimensão de uma atuação que os tratasse como fenômenos reais.

À semelhança de Carlos Nelson dos Santos, quando trazia para sala de aula sua perspectiva de trabalho no Ibam, considero que minha atividade como permutante trouxe uma perspectiva de alargamento para meu repertório enquanto arquiteta e, da mesma forma, enquanto professora: experimentação e reconhecimento de limitações que se fazem no cotidiano pelas formas de olhar.

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de “operações” (‘maneiras de fazer’), a “uma outra espacialidade” (uma experiência ‘antropológica’, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada. (CERTEAU, 2017, p.172).

A Conclusão da tese se baseia em minhas reflexões sobre as rotinas pedagógicas acompanhadas das práticas (como conjunto de ações) que propus e procedimentos que acolhi, procurando uma fusão entre debater cidades, desenhar cidades e colaborar na formação de sujeitos-arquitetos, lançando uma breve reflexão sobre a prática do ensino. Nesse percurso de um ano, alguns ajustes pedagógicos foram feitos, escolhas metodológicas: tempos, métodos, leituras, instrumentos, inserções. Creio ser possível dizer, sem muito receio, que a contaminação metodológica extrapolou-se em diversas outras nossas dinâmicas coletivas, da cidade, de participação e escuta. A tese percorre, portanto, um caminho a partir de um espaço associativo, costura um projeto de extensão junto a estudantes de graduação em questionamento sobre suas perspectivas preexistentes e modos de trabalhar o campo e suas leituras acerca dele; ao final a tese retorna à Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo sob a perspectiva de associada, permutante e arquiteta. A ação de permuta criou possibilidades de pôr em revista a reflexão de que os caminhos para a teoria estão na prática, no exercício limiar entre teorias e metodologias.

Pouco recorri à bibliografia cânone²⁰ do Urbanismo, usual nas escolas de Arquitetura. Procurei, antes, testemunhar outros saberes. De modo geral, as escolas de Arquitetura tratam o campo disciplinar mais como modelos de reforma, de reurbanização e planejamento urbano e gestão, com forte base na racionalidade e na reprodução de um modelo econômico de sociedade baseado no investimento e na produção do solo urbano. Transições vêm acompanhadas por modelos e ideologias em marcos teóricos, como os construídos pelos CIAM - Congresso Internacional de Arquitetura Moderna -, que muito bem determinaram as influências do pensamento na matriz

²⁰ Sem querer delimitar essa bibliografia especificamente, me refiro àquela usualmente localizada nas referências bibliográficas das escolas de Arquitetura e Urbanismo, que respondem à historiografia maior. Sobre isso ver: <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/pesquisa.php>

curricular do ensino de Urbanismo nas faculdades de Arquitetura e Urbanismo brasileiras. Vale ressaltar a influência de Le Corbusier no pensamento moderno de Lucio Costa, com repercussão no ensino da Arquitetura e Urbanismo no Brasil, com especial atenção a Brasília, cuja concepção é uma síntese de discussões entabuladas desde o século XIX. Não há nenhum interesse na pesquisa em um esgotamento da historicidade do Movimento Moderno ou mesmo de Brasília enquanto realização dessa base teórica. O interesse reside em estabelecer paralelismos históricos e ampliar o debate para modeladores do pensamento sobre formação e prática de ensino, pesquisa e projeto.

Diante desse impasse de modificação e adequação de um projeto pedagógico e espacial, como intervir? Minha (e nossa, do grupo extensionista) resposta é: nos contaminando o máximo que pudermos!

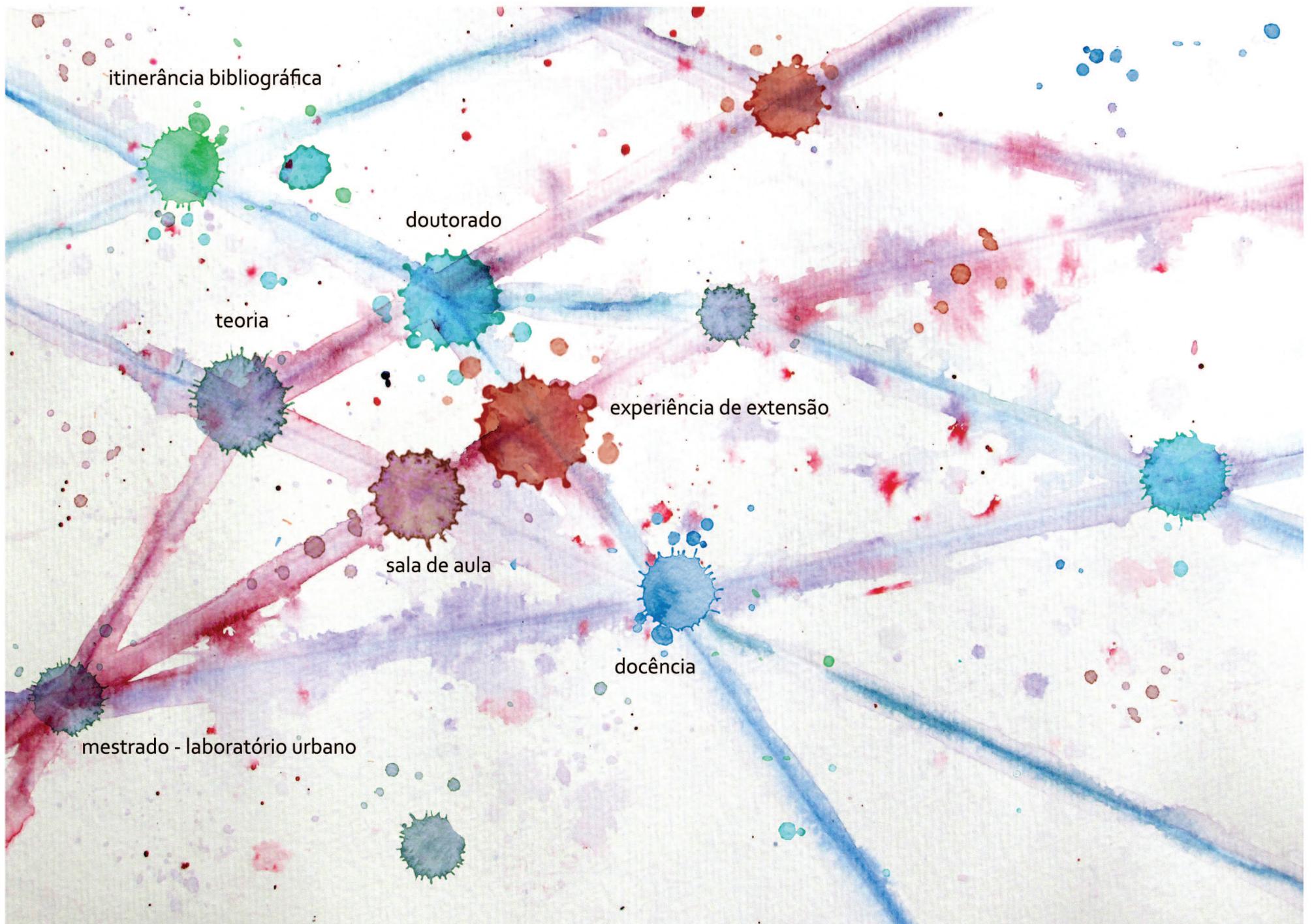
A pandemia também exacerbou uma tendência apontada ao início deste texto introdutório: ela diz respeito à relação de importância que o trabalho de campo toma frente a visões tecnocratas de levantamento de dados a partir do domínio de instrumentos e ferramentas digitais - uma atualização de uma pauta posta sobre a necessidade de um repertório de análises que atravessem o pesquisador no sentido duplo de permitir estar lá.

Quanto à experiência de leitura, tardiamente explico, já tendo exposto o leitor às impurezas da diagramação: textos de contaminação já estão aplicados a partir dessa Introdução. A escrita da tese foi construída com intenção de fluidez e próxima do sujeito, em que as diversas contaminações, contribuições e contágios se disseminaram e se conectaram ao longo e paralelamente à escrita do capítulo central, textual e graficamente demarcado a partir de "inputs", entradas de assuntos, agentes que vão se acoplando à narrativa, de modo que esclarecem, dão espessura a ideias, afetam e contribuem para a leitura.

Em caixas de cor rosa estão contaminações de caráter mais teórico e de comunicação mais formal, procuram pontes entre leituras, assuntos e conexões mais horizontais de mediação da leitura, numa manobra sensorial.

Em caixas em tom de verde e azul, alternadamente e aleatoriamente, estão as contaminações retiradas de diários de campo dos alunos, em itálico, mantendo a observação do componente ficcional mais simultâneo com a leitura vertical. Estas contaminações estão sobrepostas ao texto corrido da tese, sem identificação de autoria, pois trata o material como trabalho coletivo.

Essas inserções cumprem o propósito de provocar uma "intromissão" na estrutura formal do trabalho, causando uma interferência maior ou menor conforme a decisão do leitor de interromper a leitura naquele dado momento de intromissão. Tal composição de documento busca conduzir a leitura hierarquizando o texto "principal", mas mantendo também o acesso a informações paralelas e desejadas, lançando mão da própria ideia de contaminação. Partindo da noção de que as questões de composição textual e gráfica do documento convergem para um tipo de experiência de leitura e de interpretação da tese, está proposta uma diagramação permeada por elementos gráficos no formato de abas, chaves laterais, colagens.



CAP 01 EXTENSIONISMO - imaginativo - metodológico

Para iniciar esta escrita, aponto meu interesse no debate sobre o ensino e as relações pedagógicas que ampliam o normativo, de forma que nos coloquemos como profissionais ciosos de soluções técnicas e científicas, mas muito interessados em interpretar uma rede de significados que se tecem nos espaços. Um projeto extensionista, denominado “Casas Coloridas – adequações do espaço escolar da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo”, foi elaborado a partir de um edital lançado ao final de 2018, no Centro Universitário UDF, onde leciono para o curso de Arquitetura e Urbanismo desde 2014. Antes de apresentar devidamente o projeto extensionista, cumpre destacar que, nas escolhas narrativas, fiz o esforço de manter a escrita coerente com a ideia de que, mais do que o material a ser produzido, interessa pôr em revista a discussão de métodos, elaborar experimentações que levantem uma discussão transbordante ao nosso objeto sobredeterminado. Assim, o interesse recai nos aspectos metodológicos de organização do projeto de extensão, no estabelecimento de rotinas de trabalho e experimentações de hipóteses em modos de trabalho de campo. Portanto, toma aqui um peso especial a lógica de atuação do trabalho de extensão enquanto narrativa central.

Os **modos de entrar em campo**, para aqueles não praticantes (penso aqui nos arquitetos, especificamente), repousa na ideia de que existe uma necessidade de estabelecer modos de se posicionar antecipadamente: o que olhar, uma linha de separação entre o que é importante ou não, o que deve ser privilegiado, onde estão os “dados”. Arquitetos vão a campo programados muitas vezes para “não precisar voltar”. Preparar-se para campo sem um procedimento que transpareça a diferença entre estar pesquisando e o “estar ali” é incomum. Para muitos de nós, investigar um objeto não condiz somente com o olhar e a escuta e não nos é óbvia a distinção e pertinência que “olhar, ouvir, escrever” tomam nas Ciências Sociais.

Vários caminhos podem explicar as razões para considerar um projeto de extensão em uma escola de ensino infantil e fundamental de Brasília já supostamente exitoso nos termos do estatuto de um projeto de tal natureza a partir de uma metodologia de aprendizagem que aposta em mudanças na forma de entender o conhecimento baseadas no impacto positivo da reciprocidade²¹. Desde o Plano Nacional de Educação (Lei 13005 de 25 de junho de 2014), a articulação dos sistemas de ensino deve estar prevista por meios de ações de extensão na formação dos estudantes. Antecipando o assunto, para os que não conhecem a escola, uma proposta extensionista já estaria legitimada em sua rugosidade de aprendizagem se apenas vinculada a uma das bases usuais dos modelos de extensão cambaleantes entre a ideia de prestação de serviço, assistência técnica e voluntariado. Talvez seja necessário já afirmar que, em se tratando do Casas Coloridas, sentíamos-nos comprometidos com esses interesses, que, no entanto, não se tornavam tão prioritários quanto os interesses pedagógicos. Para aqueles que conhecem a Vivendo e Aprendendo, como é chamada a escola, essa relação transformadora vai

²¹ A atividade extensionista, que, em 2018, teve suas Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior homologada pelo Conselho Nacional de Educação, caminhou um percurso longo entre a ideia de atividade assistencialista (mais focada no projeto desenvolvimentista do regime militar com um braço universitário de prestação de serviço) até entender-se um processo educativo, cultural e científico, que articula ensino e pesquisa de forma indissociável de maneira a viabilizar uma relação transformadora de teoria e prática. A partir da década de 80, cada vez mais se avizinhou como trabalho interdisciplinar que busca favorecer uma visão integrada do social, na medida em que passa a conhecer seus objetos e suas questões de enfrentamento a partir da visão do outro.

além dos impactos esperados pelo viés da extensão em uma formatação mais tradicional do curso de Arquitetura. Ela ganha espessura por se tratar, especificamente, de uma escola que se aplica em nuances políticas e pedagógicas indissociáveis da sua prática cotidiana de ação. Nascida como espaço contestatório, a escola se acopla à ideia central desta pesquisa - a da contaminação - que será abordada mais à frente.

A ideia de **contaminação** de Carlos Brandão (2007) operou como veículo de reflexão a partir de quais jeitos se pode “entrar” numa pesquisa, jeitos que ajudam a “inventar” o singular da pesquisa, como dito por Michel de Certeau, mas que diante de uma multiplicidade de práticas e normativas pregressas vão, aos poucos, movimentando o terreno de nosso exercício para também um móbil teórico, em outros lugares e saberes. A contaminação colabora no entendimento de que, em um trabalho de cunho antropológico, não se entra imediatamente na pesquisa, é necessário um tempo para o desenvolvimento de uma postura mais aberta utilizando também o corpo como instrumental sensorial de cartografia onde se monitora qualquer “atitude imediata de pesquisa” (BRANDÃO, 2007), numa postura mais generosa de “compromisso aberto e de longo prazo”, buscando uma “profundidade relacional” (INGOLD, 2016). A contaminação não é exercício simples, ao contrário, é um misto entre estranhamento, fascinação e curiosidade.

Ademais, torna-se necessário enveredar esta escrita para os meus propósitos de uma pesquisa de doutoramento – o desembulhar de uma atividade de extensão que represente uma intenção polifônica, com origem no curso de Arquitetura e Urbanismo.

Polifonia vinda da conciliação da prática de imersão espacial em: i) um lugar que agregue uma demanda “real”, ii) ao tempo em que fomenta, verdadeiramente, o acontecimento e encontro de pessoas no sentido irrestrito, iii) usufruto de um estado de abertura para si e para os outros. Nesse orquestramento, seriam conhecidos, debatidos e experimentados alguns dispositivos metodológicos, que, de sua vez, ambicionavam ser devolvidos enquanto reflexões tangentes tanto às tais demandas “reais” da escola como às motivações pedagógicas e inquietações que busquei urdir na Introdução deste documento.

Assim, a partir daqui, esta escrita irá perscrutar a fabricação do projeto de extensão e pesquisa no onde, quando, quanto, modos e fazeres, servindo como o fio de Ariadne – seguindo vestígios e pistas do processo de um grupo, de um objeto e de uma pesquisa. Em idas e vindas, o fio não nos conduz a uma saída, mas a um tipo de orientação, condução de etapas e momentos. Servirá, a própria narrativa da pesquisa, na elaboração dos dados da tese e nas reflexões aportadas.

O fio emaranha com outra condição circunstancial imposta em 2019 – a qualidade de associados permutantes de serviços de Arquitetura e Urbanismo que eu e meu companheiro representamos concomitantemente às atividades extensionistas. Isso teve impacto na minha própria organização como coordenadora do grupo, pois me dividi entre o que era minha tarefa de permutante e prestadora de serviço para a escola e minhas aspirações pedagógicas, sentindo necessidade de ampliar as exposições de nosso grupo ao que vinha sendo “posto na mesa” e a reciprocidade disso com o que entendi de minha responsabilidade para com aqueles alunos e sua formação. De maneira que, enquanto eu e meu companheiro nos colocávamos à disposição de reuniões ampliadas e buscávamos colaborar no processo associativo frente às exigências da Secretaria de Educação, bastante

objetivas e específicas, como um programa de necessidades que, necessariamente, demandaria uma intervenção espacial expressiva, o grupo de extensão punha-se a percorrer as rotinas, investigando não uma proposta de limpar o terreno²², ao contrário, de identificar e reconhecer acumulações, propondo uma abertura para o modo mais experimental ali vivenciado - através da contaminação. São assim diversos tempos dentro de duas marcações: a ação rápida da Vivendo ritmada pelo andamento das exigências da Secretaria de Educação, e o tempo dos processos e das reflexões do projeto extensionista. Buscavam um devir em comum, uma conexão em linha, mas a própria ideia do devir fazia-se sempre incompleta e sem “linhas de fuga”, como chamado por Deleuze. As linhas de fuga buscam um vínculo, mas não definem nenhuma conexão. Ao contrário, elas passam no entre, entre os pontos de começo e fim e em movimento em relação a ambos.

Para compor essa narrativa serão necessários inúmeros apoios, seja na caracterização do espaço escolar, na forma de composição do grupo, nas primeiras decisões metodológicas tomadas enquanto coordenadora do grupo, nas tomadas de caminho sequenciais, em momentos de dispersão teórica, seguidos por novos exercícios exploratórios, ou entendimentos que deram sustentação ao trabalho. Esse apoio possibilitará a montagem do móbil conceitual e teórico do que foi o projeto extensionista, que buscou, explicitamente como ponto de partida, sustentação e estímulo em experiências e teorias que se dedicaram a problematizar a pesquisa de campo, o “estar em campo” enquanto ação criativa e reflexiva, com objetivo endossado pela produção de dados qualitativos. São práticas que percorreram experiências metodológicas e incontáveis revisões teóricas e conclui por uma atitude epistemológica pela aproximação de sujeito e objeto.

Estão aqui descritos os trabalhos de 2019 e, de antemão, sinalizo sua interrupção em 2020, em virtude da pandemia da COVID19. Impossível não mencionar a repercussão que o ano de 2020 teve nos propósitos do projeto extensionista, na dimensão pessoal e de saúde coagulada coletivamente. Para falar pouco de algo ainda incompreendido e tão impactante, foi o ano em que a Vivendo esteve fechada, silenciosa e com baixa vitalidade, buscando saídas pedagógicas e financeiras de sobrevivência e adaptação. O ano em que alunos do UDF se viram isolados, em acessos remotos difíceis a aulas, debates, com uma produção acadêmica voltada a programas e softwares caros agora indisponíveis nas, muitas vezes, insuficientes estações de trabalho domésticas.

Se o projeto para 2020 havia sido planejado no intuito de aprimorar técnicas e partir, enfim, da análise para a recomposição e síntese da nossa experiência e devolver à escola o resultado de nossas observações e, sob um ângulo mais privilegiado, propor intervenções espaciais que colaborassem nos desafios operacionais da escola, a suspensão das aulas em ambas as instituições – UDF e Vivendo e Aprendendo - trouxe uma paralisação prematura à nossa experiência de crítica à ideia de modelo de ensino, de campo e de espaço escolar. Todavia, esse

²² Limpar o terreno é um termo bastante familiar ao campo da Arquitetura, como marco do início de uma obra e suas marcações do canteiro. Mas também o encontrei na primeira parte do livro *Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição* (INGOLD,2015), referindo-se ao modo acadêmico de produção de conhecimento.

Como breve interrupção, faço um *selfie* pedagógico que começa apontado para a realidade da sala de aula do curso de Arquitetura e Urbanismo, onde a maioria (entre discentes e docentes) nunca pesquisou ou participou de uma pesquisa com foco empírico e investigação de campo bem ancorados. Poucos estiveram envolvidos com pesquisas vinculadas à assistência técnica ou ao que pode ser chamado de “interesse prioritário de um urbanista” - categorias de análise aplicadas a sistemas de infraestrutura (viária, drenagem, abastecimento de água e esgoto etc.), levantamento de bases cadastrais urbanas. Muitas dessas pesquisas pregressas sequer utilizaram ferramentas de entrevista de amostragem ou demandaram conversas e aproximações sociais mais intensas, tendo o levantamento de campo um caráter mais focado em poucas visitas, consultas a sistemas de informação, vistorias de elementos construídos. De forma geral, a gramática da Arquitetura e Urbanismo para pesquisa de campo de aspectos qualitativos, que envolvem significados e interpretações, é, muito restrita. Pode ser dito que não sabemos muito bem como pensar uma pesquisa com esses contornos, dado que pensamos pouco sobre nossas perguntas, sobre quais técnicas utilizar, como registrá-las e dados podem ser produzidos.

congelamento fez emergir outras possibilidades de reflexão, resultantes das relações densas e temporais tidas no ambiente escolar, mais tarde trazidas em forma de relatos de memórias.

Basicamente, busco desenhar uma pesquisa focada também, e bastante, nos bastidores da “pesquisa

em si”, além da aparência e objetividade de resultados. Sentindo necessidade de ampliar essa gramática instrumental, me aproximei de bibliografias da Antropologia e articulações disciplinares para trazer para minha experiência docente um pouco desse repertório, de prática de campo, na clara intenção de aplicá-los às minhas relações pedagógicas.

Figura 1: Anotações do livro de Peréc

A DATA: 19 DE OUTUBRO DE 1974 (SÁBADO)
A HORA: 10.45
O LOCAL: TABACARIA SAINT-SULPICE
O TEMPO: CHUVA FINA, TIPO GARÇA

Passagem de um limpador de esgotos

Em relação à véspera, o que teria mudado? À primeira vista, está tudo na mesma. Talvez o céu esteja mais nebuloso? Seria realmente prevenção dizer, por exemplo, que há menos gente ou menos carros na rua. Não se veem pássaros. Há um cão na praça. Acima do hotel Récamière (atrás longe?) destaca-se no céu um guindaste (já estava lá ontem, mas não me lembro de o haver notado). Não saberia dizer se as pessoas que o veem são as mesmas de ontem, se os carros são os mesmos de ontem? Por outro lado, se os pássaros (pombas) viessem (e por que não viriam?) eu estaria certo de que seriam as mesmas.

Muitas coisas não mudaram, aparentemente não se moveram (as letras, os símbolos, o chafariz, a praça, os bancos, a igreja etc.); eu próprio me sentei à mesma mesa.

Passam ônibus. Desinteresse-me inteiramente deles.

O Café de la Mairie está fechado. A banca de jornal também (só vai abrir segunda)

(achei que vi o Duvignaud passar, indo para o estacionamento)

Passa uma ambulância muito produzida, depois um reboque transportando uma D. S. azul

Várias mulheres arrastando carrinhos de rodas

Chegam as pombas; parecem menos numerosas que ontem

Afluxo de multidões humanas ou de carros. Pausas. Alternâncias. Dois “autos parisienses”, espécie de carros com plataformas, passam com seu carregamento de japoneses fotógrafos

Um carro “Cityrama” (alemães? japoneses?)

A chuva parou de repente; houve, mesmo durante alguns segundos, um indeciso raio de sol.

São onze e quinze

EM BUSCA DE UMA DIVERGÊNCIA:

O Café de la Mairie está fechado (não o estou vendo; sei disso porque o vi ao descer do ônibus)

Bebo uma mineral ao passo que ontem bebia um café (em que isso transforma a praça?)

No prefácio à edição brasileira do livro de Georges Peréc -Tentativa de esgotamento de um local parisiense (1975), Ricardo Luis Silva apresenta ao leitor a narrativa de experiência de Peréc, que durou três dias de intensa observação nas imediações da Place Saint-Sulpice, em Paris.

Peréc constata, já nos anos 1970, nossa ignorância em ver a Cidade. Condenamos nosso ato de ver ao puro condicionamento mercadológico e espetacular. Vemos o mundo com olhos objetivos, mecanizados, procuramos e decodificamos apenas o funcional e utilitário. Fica evidente a consequente relação que temos com a construção da Cidade. (...) Uma atitude que nos solicita “enxergar” a Cidade. Um ato consciente. Ato que deveria ser realizado à exaustão. Forçar o corpo ao seu limite, o lugar em seu limite. Estressar o sistema. Conduzir o conjunto ao seu estado crítico, até a fragilização da aparente estabilidade funcional e organizacional que envolve o lugar. (...) Colocá-lo cru e totalmente disponível à leitura, sem máscaras, empecilhos, representações espetaculares, imagens pré-estabelecidas. Enxergá-lo na sua essência, vulgaridade, realidade, possibilidade. (SILVA in PEREC, 2016, p.7-9).

Uma das formulações clássicas do trabalho de campo está no estatuto do ir a campo para *compreender fazendo*. Peréc, definitivamente, não acumulou leituras técnicas ou tampouco fez grandes prospecções teóricas de antemão para, enfim, sentir-se pronto para, sentado na praça Saint-Sulpice, por três dias consecutivos, anotar tudo o que via. Chamada em seu prefácio de “Ex-

periência do inútil, enfim”, Perce transforma sua literatura em gestos de narrador com breves reflexões sobre “descrever o restante (...) o que acontece quando nada acontece, a não ser o tempo, as pessoas, os carros, as nuvens” (PEREC, 2016, p.11).

O **trabalho de campo** tem a enunciação de uma proposta de pesquisa no momento de “estar lá” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000) e de ser testemunho e praticar um olhar atento e sensibilizado. Encontra seu sentido metodológico na produção pós campo, na escrita no “estando aqui”, onde a capacidade descritiva do trabalho de campo torna a captura desse olhar em escrita. Escrita que acontece fora da situação do campo, procurando a organização dos dados levantados - mirando a produção textual. Nela, acontecem as alquimias teóricas e costuras com as experiências.

Em seu tempo, Perce coloca-se distante. Em nada interage com as pessoas ou estabelece uma interlocução e um lugar de troca. Mas lança mão de si para valorizar o ir à campo de posse de suas habilidades circunstanciais,

vestido de valentia e curiosidade para o que ele entendeu como tentar esgotar um lugar (uma determinação que, certamente, hoje enfrentaria conflitos acadêmicos). Mas esse relato, entre os possíveis que causam impressão acerca das formas de estar em campo, abre espaço para uma busca por métodos, algo que, em dado momento, tornou-se relevante para esta pesquisa, uma vez que esta parte do entendimento de que dar profundidade ao campo é uma necessidade político-pedagógica no sentido de distinguir a voz e a visibilidade do que emerge (e aos que emergem) do campo como reconhecimento de problemas e de fenômenos reais. Estar em campo é pôr-se frente a necessidades mais concretas. Para nós, arquitetos, que buscamos essa natureza de reflexão, torna-se proveitosa a passagem através do trabalho de campo proveniente da Antropologia como forma de compreensão.

A ideia do **trabalho de campo** com registros coletados não é um método de exclusiva elaboração da **Antropologia**. É diáspora de várias disciplinas que lançam mão dessa técnica de pesquisa, o que colabora na explicação das várias nomeações que vem adquirindo: saída de campo, observação densa, etnografia, diário de itinerância, observação participante, diário de bordo, pesquisa-ação, empiria impertinente, insistências etc. Dentro de cada particularidade disciplinar, faz-se trabalho de campo para produção de dados, pela experiência didática e de potencial reflexivo: na Pedagogia, é utilizado como instrumento pedagógico; na Biologia, para coleta de espécimes (inclusive com uma “profissionalização” do trabalho de campo); na Geografia, para observação de impactos ambientais e sociais; na Psicologia, com elaboração de pesquisas sobre população e grupos focais; na Arquitetura e Urbanismo, para produção de leituras morfológicas e levantamento de dados físicos sobre espaços analisados. E diversos outros exemplos poderiam ser citados.

Em seu tempo, Perce coloca-se distante. Em nada interage com as pessoas ou estabelece uma interlocução e um lugar de troca. Mas lança mão de si para valorizar o ir à campo de posse de suas habilidades circunstanciais, vestido de valentia e curiosidade para o que ele entendeu como tentar esgotar um lugar (uma determinação que, certamente, hoje enfrentaria conflitos acadêmicos). Mas esse relato, entre os possíveis que causam impressão acerca das formas de estar em campo, abre espaço para uma busca por métodos, algo que, em dado momento, tornou-se relevante para esta pesquisa, uma vez que esta parte do entendimento de que dar profundidade ao campo é uma necessidade político-pedagógica no sentido de distinguir a voz e a visibilidade do que emerge (e aos que emergem) do campo como reconhecimento de problemas e de fenômenos reais. Estar em campo é pôr-se frente a necessidades mais concretas. Para nós, arquitetos, que buscamos essa natureza de reflexão, torna-se proveitosa a passagem através do trabalho de campo proveniente da Antropologia como forma de compreensão.

1.1 Em busca de um campo

Conforme já dissemos, o trabalho do projeto de extensão começou a partir do lançamento de um edital no Centro Universitário UDF para Projetos de Extensão Universitária, final do ano de 2018. Para nossa proposta, não havia uma chave de encaixe no edital que apontasse para a experiência predominantemente metodológica e qualitativa no sentido das Ciências Sociais. Ele buscava eleger ações consideradas “prioritárias do UDF”²³, sendo elencadas as seguintes linhas: i) Desenvolvimento Tecnológico; ii) Empreendedorismo; iii) Gestão Pública; iv) Grupos Sociais Vulneráveis; v) Infância e Adolescência; vi) Inovação Tecnológica; vii) Jovens e Adultos; viii)

²³ Que vem se alinhando com a Resolução nº7 das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que, em seu artigo 5º, Estrutura a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/ extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico.

Questões Ambientais; ix) Saúde Humana; x) Terceira Idade. A descrição da linha de pesquisa Desenvolvimento Tecnológico abrigou, parcialmente, as intenções de nosso trabalho, que aplicamos na categoria trabalho voluntário:

10 Desenvolvimento tecnológico. Processos de investigação e produção de novas tecnologias, técnicas, processos produtivos, padrões de consumo e produção (inclusive tecnologias sociais, práticas e protocolos de produção de bens e serviços); serviços tecnológicos; estudos de viabilidade técnica, financeira e econômica; adaptação de tecnologias. (EDITAL 74/2019)

A inscrição do Projeto Casas Coloridas – adequação do espaço escolar da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo - buscou adequar-se ao edital, apostando em uma experiência que fugisse ao modelo dominante

Sobre o **modelo dominante**, até o momento, me baseava em duas hipóteses: a primeira, de que trabalhos progressos similares, na área de Arquitetura e Urbanismo, liderados por Carlos Nelson dos Santos não foram em vão e, definitivamente, abriram uma discussão crítica à neutralidade do urbanista, planejador e professor, que deve ser continuada, pois não há dúvida de que a complexidade de hoje exige atualizações de postura. Como urbanistas, precisamos nos aproximar dos nossos objetos de pesquisa de forma mais plural, que envolva as relações sociais e espaciais. Em seu tempo, Carlos Nelson quebrou paradigmas e falou da disciplina do Urbanismo para além de sua aparência. A segunda hipótese diz respeito à revisão político-pedagógica necessária da sala de aula, para nos instrumentalizar e colaborar numa ação que calibre o olhar, mas também nossa escuta e nossa produção.

da sala de aula na direção de um trabalho aberto de pesquisa social e de Arquitetura. Certamente, a palavra tecnologia se impõe com força nesse breve resumo, não passa despercebida. A interpretação do texto descritivo da Linha de Pesquisa deixa transparecer pouco

engajamento da instituição com a elaboração de pesquisas e trabalhos focados em aprendizagem social, construções simbólicas (que se posicionam ao largo de muitos dos termos utilizados na sua descrição) e metodologias de trabalho qualitativo, ao mesmo tempo que não os rejeita ou nega. Considero que isso nos facilitou transitar entre rótulos de trabalho em que pudéssemos pesquisar uma questão pertinente, mas também debater rumos de metodologia. Algumas palavras-chave das pesquisas do campo das Ciências Sociais não aparecem (qualitativo, método, pesquisas sociais, Antropologia, Sociologia etc.). Para o Casas Coloridas, encarei essa questão como uma questão terminológica e busquei menos o “controle das palavras”, entendendo que várias expressões utilizadas podem ativar um pensamento à procura de “porquês”, “comos” e “jeitos”.

Com o projeto aprovado pelo edital e a abertura de vaga para 8 estudantes, pus-me a divulgar o projeto entre os corredores, por meio de anúncios em sala, chamadas pela plataforma educacional *BlackBoard* utilizada na IES, ou, diretamente, entre grupos de meus orientandos. Recebi cerca de 18 inscrições e, ao final, montei um time de nove²⁴ estudantes, mantendo-me na qualidade de professora coordenadora. No geral, a escolha dos estudantes baseou-se na sua aproximação com outras atividades complementares do UDF, como o Laboratório de Projeto (uma espécie de Escritório Modelo do curso de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia), carga horária disponível (pois nossos encontros estavam previstos semanalmente, com duração de 3 horas), notas,

²⁴ Somava-se ao grupo de oito estudantes, um aluno egresso, a quem agradeço profundamente e admiro a qualidade do pensamento e a curiosidade alegre e inesgotável.

aproveitamento dos estudos e a disponibilidade para eventual utilização de carga horária excedente para os períodos de trabalho de campo²⁵. A bem da verdade, como sou professora no UDF há alguns anos, conhecia muitos dos alunos.

Os extensionistas estavam desavisados sobre a natureza do trabalho e o tipo de escola. Iniciamos nossas reuniões semanais no dia 06 de maio, em uma das salas do subsolo do edifício 4R do campus do UDF. Para essa reunião inaugural, foi explicada, de forma geral, a intenção do trabalho de extensão e percebi tanto um misto de descobrimento / excitação quanto certa relutância com a ideia de interação com crianças pequenas²⁶. Com o objetivo de, logo de início, estabelecer um modo de atuar, uma forma diferente dos modos usualmente adotados em sala de aula, me senti fortemente inspirada pela aula inaugural da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia, oferecida pelo prof. Henyo Barreto, do Departamento de Antropologia da UnB no primeiro semestre de 2019. Nessa aula, foram apresentadas algumas “elucidações iniciais”, assim chamadas por Barreto, duas delas se desdobrando com mais potência. A primeira lançava um modo de apresentação de disciplina descolado de um plano de ensino preestabelecido, recebendo o nome de “metodologia Ailton Krenak” e colocada pelo professor durante a aula: *Não tenho mais trabalhado assim: plano de ensino fechado sem antes conversar com e sentir a turma*. A proposta era, então, conhecer a turma para, a partir dos perfis, interesses e linhas, discutir caminhos possíveis (no sentido da elaboração de “rotas” epistemológicas e teóricas) através de críticas e sugestões que desenhassem o contorno da disciplina, obtendo, após, um plano de ensino fechado e legitimado. Para conhecer a turma, Henyo Barreto propôs [e entra, nesse momento, minha primeira contaminação com essa metodologia], algo chamado por ele de:

quebra gelo: apresentação recíproca - dinâmica de cochichos e **escuta atenta em pares, seguida de apresentação recíproca: origem, formação (curso, etc), instituição, em que condição está, expectativa quanto à disciplina, última música que lembra ter ouvido.** (BARRETO, 2019 anotação em sala)

Esse procedimento inspira, porque abre um espaço dentro do próprio espaço da sala de aula para, de fato, tornar apresentações enfadonhas em situações descontraídas, curiosas (afinal, as apresentações recíprocas não se baseavam nos “fatos biográficos” com precisão, mas com imprecisão e impressões), que, definitivamente, tomam para si uma categoria especial de interesse e atenção.

Tomei emprestado esse modo criativo e exclusivo para abrir nossas reuniões do Casas Coloridas e foi assim, ouvindo apresentações recíprocas, que descobri outros interesses dos alunos para além da Arquitetura: muitos começaram outros cursos, como Engenharia Civil, Jornalismo, Cinema e Direito. Um deles, já com duas formações pregressas, Artes Cênicas e Design de Interiores; outra aluna com fugaz experiência com ensino infantil, a

²⁵ Optei por não trazer o nome dos alunos ao longo do trabalho (exceto na narrativas de memória apresentadas ao final), mas agradeço ao incrível grupo extensionista de 2019 e ressalto a importância de cada um. Desse grupo, nem todos permaneceram até o final do projeto. Paulatinamente, tivemos algumas perdas, pois surgiram estágios com horários inflexíveis, mudanças geográficas, condições familiares delicadas. Gostaria de ressaltar a voluntariosa iniciativa de todos nessa empreitada, mas, certamente, o grupo que até o final permaneceu respondeu de forma muito positiva e criativa à intensidade do projeto e deixou um lastro extremamente afetivo ao Casas Coloridas.

²⁶ Do grupo de estudantes, apenas uma era mãe. O restante dos estudantes constituía-se, em sua maioria, de jovens de pouco mais de 20 anos - no auge da atuação social e fisiológica da idade, alegres, comunicativos e dispersos em sorrisos e comentários provocativos que geravam risos e conversas miúdas.

partir de atividades propostas pela mãe, alfabetizadora, no salão da igreja que frequentam. São caminhos e encruzilhadas anteriores que, de múltiplas formas, os levaram à Arquitetura e ao Urbanismo e corroboravam com a própria visão do projeto de extensão, de colocar-se aberto para fazer emergir o sujeito da pesquisa juntamente com a pesquisa em si. A brincadeira proposta por Henyo Barreto, já de largada, interpelava e desmobilizava a hipótese das estranhezas entre os estudantes e colocava, em prática, métodos de trabalho dialógicos que

viriam a ser uma linguagem incorporada à nossa empreitada teórica.

Contaminação é uma provocação, com o sentido da palavra, tomada de um caráter subjetivo onde o sujeito é parte da ação, parte do conhecimento e da produção do conhecimento (do pesquisador, do pesquisado) - onde sua contaminação é diferente da minha.

Contaminação coloca-se contra a ideia de neutralidade. Diferentemente, alguns autores estabelecem esse primeiro contato com o objeto de campo, de maneira mais vinculada a orientações e aconselhamentos, aportados a manuais como o de Schensul e LeCompte, que estabelecem um check list para essa entrada como obter autorização oficial ou formal para acessar; estabelecer contato e conhecimento com pessoas locais; realizar observação à distância até ir envolvendo-se aos poucos através de colaboração, assistência aos locais (SCHENSUL, LECOMPTE, 2013). São duas posturas que se diferem profundamente, pois a segunda parte da identificação precoce de quem seriam os principais interlocutores, aqueles que darão acesso a informações e indicações, essas personagens, Schensul e LeCompte chamam de gatekeepers, que em tradução distraída seria "porteira/porteiro", carregada de noção de controle de acesso.

Após as apresentações, tomei a palavra para estabelecer alguns usos e rotinas para algo que, imaginei, sem muito medo de errar, seria avesso e num lugar estranho para estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo. Sem estruturar

muito, apresentei alguns dos objetivos elencados pelo projeto de extensão. Eram eles: viabilizar aos estudantes de Arquitetura uma oportunidade de vivência em novas metodologias de trabalho de campo; estimular a observação de métodos de trabalho pautados na pluralidade, diversidade, preexistências e vivências cotidianas; elaborar reflexões sobre a empiria a partir de novos modelos teóricos antropológicos; oferecer uma leitura das práticas pedagógicas da escola a partir da produção e consumo de seu espaço escolar. Como objetivo último: todo esse esforço seria dedicado a oferecer à Associação da Vivendo e Aprendendo um Plano de Ocupação, vislumbrando uma alternativa à regularização jurídica exigida.

Como procedimento, foi explicado que Casas Coloridas iria se debruçar em formulações de métodos de registro de trabalho de campo (etnografias, anotações, diários de campo, registros gráficos, entrevistas, observação participante). O primeiro ano do projeto se concentraria na experimentação desses procedimentos, nesse exercício de contaminação com outras práticas de campo, retiradas de outros esforços, outras salas de aulas, outros livros. O desdobramento dessa metodologia e a síntese disso seriam o substrato para os estudos do Plano de Ocupação desdobrado em estudos arquitetônicos e paisagísticos que colaborassem nos processos de regularização que a escola vinha enfrentando. Em termos urbanísticos e arquitetônicos, um plano de ocupação referia-se a um mapeamento e a uma representação de diretrizes de ocupação do solo, espacializando o programa de necessidades, os fluxos, principais massas construídas, aspectos gerais do paisagismo. Aponta edificações (novas e existentes), arborização e arbustos, localização de mobiliário urbano, leitura de cotas de nível, fluxos de circulação de calçadas e passeios, escala humana e escala gráfica.

Mas ficou em suspenso a pergunta: por que esta escola? E por que e como uma escola já atuante precisa de regularização? Novas palavras entraram na constelação de estranhamentos: registros, derivas, observação participante, dispositivos. Era um jogo de palavras exóticas, que não significavam apenas esquisitices para o grupo, mas induziam a uma sensação de estar entrando em um lugar inseguro.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (BONDÍA, 2002, p. 168)

A proposta significava, como sugerido, a desativação de outras palavras mais familiares para o início de nossos trabalhos, como: levantamento, medição, planta-baixa. Essa desativação e a insegurança compartilhada, acredito, iniciavam a ideia de experiência, conforme a formulação teórica de Larossa Bondía e sua inspiradora análise em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002). Partindo de uma distinção de que experiência é algo que nos acontece e não como algo que simplesmente acontece, Bondía indicia que a informação é avessa à experiência: a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma *antiexperiência* (BONDÍA, 2002. Grifos nossos). A informação demanda tempo de preparo, acumulação de opiniões e, nesse sentido, muitas vezes confunde-se com o próprio processo de aprendizagem. Trata-se de um processo de atravessamento entre se informar, opinar e se tornar competente para demonstrar-se apto. Há algo que se perde nesse processo, algo chamado por Bondía de território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (2002). Dessa forma, há um ponto de chegada e não apenas um ponto de partida²⁷ - o da demonstração e da eficiência-, mas um ponto de chegada com receptividade, disponibilidade e abertura.

Entendo a **antiexperiência** também como aquela que ao contrário de abrir e ampliar o saber, permanece fechada, categoriza os casos e busca soluções replicáveis, que sirvam de modelo.

A Arquitetura e o Urbanismo como campos disciplinares são explicados nos textos maiores da historiografia como um **saber técnico-científico**, dotado de universalidade. Uma ciência, que ao tempo em que mantém a linguagem do imaginário e do ensaio do possível, é uma demonstração dos conhecimentos e saberes sistematizados até o momento e que buscam responder a questões aplicadas a uma intervenção.

²⁷ Experiência coloca-se como algo singular (endereçado ao sujeito propriamente, não transmissível), como descoberta de dificuldades, oportunidades de ocasiões, estranhamentos, perigo, fascínio. A experiência é desordem, enquanto a informação supõe princípios norteadores.

A partir dessas considerações, é possível avançarmos para “dentro” da Vivendo e Aprendendo, mas um “dentro” que está “fora”, pois busca situar a escola em um momento temporal e espacial anterior, atravessando seus modos de existir bem definidos, entendendo suas conjunturas originais. Ou seja, situar para chegar às rotinas do projeto de extensão Casas Coloridas, seu contexto de surgimento e o percurso costurado após quase 40 anos de ensino.

Pode-se afastar intencionalmente do contexto, ou apoiar-se nele o que foi nossa intenção para incorrer às rotinizações do Casas Coloridas e compor a maneira como entramos na escola enquanto grupo de extensão, ainda é necessário apresentar a saborosa reunião/miniaula ministrada pela amiga e antropóloga Soraya Fleischer, ocorrida no mês de maio, a qual trouxe assuntos e considerações de real relevância para o início do trabalho do grupo. Essa reunião será melhor descrita mais à frente, no texto, mas, antes, precisamos recuar algumas décadas para explicar melhor a escola.

Contexto é uma palavra simples, mas significa muito. Não envolve apenas os elementos fisicamente perceptíveis de uma paisagem urbana, um lugar - por exemplo, a geologia, a vegetação etc. - mas também envolve uma paisagem cultural. O contexto é aquilo que circunda um espaço, no sentido amplo. É uma resposta à pergunta sobre o que torna um espaço único. Às vezes pode ser algo que você nem consegue ver, o que é invisível às vezes influencia o contexto e o nosso design mais do que o que é imediatamente perceptível. (VOGT, 2015, p.140).

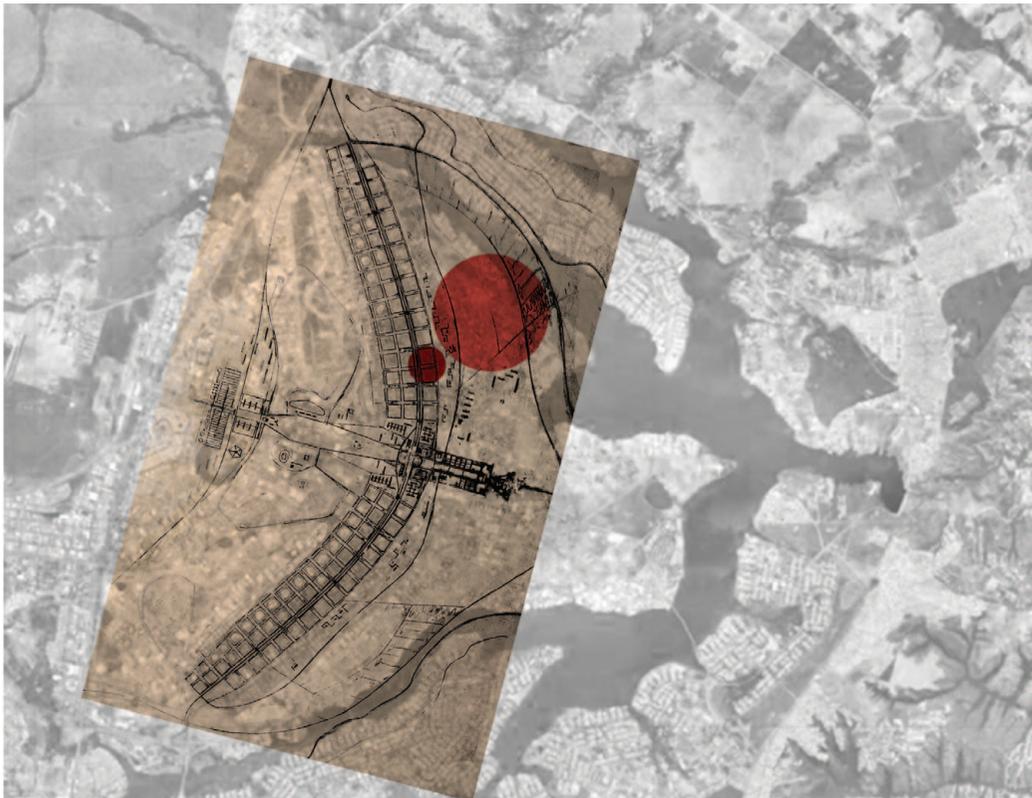
Figura 2: Localização da escola na Asa Norte de Brasília:



Considero que a história da origem dessa narrativa coincide com a decisão da associação da escola sobre a entrada formal, junto ao GDF, do processo de seu credenciamento junto à Secretaria de Educação. Antes disso, a escola estreou tomando emprestado, por 1 ano, um galpão, nos fundos de um lote público, localizado na 604 Norte, isto é, localizado no Setor de Grandes Áreas Norte, entre as avenidas de letras L (L2 e L3 Norte), muito bem localizado, na entrada da Universidade de Brasília.

Esse lote público, de domínio da Administração da Asa Norte, estava cedido ao Clube Vizinhança mediante contrato de cessão de uso, um formato de contrato jurídico em que imóveis públicos podem ser destinados ao uso comum, outorgado pelo Estado a particulares ou a pessoas jurídicas na condição de colaborarem no desempenho de usos e atividades de interesse coletivo ou de função social permitidos para o imóvel.

O ano de 1982 marca o início da relação da escola com o Clube Vizinhança, que cedeu parte de sua estrutura – mais precisamente o galpão - para o início da escolinha. Na área onde se localizam, na borda da Avenida L2 Norte, os terrenos são amplos, com 9.000m² de área total, mantendo grandes faixas de afastamento nas divisas frontal, laterais e de fundo, para manutenção de um sistema de espaços abertos utilizados como área pública: jardins, estacionamentos, passeio.



Tais parâmetros estavam postos como diretrizes genéricas no Relatório do Plano Piloto:

Ela deve ser concebida não como simples organismo capaz de preencher satisfatoriamente e sem esforço as funções vitais próprias de uma cidade moderna qualquer (...) E para tanto, a condição primeira é achar-se o urbanista imbuído de uma certa dignidade e nobreza de intenção, porquanto dessa atitude fundamental decorrem a ordenação e o senso de conveniência e medida capazes de conferir ao conjunto projetado o desejável caráter monumental. Monumental não no sentido de ostentação, mas no sentido da expressão palpável, por assim dizer, consciente, daquilo que vale e significa. (COSTA, 1991, p. 20).²⁸

O relatório, enfaticamente, expressa o idealismo dos princípios urbanísticos de Brasília, do início ao fim. A vida transcorre calma, ajardinada e ordenada. O espaço verde do relato de Lucio Costa, que ancora as atividades de lazer, esportes e saneamento, busca também destacar as características formais do desenho, sua linearidade presente nas avenidas principais, chamada de sistema axial ou *artifício plástico de conectividade* (FERREIRA, GOROWITZ, 2008) e apresenta uma morfologia do eixo residencial sem singularidades, manejada conforme interesses dos planejadores urbanos e, efetivamente, regulamentada a partir das Normas de Edificação, Uso e Gabarito - NGBs.

A função da norma é definir o tipo de uso e os critérios de ocupação do terreno, ou seja, de quais formas é permitido edificar dentro de um lote. Determina os índices de ocupação, a altura máxima da edificação, a taxa mínima de permeabilidade do solo que deve ser mantida, os afastamentos das divisas e, fundamentalmente, quais os usos e atividades permitidos. As normas compõem uma constelação de leis, regulamentos e planos que operam sobre o espaço urbano. No nosso caso, quanto à destinação, a NGB01/1986 definia:

Os Setores de Grandes Áreas compreendem os lotes destinados a Órgãos da Administração pública direta e indireta, no âmbito Federal, Estadual e Municipal; bem como instituições beneficentes, educacionais, culturais, religiosas e associações de classes, empresas de pesquisa científica, de computação ou processamento de dados, de saúde, postos de saúde, ambulatórios, clínicas e unidades integradas de saúde. (NGB, 01/1986, p.01).

Os índices de ocupação e a imagem do padrão de ocupação do chamado Setor de Grandes Áreas chamam a atenção e exemplificam um aspecto importante acerca da implantação da escola, pois o lote de 9.000m² reforça, em seus índices de ocupação, a materialização da proposta de desenho urbano pensada por Lucio Costa:

(...) e houve o propósito de aplicar os princípios francos da técnica rodoviária – inclusive a eliminação de cruzamentos – à técnica urbanística (...) Pois não se deve esquecer que o automóvel, hoje em dia, deixou de ser o inimigo inconciliável do homem, domesticou-se, já faz, por assim dizer, parte da família. Ele só se “deshumaniza”, readquirindo vis-à-vis do pedestre feição ameaçadora e hostil quando incorporado à massa anônima do tráfego. (COSTA, 1991, p. 22).

²⁸ A cidade monumental no séc. XX tem forte relação com regimes totalitários europeus do início do século, impregnada pela ideologia de força, glória, escala impressionante e posicionamento político.

Figura 3: Fotos históricas da 604 Norte e da escola- antes (1997) e depois (2012) da duplicação da L4 Norte



na normativa, a 40% da área total do lote (portanto 4000m²), mantendo a taxa de permeabilidade mínima de 30%. Esses dois parâmetros são retificados pelos afastamentos obrigatórios que visam a manter uma *área non aedificandi*, desobstruída de qualquer construção, nas divisas dos lotes [20 metros na divisa frontal voltada para a L2, e 5 metros nas demais]. Outros critérios compõem a NGB, como altura máxima da construção [3 pavimentos, com altura máxima de 9,50m para o uso atual, acrescidos de casa de máquina ou de caixa d'água que podem ultrapassar a altura].

Decorridos mais de 30 anos de uso, hoje, ambas as ocupações encontram-se “caducas” no aspecto jurídico: a Vivendo e Aprendendo (pois há anos arrasta processos em resposta a ações do clube pela remoção da estrutura física da escola) assim como o clube em si que, atualmente, não tem vigente nenhum contrato com a Administração da Asa Norte. As implicações da situação fundiária da Vivendo têm magma espesso nas dificuldades de adequação fundiária e impasses de licenciamento para seu funcionamento.

Assim, de forma a colaborar no entendimento, a questão da escola será apresentada aqui sob dois aspectos. O primeiro será um resumo histórico da sua situação fundiária, ou seja, a cronologia da relação de ocupação do lote do Módulo C e as táticas de articulação e de resistência da Vivendo e Aprendendo frente às investidas para sua retirada (táticas, atualmente, ainda em plena atuação). Não é raro encontrarmos imóveis públicos ocupados de forma irregular, fato que, algumas vezes, se desdobra na construção de uma política de regularização fundiária localizada, com instrumentos e procedimentos específicos caso a caso. O segundo diz respeito às inadequações da escola quanto aos padrões de ocupação do lote (não implicada na irregularidade fundiária), no sentido do atendimento aos parâmetros urbanísticos impostos pela legislação territorial do GDF.

Como primeira explicação, um breve histórico da situação fundiária será aqui transcrito, destacado de documento protocolado junto ao gabinete das secretarias em 2010 - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDAHB) e Secretaria de Planejamento Urbano e Meio Ambiente (SUPLAN / SEDUMA). O documento registra algumas das operações estabelecidas entre a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo e instâncias públicas, como Secretaria de Educação, AGEFIZ, Secretaria da Fazenda, alternadamente.

Com sede e administração na Av. L2 Norte Quadra 604 Modulo C, fundos e foro jurídico em Brasília, Distrito Federal, funcionará por prazo indeterminado. A Associação PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO será administrada em Assembleia Geral (órgão de deliberação), Diretoria (órgão executivo) e o Conselho Fiscal (órgão fiscalizador).(…) A alteração do estatuto e a extinção da Associação só poderão ser feitas em Assembleia Geral, especialmente convocada para tal finalidade, tendo de contar para os dois casos com o quórum de dois terços de sócios quites e a aprovação pela maioria simples voto. (Diário Oficial, 10 novembro 1982, p. 59).

DECRETO Nº 10.829, de 14 de outubro de 1987
Regulamenta a Lei nº 3.751, no que se refere à preservação da concepção urbanística de Brasília.

CAPÍTULO I Do Plano Piloto e sua concepção urbanística

Art. 1º — Para efeito de aplicação da Lei nº 3.751, entende-se por Plano Piloto de Brasília a concepção urbana da cidade, conforme definida na planta em escala 1/20.000 e no Memorial Descritivo e respectivas ilustrações que constituem o projeto de autoria do Arquiteto Lúcio Costa, escolhido como vencedor pelo júri internacional do concurso para a Capital do Brasil.

§ 1º — A realidade físico-territorial correspondente ao Plano Piloto referido no caput deste artigo, deve ser entendida como conjunto urbano construído em decorrência daquele projeto e cujas complementações, preservação e eventual expansão devem obedecer às **recomendações expressas** no texto intitulado Brasília Revisitada e respectiva planta em escala 1/25.000, e que constituem os anexos I e II deste Decreto.

Art. 2º — A manutenção do Plano Piloto de Brasília será assegurada pela preservação das características essenciais de quatro escalas distintas em que se **traduz a concepção urbana da cidade: a monumental, a residencial, a gregária e a bucólica.**

As investidas para a obtenção do Alvará de Funcionamento da Escola iniciam-se, documentalmente, em 1985, junto à Secretaria de Indústria Comércio e Turismo, conforme documento de “Consulta Prévia para Alvará de Funcionamento”, que é parte dos documentos para tal (dentre Contrato Social, Documento de Autorização de Ocupação do Imóvel, Nada Consta). Inicia-se aí uma série cronológica de autorizações e licenciamentos provisórios, com o entrave, em modalidades não sequenciais, da regularização fundiária junto ao clube do qual a escola é vizinha.

A partir dos anos seguintes, a relação entre o clube e a escola se estabelece como uma disputa pela retirada/permanência da segunda, em outras palavras, um relação marcada pelo início de uma briga pela regularização fundiária da Vivendo frente a uma série de eventos: em 1987, o clube ajuizou ação de despejo contra a escola, não obtendo êxito; em 1991, ambas as entidades firmaram um Contrato Particular de Utilização de Área, no qual a escola se obrigava a pagar, pela ocupação de parte do lote, uma parcela da conta de água e luz do imóvel; em 1994, a taxa foi declarada ilegítima por decisão judicial.

Figura 5: Fotos históricas da ocupação e usos da escola tendo o grande vazio urbano como vizinho



Anos depois, a emissão de um ofício, em 24 de novembro de 2009, atuou como catalisador das tensões a partir da comunicação interna da Diretoria do Clube pela desocupação do imóvel pela escola.

A Diretoria do Clube Social Unidade de Vizinhança da Asa Norte - reconhecida junto à Administração de Brasília como única cessionária da área de 9000m² localizada na SGAN 604 módulo C, conforme registro de Alvará de Funcionamento, vem através deste documento informar que o contrato entre as partes - Clube Social de Vizinhança Asa Norte e a Escola Vivendo e Aprendendo já se encontra encerrado. Portanto, solicitamos junto à Escola a desocupação, no período de 30 dias, a partir da data deste documento, da área do fundo do Clube. Salientamos que necessitamos, com urgência, da área total do Clube para darmos sequência ao atendimento esportivo, social e de lazer à comunidade, objeto de cessão da área em referência. (Ofício nº0000925381 do 2º Ofício de Reg. De Títulos e Documentação DF, 24 novembro de 2009)

Em 2010, um auto de interdição da AGEFIS (21.06.2010) foi expedido, a partir do fato de a Associação não possuir a Licença de Funcionamento nos termos da Lei Distrital. Em documento denominado “Solicitação de Desinterdição”, elaborado pelo presidente da Associação àquela altura, explica-se:

4 - A ausência de Licença de Funcionamento não é fruto de qualquer má-fé da parte da Associação, mas sim consequência de seus desafios como entidade educacional nos moldes em que é.

9 - A experiência da Associação é única no Distrito Federal e pioneira no país, seja em função de sua proposta pedagógica para educação pré-escolar - reconhecida nacionalmente e considerada pela Universidade de Brasília como modelo-, seja pelo caráter associativo de sua gestão, pautado pela participação direta de pais e professores nas decisões de caráter pedagógico e administrativo.

14 - Em função desta proposta educacional vanguardista, apesar de sempre muito se ter ganhado em termos pedagógicos e de resultado com as crianças (as das primeiras turmas, hoje, já por volta dos seus 30 anos de idade, compõem massa crítica de cidadãos, trabalhadores e líderes da população do Distrito Federal), as questões burocráticas, principalmente as que envolvem problemas financeiros, sempre foram de difícil resolução, pois a escola, a princípio, não possui meios de provisão para compra de imóvel, contratação de advogados, etc.

15 - Assim é que há anos briga-se pela regularização da questão fundiária da escola (vide dossiê em anexo - documento 04), ainda sem resolução, a qual sempre esteve umbilicalmente ligada à resolução da regularização formal da escola, com a consequente obtenção de Alvará de Funcionamento.

16 - Sublinhe-se que a escola funcionou durante anos mediante alvarás de funcionamento provisórios (verificar “nas orelhas” colocadas no dossiê), o que demonstra, de antemão, que preencheu os requisitos para a obtenção de Licença de Funcionamento, a qual, portanto, é apenas uma questão de tempo agora.

Os argumentos usados no pedido são repetidos em outros procedimentos que, desde 2010, circulam junto à SEDAHB entre a escola e o clube. Ainda hoje, essa indefinição acumula frutos nas rotinas da escola, mas, a partir de 2016, houve um avanço nesses procedimentos com a elaboração de um Projeto Urbanístico incidente sobre o lote, conforme será apresentado sequencialmente à abordagem acerca dos parâmetros urbanísticos afetados hoje pela ocupação da escola. Com lote de demarcação de 9.000m², a área ocupada pelo clube é de, aproximadamente, 8.535 m², onde dessa área a ocupação, efetivamente dentro do lote registrado é de aproxi-

Figura 6: ocupação do Módulo C



madamente 465 m², perebendo-se as construções de uso da escola fora do lote.

A atual ocupação dá-se nos usos localizados internamente ao pontilhado branco na figura o6, a área *non aedificandi* citada trata-se daquela localizada fora do lote, ou seja, fora do retângulo rosa, que refere-se ao lote proposto no projeto urbano do GDF a partir do desmembramento do atual. Boa parte da ocupação dessa área por parte da escola é seu grande e arborizado parque e apenas uma pequena porção está ocupada por construções das casas coloridas - a tipologia arquitetônica das salas de aula do espaço escolar. Em outras palavras, benfeitorias edificadas.

Essa estratégia dominante dos parâmetros urbanísticos é importante no sentido de regular e garantir que o solo urbano, privado ou público, atenda a interesses coletivos de qualidade de ocupação e preservação de critérios ambientais e visuais. Mas ela se fundamenta em uma leitura totalizante do espaço, incapaz de estabelecer

Figura 7: Imagens históricas da Vivendo - atividades no Clube Vivendo - reuniões pedagógicas e reuniões pedagógicas.



pregnância com as operações de cidade, de modos e fazeres específicos que, de fato, acontecem. O planejamento formal aplica modalidades estranhas à vida pública (formal e informal) a ponto de esses desvios participantes da cidade apresentarem suas próprias soluções para os impasses, no caso, regulatórios.

Essa ocupação da área pública não ocorreu de forma isolada em seu contexto. Tampouco foi imediata, ou mesmo rápida. Foi fruto de processos e necessidades de expansão da escola frente ao pouco espaço de que dispunha internamente ao lote, ocupado pelo Clube Vizinhança e, de certa forma, encorajada pela oferta de espaço pensado enquanto área livre pelo desenho urbano. No início da década de 90, os fundos dos lotes desse setor faziam divisa com a grande área verde por sua vez atravessada por uma via de circulação de mão dupla, principal acesso ao campus universitário da Universidade de Brasília pelo início da Asa Norte.

Hoje, a normativa NGB mantém um protagonismo no impasse dos processos de regularização da escola, mas não é sua a exclusividade. A escola está em um entremeio: regularização fundiária e atendimento de normas urbanísticas e, ao mesmo tempo, adequações de tipos e dimensionamento de espaços pedagógicos e administrativos, definição de atribuições de gestão e outras regulamentações que definem e reduzem o funcionamento das escolas a um modelo de instituição preestabelecido. Ambos os impasses estão implicados no que diz respeito à forma atual de ocupação e às exigências múltiplas que a escola vem faceando. Este trabalho busca seus pontos de tangência com nossa possibilidade de pesquisa extensionista e o universo de colaboração que aproxima os arquitetos dessa realidade.

De partida, sabe-se que a escola não é um caso único e exclusivo, mas trata-se de um caso singular, em que as maneiras de refletir o mundo, a sociedade e a prática pedagógica serviram de investida para a busca de alternativas práticas, inclusive, a de intervenção espacial, que marca uma trajetória acompanhada de impasses e movimentos táticos de sobrevivência, vontade de expansão, desobediência, recuo, avanço. A estratégia de padronização do espaço urbano, focada em territórios macroespaciais, desagrupa, com facilidade, alguns aspectos importantes da constituição da cidade que se dá no rés do chão. A tradição do planejamento urbano no Brasil, até então da década de 60 e 70, não encara o desafio metodológico da relação do papel do planejador nessa conexão com a cidade que vai, de fato, se produzindo pela realização mais material possível: a ocupação “do desenho”.

Essa primeira aproximação formal com a escola pelo viés dos impasses do planejamento urbano e territorial do DF e da relação de poder com o clube busca a construção de uma narrativa que estabeleça, desde seu início, as formas graduais de operações próprias da escola no sentido que enxergamos a história enquanto origem,

mas, principalmente, enquanto trajetória de existência da Vivendo e Aprendendo. Este trabalho recebe grande contribuição do pensamento de Michel de Certeau, na bela reflexão filosófica que fez acerca dos *fazeres estratégicos e táticos* (1996). Chamadas de operações, esses atos / usos / fazeres se diferem entre táticos e estratégicos enquanto práticas ou “maneiras de fazer” ao sugerirem uma linha de separação quanto às maneiras de se utilizar a ordem imposta pelos sistemas, regulamentos, regimes. A ação estratégica está implicada na ordem do planejamento, do engessamento temporal, presente e do futuro. Subnotifica o que já ali existe, trabalhando numa escala de princípios ordenadores ao buscar por parâmetros e normas para o que não existe na expectativa, em sua futura existência, de comprimir sua totalidade de desejos .

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. (...) Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (CERTEAU, 2017, p.3).

As táticas se dão nesse plano de forças através de outro repertório de operações. Buscam se utilizar da ordem imposta para desviá-las. Muitas vezes se aproveitam dessa invisibilidade para tirar partido e agir oportunamente, baseadas numa noção de autonomia não concedida.

Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. (...) É astúcia. (CERTEAU, 2017, p.94).

No sentido teorizado por Certeau, na maneira como os regulamentos criam as circunstâncias de operação em suas relações de força, surgem as “circunstâncias de aproveitamento”, ou seja, as maneiras de fazer que se infiltram, na prática, no sistema. Enquanto o campo do planejamento, das estatísticas e das observações macro cria tabelas, cálculos e categorias de pré-fabricação, onde questões particulares tornam-se invisíveis, surgem. ali mesmo, nos nós difíceis de enxergar, em detalhes, os contextos de reemprego do sistema em dispositivos de novos usos e consumos.

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as estratégias tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos. O que distingue estas daquelas são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar”. (CERTEAU, 2017, p.87).

Para seus associados, a escola se movimenta no lugar das táticas e astúcias para se realizar, apropriar-se, inse-

Figura 8: logo da Vivendo e Aprendendo



³¹ Em 2017, um grupo de associados e ex-associados da Vivendo começou a organização do livro *Vivendo 35 Anos*, no intuito de coletar as histórias das propostas, transformações e construções da Vivendo. Alguns desses trabalhos estão disponibilizados no site da escola. Aqui, trata-se de entrevista concedida pela pioneira Neusa Zimmerman a um dos associados à época, o jornalista Caio Junqueira, disponibilizada em 2019.

³² Escola da Vila era considerada vanguardista no ensino construtivista à época, tendo sido fundada em São Paulo na década de 70 pelos seus professores. A Summerhill School é uma escola alternativa fundada em 1921 na Inglaterra, com um modelo coletivo de gestão, com regras de convívio e gestão de conflitos que passam por uma construção coletiva. Para conhecer mais: <http://www.summerhillschool.co.uk/>

³³ Entrevista concedida pela pioneira Neusa Zimmerman, disponível em 2019: https://escolavivendoeaprendendo.files.wordpress.com/2017/12/os_pioneiros_caio_junqueira.pdf

³⁴ Ibid

rir-se, frutificar. Há a narrativa heroica, incorporada à grande maioria de seus associados hoje. E, voltando no tempo para recompor os trajetos pedagógicos e associativos, sabe-se que a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo tem sua origem nas mãos de um grupo de pioneiros que se mobilizou, a partir de 1982, na busca de uma alternativa ao modelo pedagógico que vinha encontrando em Brasília para suas crianças.

O que aproximou as pessoas do grupo inicial, anteriormente descritas, foi o desejo de possibilitar uma educação com maior liberdade e qualidade aos nossos filhos e filhas. E, para tanto, seria necessário um movimento associativo com a adesão de novas pessoas. A afinidade associativa foi tal que organizamos um grupo de compras no Ceasa. O movimento associativo de compra compartilhada deu tão certo que o gerente do Ceasa veio falar comigo para saber como formamos o grupo e como se dava a gestão do mesmo, já que desejava montar um esquema próprio da instituição para fazer um serviço semelhante.³¹

Esse grupo buscou e concretizou a ideia de circunscrever ao coletivo de mães e pais a afinidade associativa mobilizada para um novo ambiente escolar, com a proposta de, para além da gestão administrativa, que a associação fosse também parte da gestão pedagógica. Esse grupo fundamentou-se na formação em Pedagogia de algumas das mães, em leituras dessa área e em experiências pregressas de outras instituições de ensino, como a Escola da Vila e a *Summerhill School*³². A Vivendo nasceu de uma ideia de resistência e luta democrática e, estruturalmente, incorpora a ideia de fracasso de planejamento macro:

Primeiro, procuramos a Secretaria de Educação do Distrito Federal visando obter a aceitação do desenvolvimento da proposta da Vivendo como uma experiência piloto dentro de uma escola pública. A Secretaria achou a ideia difícil de ser implantada. E alertaram que a nossa proposta encontraria impedimentos por não possuímos uma proposta curricular, assim como pela não disponibilidade das instalações exigidas para a escola funcionar.³³

A aproximação com o Clube Vizinhança, após a tentativa junto à Secretaria de Educação, foi uma solução astuta, em princípio temporária, para a proposta inicial do grupo de abertura de um Jardim de Infância. Como já dito, em 1982, o Clube Vizinhança da Asa Norte recebeu positivamente a proposta de alugar, durante 12 meses, o galpão apenas para o período diurno, pois, à noite, eventualmente às sextas-feiras, o galpão hospedava outros usos. O clube possuía uma infraestrutura social de piscina grande, quadra esportiva e quadra de areia, além de uma área verde, sala administrativa e o galpão.

Falamos que nós tiraríamos todos os móveis e materiais utilizados nas sextas-feiras do galpão. E foi assim que conseguimos o espaço necessário e a permissão de uso da piscina e de outros espaços do clube. Não cumprimos o prazo de um ano e realizávamos negociação de permanência anuais. A importância e a aprovação da experiência permitiram a continuidade no galpão e na área verde, o que continua até hoje com novas construções de salas, parquinho, hortas etc. Mas isso não se deu de forma tranquila. Ocorreram alguns problemas.³⁴

Os problemas surgidos são aqueles já relatados, somados às interdições graduais de uso dos espaços e acessos

ao clube. A piscina tornou-se proibitiva às crianças. E a entrada dos professores e funcionários, que antes se dava pelo clube, tornou-se parte do desacordo a partir do terceiro ano da escola. Esse processo envolveu a desaprovação do clube pela forma como as crianças eram conduzidas aos seus espaços: sem muitos limites. Esse início de afastamento mútuo se materializou na construção de uma cerca entre ambos os espaços. Essa cerca localiza-se, hoje, entre a cozinha da escola e o campo de futebol *society* do clube. O apartamento de fluxos e convivências vai se acentuando até atingir os desdobramentos jurídicos de 1987.

A construção dessa cerca que separa clube e escola pode ser entendida como uma brecha aberta pelo clube, involuntariamente talvez, para os desvios e as práticas que a escola se sentiu impelida a executar no decorrer de sua apropriação espacial dos fundos do lote e áreas adjacentes. Inibindo a visita das crianças, coibindo a convivência e, posteriormente, negando o fluxo de acesso dos professores e funcionários pelo clube, outras formas de uso do espaço planejado dos urbanistas como área verde foram se apresentando para abraçar a pluralidade de intenções e esforços empenhados no funcionamento da escola. Basicamente, essa área verde era um elemento oferecido, disponibilizado e de imenso significado no próprio sentido pedagógico da escola – que se baseava, com destaque, *na descontração, na informalidade, na não separação entre crianças e adultos e na presença de uma praça.*

Dessa forma, enquanto o clube isolava a pequena existência da escola, surgiam, de maneira desorganizada, mas gradual, as construções de novos edifícios nos espaços residuais dentro da área do lote (2 salas) e, aos poucos, as ocupações dos externos ao lote. Um espaço banal, sobra do desenho urbano, arborizado, livre, para as crianças usufruírem. A associação decidira, desorganizadamente, produzir aquele espaço conforme suas possibilidades, seguindo outras lógicas - por ter *detectado uma imobilidade opaca e cega da cidade habitada* (CERTEAU, 2017).

Essa maneira de utilizar a grande área partia do princípio pedagógico fundamental da Vivendo, que é a parceria dos associados: parceria entre mães, pais e docentes, ancorada no princípio filosófico de cocriação com as crianças, que eram ouvidas e colaboravam no planejamento das rotinas e das apropriações cotidianas da escola. Dessa forma, na leitura do cotidiano, o espaço se movimentava e se relacionava com a experiência de sujeitos diversos e múltiplos, de participação ativa em sua transformação.

Há certa ingenuidade nessa localização, também carregada de algumas contradições internas - como cascas que vão se soltando aos poucos. O processo de expansão física da escola, os avanços pedagógicos da equipe (pela criação, em 2008, do FAAP – Fórum de Aprovação, Avaliação e Progressão – que funcionava como o re-

cursos humanos da escola, realizando contratações e avaliações de funcionários e professores) não foram, necessariamente, acompanhados de melhorias nas condições de trabalho da equipe pedagógica e de funcionários. Em especial, nota-se a ausência de uma sala de professores adequada para o descanso e para o trabalho e de uma sala para os funcionários. Até o início das atividades extensionistas, havia compartilhamento de salas extremamente pequenas (por exemplo professores e funcionários), sem condições boas de uso. O espaço de trabalho da coordenação pedagógica e psicológica também insuficiente: uma sala de somente 6m² e que ainda serve para o atendimento.

³⁵ § 2 Considera-se desmembramento a subdivisão de gleba em lotes destinados à edificação, com aproveitamento do sistema viário existente, desde que não implique na abertura de novas vias e logradouros públicos, nem no prolongamento, modificação ou ampliação dos já existentes. Lei nº 6.766 / 1979 que dispõe sobre Parcelamento do Solo Urbano.

O ano de 2016 foi um ponto de inflexão na escola, com significativa participação da SEGETH – Secretaria de Estado de Gestão de Território e Habitação – no desenvolvimento do Projeto de Desmembramento³⁵ – URB21/12, que propunha a regularização fundiária das ocupações atuais do lote. Tais questões, colocadas já a partir de 2012 e com algum avanço em 2016, balizaram o trabalho extensionista, dada essa nodosidade da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. As pontas de resistência e de desvios normativos fabricados na atualidade tomaram outros e novos contornos de desejos (de ampliação da oferta de ensino para o fundamental), as possibilidades de permanência fundiária se avizinhand - processos que estruturaram o desenvolvimento do trabalho e que serão abordados mais detalhadamente à frente.

Em síntese, essa introdução às questões de rede da Vivendo e Aprendendo nas suas relações de vizinhança e de situação jurídica servem para colaborar com o processo de decomposição das estruturas externas da escola para uma recomposição das condições dadas quando da entrada de nosso trabalho. Assim, colocando em revista as questões de origem da escola, retomo a ideia de nos acoplarmos a uma experiência pedagógica infantil para refletirmos sobre a nossa própria e deixarmos-nos contaminar pela escola como espaço socializador não apenas das crianças, mas também dos adultos e pelo seu formato associativista, catalisador de processos políticos, didáticos, pedagógicos e urbanísticos, em completa concretude de realização – com acertos, erros, contradições, astúcias e circunstâncias particulares. A partir daqui, seremos conduzidos pela minha observação, em muitos casos colaborativa e, em outros, de percepção individualizada, a respeito da experiência do projeto Casas Coloridas, formalmente tomando o início das reuniões semanais do grupo para prosseguir com a escrita.

1.2 Em busca da contaminação.

um galpão

o povo da escolinha

casas coloridas. uma praça.

uma escola. *que, se fosse minha, eu mandava ladrilhar.*

Com essas bases de debates e propostas, começa a se desenhar o trabalho em busca não da representação de um modo de trabalho, mas de uma “aprendizagem inventiva” (ESCÓSSIA, KASTRUP, PASSOS, 2015), pois é a própria narrativa que elabora parcialmente o método, onde aqui partimos de um tipo de olhar e de uma pro-

posta de rotinização.

Não havia uma proposta montada e esquadrinhada, baseada em alguma experiência (minha ou de outros) pregressa. Nossas reuniões semanais iam inventando e sendo inventadas no cotidiano, nas ideias e nas experiências. Mas, logo ao início do processo, em um momento de organização de cronograma, me peguei utilizando de dispositivos-palavra para nomear etapas e a natureza da atividade programada. Essas palavras-movimento estabelecidas a partir da formulação da observação participante: **[dentro]**, **[fora]**, **[espiral]**, **[costuras]**, que buscavam algum tipo de classificação, isto é, classificação de palavras simples, mas abertas e que sustentassem e dessem atenção e acolhimento a ideias mais complexas e, principalmente, ao que acontecia aos poucos, em nossas rotinas. Daí que, se, em alguma medida, esse histórico pode ser compartilhado, começo por essas palavras, mesmo que não tenham sido nomeadamente assim apresentadas aos alunos. Com elas me organizei num momento preparatório, baseada no meu repertório instrumental até ali. Olhando agora, dão a impressão de que, na prática, se deu uma simples distribuição de termos, organizados cronologicamente. Mas as utilizo para conduzir a narrativa.

De um **olhar meramente observador** até a abertura para outras dinâmicas depende o grau de interação que se estabelece durante a pesquisa, entendida, na leitura de Schensul e LeCompte (2013), a partir de sua definição de observação participante como sendo: uma técnica de coleta de dados que requer do pesquisador o envolvimento e a fixação da rotina diária com aqueles com quem estabelece o envolvimento na pesquisa. O olhar é trazido como importante técnica de ação empírica, mas a reflexão a que se chega é o quanto insuficiente pode ser quando tratado isoladamente. Na teoria da observação participante, a pesquisa é conduzida de modo a estreitar laços e a imergir nas situações, de forma a participar mais ativamente desse cotidiano.

[Dentro/Fora] fazem referência direta ao estar em campo durante a observação participante na Escola: no caso de dentro, fechado no recorte de tempo e espaço da observação, e do fora, como o trabalho referente a essa vivência de campo externa, mas tratando e tendo como objeto de atenção o trabalho de campo (o **dentro**).

[Espiral] refere-se a uma ideia de movimento, movimento repetitivo e similar, quase de sobreposição, mas nunca se sobrepondo efetivamente. Movimento que se coloca ao lado, próximo, paralelo, mas sem exata justaposição. Toma uma condição mais complexa de elaboração, sendo, inclusive, de uso conceitual na filosofia, aproximando-se do conceito de ritornelo: *repetições para*

A **observação participante** subentende a aproximação como maneira de estabelecer um vínculo de interação mais contíguo, superando a proposta de observação distanciada – em que a presença do pesquisador pode não ser muito percebida ou sentida. Entrevistar é uma forma simples de diferenciar uma pesquisa qualitativa de uma quantitativa, entendendo as entrevistas como um "ouvir especial", que absorve para a pesquisa o espaço de interpretação, tanto a partir do colocado pelos interlocutores quanto na própria antecipação de perguntas, na elaboração das julgadas cabíveis. Ouvir e conversar incorporam também questões éticas e de cumplicidade, aproximam-se do confidencial, do íntimo ou do que se coloca em contradição com o coletivo. De forma que a aparente trivialidade do ouvir, tanto em conversas e comunicações informais quanto nos eventos colocados como entrevista, é mais do que observar com os ouvidos; é uma responsabilidade sobre o interlocutor e, nessa conversa e diálogo, as colocações do pesquisador devem colaborar no sentido da elaboração de questões.

³⁶ No livro, remetido à música, chamada de o "dever musical da filosofia". A repetição (ou regime de repetição) passa por mutações, metamorfoses e transformações. Não forma o círculo novamente...por isso a associação com a espiral, buscando outras experiências ricas. Para Deleuze e Guattari, também não se trata de fazer e atuar nesse retorno, mas que ele (o retorno, a repetição) está em constante ação.

³⁷ Adonías Perdomo Dizú, investigador indígena colombiano e liderança da comunidade de Pitayó, membro da equipe de investigação interétnica e internacional e em cuja experiência de pesquisa e trabalho baseia-se o livro de Rappaport.

A percepção do ver e ouvir são prescrições importantes do trabalho de campo antropológico e, nessa linhagem, devem ser condutores da pesquisa em campo, com participação crítica nas reflexões teóricas porvirem. Na leitura que tenho acerca das abordagens metodológicas, entendo que essa captura de impressões do campo, as percepções vinculadas a esses momentos de escuta e observação, aparece nos registros escritos, que na ação costumam-se com a reflexão e o pensamento produzido em campo, mas que atua ancorado nas leituras e formulações teóricas pregressas e em formação. As costuras embaralham o estatuto da percepção e do pensamento

teórico, em campo, em sala.

territorializar experiências (Deleuze e Guattari), trabalhado em *Mil Platôs*³⁶. O *ritornelo* é tratado pelos autores sob o regime da repetição a partir do aspecto de territorialização / desterritorialização, mas na ideia de busca de um processo de subjetivação, pontos de proteção, cheios de ritmos e de multidimensionalidade. A metáfora da espiral surge no posicionamento de Adonías³⁷, retratado frente às questões de construções teóricas:

Adonías lucha con las limitaciones de la metáfora adentro/afuera exploradas en este intercambio. También ve a la identidad nasa como si se moviera en forma de espiral, una espiral, o en una serie de círculos en intersección, una forma alternativa de conceptualizar un adentro permeable que debe mucho a las construcciones teóricas desarrolladas en la Guambía: "Es como unos círculos, que algo está inscrito dentro del otro (...). Por un lado son círculos cerrados que van creciendo uno sobre otro y a la vez uno que es abierto y se va, y cada cosa cerrada se va intercalando con la espiral abierta (...). Cada uno se va intersectando, se van enlazando" (reunión del equipo, 2 de junio de 2000). (RAPPAPORT, 2008, p.216).

Vemos que os dois conceitos, dinamizados pelos filósofos e pelo pesquisador, não são tratados como equivalentes, mas como similares e, no projeto de extensão, foram agenciadas sob o termo **[espiral]**, pensado a partir de novos registros, a partir da repetição de procedimentos anteriores com transformações: novas conversas, releituras de diários, repetição de áudios, assuntos que retornam, reformulação de ideias e desenhos, elaboração de novas memórias compartilhadas. Fica entre o fora e o dentro, representando o movimento de deslocar-

se entre aspectos empíricos e teóricos, estimulando o que vai sendo familiarizado com aquilo que causa estranhamento ou que vai se esgotando.

As **[costuras]** são embaralhamentos metodológicos, epistemológicos e outras coisas "inclassificáveis" e se referem àqueles materiais de consulta, leituras camaleônicas, deslizos, passagens, invenções, contaminações, produções subjetivas. Costura busca conexão do que é de um em outro - o que se pretende na Antropologia e na Arquitetura e vice-versa. Unir e complementar: conhecimentos de sala de aula com experiências de metodologia de trabalho de campo e produção de dados através de ferramentas que ampliam valores transversais às representações funcionais e técnicas dos projetos de Arquitetura: manutenção de identidade e significado do espaço existente, baseada em metodologias etnográficas de aproximação entre sujeitos pesquisadores / objeto pesquisado.

Observando a próxima figura, uma tabela de cronograma, verticalmente, em linhas marcadas pelas divisões mensais, percebe-se a participação das cores (que classificam as atividades) sobrepostas e repetitivas, fortalecendo a expectativa de que os movimentos da pesquisa teriam certa continuidade. Assim, pois, na antecipação



Figura 9: Cronograma de atividades do projeto de extensão [dentro, fora, espiral, costura]

do desafio, a organização do cronograma carregou a ideia do *ritornelo* e seu regime de repetição, apostando no resultado do acúmulo de relações e sustentada por processos não esgotáveis nas narrativas criativas e nos efeitos desses movimentos na dinâmica do grupo.

A partir do entendimento de uma proposta de cronograma, mediei a aproximação com alguns dos instrumentos de trabalho para a pesquisa de campo, chamados, aqui, de dispositivos de experimentação. Deliberadamente, procurei intervir menos no trabalho de campo em si, na intenção clara de que os alunos buscassem articular essa experiência exercitando o benefício da autonomia, vantagem, principalmente, em relação a instituições particulares de ensino.

Eu tentava avançar pouco na medição, especialmente no movimento prematuro do trabalho, dada a instauração de um regime de participação mais horizontal. Essa ideia vinha de uma sensível influência do pensamento deleuziano, que rejeitava a proposta de mediações, aguçando a produção de ideias e invenções a partir das condições dadas e não antecipadamente a elas. Mas essa era uma leitura minha, de um móbile teórico de que eu havia tido uma aproximação anterior, não compartilhado ainda. Dessa forma, durante as primeiras reuniões do grupo, me afetava a declarada expectativa dos estudantes acerca de indicações dos modos de fazer e proceder na experimentação metodológica. De sorte que, talvez cedendo à minha ansiedade, tenha antecipado minha didática de contaminação: mediei³⁸ o acesso à metodologia, apontando alguns conceitos e instrumentos centrais e oferecendo indicações de leituras a serem debatidas na reunião seguinte. Conversei um pouco sobre

³⁸ Num primeiro momento, entendi como moderação, que aplicou um sentido de controle e regulação, sendo considerado mais adequado a mediação.

o conjunto de funcionamento das instituições implicadas na pesquisa e o status jurídico da escola.

O trabalho mediado inscreve, nesta narrativa da tese, a tentativa de organizar dois fluxos de naturezas diferentes. Um fluxo decorre das minhas observações vinculadas às funções de condução e coordenação de um projeto de extensão; e o outro fluxo, inscrito em outra natureza, são os registros do projeto extensionista produzidos em/sobre o campo. Esses registros são composições dos sujeitos (estudantes) no envolvimento com seu objeto de pesquisa principalmente, mas também registros meus na atividade coletiva de trabalho de campo. Significa dizer, em outras palavras, que busquei, ao máximo, fazer tudo dentro da filosofia genitiva à ideia da construção coletiva a partir da experiência. Naturalmente, essas substâncias se contaminaram entre si, a partir de si, e por caminhos independentes. De toda forma, os fluxos não são independentes entre si, imiscíveis ou estranhos uns aos outros. Muitas vezes, se misturam em um só terreno. Mas, aqui, paro para chamar atenção de que, a partir desse ponto, o texto fundamenta-se nessa relação de fluxos, em suas particularidades de observação e de experiência. Em dado momento, a observação de um aluno, além de ajustar meu olhar sobre a escola, sutura, da mesma forma, algumas reflexões teóricas sobre dois temas grandes: Urbanismo e Educação. Dessas costuras, surgem os momentos de empreitadas teóricas, proposições, experimentações em campo. Desse modo, o campo, às vezes, foi a escola e, às vezes, nossas reuniões.

Manterei a linha de narrativa a partir do cronograma montado para o desenrolar do projeto de extensão e focarei o olhar em ações que iniciamos em maio, nessa primeira mediação ao projeto e no esforço de compartilharmos uma leitura dentro da Antropologia. A primeira aproximação foram os textos de Carlos Brandão, *Reflexões sobre como fazer trabalho de campo* (2007), e de Urpi Uriarte, *O que é fazer etnografia para os antropólogos* (2012).

(...) do contato pessoal, de uma afetiva intimidade com os bares, as ruas, as casas, as pessoas, os bichos, os rios e assim por diante. Conviver, espreitar dentro daquele contexto o que eu chamaria o primeiro nível do sentir, sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são, **como é que eu me deixo envolver. Isso é muito bom, porque faz com que a gente entre pela porta da frente e entre devagar.** (BRANDÃO, 2007, p.12-13. grifo meu).

Dessa maneira, no primeiro momento, o que fazemos é coletar em forma de descrições. Descrevemos tudo, em detalhes. Transcrevemos longos depoimentos. Ficamos “perseguido pessoas sutis com perguntas obtusas”, anotando tudo porque não sabemos o que vai ser importante mesmo. Se os arqueólogos estão sempre com uma corda e o urbanista sempre desenhando croquis, o antropólogo está sempre com um caderno de campo, tomando nota de tudo. (URIARTE, 2012, p.176).

São textos introdutórios, que se debruçam a explicar sobre o trabalho de etnografia para leitores de outros

campos disciplinares (Uriarte) e sobre a observação participante para alunos de graduação em Antropologia (Brandão), não a partir de modelos ou métodos prontos, mas a partir de caminhos seguidos per se, fragmentados, criando passagens entre situações personalizadas e reflexões sobre essas situações. Presumi que colaborariam entre si, como vasos comunicantes, entre uma apresentação mais teórica e outra floreada de empirismo, mantendo um tom empático com os alunos aos quais era destinado o áudio³⁹. O texto de Brandão apresenta aos estudantes a ideia da contaminação em sua aplicação antropológica [e reforço o meu interesse nessa proposição conceitual].

³⁹ Como já mencionado, o texto de Carlos Brandão é a transcrição de uma gravação em áudio do autor, no início da década de 80, direcionada a um grupo de estudantes às vésperas de sua saída de campo.

Até esse momento, pouco havia sido informado aos estudantes a respeito da escola: apenas algumas linhas gerais sobre as condições e exigências jurídicas na qual ela se inseria, alguns aspectos mais alegóricos, pouco pautados em explicações e elucubrações. Mas, em se tratando de estudantes de Arquitetura, ver e perceber a escola fisicamente era importante. Havia essa lacuna até o momento - e penso que, em nosso curso, essa organização de informação visual faz parte da linguagem de apreensão e compreensão sobre um espaço a ser trabalhado. É parte de nosso repertório a utilização de imagens para explicar o lugar: imagens que nos servem para comparação e verificação, "no sentido de vincular o dado documental com o objeto mesmo da disciplina (...) e como forma de compreender como parte de um processo mais amplo da realidade" (COSTA, 2005). Apesar de Xico Costa referir-se à discussão acerca de mapas e produção cartográfica, a busca por esse status de representação frequenta nossas atividades nas escolas de Arquitetura.

A contaminação colabora no entendimento de que, em um trabalho de cunho antropológico, não se entra imediatamente na pesquisa. É necessário um tempo para o desenvolvimento de uma postura mais aberta, utilizando também o corpo como instrumental sensorial de cartografia em que se monitora qualquer "atitude imediata de pesquisa" (BRANDÃO, 2007), numa postura mais generosa de "compromisso aberto e de longo prazo", buscando uma "profundidade relacional" (INGOLD, 2016). A contaminação não é exercício simples, ao contrário, é um misto entre estranhamento, fascinação e curiosidade. De forma que, afastam-se da etnografia no sentido de que tal apreensão não está na compreensão das condições do campo, e suas abordagens disciplinares, institucionais; mas na dimensão da real possibilidade de experiência e aprendizado mútuo, que o campo propicia.

Projetei, usando um *datashow* da sala onde a reunião acontecia, imagens aéreas captadas por um drone. Tratava-se de uma imagem aérea da escola, delimitando todas as suas divisas e o acesso desde o portão externo até a sua área interna. Na reunião, a aluna que acompanhou o voo do drone teceu alguns comentários e impressões de forma bastante solta. Não consegui prestar muita atenção em sua narrativa, pois estava preocupada em acompanhar os olhos dos alunos pela projeção da foto e percebi que poucos tentaram, de fato, fazer uma leitura

O espaço, o cenário, as composições estão integradas com um sistema do qual são tributários, fazem parte topologicamente. Nossa contaminação era no sentido de não desprezar outras formas de registro e interesse de observação a ponto de colocar-se como intérpretes também. É também pensar o **ensino e a prática da Arquitetura e do Urbanismo** como parte das Ciências Sociais e nesse sentido, a aproximação com essas outras ciências, para como observou Tsing (2015), através da diferença e da instabilidade procuramos através de um saber cumulativo de contaminações, a colaboração.

⁴⁰ Importante e generoso apoio da fotógrafa Joana França, associada da escola, que, gentilmente, capturou algumas imagens a meu pedido. As imagens foram capturadas na semana seguinte ao evento do calendário escolar “Chá de Livros,” que acontece anualmente; para o do ano de 2019, foi pintado no chão do principal caminho de acesso à escola, um poema.

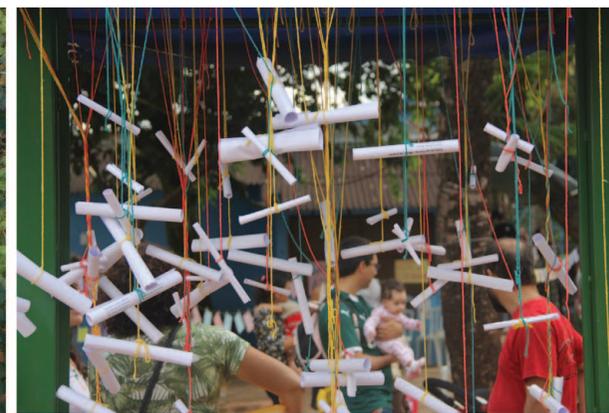
Figura 10: Visão caminho e poema feito para o Chá de Livros

**“A MAIOR RIQUEZA
DO HOMEM
É SUA INCOMPLETUDE.
NESSE PONTO
SOU ABASTADO.
PALAVRAS QUE ME ACEITAM
COMO SOU
— EU NÃO ACEITO.
NÃO AGUENTO SER APENAS
UM SUJEITO QUE ABRE
PORTAS, QUE PUXA
VÁLVULAS, QUE OLHA O
RELÓGIO, QUE COMPRA PÃO
ÀS 6 DA TARDE, QUE VAI
LÁ FORA, QUE APONTA LÁPIS,
QUE VÊ A UVA ETC. ETC.
PERDOAI. MAS EU
PRECISO SER OUTROS.
EU PENSO
RENOVAR O HOMEM
USANDO BORBOLETAS”**

Manoel de Barros

ra da escrita-calçada. Diante dessa imagem e desse texto, os estudantes foram, formalmente, “apresentados” ao espaço (aéreo) escolar, pela imagem de sua ocupação desprovida de muitas explicações e classificações e pela imagem mais focada no caminho de acesso ao interior da escola, que mostrava uma calçada com algo escrito (onde aparecem algumas pessoas posicionadas - eu, a aluna, a fotógrafa⁴⁰ e dois funcionários da Vivendo).

Para minha surpresa nenhum aluno perguntou o que era aquilo escrito/pintado sobre o passeio, e me pus, então, a ler: um poema de Manoel de Barros chamado Retrato do artista quando coisa (1996). Quando terminei, alguém comentou: *bonito!* Eu questionei: *qual vocês acham que é o sentido das borboletas?* Alguém, timidamente, respondeu: *a transformação.* Ficamos um pouco em silêncio, pensando sobre a leitura e alguém comentou que havia ficado surpreso “daquele poema” em uma escola infantil, dando a entender que era elaborado ou metaforicamente complexo demais para crianças pequenas. Eu corrigi: recentemente, tornou-se fundamental ciclo 1. Outro pensamento então voou: *aaaah! Então, algumas crianças já leem!*



Forjei um questionamento sobre essa ideia de escola como espaço de sociabilização exclusiva de crianças ou a ideia que crianças pequenas não podem ter acesso a poemas e metáforas, reforçando que escola é um equipamento coletivo e o produto e a oferta da sociabilização era para um grupo mais diversificado – são todos os que frequentam a escola: as famílias, os educadores, os funcionários, os cuidadores, as visitas. Mas observei apenas, e considerei que esse início de trabalho abriu um caminho um tanto irrestrito para mim, senti que o lugar de experimentação estava se constituindo. Penso que, nesse momento, nasceu o devir de nosso projeto de extensão e, como devir é um conceito que nos impele a nos transformarmos, nós mesmos, aguardei.

No pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, o conceito de devir catalisa os acontecimentos do campo do subjetivo. A leitura que faço de Larossa Bondía em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002) me encaminha para essa epistemologia, vez que ambos não as estacionam (as experiências) no campo das impressões, mas as tomam como operadoras do campo dos desejos, assim se caracterizando enquanto devires. O devir é esse fluxo de desejos⁴¹, um exercício do campo do subjetivo, colocado em movimento com uma função desviante. Esse exercício de subjetivação nos interessa a partir da experiência de contaminação, considerando a contaminação tributária da ideia de indeterminação, algo a ser estimulado nas experimentações didáticas e no entendimento das dinâmicas de sala de aula e de campo. Pautar a educação nessa forma de enxergar os processos tem suas implicações e escolhas que, por vezes, aproximam e, noutras, repelem, podem apaziguar ou alimentar tensões. Pois se contaminar arrola também aspectos não desejados, reações, fragilidades, contestações, polêmicas difíceis de serem contornadas e geridas coletivamente. Tudo isso acumula frutos de prospecção, dado que não assume como necessidade a anulação do potencial de crítica e dissenso. A educação atravessa essas questões, sejam elas na formação profissional sejam na infantil. A ideia de propor uma educação pautada nessa forma de enxergar as crianças, os adultos e a sociedade tem suas implicações e suas aceitações.

Mas alguns desses recém-associados não ficaram na Vivendo, iam embora por seus n-motivos, as crianças iam embora, ficávamos com saudade. Acho que a Vivendo para o mundo dos adultos mexia com muitos valores e convicções cristalizadas naquela época. (...) Também houve o caso de um estagiário que veio fazer uma observação dos trabalhos, um rapaz muito tímido. Ao final de uma semana de experiência, ele nos disse que não conseguiria ficar, pois a Vivendo era uma escola muito diferente, estava mexendo muito com ele e ele não ia dar conta....nunca esqueci isso!⁴²

Se a educação é diapasão desse encontro, contaminação, mediação, em que, em qualquer de seu estrato, trabalha-se com recursos internos (cognitivos e afetivos) e externos (técnicos, culturais e sociais), o encontro entre o extensionismo no ensino superior e a educação infantil equilibra-se nas oportunidades criadas pelo cotidiano da Vivendo e Aprendendo atravessado pela sala de aula da UDF.

Essa forma de pensar é genitiva à proposta e ao surgimento da experiência de educação infantil da Vivendo e

⁴¹ "Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo." (DELEUZE, 2012, p. 67)

⁴² Entrevista com a professora Adelia de Sá Pedreira. Disponível para consulta em novembro de 2019: <https://escolavivendoeaprendendo.files.wordpress.com/2019/10/adc389lia-de-sc381-pedreira-entrevista-salvo-automaticamente.pdf>

⁴³ <https://escolavivendoeaprendendo.files.wordpress.com/2019/10/adc389lia-de-sc381-pedreira-entrevista-salvo-automaticamente.pdf>

Aprendendo, em 1982, na fala de sua primeira professora, Adelia de Sá Pedreira. Em entrevista, suas contribuições e reflexões apontam para o surgimento e o amadurecimento das práticas pedagógicas pensadas dentro e pela escola, pelo princípio da contaminação:

A ideia era justamente de quebrar o padrão da educação da época. Nosso ensinar exigia cada vez mais a pesquisa, a aceitação do novo, a reflexão crítica sobre a prática (e não a mecanização dela), o respeito incondicional ao outro, a humildade nas relações interpessoais, o companheirismo que regia a associação, o comprometimento ideológico com a qualidade do trabalho que desenvolvíamos. (...)

Nosso trabalho passou a envolver mais pesquisas na área psicopedagógica, nas artes plásticas, nas ciências (o espaço da Vivendo era nosso grande laboratório!), jogos de regra, atividades corporais, culturas diversas, elementos do folclore brasileiro, literatura (contos, fábulas, lendas, poesias). Então iniciamos um processo de aprofundamento de estudos para aprimoramento da nossa metodologia. O começo meio espontaneísta foi cedendo lugar a um embasamento teórico que passou a se refletir no trabalho diário.⁴³

⁴⁴ Segundo Neusa Zimmerman, há a exigência de formação em nível superior. A partir de 2008, com os trabalhos do FAAP, passou também a haver, periodicamente, a abertura de edital para seleção de estagiários, fortalecendo a sistemática de contratação de educadores a partir de uma experiência pregressa na escola. O processo é como se segue: os candidatos passam 1 semana na escola, observando as rotinas escolares, com baixa participação; ao final dessa semana, elaboram um relatório sobre sua experiência; a partir daí, são ou não chamados para uma entrevista. Os estagiários têm formação bastante heterogênea: Filosofia, Psicologia, Artes Plásticas, Serviço Social, Pedagogia, Artes Cênicas, Engenharia Florestal.

Talvez por isso, pelo esforço inicial em desenhar um processo pedagógico que não considerava a pureza da metodologia como condição desejada de trabalho, mas que buscava a contaminação pedagógica como uma sistemática de trabalho na constituição de uma associação voluntária, encadeada no formato de contratação para o cargo de educador, em que não era exigida a formação no curso de Pedagogia⁴⁴, havia tanto sucesso na escola. Adelia e Gabriel Fetterman são os primeiros educadores da escola: ela, Antropóloga, e ele, diretor de um grupo teatral chamado “Carroça”. Essa característica manteve-se valorizada nas contratações posteriores da escola em duplo sentido: o formato misto de gênero (buscando duplas de educadores com os referenciais feminino e masculino) e a desobrigação de formação específica em Educação, apostando mais em um produto metodológico híbrido, de ação coletiva, pautado na participação de toda a associação, inclusive das crianças, e na abertura de experimentações e experiências inspiradas nas reflexões de Paulo Freire – a partir da criticidade e do engajamento com a realidade. Uma educação transformadora.

⁴⁵ Soraya Fleischer é antropóloga, pesquisadora, produtora de vídeos e uma das organizadoras do podcast sobre antropologia Mundaréu - <https://mundareu.labor.unicamp.br/>.

Além de tudo, uma grande amizade oportunizada, inclusive, pela Vivendo e Aprendendo, já que nos conhecemos na Sala Amarela, através de nossas filhas, em 2014.

Em nossa reunião subsequente, pela primeira vez nos encontraríamos fora do ambiente do UDF e eu entendi que o jogo do ver e sentir começaria nessa contaminação através de outra transversalidade. Combinei uma aula com a professora do Departamento de Antropologia da UnB, Soraya Fleischer⁴⁵.

Com uma fala que descomplica o trabalho de campo antropológico, Fleischer explicitou práticas, esquemas teóricos e, principalmente, fez uma breve artesanaria da Vivendo como um campo de experimentações, apontando noções centrais para o trabalho de campo. As falas concretas sobre a observação participante, dando exemplos e, principalmente, usando a escola com seus espaços e suas possibilidades de interação, não compunham o meu planejamento inicial para essa aula. Eu havia pensado esse encontro mais como um local de exposição de

métodos e interpretações práticas de métodos, no sentido de oferecer aos estudantes recursos de trabalho, para que saíssem da sensação de “chão vazio” de repertório, pois, até então, a única leitura e contato que haviam feito com técnicas e métodos antropológicos estavam no texto de Urpi sobre etnografia, que, por sua vez, sublinhava: i) um canônico método de trabalho ritualístico ii) e sugeria que “todos podem ser etnógrafos” no sentido da habilidade de fazer ascender e conseguir articular teoria e empirismo em suas análises.

Entretanto, como Soraya Fleischer pensava esses mesmos aspectos, mas utilizando a *Vivendo* como fomentadora de exemplos de situações reais e hipotéticas, casos e acontecimentos passados, de fato ela instigou na turma uma curiosidade pelas informações inesperadas, pelas sutilezas, pela narrativa sensível que ela mesma proporcionou e, certamente, isso culminou em ótimo resultado, pois gerou uma série de leituras sobre a escola: insólitas, incomuns e repletas de muita curiosidade.

Através da escuta, é possível aproximar a observação de perto. O ouvir estabelece um campo de relação e atribui mais sentido ao empírico, avizinhando uma leitura do real de forma mais dialógica. A observação participante subentende essa aproximação como maneira de estabelecer um vínculo de interação mais contíguo, superando a proposta da observação distanciada - onde a presença do pesquisador pode não ser muito percebida ou sentida.

(...) Vocês terão que passar pela experiência. Para isso a gente registra tudo que consegue - a gente não sabe como e se elas serão úteis no futuro. Podem fazer a observação participante em dupla e que as duplas variem, para vocês irem se conhecendo como grupo e possam desenhar quais os horários. A observação visa cobrir o espectro de horários e da semana. Eu sugiro 2 horas - curto e frequente. Pensem em um caderno de campo, coisa pequena que caiba no bolso, sem chamar a atenção. (...) A observação ela não é nem totalmente passiva, nem totalmente plastificada. Vocês serão convidados a participar. A observação é para entender os códigos e estarem em lugares diferentes: pátio, parque, cozinha, sala de aula, sala do administrador. Os olhares de vocês irão compor mosaicos - ninguém verá tudo, mas quando juntar o de todos, será mais amplo o registro. (FLEISCHER, aula de 03 de junho de 2019).

Apostando na ideia de que uma pesquisa antropológica pode estar acessível a todos que queiram refletir dessa forma, a aula de Soraya Fleischer teve, portanto, um sentido duplo: contaminar nosso grupo iniciante com falas, técnicas e reflexões sobre o trabalho de campo para a Antropologia e suscitar a curiosidade sobre o ambiente escolar, sobre os aspectos mais simbólicos, para além das questões de interesse arquitetônico usual. Acabou tornando-se balizadora de vários aspectos da pesquisa e do objeto pesquisado, pois a sua fala foi uma colaboração efetiva para o *Casas Coloridas*.

Inevitavelmente, os estudantes passaram a ler a *Vivendo* a partir dessa intervenção de Fleischer, do «ouvir falar» e das comparações silenciosas, tecidas com suas próprias experiências em espaços escolares de ensino infantil e fundamental. Algumas dessas comparações voltaram, em situação em meio ao movimento de espiral, ao longo do desenvolvimento das atividades de campo, na escrita de cadernos e de nossos compar-

Caderno de campo é objeto carregado, conduzido junto ao corpo do pesquisador durante a experiência de campo. No caderno de campo, desloca-se algo que “passou” para algo que “aconteceu”, pois há a anotação de algo que me afetou, “me passou”. Através desses registros, acumulam-se os problemas da experiência enquanto o objeto tangível de pesquisa, baseado na habilidade de memória e síntese, mas ainda sem organização formal de pensamento. São anotações breves, curtas que funcionam mais como gatilho das memórias, registros disparadores, referências anotadas em pé, grosseiramente, interrompidas, cheias de rupturas e ruídos, aplicações do olhar com liberdade de registro de estranhamentos, encantamentos. O caderno de campo é o espaço da liberdade, íntimo, impúblicável. É o início de um mapeamento socioafetivo do campo de pesquisa, da gramática dos acontecimentos, de linguagens aplicadas, acumulando notas adequadas a uma cronologia de acontecimentos.

tilhamentos em reuniões. Ao fim, considero que, ao contrário do que imaginaria para um trabalho coletivo, a valorização do contexto social de cada um de nós seria profundamente contributivo para o trabalho conjunto, nessa experiência de grupo de pesquisa a partir de momentos de vulnerabilidade e

de procurar ver como o outro vê. De forma geral, baseada no cronograma, propus a seguinte organização:

- um primeiro momento [dentro] da observação livre - transformada de caderno de campo a diário de campo. Organizei essa etapa para a primeira semana de agosto para ajustar com o calendário da Vivendo, que estava ocupada nas últimas semanas de junho justamente com a agenda de abertura dos seus portões para a pré-seleção de estagiários que deveriam, portanto, permanecer 1 semana circulando e frequentando seus espaços e se contaminando com as rotinas escolares;
- um segundo momento [dentro] pensado a partir de um roteiro de observação [lacunas percebidas ou questões mais específicas, suscitadas na escrita dos diários de campo, do léxico de campo da Arquitetura] que implicava também o esforço de registros gráficos e/ou pictóricos;
- a partir dessa experiência, utilizar os registros como substrato para entrevistar interlocutores [dentro] e possíveis interlocuções que acaso surgissem;
- uma etapa documental de conhecer: plantas baixas, relatórios, diretrizes pedagógicas, demais estudos acerca da Vivendo.

⁴⁶ Marina faz parte do meu "pequeno mundo da Bahia", irmã que ganhei durante o mestrado que fizemos na UFBA. Aproveitando uma visita sua à nossa casa em Brasília, nas férias, organizamos a oficina em uma tarde de terça-feira. Cuca, como é chamada por nós, recentemente tornou-se doutora em Ciências Sociais (Unicamp - 2020) com a tese Narrativas Têxteis: Fabricação, Circulação e Uso de Roupas. Atuou, profissionalmente e principalmente, com figurino para cinema e teatro. Atualmente, é docente da área de Moda do Senac Jundiáí.

Nesse intervalo dado, após a intervenção de Soraya Fleischer e aquilo que viria a ser o início do trabalho de campo para nosso projeto em agosto, tínhamos o período de recesso de julho para ainda atravessarmos. O caderno de campo (citado longamente nas leituras iniciais e nas falas de Fleischer), até então, era uma gramática discursiva, mas já era sentida uma vibração para esse momento especial, agindo, singularmente, em cada um e, coletivamente, no grupo. Tirando partido da curiosidade e ao mesmo tempo da imobilidade em que estávamos devido ao recesso, consegui organizar, durante as férias, uma pequena oficina de encadernação artesanal para o grupo de extensão, em minha casa, com a oficinante Marina Carmello⁴⁶.

A oficina propunha a confecção manual do próprio caderninho de campo, a partir de uma técnica simples para um caderno tamanho A6. Compartilhamos no grupo de *whatsapp* “Extensão Vivendo” o material necessário e marcamos combinando a data. A fabricação se mostrou um jogo para uma arte de utilizar o caderno de campo, enten-

dendo-o como outro registro também. O próprio caderninho tornou-se um dispositivo no sentido foucaultiano de *máquinas de fazer ver, de fazer falar*: sentido de dar nova luz a um objeto preexistente, amplamente utilizado pela própria ideia de trabalho de campo, por diversas disciplinas. Mas, agora, estávamos seduzidos pelos nossos caderninhos.

Na Arquitetura, os cadernos de campo murmuram as experiências visuais de viagens, levantamentos e *sketches* através de diários gráficos que, usualmente, carregam um sentido de aperfeiçoar-se ora na capacidade de observação, ora nas habilidades de representação. Há um movimento de desenhar em cadernos mundialmente mobilizado por um coletivo chamado *Urban Sketchers*⁴⁷. Os *urban sketchers* organizam-se a partir de alguns princípios, como desenhar in situ, ou seja, no lugar, registrando aquilo que é observado e mantendo-se fiel à cena, com técnicas livres. Muitas vezes, as saídas são agendadas em redes sociais para serem uma experiência de grupo.

⁴⁷ <http://www.urbansketchers.org/>

Figura 11: Oficina de caderninhos artesanais

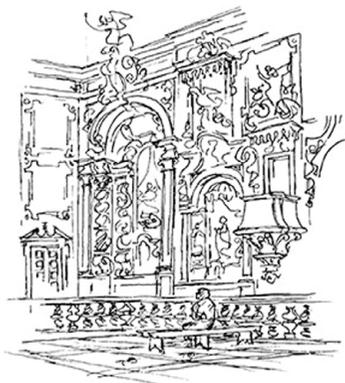


Historicamente, na Arquitetura, o caderno de croquis tem o seu lugar de suporte memorial de viagens, onde lembranças são guardadas tanto como momentos de exercício de leitura e repertório de edificações. As viagens têm forte contribuição nos processos de criação arquitetônica, na formação de repertório visual, arquitetônico e na fabricação de certa hegemonia cultural nas classes ricas. O costume de fazer uma viagem longa, de pesquisa e observação foi praticado, por exemplo, por Le Corbusier, que produziu uma série de desenhos em seu diário gráfico⁴⁸, hoje estudado; e por Lucio Costa, com documentação visual feita em duas viagens a Minas Gerais, especialmente a Diamantina, ainda estudante, viagem patrocinada pela Sociedade Brasileira de Belas Artes, mostrando-se admirado pela arquitetura civil colonial e fazendo contribuir esse interesse para uma nova síntese arquitetônica residencial moderna brasileira⁴⁹.

⁴⁸ CORBUSIER, Le. *Le Corbusier, Il Viaggio in Toscana, 1907*. Catálogo da mostra organizada por Guiliano Gresleri, Venezia Marsilio, 1987.

⁴⁹ O Acervo Lucio Costa dispõe de alguns dos desenhos (cerca de 12 desenhos) feitos por L.C. durante uma viagem de estudos a Diamantina, na década de 20.

Figura 12: Caderninho de croquis:
Lucio Costa



(...) se encontram os elementos para a solução inteligente de um projeto de aparência muito simples, porém, bastante complexo e difícil: o projeto e a construção de pequenas casas, (...) que a todo momento e em todos os cantos constroem. (COSTA, 1924 *apud* CARLUCCI, 2005, p.19).

Historicamente, anotações visuais são incorporadas aos estudos e às formas de analisar de arquitetos, mas não há como negar um deslocamento desse tipo de registro, hoje, para a praticidade de registros fotográficos instantâneos. Longe de considerar como duas coisas similares, o croqui pertencerá, sempre, à natureza do subjetivo e da experimentação. Em Arquitetura, diz-se que o croqui ensina a ver e não necessariamente tem função ilustrativa ou narrativa. Mas o croqui como uma forma de pensar incorpora erros.

Nossos caderninhos pretendiam outros caminhos. Não queriam representar uma cena fielmente; tampouco pretendiam-se inteligíveis ou almejar um momento de admiração, de esforço de clareza, de síntese totalizante em um esboço. Os cadernos de campo estão para a ordem da tática, da guerrilha da captura de gestos, falas, impressões, movimentos, sentimentos - a materialidade e a imaterialidade juntas.

Para os extensionistas, eram desviar o olhar da Arquitetura, inclusive. Arquitetos buscam calibrar o olhar para a materialidade que se expressa nas obras e, na sua reflexão sobre essas obras, vão, com sorte, adquirindo uma potência cultural e técnica sobre Arquitetura e espaço. Mas poucos passam em revista hipóteses (e averiguações, principalmente) sobre o microcosmo dentro dos edifícios, sobre “as gentes” que ali praticam, sobre o tempo, seus vestígios, seus costumes, expressões simbólicas daquela revelação construída.

A temática escolar atravessa o campo disciplinar da Arquitetura de várias formas - em disciplinas teóricas e de projeto, compondo a iconografia de períodos ou de biografias: são expressão de técnica, estética e plástica⁵⁰. Entendemos e nos debruçamos pouco sobre a relação entre espaço e ambiente escolar em critérios mais subjetivos, de territorialidade e privacidade, orientação espacial e produção identitária, variedade de estímulos sensoriais (KOWALTOWASKI, 2011). Nosso caderninho estava no lugar da tentativa de captura de todas essas impressões.

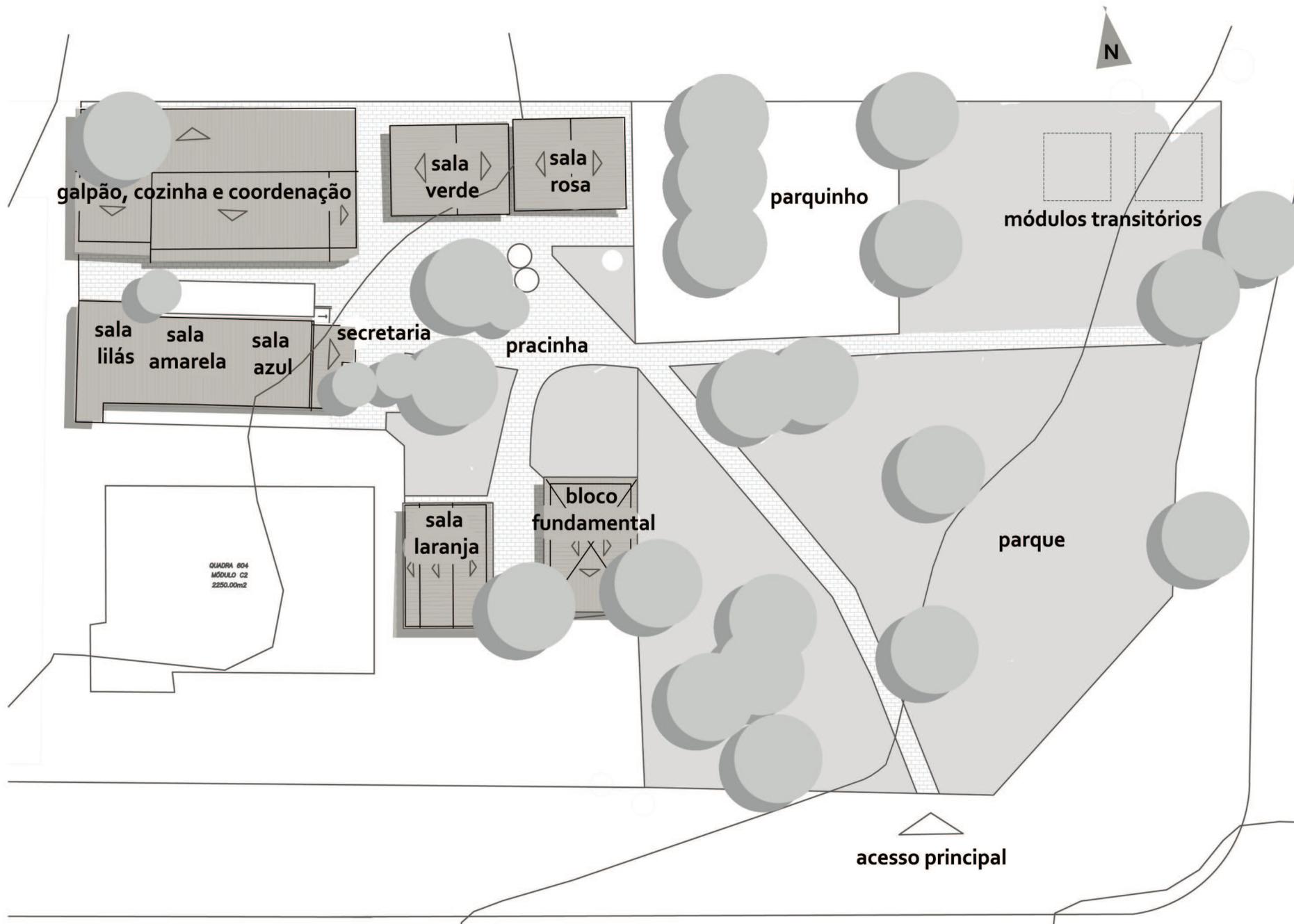
A Vivendo e Aprendendo, na esteira dessas reflexões, se apresentava ao arquiteto através da inversão de um olhar, provocando uma atenção frente às evidências da simplicidade formal do espaço arquitetônico escolar ao tempo em que desviava outro olhar para a concretização desse espaço nos vários sentidos que ele comporta e é suporte para as práticas da escola. As construções são metáforas do conjunto de ações, pedagogias e manobras

⁵⁰ E, mesmo correndo o risco de fazer importantes indistincões, recorro de memória a projetos estudados pelas Escolas de Arquitetura: os colégios de Vilanova Artigas em São Paulo; em Niemeyer, desde as singelas experiências das escolas-classe em Brasília às aventuras mais robustas dos edifícios universitários no Brasil e na Argélia, finalizando com os pesados e replicáveis pré-moldados dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs - pelo Rio de Janeiro; e, finalmente, Lelé, com seus projetos escolares de flexibilidade e racionalidade desenvolvidos com excelência pela Fábrica de Equipamentos Comunitários. Os estudos desses modelos e sistemas construtivos eram respostas dadas pelos arquitetos à aplicação/valorização do caráter técnico e industrial que a Arquitetura poderia produzir diante das demandas da sociedade. Fundamentavam-se na exploração racionalista e de sistemas de industrialização em argamassa armada, concreto armado e aço.

táticas que a escola experimenta. Desvela também uma Arquitetura precária, improvisada, tácita, de soluções empíricas. Uma arquitetura de bricolagem. Mas, enquanto espaço, ela reflete, e muito, suas estratégias de relações. Essa arquitetura da bricolagem, como abordada por Paola Jacques em *Estética da Ginga* (2001), fala de uma prática construtiva que *tem a ver com o acaso e a incompletude*. Em seu livro, Jacques utiliza do conceito de bricolagem (tomado emprestado de Lévi-Strauss) aplicando-o à ideia de construção de abrigos nas favelas no Rio de Janeiro que parte de uma etapa mais precária de construção para, aos poucos, se constituir e se ampliar pela aplicação de materiais coletados, doados, comprados, reciclados.

No caso de nossa escola, refiro-me mais à ideia de deslocamentos e substituições de programas, atividades, prédios, que quase nunca representam uma proposta planejada ou programada, mas que mantêm aspectos de improviso, soluções empíricas, baixos recursos financeiros - tudo espelhado no resultado das circunstâncias de aproveitamento e de um repertório de operações próprias (CERTEAU, 2017) das construções.

O acaso é parte integrante da ideia de bricolagem, é o incidente, ou seja, o pequeno acontecimento imprevisto, o "micro-evento", que está na origem do movimento. Bricolar é, então, ricochetear, enviesar, zigue-zaguear, contornar. O bricoleur, ao contrário do homem das artes (no caso o arquiteto), jamais vai diretamente a um objetivo ou em direção à totalidade: ele age segundo uma prática fragmentária (...) uma Arquitetura do acaso, do lance de dados, uma Arquitetura sem projeto (JACQUES, 2001, p. 29)



CAP 02 DENTRO:

a contaminação enquanto metodologia

Essa história começa ao rés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão táctil de apropriação cinésica. Sua agitação é um inumerável de singularidades. Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. Sob esse ponto de vista, as motricidades dos pedestres formam um desses “sistemas reais cuja existência faz efetivamente a cidade”, mas “não tem nenhum receptáculo físico”. (CERTEAU, 2017, p.152).

De caderninho em mãos, preparamo-nos para entrar na escola, o estar dentro experimentando a sensação de vulnerabilidade que é deparar-se com o novo. Buscando a contaminação e um espaço de familiaridade, ao mesmo tempo.

As duplas / trios se organizaram para passar 2 horas dentro da Vivendo e Aprendendo e, exceto por uma aluna, era a primeira vez que entravam naquele espaço. As duplas não se pretendiam estanques. Partimos da necessidade de rotatividade, rearranjo e revezamento e cobertura de vários horários, de modo a aumentar as chances de experiências diferentes, que pudessem englobar a maior diversidade de horários possível - inclusive horários fora dos turnos (por exemplo, horários anteriores à entrada de crianças em seus respectivos turnos, horário de almoço e, à noite, quando outras atividades acontecem na escola). Essa alternância de horários, para além daqueles pedagógicos, operava no sentido de observar interações entre grupos preestabelecidos, pois, algumas noites, durante a semana, o galpão e as salas servem de suporte para múltiplas atividades: ensaio de grupo de maracatu, reuniões de conselho ou das instâncias, aulas de capoeira. Transforma o espaço escolar em paisagem de visitantes também, o que é raro durante o horário escolar.

Em reunião, ficou acertado que as duplas poderiam chegar separadas ou individualmente, teriam liberdade de movimento dentro da escola, ao tempo em que ofereceriam apoio mútuo da forma que lhes fosse conveniente. Olhando em perspectiva, o jogo de dupla demonstrou dois aspectos divergentes, vertendo impressões diferentes, que, a meu ver, tinham uma complicação: o temperamento da dupla ali circunstanciada e as características das personalidades implicadas calibravam-se. Percebi que poderia facilitar na dimensão afetiva não estar lá sozinho, apaziguando ansiedades e timidez e, ao mesmo tempo, servindo de escudo social e distração para outros estudantes – punham-se a refletir como dupla nos seus diários, algo que me incomodou na leitura posterior. Essa reflexão como dupla surgia em algumas memórias acionadas, principalmente por conversas entre si, o que, usualmente, refletia valorações e concordâncias compartilhadas.

Como orientação, de maneira geral, cada dupla acessaria a escola, lá permaneceria por cerca de duas horas, usando a prerrogativa de observação livre e participante no sentido de “aceitar convites” e prestar atenção aos modos das crianças, dos educadores, das famílias. O caderninho era nosso suporte de anotações livre, as notas de campo e, ao cabo da observação, cada um de nós deveria reelaborá-lo ou deslocar aquelas anotações para uma escrita que ultrapassasse as anotações imediatas e se aproximasse de um registro mais reflexivo e articulador de outras percepções e impressões. Essa outra escrita seria, portanto, o diário de campo, de que todos iríamos compartilhar, em princípio diariamente, na pasta “Casas coloridas colaborativo”, criada por mim em um drive do Google. Além dessa pasta, utilizamos amplamente nosso grupo no *WhatsApp* para uma comunicação imediata, para combinados, algumas brincadeiras, fotos de família, outras notícias e piadas que circulam, usualmente, por grupos. Até então, registros em câmeras fotográficas ou aparelhos de telefone celular estavam desencorajados, porque, na minha leitura do trabalho de campo pela Antropologia, o que tornava mais rico esse momento de entrada na escola era calibrar um outro olhar sobre ela e sua condição de campo, e o ato de fotografar repelia um pouco o que eu imaginava para a semana de contaminação – que os alunos experimentassem a sensação de vulnerabilidade e da precariedade de estar em campo. Que tivessem seus momentos de tédio, de estranhamento, sem saber o que fazer, onde ir, o que olhar. A câmera validava uma “função” preestabelecida e legitimada.

No caso de leituras de cunho arquitetônico, a espacialização das características poderá servir de contribuição às análises morfológicas que considero necessárias. Torna-se importante criar estratégias rápidas de registro, principalmente quando a situação é de eventos múltiplos ou de múltiplos atores/interlocutores, demonstrando também a praticidade de que as anotações sejam feitas em pequenos cadernos, independentes de equipamentos específicos, como notebooks, por exemplo. A oportunidade da anotação não deve ser perdida por falta de recursos, uma vez que há uma limitação em nossa memória na sistematização de informações e lembranças.

Previamente, eu havia conversado com a coordenação pedagógica e com a diretoria⁵¹ sobre o projeto de extensão tanto para essa semana de contaminação (não foi o termo usado no momento) como para outros momentos

Notas de campo são registros de natureza variada, usualmente escritos, mas também fotografias, vídeos e desenhos. O principal objetivo das **notas de campo** é registrar comportamentos, conversas, processos e mecanismos institucionais, estruturas que se desdobram na presença ou se manifestam para o pesquisador. As anotações de campo representam os dados que pesquisadores coletam através de sua própria presença, e como transformar observações em anotações são debatidas por Schensul e LeCompte (2013) a partir do que é chamado de “dicas para registro de notas de campo”. Essas dicas apoiam-se na ideia da prática de anotações de baixo grau conclusivo (com atribuição de juízo e valor), mantendo-se mais descritivas das ações e situações.

A vivência do campo como experimentação foge ao controle dos estatutos pensáveis e imagináveis, daí a preocupação em não efetuar registros que determinem muito uma opinião ou posicionamento, nas notas de campo. O **diário de campo**, reelabora esse laboratório artesanal de ver, ouvir e anotar *in loco* desmancha também a ideia de realidade fixa, quando sequencial: a cada dia, novas anotações que põem em debate a rigidez e fixação de uma ocorrência, diante de tantas outras percebidas. O **diário de campo** exige uma dedicação pós-experiência, nesse ato de sentar-se novamente para escrever; onde algumas vezes impressões anotadas são revistas ou reposicionadas.

⁵¹ Após conversa com a coordenação pedagógica e compartilhamento dos contornos gerais do projeto de extensão, solicitei da diretoria uma autorização para realização de projeto de extensão, a qual recebi em maio de 2019. Em termos gerais, a autorização se referia à permanência dos extensionistas no espaço escolar para observação e registros. Há um forte paralelismo de nossa experiência com o próprio formato do processo seletivo de estagiários para a Vivendo, conforme Edital n01/2019 de Seleção de Candidatos para Quadro Reserva para Estagiário/a, onde no processo de seleção ocorre a observação do cotidiano da Associação do ambiente e das atividades realizadas na escola, para elaboração de “relatório de observação”. Posterior a essa entrega, onde é valorizada a incorporação dos princípios pedagógicos da Associação, candidatos são chamados para entrevista. <https://escolavivendoeaprendendo.files.wordpress.com/2019/05/edital-de-selec3a7c3a30-de-quadro-reserva-de-estc3a1gio-1.2019.pdf>

figura 14: cronograma da semana de contaminação

CONTAMINAÇÃO VIVENDO 12-16 agosto					
	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
8h			priscila matheus	antonio	matheus luan
10h	sueli kaique		flavio	matheus	sueli ana
12h				priscila	nathalia
almoço	matheus				antonio
14h	ana nathalia		kaique nathalia	kaique ana	flavio priscila
16h	flavio luan		sueli ana	flavio nathalia	ana kaique
18h			antonio	ana	antonio

oportunizados a partir do início dos trabalhos na escola. Apresentei os contornos gerais do projeto Casas Coloridas, nossos interesses colaborativos com as questões normativas da escola e reforcei o viés de educação mútua e autoeducação da extensão para os estudantes de Arquitetura através da prática da observação, descrição e interlocução. Abordei nossas intenções de permanência, insistência e observação participante. A abertura de todos para a experiência me trouxe ânimo, apesar de tal conversa ter se dado com um grupo muito pequeno de atores da escola que de fato, exceto pelos coordenadores pedagógicos, não se sentia diretamente implicado em presença e nas rotinas de campo, como foi o caso dos associados envolvidos com a diretoria [e eu nem tinha também a mesma certeza em relação aos educadores]. Considerei que eu teria outras oportunidades para conversar com alguns deles individualmente e apostava na ideia de abrir uma reunião, ampla, para debater o assunto com a associação dispersa, reunião que marquei nas semanas seguintes, com resultado que colaborou pouco para o nosso trabalho, dada a baixa participação da associação.

Nas reuniões do grupo, após a semana de contaminação, fizemos comentários coletivos pautados na leitura do material. Nesse primeiro momento, as leituras não estavam pensadas através de estratégias complexas, mas em compartilhar impressões, pois a insegurança sobre como estavam fazendo e o que vinham registrando era intensa e amplamente narrada nas escritas dos extensionistas.

Os relatos contidos nos diários de campo, compartilhados por todos do grupo e amplamente embasados nas anotações prévias do caderno de campo (que é tratado como bem particular, íntimo e não socializado) são reflexo também de uma relação entre ocasião e circunstância dada pelo horário em que se chega à escola, pela estrutura definidora de quais atividades acontecem na rotina pedagógica, influenciando também quem nela se encontra: o que os adultos estão fazendo e quais são esses adultos (família, educadores, funcionários). Reitero que o temperamento do pesquisador é uma questão que aparece como relevante nas leituras, que dele extrapola a vocação para criar circunstâncias, conversas e aceitar convites nas estratégias de observação adotadas.

Muitos extensionistas na escola me interpelavam dizendo não saber o que olhar. Eu sorria, tentando acolher aquela espécie de desabafo e complementava: “talvez tentar escolher para onde olhar, e não o que”, no sentido de estimulá-los a se locomover e se colocar mais suscetível ao acontecimento, talvez para novas escapadas.

pola a vocação para criar circunstâncias, conversas e aceitar convites nas estratégias de observação adotadas.

No entanto, para a escrita desta tese, ao retornar a este material e fazer sua releitura, apareceram nuances novas na forma como cada um dos estudantes-pesquisadores se propôs a refletir sobre sua entrada na escola, na semana dedicada a ela. Minha primeira impressão dessa experiência foi o olhar curioso dos estudantes, acionado, no primeiro momento, pela informalidade da rotina da escola, vertendo anotações muito focadas nos aspectos relacionais entre as crianças, educadores, funcionários e famílias. O lugar do reconhecimento de

suas próprias ideias e as bases sobre suas memórias de infância, educação e ambiente escolar se depararam com a dificuldade de enxergar um panorama mais amplo. Surpreendidos pelo tratamento no portão, mas também pela presença e participação muito próxima dos pais no espaço interno da escola, foram tomados por uma curiosidade súbita pelos gestos. Os estudantes ficaram curiosos com os comportamentos, com a maneira de se cumprimentarem, se vestirem, de forma que a fragilidade do enfoque morfológico para nossa atuação já se colocava. Os espaços da escola foram menos explorados enquanto hipóteses relativas aos interesses de arquitetos, principalmente para um primeiro dia. Uma dupla escolheu postergar sua entrada e ficar, de dentro do carro, observando a chegada das famílias para o turno vespertino [que eu, silenciosamente, interpretei como um momento de temor de sair a campo também, uma necessidade de juntar coragem para enfrentar aquela situação imprevisível].

Os primeiros dias geraram anotações cuidadosamente registradas de aspectos mais explícitos de situações presenciadas, aquilo que, literalmente, ouviram em conversas. Aspectos menos explícitos são mais difíceis de serem identificados e sofrem descontinuidades. Como participei do campo junto com eles, em alguns horários determinados percebia, lateralmente, escapadas de situações ocorridas que, posteriormente, não apareceram registradas nos diários. [Reflito que esse também pode ser o meu olhar de demarcação do que eu achava importante ou apenas curioso. Algo que observamos hoje e não amanhã, não quer dizer que não acontecerá amanhã ou que o olhar do hoje o cristalice como permanente].

A sociabilidade escolar é descrita com muitos adjetivos, expressando intensidades e qualidades e, durante a escrita, poucos demonstraram abertamente seus estranhamentos. Mas vários deles utilizaram termos, como fuga, escapada e controle para se referirem às saídas das crianças das suas respectivas salas. Essa narrativa a partir do conflito parece alimentar as próprias expectativas, talvez lembranças acerca de sua experiência escolar, mais do que refletir e conectar-se com a rotina da Vivendo. Porque, ao tempo em que nararam fugas, reiteram a calma e a naturalidade dos “adultos” (no caso, educadores e também funcionários que, na Vivendo, têm ampla participação pedagógica junto às crianças, nas rotinas de cuidar, ajudar, acolher, colocar alguns limites). Surpreenderam-se com a tranquilidade e a falta de tumulto na transição entre as atividades que, usualmente, percorrem os espaços da escola (saída da sala para o galpão, transição do parquinho para a sala ou transição entre a sala e a cozinha, e/ou no encerramento do turno e saída da escola). Mas, reiteradamente, utilizaram os termos fuga e escapada para descrever movimentos que relativizam uma ordem dominante.

O aspecto familiar também me chamou a atenção. Os pais entravam na escola com os filhos e isso é algo que conversando com Nathalia, percebi que é algo raro, mas que faz a diferença. As crianças cumprimentavam o porteiro, os pais igualmente.

Um pai pega a criança e coloca nas costas e a leva dessa forma até o segundo portão. Uma garotinha chega com uma saia rosa e de patins. Ali eu percebi o quão diferente e especial é essa escola.

Em suas escritas, prestaram atenção em perguntas que as crianças direcionavam aos educadores, seus improvisos (altamente valorizados pelos extensionistas) e nas ações dos educadores frente às instabilidades e aos conflitos rotineiros, anotando suas astúcias e modalidades de ação - chiclete de manjerição para quem declara,

Logo que chegamos na segunda-feira, falamos com o porteiro, Seu Luís, que aparentemente é bastante apreciado pelas crianças e pais. Então entramos.

Toda vez que uma criança entra na escola elas cumprimentam o porteiro, um "boa tarde" e às vezes rola até um aperto de mão, os pais olham nos olhos do porteiro e alguns o abraçam.

enfaticamente, estar com vontade de mascar chiclete, aposta de corrida para quem não quer voltar para a sala, situações que narram negociações dos educadores para, mais do que solicitar a obediência

das crianças, solicitam sua colaboração e autonomia na busca por soluções. É uma proposta de relação estabelecida na confiança básica no outro e em si – no sentido de dar estímulo para as crianças começarem a perceber que sabem lidar com a realidade, com respostas positivas, com brincadeiras - transmitindo confiança para lidar com a frustração de uma resposta negativa aos seus impulsos de desejo.

A classe social das famílias e os aspectos espaciais e comportamentais da escola criaram a reflexão em alguns relatos, reivindicando seus próprios juízos plásticos sobre as linguagem da arquitetura em sua simplicidade no espaço formal da escola e os juízos estéticos na surpresa com a aparência rica das famílias que acessavam

Uma garota em cima da árvore me chamou e disse "tá uma doidera aqui" e eu perguntei "por que? é hora do recreio?". Assim que termino a frase percebo meu engano que foi esclarecido pela menina ao dizer "não, aqui não tem recreio". Fico constrangida pelo ato falho mas sorrio para ela, que me sorri de volta. Ao me afastar da árvore ela grita "AQUI NÃO É UM ORFANATO TAMBÉM!!!". Nunca pensei na V&A como um orfanato, mas entendo que esse pensamento possa ser recorrente. À primeira vista não parece bem com uma escola, aparenta ser um lugar onde as crianças simplesmente estão, ficam, e nisso se assemelha a um orfanato. Com um olhar mais calibrado e um pouquinho mais de observação é possível ver o processo educativo.

Pelas vestimentas das crianças - e aqui entra o preconceito e estereótipos - pode-se imaginar que é uma escola para famílias de baixa renda.

Quando meu olhar se voltou para a forma como as crianças chegavam era nítido que a classe social das famílias era bem mais elevada do que imaginava.

o portão. [As próprias crianças exploram essa rugosidade, pois a percebem de várias formas, imagino]. Em uma de nossas reuniões, concordamos que, intuitivamente, as crianças percebem uma quebra entre os padrões de espaços que frequentam em outros ambientes (em casa, na casa dos avós, nas viagens que fazem) e a simplicidade do espaço da escola, trilhando um modelo de brincar com esses sistema de classificação e interpretação

dos espaços. Temperam isso com a alegria de confundir e provocar as leituras da Vivendo nos «forasteiros», sabendo do estranhamento que a escola provoca e se divertindo, convictamente, com isso. Não raro, mães e pais da escola satirizam comentários desmotivados dos avós sobre a Vivendo, expressando seus estranhamentos, insatisfações, apontando aquilo que consideram inconsistências pedagógicas e alimentando um repertório que, usualmente, diverte essas mães e pais nas rodas de conversa. E as crianças percebem isso com clareza.

Os padrões sociais resvalam na leitura também dos educadores, mas, de forma geral, procuram expor pouco seus estranhamentos, talvez os tendo resguardados em seus cadernos de campo. São os estranhamentos que vêm do olhar «ponto zero» de quem chega em um espaço que abriga um modus operandi muito peculiar, principalmente dos educadores, nas suas maneiras de vestir, agir e executar as atividades de rotina da escola, quase que instituindo um código para iniciados. Existem padrões preestabelecidos na escola, mas difíceis de serem compreendidos num primeiro olhar. É necessária ambiência para delimitar as práticas pedagógicas por trás das condições colocadas e o desdobramento disso no engajamento que as rotinas pedagógicas imprimem nos corpos - principalmente nos corpos dos educadores.

(...) um professor veio falar conosco e perguntou se éramos alunos da Priscila e como estavam empolgados com o projeto. Nesse momento eu percebi que são bem receptivos, enquanto em pensava mais um bocadinho de coisas sobre o espaço, tudo na minha mente travou quando me dou conta das roupas que usavam e que todos estavam descalços. Nesse momento peguei meu caderno de campo e escrevi: ROUPAS????

*Nesse pequeno trajeto já nos sentíamos invisíveis, concordamos os dois, comentamos eu e Ana sobre nossos trajezes, por mais simples que estivéssemos vestidos, estávamos, talvez, **limpos demais**.*

Mas, de modo geral, nos diários de campo, esses estranhamentos (que seriam fundamentalmente colocados pelo olhar de quem escreve, pela subjetividade muito ancorada nos processos modeladores de formas de escola que cada um de nós já atravessou) pouco apareceram. Um dos estudantes extensionistas trouxe uma fala mais aguda para as admirações e surpresas que sentiu nesse primeiro contato. Aponta, em seu diário, uma sensação de muito espanto com a aparência dos educadores. Justamente esse aluno torna-se, ao longo da semana, o que mais relata interações e integrações com educadores e atividades de sala – recebe convites para entrar na sala (ao passo que outro foi “barrado” numa tentativa de acesso), participa de aniversários e acessa diálogos mais próximos com os educadores.

Os estranhamentos são importantes até porque fazem reivindicações difusas, eles não são consensuais. A sua natureza é diferente para cada pesquisador, o que seria interessante ser registrado logo da entrada na escola. Estranhamentos quanto à aparência das crianças e dos professores, à falta de privacidade no banheiro unissex, sem porta de isolamento para o galpão, à inadequação (para alguns) da área de refeição, à improvisação do lo-

Faço uma pausa para refletir, sem querer achatar o enunciado da atividade em campo, sobre o **exercício da escrita** com os alunos. Em sala, torna-se um dado relevante que poucos alunos demonstram prazer ou vontade de escrever. No projeto de extensão, ao meu primeiro olhar, não me pareceu diferente quando pareceram consternados ao observar o volume da brochura encadernada que Soraya apresentava como a produção do grupo de pesquisa sob sua coordenação. Baseada na leitura dos diários de campo e nas discussões durante nossas reuniões, é inegável a economia na escrita diante de tantas surpresas, curiosidades contadas em contraposição a algumas poucas páginas escritas. Isso me fez imaginar um modelo mais eficiente – gravações de nossas reuniões em complementação à escrita, o que não pudemos testar no formato sequencial do Casas Coloridas diante da pandemia de 2020. Bondía define que vivemos no contexto pós-alfabético, que é, fundamentalmente, baseado na imagem. Certamente, isso colabora, tornando-se uma questão geracional, pois leem pouco. Há também a estrutura dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Mas há também o embate estético com a própria Arquitetura e seus meios de representação. Mas, deixando a representação gráfica de lado, a hipótese aqui colocada é que a crise da narrativa escrita torna-se também uma crise com as narrativas arquitetônicas e urbanísticas, vez que Arquitetura e Urbanismo são também práticas de projeto e refletem teorias, visões de mundo e discursos. Fazendo uma atualização pedagógica, considero que hoje é mais difícil colocar um estudante de Arquitetura e Urbanismo para desenhar do que para escrever.

cal de trabalho dos professores, ao excesso de movimentação das crianças no dentro/fora das salas, ao aspecto terroso e improvisado do pátio, à pintura dos muros da escola pelas próprias crianças, escapando a qualquer tipo de monitoramento sobre um padrão de representação ilustrativo de mural. Esse ponto, em especial, transbordou em várias leituras acerca de “arte”: paredes da escola sendo utilizadas como mural pintado espontaneamente, sem responder a um lugar de atividade programada e com expectativas artísticas, atuando mais no sentido de integrar os espaços de confabulação, expressão individual e artística, dialógica com o restante da escola. Também a liberdade e a autonomia das crianças na aplicação de suas artes no espaço, durante atividades de mutirão. Ou seja, parecia quase assustador esse excesso de liberdade e a leitura da arte enquanto recurso criativo e de interação pelo improviso, pelo imprevisível, porque carrega consigo todo o potencial da educação multiculturalista e as fronteiras do diálogo.

(..) que a arte não é um saber ocioso destinado às horas de recreio, ou de atividades paraescolares. Ela é um outro saber. Ela poderá vir a ser um saber tão humanamente profundo quanto o conhecimento das ciências. (BRANDÃO apud FRANZMIN, LOVATO, BASSI, 2019, p.23).

Até este momento, havia certa indissociabilidade entre a observação e o compartilhamento com seus próprios padrões e experiências de escola. As primeiras observações, portanto, partiram da análise de comportamentos. E foi a partir dessa leitura/observação que perceberam e analisaram os espaços da escola - tornando-os mais visíveis em suas narrativas. Portanto, se não interessou, impressionou, se não deu “uma entrada” na esfera subjetiva de cada estudante, é como se não tivessem visto. Entretanto, talvez, a escrita tenha sido mais preguiçosa e custosa que o imaginado antecipadamente e faltas de registros podem ser associadas a uma dificuldade de restauração e recuperação mais profunda da própria ideia da escrita de um diário. Aos estudantes de Arquitetura e Urbanismo, normalmente, não se exige escrita. Na verdade, o curso prepara pouco para a atividade de produzir uma reflexão através da escrita. A ideia da narrativa sobre um tempo vivo torna-se pulsante, de difícil apreensão e, deliberadamente, favorece certas circunstâncias em detrimento de outras - não há equivalência na forma. Ou seja, se estou vendo isto aqui é porque não estou vendo outra coisa que está acontecendo nesse exato momento.

Isso se aproxima da ideia filosófica da territorialização, que vem associada à construção de um processo de subjetivação, sempre acompanhado de um fluxo de rompimento, mudança e movimento para outro território – a

desterritorialização. Essa construção de fluxos, contínuos processos de contato, contágio e contaminação tem uma chave de leitura muito estruturada pelo modo de olhar.

Hoje eu comecei a dar atenção para as atividades diárias da Vivendo e como acontecem, bem como a interagir mais com as pessoas. Tive uma ajudinha da Sandra, uma funcionária que há 25 anos trabalha lá, para entender melhor “A Vivendo está um luxo agora” disse ela, contando um pouquinho sobre como era a escola quando ela entrou. (...) me ofereceu um café ali na cozinha e então comecei a entender a importância que tem aquele lugar para a escola e o quanto ele é utilizado.

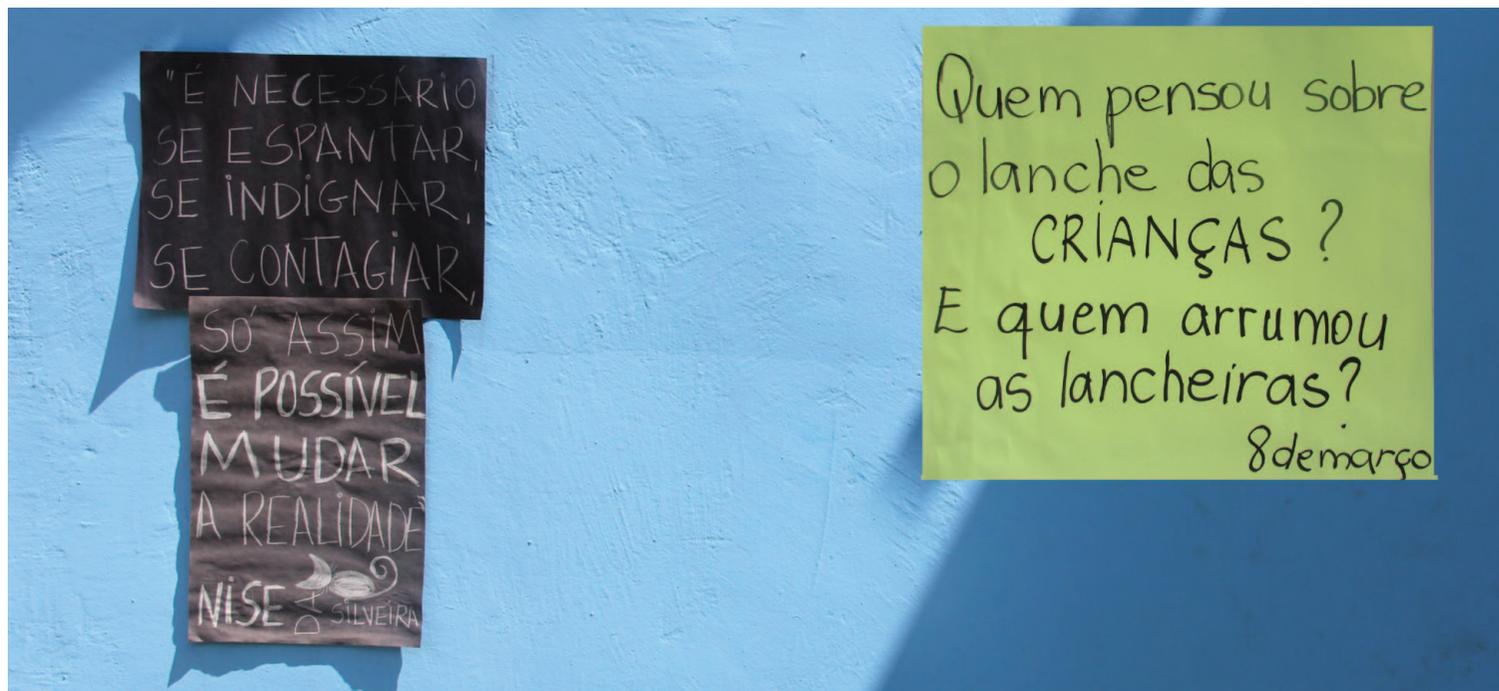


Figura 15: olho-lente: registros da Vivendo aos cuidados de homens no 8 de março de 2019



O olho-dispositivo, no sentido de que extrapola o olhar arquitetônico ou antropológico, aqui toma emprestado o sentido do dispositivo para a construção de conceitos em esferas articuladas, dando ênfase ao que Michel Foucault (1979) nomeia como tal :

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1997, p.244).

Essa concepção foucaultiana nos aproxima da ideia de dispositivo-olho e elabora um regime de visibilidade acerca do anotado e registrado pelos estudantes em trechos de narrativas que não consideram preexistências, mas que são muito baseadas naquilo que se vê simultaneamente, que se observa e nas formas de mediação aplicadas. Giorgio Agamben, em uma conferência chamada *O que é um dispositivo* (2005)⁵², propõe uma reflexão que orbita entre as denominações acerca dos dispositivos de Foucault e Deleuze (“máquinas de fazer ver e falar”) e reitera a linha foucaultiana de pensamento em que os dispositivos se referem a tecnologias de poder, de amplitude larga.

⁵² Agamben elabora uma genealogia do termo dispositivo a partir dos significados jurídico, tecnológico (mecanismos, peças de máquinas) e militar utilizados por Foucault inicialmente e, de forma mais elaborada, aplica-os ao conjunto de práticas, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é administrar, governar, controlar e orientar em um sentido que se supõe útil.

(...) chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2015, p.5).

Para nosso trabalho, o olho-dispositivo atuou na transversalidade, entre o que era sensível e passível de sentir e subjetivar, ou seja, a individuação em processo de observação e renovação de sua ação de pesquisador. No transcorrer de dias, dando espaço paulatino para o olho-dispositivo e as narrativas, invenção de sentidos, linguagem e valores, alguns elementos foram se diferenciando dos momentos iniciais, a hibridação do olho-dispositivo partindo para uma exploração mais científica para anotações de interesse "mais primordial" (SANTOS) de um projeto de extensão de estudantes de Arquitetura. Nesse momento, alguns alunos recorreram a registros gráficos, como diagramas ("confessos") em seus caderninhos, mas não os transportaram para seus diários, lançando mão, portanto, de dispositivos tradicionalmente usados em projetos que se debruçam sobre o campo espacial e urbanístico.

Na tentativa de explicar um sentimento durante a entrevista ele elabora uma frase simples e simbólica: "O silêncio está nos atrapalhando", dando sentido ao fato de serem os conflitos importantes para gerarem compartilhamento e entendimento. "Hoje os conflitos na gestão da escola estão silenciosos. Precisamos pensar em diferentes níveis do fazer associativo", complementa.

A pracinha em sua estrutura física e material tem o espaço escolar como um portal para um lugar que é um "sonho de adultos, não é um projeto só para crianças". A pracinha recebe e distribuiu disso tudo.

Aos poucos, os cadernos e suas descrições de um cotidiano escolar fizeram uma montagem de questões mais pertinentes e os estudantes pareciam ter mais auto-

nomia sobre o que lhes interessava sublinhar. Pareceu-me haver certa consciência de que o tempo, que transcorre, narra também o passado e o "não-pensamento" do sujeito – mas, fundamentalmente, localiza o sujeito como aquele que, num dado momento e a partir de questões, faz o passado e o futuro se constituírem, não necessariamente na forma de um pensamento estruturado, mas simplesmente a partir de um exercício para estabelecer uma narrativa de observação pela maneira como nos colocamos em campo.

Idealmente, as experiências colocadas no exercício da escrita serviriam para as nossas elucubrações sobre que tipo de dados conseguimos levantar e, principalmente, para que os estudantes se sentissem mais confiantes no desenvolvimento da habilidade de estar em campo. Aos poucos, essa ideia foi se manifestando.

Assim, termos muito utilizados no primeiro dia de narrativas - como as expressões "me sentir em casa", "lembranças de um quintal de casa", "entro na cozinha para lavar os copos, sensação de estar em casa", "me lembrou muito como eu brincava na infância com meus primos", "o pátio é de ardósia verde, me lembra a casa da minha avó" - foram deslocados para outros termos que manifestavam a vontade de conexão com as crianças, educadores e funcionários.

Para os estudantes, a Vivendo seria um território social de densidade leve, onde se sentiram bem recebidos e a presença de crianças inspirava a falta da necessidade de protocolos e uma aposta na capacidade de adaptação e improviso. Os cadernos, a partir do segundo dia, começaram a dar maior destaque para o ambiente da cozinha e sua sociabilidade ativa (com as crianças, famílias, educadores, funcionários). Perceberam a cozinha como um receptáculo de forte imersão nas rotinas da escola, em todas suas produções, desde a culinária em si até ao balcão do cafezinho constantemente ofertado para toda a comunidade a qualquer hora do dia ou ao local de armazenamento dos lanches individuais (dos associados) e da reserva das comidas referentes às atividades pedagógicas (as culinárias e os "dias do natural"⁵³).

⁵³ A culinária e o dia do natural são duas atividades distintas. A "culinária" é uma atividade semanal de cada turma, organizada para o preparo coletivo de uma receita: cada criança é responsável por trazer 1 dos ingredientes necessários para a receita (escolhida com vários dias de antecedência) e mediada pelos educadores (com a ideia de trabalho coletivo de partes). Surge uma culinária degustada por todos. O "dia do natural" é um combinado com as famílias e a partir do seu revezamento para que reservem um dia da semana para o Dia do Natural. Nesse dia, a partir de uma organização por duplas ou trios de famílias, se oferece o lanche de toda a turma. É, portanto, um lanche coletivo que as famílias da vez devem oferecer em observação a diretrizes gerais pactuadas pela associação: alimentos preferencialmente trazidos in natura [frutas, hortaliças, raízes, tubérculos, castanhas] e processados minimamente.



Figura 16: dia da culinária: crianças observam o peixe a ser preparado e cortam ingredientes

A cozinha protagoniza, como é de saber cultural nosso, o ambiente gregário da casa, o espaço de encontro, artesanaria, conversas rápidas, segredos, assuntos que ficam abertos, partilhas, experimentações, fofocas, um entremeio entre intimidade e visita. Não é, necessariamente, reconhecida como tal, pois o lugar da "visita" é no ambiente designado para isso - mas a conversa espontânea e com autonomia de protocolos vai acontecer na cozinha, em pé, quer seja na colaboração ou no "curiar". Até então, a rotina de cafezinho e

(...) observei inicialmente as atividades e que todas as salas estavam começando a cortar alimentos para serem preparados em seguida.

*Os professores encaminharam tudo para a cozinha aonde as crianças sentaram nos bancos e com o apoio da bancada continuaram a cortar as verduras e carne. Achei meio perigoso deixar as crianças com facas, mas com certeza notei a atenção que os educadores tinham para evitar acidentes. **Fiquei muito impressionado no fato dos professores cozinharem junto com alguns pais e terem a ajuda dos alunos, realmente achei esse momento muito bonito***

⁵⁴ Sobre a Festa da Cultura Popular, há uma explicação de uma educadora da escola: “(..) acontece todo mês de Agosto, uma forma de celebrar e explorar aspectos culturais do nosso país (...) Nos reunimos, educadores/as e famílias, levantamos diversos temas que acreditamos ser relevantes como um possível fio condutor do trabalho pedagógico e celebração cultural com as crianças. Discutimos a relevância cultural, social e histórica dos mesmos (...) quando chegamos ao tema, mediante consenso, começamos a pensar quais abordagens históricas e culturais faremos”. <https://vivendoeaprendendo.org.br/2018/09/05/festa-da-cultura-popular/>

conversas debruçadas no balcão tinham sido percebidas e cruzadas com informações oferecidas. O balcão dá o sentido de hospitalidade da escola. Ele mantém a linguagem do acolhimento e convida a permanecer um pouco mais num espaço que não é mais fora da escola, não está na relação com a natureza, com o invólucro da vizinhança ou com o outro. É o dentro e é a borda da cozinha, a borda de toda a afetividade que a cozinha consegue transmitir e é por isso, pois, que, desde o primeiro dia de visita, a cozinha atraiu a atenção do grupo. Um dos dias de contaminação dos estudantes coincidiu com o de preparo da culinária em algumas turmas sob a temática de culinárias típicas do Nordeste - pois, àquela altura, a escola se preparava para a Festa da Cultura Popular⁵⁴, que aconteceria em duas semanas, em um sábado. Antes mais atentos para a movimentação do balcão, a cozinha a protagonizar observações.

A cozinha e a área de serviço compõem um bloco conjugado ao galpão, colado à divisa de fundos da Vivendo e Aprendendo com o Clube Vizinhança. Têm sua estrutura de pilares, vigamento e cobertura independentes em relação ao clube. Conforme nos foi contado em uma das entrevistas⁵⁵, é um dos espaços planejados na escola,

Contudo, o primeiro dia já me deu muitas informações de como será o restante da semana, estou ansioso por toda essa vivência. (...) Fiquei muito impressionado pelo fato dos professores cozinhareem junto com alguns pais e terem a ajuda das crianças, realmente achei esse momento muito bonito.

Na sala verde também estavam estudando um mapa, mas esse era do Brasil inteiro.

Na sala rosa estavam todos sentados no chão enquanto a professora explicava o que era xilogravura e cordel para as crianças. Estavam todos numa roda no chão e parecia que estavam com fotos de familiares nordestinos das crianças e contavam histórias.

Na sala amarela, as crianças estavam acompanhadas do bumba-meu-boi. Em seguida, eles saíram pelo pátio da escola, o boi e as crianças com chapéus coloridos e música. As crianças das outras salas saíram para ver o boi, elas passavam a mão e pareciam bem animadas

concebido por via de um projeto arquitetônico da década de 90 [em nossa concepção, o ambiente mais envolvido numa ideia de projeto arquitetônico] e pensado a partir da ideia de inovação tecnológica e experimentação construtiva, que propunha um sistema construtivo em adobe e super adobe (e que

não foi realizado). Hoje, ele ainda reflete o pensamento espacial do projeto de 1996, apesar de não executado na íntegra, embora ainda carregando alguns elementos construtivos alternativos da concepção de alvenaria mesclada com garrafas e pratos de vidro, estrutura aparente em madeira, um sistema de fechamento/abertura de pranchas de madeira suspensas por roldanas, permitindo uma abertura generosa para o galpão. Esse sistema responde pela linguagem de abertura e conexão com o galpão, mantendo uma proposta de comunicação, transparência, ventilação e luminosidade. Dessa forma, as principais aberturas da cozinha viradas para o galpão são compostas de uma parede de alvenaria na altura de um peitoril de pouco mais de 1 metro de altura com aberturas no modelo janela-balcão, içadas por corda. Portanto, quando aberta, há uma integração total com o galpão e a ampliação de sua iluminação e ventilação. Os acessos à cozinha e área de serviço são laterais em relação ao balcão e galpão.

⁵⁵ Nos contam que, àquela altura, praticamente todas as obras eram no modelo de mutirão, organizadas pelos próprios associados. Foi objeto de estudo de uma arquiteta associada e recebeu consultoria de dois permacultores de Pirenópolis. Suas obras, que se iniciaram em 1996, foram interrompidas e, apenas em 2006, finalizadas. Todavia, não ficou claro na entrevista quais foram as etapas realizadas até a interrupção e como se deu a rotina de uso da cozinha (antiga e nova) durante esse período.

No momento da construção da cozinha e área de serviço, a Vivendo já estava plenamente constituída em seu

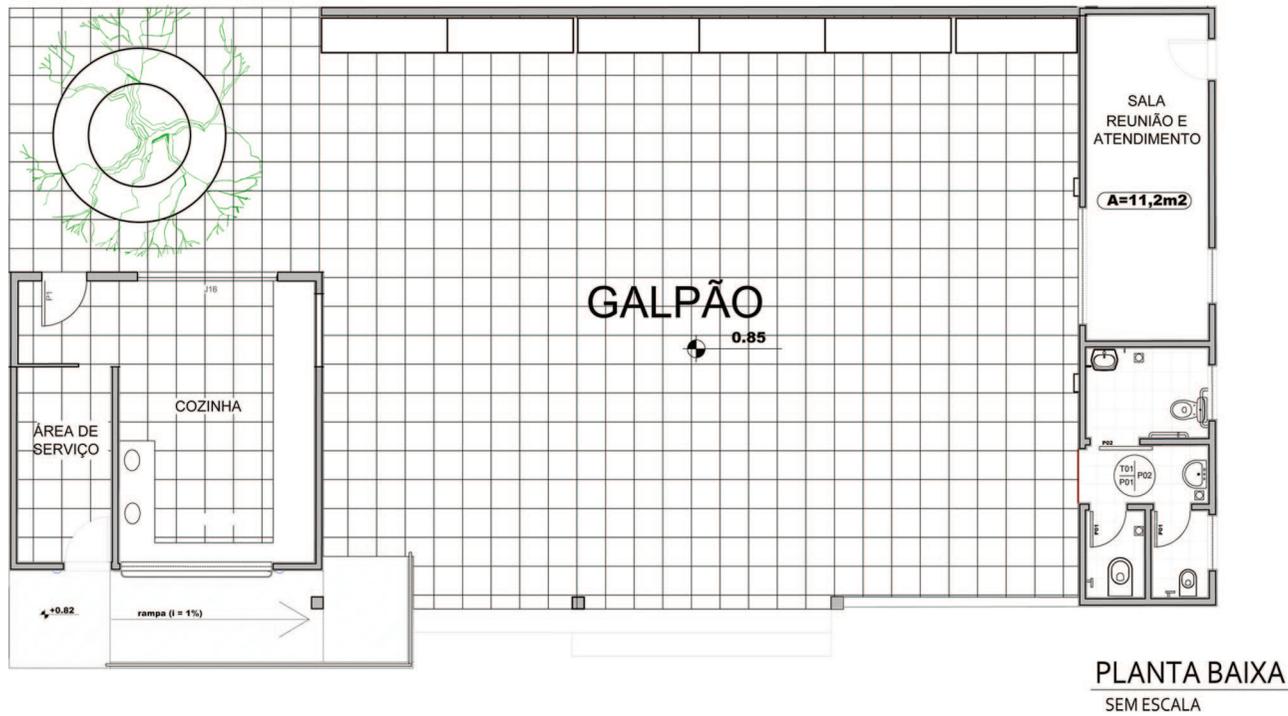


Figura 17: planta baixa da cozinha, galpão e banheiros coletivos



Figura 18 cozinha e galpão: apropriações

⁵⁶ A partir da abertura para o ensino Fundamental, em 2018, novas edificações foram incorporadas ao espaço escolar, com características construtivas diferenciadas, mas sem grande impacto na morfologia do conjunto citado.

conjunto arquitetônico de salas e sua construção coroou o modelo de implantação das edificações no lote e a ocupação de espaços, que perdura até os dias atuais, estruturalmente⁵⁶.

A cozinha tem dois acessos, ambos proibitivos às crianças, mas bem convidativos para os adultos - tudo está acessível e visível para uso imediato. No balcão, uma hospitaleira garrafa de café, que o grupo extensionista apelidou de *Judith*, disponível para quem quiser se servir no ambiente indistinto entre familiar e não-familiar. Lá dentro, na parede acima das cubas, bilhetes colados avisam e convidam os usuários a colaborar no cuidado da cozinha e lavar a louça que for usada: *Fique à vontade para lavar sua louça*. Em um dos lados, bancos de alvenaria rodeando uma mangueira preservada e incorporada ao design do bloco, remanescente da ocupação anterior à construção da cozinha.

⁵⁷ A pesquisa de Luce Giard toma um grupo de mulheres parisienses da pequena e média burguesia para serem entrevistadas como uma das modalidades de pesquisa. Essas conversas não tinham por meta desembaraçar das imagens subjacentes nem desvendar raízes inconscientes, nem definir e classificar tipos de atitudes. Sua intenção era apenas escutar mulheres falar: falar daquilo que, comumente, ninguém quer ouvi-las falar, ninguém lhes dá atenção.

Historicamente, falar de cozinha é falar de mulheres em conjunturas modestas, chamadas por Luce Giard⁵⁷ de *histórias empilhadas que desconhecem um reconhecimento cultural*. Naturalmente, de quando Giard escreveu a segunda parte do Tomo II de *A Invenção do Cotidiano* (2017), denominado de *Artes de Nutrir*, da década de 70 para os dias de hoje, o potencial de reflexão é outro pois é certo que a invisibilidade do serviço doméstico, de modo geral, tem sido retirada de seu lugar confortável e escondido de tempos atrás. Mas esta pesquisa não se debruça sobre isso, de fato. Lembro Giard para conduzir a passagem da cozinha e sua relevância demonstrada pelos diários de campo redigidos pelos estudantes para dois aspectos: um de caráter político-pedagógico, nas atividades de “culinária” e “dia do natural”, e outro, que corrobora a fragmentação do espaço escolar da Vivendo através de edificações separadas, participando de um desenho difuso e, na percepção disso, a importância da dimensão da cozinha. Em outras palavras, é nessas atividades que se entrelaçam a leitura crítica que Giard faz a respeito do monopólio feminino nas artes da cozinha, mas busco aproximar meu argumento das “artes

A cozinha é a joia que ornamenta o lugar. Possui estrutura mista, com os pilares de madeira e meias paredes onde a parte superior são portas de madeira. Atrás da cozinha há uma área de serviço e no topo desta área o elemento de vedação cede espaço para uma tela de mosquiteiro rígida que permite a entrada de ventilação e iluminação natural. Os pratos e garrafas incrustados na alvenaria auxiliam na transmissão de luz para o interior do recinto.

arquitetônicas”, sublinhando a característica morfológico-espacial da cozinha em sua relação com outros volumes edificados e funções da Vivendo. Ou seja, o protagonismo trazido à tona nas folhas escri-

tas demonstra uma justaposição de sentidos que atua na “performance” da cozinha. Tais sentidos agem como um furo na bolha da ordem cultural, pois se percebe que algo emerge dali. Em primeiro plano, temos um espaço escolar, que, nas descrições mais fragmentadas dos estudantes, estabelece a cozinha como um dos seus ambientes mais significativos para a sociabilidade coletiva, porque todos da associação a frequentam - o que, por si, não é um aspecto usual e tampouco reflete uma propedêutica acerca da Arquitetura escolar. Muito pelo contrário. Principalmente, é um espaço onde a entrada de crianças não é permitida e que, ainda assim, não há

economia de palavras para trazê-lo em anotações de observação.

Esse primeiro plano, de caráter pedagógico, apresenta, na esteira, a relação das atividades em si, que incorporam a *práxis* no interesse das crianças em uma proposta baseada nas ideias de cooperação e transformação. Representa também o que é a proposta pedagógica da escola e da construção de territorialidades de aprendizagem: o fazer junto. Além de quebrar a postura do monopólio feminino na cozinha, entendendo que a comida tem vários aspectos e que é lugar e responsabilidade de todos. E ainda que, ali, a cozinha é também um lugar de invenção, um lugar onde a ordem cultural está mudando e se transformando em novas habilidades cognitivas e sociais das crianças e dos adultos. Ambas as atividades pedagógicas (dia do natural e culinária) geram múltiplas possibilidades de reflexão e discussão sobre quem é responsável na família sobre o planejar e o preparar os alimentos, os tipos de alimentos consumidos, quais tipos de orientação alimentar existem (veganismo, vegetarianismo, etc.) e o porquê de tais escolhas, o que são alimentos processados e quais as implicações na saúde individual e ambiental, por exemplo. Uma criança, que assiste ao seu pai (e não apenas sua mãe) e a outros pais, juntamente com educadores homens, preparando comida na cozinha e, posteriormente, lavando a louça utilizada, percebe a ação de contribuição crítica no sentido de naturalizar as atividades da cozinha como algo coletivo, necessário e inventivo.

Figura 19: combinados do ciclo 3

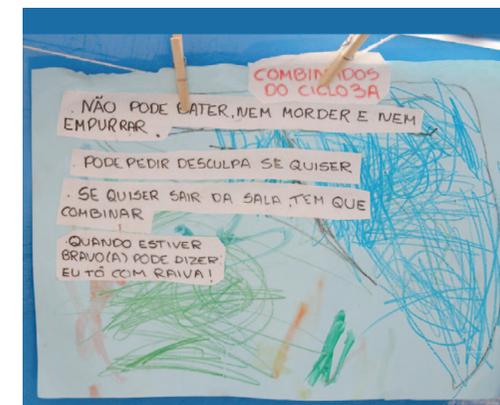


Figura 20: cozinha em ações

Em segundo plano, enfatizo a constituição física da cozinha. Para se chegar à cozinha, é necessário atravessar o galpão - muitas vezes, mimetizam atividades e grupos nesses dois ambientes. O galpão foi chamado de "vão multiuso" ou de "pátio coberto" por alguns estudantes em seus relatos. Essa combinação de transbordamento das relações de composição entre a área coberta do galpão e os usos da cozinha em vizinhança estabelece um grau de contiguidade entre um e outro, em que a atividade no interior da cozinha é notada e integrada às ativi-

dades que ocorrem no galpão e vice-versa.

Retornando nossa atenção para os bancos de alvenaria que margeiam a grande mangueira, os extensionistas perceberam esse espaço debaixo da mangueira de várias formas e o acessaram em muitos momentos da escrita. Surgiu, inclusive, eleito por alguns como o espaço “favoritado” nos dias de observação, pois dali podiam assistir o correr da rotina sem serem muito notados. Tornou-se um lugar-esconderijo em busca de proteção, na minha percepção. Viram professores almoçando, descansando, perceberam-no como um lugar de deslocamento do coletivo para alguma conversa mais particular, entre adultos, acolhimentos afetuosos em crianças chorosas e, principalmente, uma sensação de mais privacidade para chamadas de atenção e conversas mais sérias com alguma criança. Dentre várias funções, o lugar articula uma reação de contraste ao galpão e é usado exatamente

Mais crianças vem para o galpão. Nesse momento três turmas estão no galpão: uma turma na cozinha fazendo a atividade de culinária, outra turma desenhando no chão e a terceira turma carregando banquinhos, montando um circuito de crossfit kids e começam a percorrê-lo.

A maior concentração de adultos era no galpão. Alguns estavam dentro da cozinha preparando algo enquanto uma senhora lavava copos. As placas sobre a pia me encantavam desde a primeira vez que eu tinha visto. Misturavam deboche com ordem.

"Sinta-se à vontade para lavar sua louça". Havia as garrafas e pratos usados como janelas fixas nas paredes. Era diferente, nem feio nem belo. Diferente. A estrutura misturava madeira e alvenaria e o telhado do galpão era metálico. Os pais conversavam em duplas ou trios espalhados na área do galpão. Uma mãe almoçava despreziosamente enquanto mexia no celular.

nessa flexibilidade de relacionamento com as pessoas e os grupos. Essa condição de “esconderijo” frente ao galpão reflete também outra possibilidade de relacionamento com a pesquisa – expressa algo que é natural, mas pouco debatido nesse âmbito, que é, em si, a dificuldade de estar em campo e a sensação, muitas vezes,

não revelada antecipadamente com clareza, mas profundamente sentida quando se está em campo, que é a de se sentir também observado. O pesquisador em campo não observa apenas; é também observado e, de maneira análoga, sente-se incomodado e afetado. Outro fato a ser anotado é aparecerem, nas narrativas, a ideia de que, quando estamos voltados para desenvolver um estudo sobre nossa sociedade e o contraste não é muito grande, é muito difícil retirarmo-nos de nossa perspectiva original, perdendo o estranhamento com uma série de variantes e fenômenos que, em outra situação, por estarem à distância, seriam mais perceptíveis.

⁵⁸ Esse programa (banheiro coletivo, sala da coordenação e sala dos professores) refere-se à disposição existente na escola durante os trabalhos extensionistas, em 2019. Em janeiro de 2020, impôs-se, por reivindicações difusas de órgãos do governo, a necessidade de reforma e obras de adequação do espaço, obras que foram levadas a cabo no mês de fevereiro/março de 2020. Essa etapa dos trabalhos, que correu paralela ao do grupo extensionista, sedimentada em uma intervenção arquitetônica, será tratada nos capítulos seguintes.

O galpão tem caráter múltiplo, com uma área interna disponível, livre de obstáculos, de mais de 100m². As características distributivas de usos e atividades desse espaço de planta retangular se dão pelo bloco da cozinha e área de serviço (ao fundo), fechamento na lateral da divisa com o lote vizinho por uma parede de alvenaria (onde se posicionam vários armários que se traduzem no acervo da escola) e, no lado oposto ao da cozinha, o programa de banheiro coletivo, sala de coordenação e sala de professores⁵⁸. O último lado do retângulo é a lateral voltada para a escola, totalmente aberta, criando acesso por uma escada em declive de 2 degraus.

O prédio como um todo é um galpão, com estrutura em concreto armado, vedações predominantemente em alvenaria e estrutura metálica na cobertura, apresentando vigas em situação de torção por falta de contraventamento. Essa linguagem de Arquitetura, de estar aberto lateralmente para a circulação da escola, posicionando-se de frente para o bloco de salas de aula mais antigo, com três salas e a secretaria, faz com que o balcão da cozinha desse espessura e fortificasse uma função-chave de transição e conexão entre, praticamente, todas as atividades cotidianas da escola, sendo eixo intenso de circulação de fluxos e refluxos.

*Foi o tempo de olhar para o lado. Algumas crianças aparecem e pegam suas tapiocas e vão para o pátio das casas. **Tudo é relacionado ao contato. Tudo é tátil.** Fico olhando os pequeninhos se organizando para brincar de corre cotia na parte de baixo.*

*E logo depois articulou-se o momento do lanche - 15h20. O lanche dia de vertical acontece no galpão sobre faixas de tecido colocados paralelamente (a educadora me conta que esses tecidos foram adquiridos recentemente e que cada sala pintou o tecido, porque antes usavam panos que tinham outros usos....ela comenta que eram sujos, velhos...“aquelas coisas bem vivendo”). Para cada faixa de tecido, potes e baldes são posicionados em seu centro. os potes são para as comidas que as crianças trouxeram mas que não querem comer, então depositam no pote para que outra interessada na comida possa comer. Os baldes devem receber os restos que irão para o lixo. As crianças dominam completamente esse ritual da delícia de se alimentar junto dos colegas: abrem sozinhos seus potes, tiram tampas, desfazem embrulhos, dividem lanche, alimentam-se mutuamente, cantam e gritam. Algumas lutam diante da dificuldade de abrir, quando um educador percebe, auxilia; noutras a própria criança vem solicitar ajuda. Há a livre exploração do alimento, claramente não há uma preocupação de que a criança não se suje ou não suje o ambiente, as crianças alegremente se lambuzam, escorrem pelo rosto, sujam-se. Ao final me levanto e vou observar o que tem dentro das tigelas e potes. Cascas de diversas frutas, banana, laranja, mexerica, uva, melancia. Tive a impressão de praticamente todas as crianças terem trazido pelo menos 1 tipo de fruta para o lanche. Pão de queijo e bolo aparecem bastante também, são seguidos pela peta. Sucos nas garrafinhas. **Praticamente nenhum vestígio de embalagem (!) apenas 1 pote de iogurte parecia ser o clandestino indesejado. Isso me chamou atenção.***

Juntos são a tradução, em termos arquitetônicos, de *intervalo*, tomando emprestado o pensamento de Herman Hertzberger (2015). Transformam o local da chegada, da espera, da despedida, da reunião, da brincadeira, em um sempre retorno, onde se espera a chuva passar, onde os adultos se reúnem e tomam o café, e onde nos sentimos dentro daquele mundo escolar.

É o lugar dos adultos com seu contato social, debruçados sobre o balcão, dos atendimentos entre pais e educadores (as chamadas devolutivas), dos ensaios musicais, das assembleias, das festas. Enfim, a cozinha e o galpão estão para a lógica arquitetônica de constituição do espaço, conforme conceito desenvolvido por Michel de Certeau, que define o espaço como

Figura 21: planta-baixa do galpão antes da reforma



o lugar praticado. A partir de leituras da fenomenologia e de Merleau Ponty, Certeau desenvolve a proposta de que a efetuação de um espaço está na quantidade e na qualidade das experiências espaciais por ele oportunizadas. Portanto, está para além do objeto-lugar constituído; está nas ações dos *sujeitos históricos*.

O conceito de intervalo é a chave para eliminar a divisão rígida entre áreas com diferentes demarcações territoriais. A questão está, portanto, em criar espaços intermediários que, embora do ponto de vista administrativo possa pertencer quer ao domínio público quer ao privado, sejam igualmente acessíveis para ambos os lados, isto é, quando é inteiramente aceitável, para ambos os lados, que o "outro" também possa usá-lo. (HERTZBERGER, 2015, p.40).

Pondo em retrospectiva sua ocupação, vale lembrar que o galpão está na formação seminal "da escolinha" - alugado em 1982, foi a primeira ocupação que a associação utilizou. Seu caráter gregário já estava determinado, pois o espaço já oferecia oportunidades para que a escolinha o preenchesse conforme suas necessidades e desejos coletivos. Possibilitava, em sua essência, liberdade para iniciativas que eram a base da estrutura organizacional da escola. Tal aspecto teve consequências em todas as operações táticas de empenho e excepcional investimento coletivo de produção espacial. Sobre a busca por um espaço para iniciar os trabalhos da escola, Neusa Zimmerman relembra:

⁵⁹ Entrevista concedida pela pioneira Neusa Zimmerman disponível em https://vivendoeaprendendo.org.br/livro_35_anos/

⁶⁰ Quando o galpão foi cedido pelo Clube Vizinhança para uso da escola, moravam numa área ao lado do galpão (hoje corresponde à área ocupada pela UBT – Academia de Escalada Indoor, arrendatária do Clube Vizinhança) duas famílias (de dois irmãos): a de Seu Paulo e Penha, e a de seu Pedro e Laudence, que trabalhavam como vigias e zeladores do clube. Segundo a professora Adelia, chamavam aquela gente esquisita de "povo da escolinha" e, com o tempo, formaram amizade mútua. Criavam patos, galinhas, papagaios, cachorros, gato e até coelho. Ficavam soltos e faziam parte da alegria e das atividades das crianças. Disponível em https://vivendoeaprendendo.org.br/livro_35_anos/

Começamos uma busca frenética, tendo sido visitados vários locais: igrejas católicas, Loja de Maçonaria, Centro Espírita, associações diversas, dentre outros, sem sucesso. Bateu um desespero no grupo e até o medo de termos de adiar ou desistir. Resolvemos não esmorecer e seguir nossa busca. Foi então que, já cansados, decidimos visitar o Clube Vizinhança da Asa Norte. O clube possuía uma piscina grande, quadra de esporte, sala da administração e uma área verde com um galpão. Em conversa com a senhora responsável, soubemos que o clube funcionava com uma delegação do GDF para a prestação de serviços esportivos e culturais à comunidade. Dissemos que queríamos fazer atividades com um grupo de crianças por um espaço de 12 meses. A responsável acenou positivamente, mas cedendo, por meio de aluguel, apenas o galpão durante o dia, já que à noite, nas sextas-feiras, eram realizados bailes e reuniões.⁵⁹

No início de suas atividades, a Vivendo só ocupava o galpão, uma churrasqueira próxima a ele e à área externa, utilizando, de empréstimo do clube, uma quadra cimentada bastante solicitada para os circuitos de motricidade, lanches coletivos, brincadeiras livres de desenho, pintura e papel, repleta de árvores (pitangueira, mangueira, abacateiro e goiabeira). Unindo todos esses espaços, estava o barro vermelho tão característico da escola e de Brasília. Conforme a professora Adelia conta:

A gente dividia as salas no galpão com os bancos de madeira e mesas, cortinas improvisadas com lençóis velhos (mas limpinhos!) que pendurávamos nas ferragens do telhado. Um dos banheiros (atual sala dos professores) era só para a escola e a porta era para dentro do galpão e o outro (atual banheiro social) era usado pelas famílias de seu Paulo e seu Pedro¹¹. Onde hoje é a cozinha, a associação construiu um armário de alvenaria com portas de aço e cadeados para guardar os materiais pedagógicos. Nós, professores, nos sentávamos no chão com as crianças em carpetes que os pais doaram, em nossas primeiras rodas. Os pais eram muito próximos da escola. A Vivendo estava nascendo. Eles cuidavam muito do espaço físico.⁶⁰

Portanto, há uma percepção do ambiente da cozinha e galpão muito imbricado com suas características “inertes”: o tipo de construção, suas proporções e aberturas, a permeabilidade e as conexões visuais estabelecidas por esse desenho, a localização estratégica em relação aos caminhos de acesso e a distribuição de fluxo no interior da escola e seu corredor visual com o tipo de atividade e movimentos vivenciados dentro do ambiente escolar.

Saindo do galpão, e agora andando para o caminho principal de condução e distribuição de fluxos de entrada e saída mais privativa da escola, entendemos outro espaço pulsante da escola. O pátio aberto, um dos suportes do “fora”⁶¹, é um pátio descoberto, resultado de um desenho que mistura canteiro com passeio e calçadas. Recebeu diferentes nomes nos relatos dos estudantes extensionistas. Esse pátio tem nome: é chamado pelos associados de pracinha e não aparece com forte marcação nos relatos do período de contaminação dos estudantes. Ficou mais evidente em momentos posteriores. Até um primeiro momento, a pracinha aparecia como transição entre os espaços, ligação entre as casas coloridas das salas de aula e, algumas vezes, como um registro difuso sobre “estar fora” da sala sem estar especificamente em uma demarcação. Ou seja, voltamos aqui ao conceito de intervalo de Hertzberger.

*O galpão se acalma de novo. Parece que as atividades agora voltaram para as casas. Vou até o pátio. Só tem um grupinho de quatro meninos no portão. São da casa laranja. Ainda há demanda de tapiocas, acho que por isso estão por ali. Percebo a área no todo, é ampla, mas certamente, se houvesse mais espaço, seria também explorado. Olho pro muro que divide a escola com o centro de escalada que tem do lado. Uma frase chama atenção – “**Coragem de erê!**” – sem dúvida são várias entidadezinhas aqui*

A pracinha representa o espaço comum da escola sem estar vinculado a uma função, atividade ou suposição fechada. Em teoria urbana, um dos elementos estruturadores de desenho urbano, a praça tem múltiplas correspondências, podendo ser entendida enquanto área verde (área vegetativa), área de intervenção artística e de comunicação, área de circulação de pedestres ou de distribuição de tráfego (conectada ao desenho viário),

⁶¹ Fortemente colocado na rotina, o fora é uma das atividades estruturadas para todas as turmas no período diário de 4 horas de permanência na escola: “é um momento destinado ao desenvolvimento corporal e social das crianças, no qual a brincadeira popular, o jogo coletivo e o contato com desafios motores são ferramentas de estímulo. As crianças pulam corda, brincam de esconde-esconde, de pega-pega, de corre-cutia e fazem circuitos corporais e sensoriais.” <https://vivendoeaprendendo.org.br/nossa-rotina/#content-wrapper>



Figura 22: muro: coragem de erê



Figura 23: a pracinha e seus
ajuntamentos

ou área de lazer e de imageabilidade e ação cívica. No caso da Vivendo e Aprendendo, em uma leitura em planta-baixa, entende-se que compete a ela a ligação, por meio de calçadas, entre o portão interno de acesso às salas coloridas, a secretaria, o galpão. Ela dispersa fluxos e os reconcilia. Tem nome de espaço público e, coincidentemente pelas normativas urbanísticas, a área que ela ocupa de fato o é (mesmo encontrando-se, atualmente, atrás do portão secundário da escola). É espaço público, mas não na dimensão prática, como já dito, vez que hoje se encontra dentro, após o portão interno da escola. Entretanto, na leitura de suas condições espaciais a partir da demarcação do módulo C da escola, ela já estaria fora da projeção do lote. Nessa posição híbrida entre o público e o privado, ela é o espaço das boas-vindas e das despedidas. Do encontro no portão e saudações alegres às lágrimas dos pequenos no difícil momento de se despedir das mães e pais, por vezes. São beijos e abraços incontáveis até uma decisão pelo conveniente retorno à sala de aula, solitariamente ou estimulado por algum dos educadores ou funcionários. É um território mapeado de geografia íntima.

Então, assumo que sua presença tímida nos diários dos estudantes extensionistas se deveu ao fato de não ter uma funcionalidade preestabelecida (como a cozinha e as salas), mas uma funcionalidade a depender do olhar - é um espaço de circulação. Em se tratando dos primeiros contatos com as rotinas da escola, a percepção da pracinha foi colocada em um plano secundário. Porém, no esticamento do tempo a partir de novas pausas de observação, no gastar tempo, mas, despreocupada e teimosamente, acreditando na potência daquele espaço, se vivenciaram outros níveis de significado da própria pracinha.

Sua configuração é bastante inequívoca para a escola: é o elo de “ajuntamento” das casinhas coloridas e, assim, sua existência se torna plena de significados. Para além do percurso de acesso, a praçinha é o centro da Vivendo e Aprendendo, uma centralidade para onde se converge e de onde se dissipa. Para ela, os “olhos das casas” se voltam. Ela congrega a comunidade da Vivendo, trazendo uma panorâmica da totalidade do espaço escolar. Produz sombra e luz, com seu caminho paisagisticamente ocupado por árvores de copas altas, que preservam a visão para a escala humana: enxergam-se as fachadas e toda a composição arquitetônica da escola. É feita de áreas pavimentadas, de pedra pirenópolis rudimentar e de subtrações dessas passagens pavimentadas, for-

Figura 24: a praçinha nos cadernos gráficos



mando canteiros de terra batida, pois o sombreamento e o ir e vir não favorecem o crescimento de vegetação rasteira. Em dias de chuva, a praçinha torna-se, involuntariamente, um ponto de retenção e queda da água da chuva, promovendo outra atividade, inesperada e, por vezes, intolerada por alguns olhos surpresos com a cena de crianças nadando na lama, felizes.

Acaba a atividade da sala rosa e ouço a professora gritar: "chuveirãaaaaa!!!", as crianças em coro repetem o comando. Todas começam a tirar as roupas para irem para o chuveirão, que fica na praçinha. Se despem sem o menor problema, sem nenhuma exceção. É tudo muito natural e todos vão se limpando e tirando a lama dos corpos.

Confluem as casinhas coloridas, cada qual em sua posição, para aquele miolo, que é a marcação histórica que se mantém atual na escola. As salas / casas coloridas conformam o espaço pedagógico tradicional da escola e, talvez por esse motivo, são os nomes de espaço mais citados nos diários dos estudan-

Iniciamos a entrevista com Celinha falando um pouco de sua impressão sobre o espaço pavimentado, lembra como a Vivendo era antes, na praça cheia de árvores e quantas foram cortadas para se "construir" essas novas áreas. Fala sobre a diminuição do terreno e da alteração.

Um dos aspectos mais tocantes para ela é a forma como se trabalha ali, adora o fato de não se ter uniforme (para funcionários e crianças), de todos estarem de pés no chão, da alegria constante no espaço (...) frequenta a Vivendo desde seus 18 anos. A mãe dela trabalhava lá. Sua irmã, Sandra, também começou a trabalhar na escola, e tem quase 25 anos na escola.

tes. Ora chamam de sala, casa ou sala de aula, seguindo uma nomenclatura bastante tradicional que não tem representatividade na Vivendo, pois, tratando-se de ensino infantil, definitivamente o que as crianças têm não é "aula". Mesmo as crianças do fundamental provavelmente não se identificariam nessa denominação, do meu ponto de vista. Mas essa é uma questão que passou sem verificação nossa.

Apesar da sala ser pequena, eles conseguiam se concentrar num espaço menor que um quarto da sala toda. A pequena roda parecia acolhedora e harmônica exceto por uma criança específica. Todos estavam sentados no chão com pernas cruzadas.

fazendo uma atividade numa folha, foi a primeira vez que vi uma turma fazendo uma tarefa em folha.

A professora conduziu a situação com questionamentos diretos ao pequeno garoto. Suas perguntas sempre abertas – aquelas que não podem ser respondidas apenas com sim ou não – geravam reflexão e aos poucos iam contornando a situação. Sua fala, apesar de séria, não tinha resquícios de represália ou censura. Pelo contrário, seu perfil vocal mostrava muita humildade como alguém que busca conhecimento e é manso ao indagar. Enquanto a professora ia conduzindo com o garoto reparei na disposição no interior da sala. As mesas dos alunos estavam organizadas em 3 grupos com 5 lugares cada. Na lateral ao lado da porta estavam dispostas as mochilas. As paredes eram bem usadas como murais, cheios de trabalhos realizados pelos alunos.

Chamou-me a atenção que, nos primeiros dias de contaminação, na escrita dos diários, a maioria dos estudantes usou o termo sala para diferenciar o espaço que comentavam, ou mesmo para fazer um contraste entre a atividade e o ambiente - ficaram intrigados, de várias maneiras, pelo fato de as crianças, em algumas atividades,

saírem elas mesmas carregando suas cadeiras (os alunos do fundamental) ou seus bancos (os do ensino infantil) de dentro das salas para a área externa - pracinha ou galpão - para alguma atividade (reunião, produção de artesanato, culinária ou circuito motor). Essa ação chamou a atenção dos extensionistas, que consideravam o mobiliário da escola insuficiente, conforme comentaram nas reuniões presenciais, mas também pela autonomia dada às crianças, deslocando o sentido de "ajuda" para algo além do físico, aproximando-se mais para o de valorização da autonomia e, principalmente, do diálogo ,pois, para além do desafio em si, as crianças sabiam que deviam colaborar na organização dos espaços, tratando isso como um "combinado" sistemático. Mesmo quando não colaboravam com a organização, sabiam que estavam se ausentando de um combinado.

Se, nos primeiros dias, utilizavam mais o nome genérico de sala, a partir do terceiro dia aumentaram os registros específicos e os estudantes passaram a valer-se das cores para identificar aquela à qual buscavam se referir. Essa é uma apropriação da linguagem da própria escola, pois é o modo usual de se referenciar e localizar os educadores e as crianças. Identificar a cor da sala é fazer uma divisão seletiva da idade da criança, por exemplo. Como o decorrer dos níveis na escola segue uma ordem sequencial, é fácil saber ou supor o tamanho da criança e, por isso, compreender melhor a atividade. Assim, as salas tornaram-se mais coloridas na escrita também e, aos poucos, os estudantes começaram a localizar melhor a escola nas suas práticas e rotinas pedagógicas, manifestando interpretações sobre o espaço: *Não existe muito espaço formal, tudo é coletivo*, ou seja, chegaram a reflexões sobre a prática pedagógica a partir do espaço.

No geral, esses registros dos estudantes mantêm um aproveitamento muito positivo daquilo que foi passado pela antropóloga Soraya Fleischer em nossa aula. Percebo nos estudantes o esforço em desviar o olhar para outros pontos de vista e novas perspectivas - usando termos, como *me sento ao chão para observar melhor*, fazendo alusão direta a algo que foi conversado sobre fazer um investimento físico em se aproximar, em proporcionalidade, do corpo físico das crianças para obter uma experiência nova na dimensão de seu próprio corpo. Isso certamente gerou leituras novas sobre a infância, o espaço escolar e a relação de educadores e crianças, pois foram muitas observações nesse sentido. Acredito que, tacitamente, a exploração da criatividade com que foram percebendo e sublinhando a relação pedagógica construída diariamente foi sendo colocada como processo fundamental para toda a experiência pedagógica e não apenas a infantil. Como algo além da habilidade individual, mas na colaboração com uma forma de pensar algumas transformações baseadas nas leituras e releituras de outras pessoas, outras experiências, outras práticas. Nesse sentido, os extensionistas buscaram usar o momento da observação para prestar atenção aos modos, materiais, usos, melhor dizendo, nas formas de aprender:

(...) no processo distribuído de desenvolvimento de ideias, que acontece ao longo do tempo e incorpora contribuições de uma rede de atores diversos, que participam de forma única e maneira variada no desenvolvimento de tais ideias. Descreveram figurinos, tipos de brinquedos e dinâmicas e atividades lúdicas de maneira mais familiarizada. (CLAPP apud FRANZIM, LOVATO, BASSI, 2019, p.49).

Os estranhamentos foram se naturalizando em alguns aspectos, como o da limpeza x sujeira, colocados em perspectiva de uma vivência densa. Ao se aproximar do final da semana, surgiram mais leituras de mensagens e comunicações pintadas, observações mais multiculturalistas, entendendo e buscando interpretar as escritas nas próprias paredes da escola que, até então, tinham passado despercebidas para a maioria dos estudantes, exceto para uma delas, que já vinha registrando, com curiosidade, textos dos alunos do fundamental colados na parede: *há um milagre acontecendo quando nada acontece* - uma escrita de um aluno do fundamental, num papel A4, acompanhado pelo desenho de um rio, peixes no rio, um barco descansando numa das margens. Penso agora no dispositivo-olho como um deslizamento para esse caminho – nem tudo que o olho dispositivo capta, em não sendo um olhar espontâneo, atua a partir de um funcionamento mediador, apoiado no envolvimento afetivo do pesquisador com o projeto. O dispositivo-olho se torna mais simbólico e atento ao processo educativo através da sua dialética política de produção e valoração da abordagem multiculturalista da escola.

Na esteira das manobras do olhar, estão as salas, que recebem um

Chega uma turma até o galpão, novamente cada um com sua cadeira, a brincadeira da vez é "dança da cadeira" eles ficam um bom tempo brincando, o professor canta para eles, as crianças raramente estão calçadas só quando é um patins ou sapato que brilha, hora de voltar para a sala, ficam duas cadeiras no galpão e logo o professor volta com duas crianças para elas pegarem as cadeiras que elas levaram, vira para um aluno se abaixa e diz "Isso aí, combinado é combinado" voltando para a sala à aluna que pegou a cadeira apresenta dificuldade para levá-la de volta, outra professora passa por ela e fala "Muito bem Júlia, você consegue" é legal ver como a palavra de incentivo é mais válida do que simplesmente levar a cadeira para ela.

⁶²Corresponde ao primeiro ano do ciclo fundamental, conforme Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei nº9394/1996, Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O ensino fundamental, desde a Lei Complementar nº11.274/2006, adquiriu a duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade.

ponto de localização do olho-dispositivo de fora para dentro e que não é imediato. As impressões começam debruçadas na janela, sem muita coragem para entrar. Percebem características em comum de todas as salas: sala lilás para as crianças a partir de dois anos, seguida pela linha de motilidade: amarela, azul, verde e rosa. Essa sequência fecha o circuito infantil. A sala laranja, antes agrupada na educação infantil, a partir de 2006 passou a ser classificada como ensino fundamental⁶², que, de sua vez, tem continuidade para o 2º, 3º, 4º e 5º ano na construção recente abrigada por um toldo, com tipologia temporária, de qualidade e durabilidade de materiais baixas.

Esses foram os relatos da primeira semana de imersão, semana de contaminação do grupo extensionista na Vivendo e Aprendendo. Conforme ia lendo os diários e depurando questões para além do que era trazido, minha reflexão buscava por alguns padrões de convergência entre as observações, para onde os dados pudessem confluir. Entendemos, a partir dessa experiência, o grau de artesanaria que o trabalho com os diários de campo

Ao olhar naquela direção percebi que o escorregador – até então vazio – estava com um fila para descerem por ele. Havia ali outro monitor auxiliando as crianças e então me dei conta que os brinquedos com mais crianças – todos(!) – tinham um monitor junto, coordenando e orientando a brincadeira. Faziam isso de forma tão leve que chega a ser encantador. Não usavam palavras de ordem nem gritos. Sempre que precisavam tratar com uma criança mais agitada buscavam o diálogo – independente da idade do serelepe. Todos tinham o mesmo comportamento na tratativa de conflitos. Eles sempre se abaixavam, olhavam a criança nos olhos, apresentavam um fato, lembravam de algum combinado e propunham uma alteração de comportamento. Se a criança não prestasse atenção eles mantinham a postura e diziam a mesma coisa com outras palavras e mais uma vez se a criança ainda apresentasse resistência. Não vi nenhum deles precisar falar mais que 3 vezes

representa, pois ficou evidente (também entre um dos estudantes) uma perda de potência entre o primeiro e o quarto dia de diário. Como disse, estudantes de Arquitetura não têm a escrita como uma exigência no curso e, possivelmente, terminaram bastante cansados da longa observação participante, principalmente para os parâmetros

do que é entendido como trabalho de campo na Arquitetura e Urbanismo. Mas, certamente, finalizamos com significativo avanço no que era nosso basilar interesse: uma proposta de reaproveitamento de técnicas na possibilidade de construção de um trabalho de campo que se abrisse para a ideia de bricolagem, de experiência

Figura 25: o parquinho da Vivendo e Aprendendo



de aprendizado. E estabelecendo relações, nos aproximando de possíveis interlocutores, mapeando campos afetivos, na sensibilização, colocando para a prática o que viveram e evidenciaram nas relações pedagógicas através e a partir do espaço da escola.

A interrupção do trabalho extensionista em 2020 provocou uma clivagem na etapa onde, em princípio, eu imaginava estariam os frutos de novas prospecções: na aproximação dos estudantes a um processo de reflexão mais teórica e voltada para as aplicações das metodologias em campo [que se apresentam mais no meu processo de escrita desta tese, por essas circunstâncias]. Nesse sentido, ficou claro para mim que o trabalho de campo não está no lugar da coleta de informações, mas no desenvolvimento de um sujeito-pesquisador e de seu pensamento e ação como parte do conhecimento de uma realidade, naquilo que é possível de se perceber em um tempo, em certas condições, e com as habilidades do momento.

Veio contra as minhas expectativas, ao final de 2019, projetando a continuidade do trabalho extensionista, a ideia inspirada na leitura de Joanne Rappaport (2007) de que conseguiríamos a escrita conjunta de uma parte do trabalho, rejeitando, em outras camadas, a ideia de neutralidade da narrativa-escrita da tese - que, no entanto, mantém, claramente, um controle editorial (meu) acionado pela ideia de autoria (minha tese). Mas, deixando momentaneamente de lado essa questão, para ser retomada mais à frente da escrita, outras ferramentas colaboraram na continuidade de nosso trabalho de campo, agora em um formato mais autônomo e mais horizontal: nossas reuniões abriram mais espaço para as contribuições metodológicas dos es-

"Vamos chamar o galo??"

é 1 é 2 é 3 VIVENDO E APRENDENDO GUARDAR OS BRINQUEDOS!

esse chamamento e "toque de recolher" do parquinho tem efeito imediato em vários dos corpos infantis. A maioria das crianças já muda sua postura corporal e começa, estimuladas pelos educadores, a juntar partes do que estavam brincando para guardar em uma "caixa aberta" no canto do parquinho. Outras, poucas, e mais velhas, insistem em suas brincadeiras na árvore ou mais afastadas. Os pequenos se juntam na frente do portão esperando abrir. Surpreendentemente, em 3 minutos, contado de relógio, o parquinho se esvazia necessitando de pouca insistência dos educadores. Sobram 3 meninas maiores, resistentes, que escutam de um educador "Vocês não podem ficar aí sozinhas, está na hora de entrar". Ele dá as costas, confiante de que seu aviso será atendido, e entra na sala rosa. As meninas se movimentam para o portão, o abrem, e entram. Parquinho fica completamente vazio.

*Depois que finalmente entenderam do que se tratava aquela figura e os dizeres, os meninos decidiram sair correndo. Meu olhar acompanhou e se perdeu entre as outras crianças que corriam da areia para a grama e, em seguida, para a casinha próxima a floresta. A amplitude do local e seus ambientes bem definidos intrigava-me. Não existiam muitas limitações físicas indicando onde um começava ou o outro acabava. **Na verdade, analisando enquanto escrevia percebi que há sim.** A casa do lobo é uma construção de alvenaria. É claro que aquele é um ambiente em que as brincadeiras não envolvem correr.*

Diante da casa há a agrofloresta. Trata-se de um canteiro com um caminho circular que se isola das áreas amplas de gramado – que servem de campos de corrida para os pequenos. A caixa de areia tem um elemento construído que a limita bem e foi sobre essa contenção que fiquei observando por um tempo que me pareceu longo de mais. Fui interrompido por um pequeno equilibrista que me desafiou a me equilibrar sobre a contenção da caixa de areia.

*De imediato pensei em recusar, mas a conversa com a Priscila invadiu minha mente, ela tinha dito "O corpo entende mais que a cabeça" complementou. E eu aceitei. O equilibrista tinha mais habilidade que eu e **só ao tentar ficar em pé sobre os dez centímetros (extensão da contenção) que percebi coisas outrora não identificadas.***

O pedaço do muro próximo ao toldo e da lateral ao lote vizinho tinham superfície e laterais retas enquanto a parte próxima ao caminho era cilíndrica. Parece um detalhe bobo, mas ali se implantava uma hierarquia de habilidade.

tudantes do que havia antes, na situação-dada da semana de contaminação. A partir dessa primeira semana, entramos em nossa espiral de movimentos de dentro / fora / costuras.

Apreei a abertura de novos níveis de comunicação em nossas reuniões, agora territorializando nossas experiências temperadas com debates e certa comoção de quais seriam as próximas etapas. Houve compartilhamento de situações engraçadas que não apareceram nos diários, fato não questionado por mim, mas que interpretei de duas formas: ou desvalorizaram o ocorrido enquanto importante para a pesquisa; ou não se sentiram à vontade para partilhá-lo memorialmente, como narrativa escrita. Claramente permaneci na posição de mediadora e provocadora de debates transversais, buscando acessar o móbil do conhecimento de pesquisa antropológica que eu possuía.

2.1 espiral: palavras e mapa mental

tudo é TÁTIL, árvores [brincadeiras e projetos], espaço não é uma parede, não existe espaço formal - tudo é coletivo, vazia parece o dobro-cheia não chega à metade, terra, pés, chão, ela não é- ela está, cozinha, chão é quadro - é tela, jogos de aproximação, limpos demais, chiclete de manjerição, vão multiuso, carregar cadeiras, garotinho trem-bala, mesa farta, piolho, chuveirão, liberdade, garrafa de café, robô camaleão.

Essas são palavras retiradas dos diários de campo (que, somados, engrossam mais de 40 páginas), jogadas na nossa reunião pós-semana de contaminação. São palavras e expressões inespecíficas e pinçadas dentre outras tantas, que transitam entre a sensibilidade de observação, o estranhamento do espaço, conversas, sensações e expressões. Essas palavras ficam assim perdidas, sem foco, mas mostram um tanto do que foi o trabalho de campo como experiência de contaminação para nosso grupo. Fica evidenciado que usamos aquela semana de maneira aberta e curiosa, como forma de nos aproximarmos da proposta transdisciplinar do trabalho de campo e utilizarmos outras noções de espaço e tempo. A narrativa do campo foi, sem exceção, inédita para todos os estudantes e, dentro do princípio deleuziano do ritornelo, quanto mais fizéssemos esse campo seguido de narrativa, mais diferentes as narrativas se tornariam. O *ritornelo* trata de experimentos de si próprio. Já “esfriados” daquela semana, descobrimos que o entre (entre o espaço físico, as crianças, os educadores, os gestos, as comidas, os pesquisadores, as atividades, os tempos) tomou toda, ou grande parte, da consistência do campo.

Assim, considero bastante estimulante que tenhamos adquirido outras formas de interesse pelos nossos objetos de averiguação, intervenção e observação, que estão para além do convencional interesse de arquitetos e urbanistas daquela considerada a dimensão principal: a arquitetura e/ou conjuntos arquitetônicos, infraestrut-

⁶⁴ O conto de Jorge Luis Borges - Funes, o memorioso - do livro *Ficciones* (1944), narra a história de Ireneo Funes que possuía percepção e memórias infalíveis. Tal condição o colocava diante da impossibilidade de se conectar e emocionar com essas memórias e lembranças, pois sua mente prodigiosa acumulava fatos e tinha obsessão por classificá-los e organizá-los, mas era incapaz de abstrair e se comover. “Locke, no século XVII, postulou (ou reprovou) um idioma impossível no qual cada coisa individual, cada pedra, cada pássaro e cada ramo tivesse um nome próprio; Funes projetou alguma vez um idioma análogo, mas o desejou por parecer-lhe demasiado geral, demasiado ambíguo. De fato, Funes não apenas recordava cada folha de cada árvore de cada monte, mas também cada uma das vezes que a havia percebido ou imaginado. Resolveu reduzir cada uma de suas jornadas pretéritas a umas setenta mil lembranças, que definiria logo por cifras. Dissuadiram-no duas considerações: a consciência de que a tarefa era interminável, a consciência de que era inútil. Pensou que na hora da morte não havia acabado ainda de classificar todas as lembranças da infância”. (BORGES, 1944, p.51)

⁶⁵ O rizoma na obra *Mil Platôs*, volume 1, é um conceito seminal no pensamento de D&G e coloca-se como uma forma de experiência a partir de um plano filosófico (conceitual) através da lógica da multiplicidade, também chamada de lógica da diferença. O rizoma constitui-se de agenciamentos que trabalham na individuação do sujeito e nas formas de produzir ações. E experiência rizomática é um sistema de imprevisíveis devires.

sas possibilidades de percepção. Com o mapa mental, essa relação topológica entre as formas e as emoções está celebrada pela individualidade de quem o elabora. É aquilo que EU pode fazer: lembrar, desenhar, localizar, sincronizar. O modo de registro do mapa mental baseia-se no esquecimento, também. O que foi esquecido é importante. Mapa mental é esquecer algumas coisas e significar outras⁶⁴.

Os mapas hierarquizaram a percepção do espaço. São vários gestos que, organizados, demonstram o grau de aproximação com os fragmentos de uma totalidade. Por onde começar o mapa? Quais áreas são desenhadas primeiro e, portanto, calibram as proporções do restante do mapa? Do que não me lembro? Por onde não andei muito e, portanto, tenho poucos registros e lembranças? Ao que me ateno? O que é mais fácil de desenhar e o que é mais difícil? Produzir um mapa mental é completamente ancorado na experiência obtida. O mapa não reproduz o real, ele é uma criação com sua própria consistência.

A experiência do mapa está no pensamento de Deleuze e Guattari, na explanação feita a partir da diferenciação de mapa e decalque. Sobre o mapa:

Ele faz parte do rizoma⁶⁵. O mapa é aberto, é conectável em todas as duas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (...) Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.30)

A experiência cartográfica do mapa mental buscou estabelecer uma “plataforma” processual, pela lógica da experiência, para compor aspectos metodológicos do trabalho, agora com os elementos espaciais mais solicitados. Pela experiência do rizoma, não há um caminho linear onde uma coisa leve a outra, mas a busca de uma atitude intelectual de integrações múltiplas, que vão sendo acrescidas por outras. Vamos procurar nos apoiar em alguns elementos que nos permitem «soletrar» os mapas. Vemos os mapas como um jogo de palavras/ espaço que compõe a intimidade escolar. Pelas lembranças e esquecimentos dos mapas podemos recompor atividades e percursos diários.

Aos poucos, começam a aparecer novas palavras soletradas no mapa: casa do lobo - que pouquíssimo aparece nos diários, está em todos os mapas mentais, agroflorestal, orelhão, “meio-fio esférico”, “meio-fio quadrado”. Os espaços infantis foram muito visibilizados nos desenhos: cada autor apontava com legenda alguns detalhes dos interesses das crianças que lhe chamaram a atenção (casa do lobo, escada ao lado do portão, escorregadores, esconderijos, trepa-trepa, chuveiro). O exterior da escola - caminhos, passeios e, principalmente, as

árvores - constitui um sistema, chamado por Pierre Mayol, de "topografia do sistema relacional", que regula os fluxos na escola. Na fabricação dos mapas, essa composição ficou evidenciada. Árvores sem identificação apareceram em todos os mapas. Nas observações de Lynch sobre seus mapas, há a anotação de que, na maioria das vezes, nossa percepção não é sustentada, é sempre parcial, fragmentária, misturada com outras percepções. No processo de reconhecimento da memória, os mapas testemunham a pouca oferta e a baixa qualidade dos raros exemplares de mobiliário que se situam nessa escala de uso, bancos, principalmente. Mobiliários formam um grande grupo de produtos que colabora com a qualificação do espaço para uso na Vivendo e Aprendendo, mas há uma precarização nesse sentido. Ao lado do parquinho, não existem bancos. As escadas do galpão servem de banco de espera para mães e pais. O grande jardim, também chamado de parque, não tem nenhum mobiliário que possibilite um descanso espontâneo e fortuito. Pneus pintados, bordas de canteiro, de escada e desníveis imprecisos testemunham a falta de integração do espaço com arquiteturas micros, confortáveis e seguras.

Se, claramente, os mapas se reportam e se preocupam com contornos, formas e desenhos da área externa, porque ali está um fenômeno da prática cotidiana da escola expressando o agrupamento das maneiras de fazer rotinas sociais e pedagógicas, também devem reportar as falhas, a provisoriedade e a inadequação de um mobiliário de paisagismo que celebre todas as possibilidades de operações e manipulações daquele espaço.

(...) me sentei um pouco no que posso afirmar ser meu lugar preferido, a mangueira ao lado da cozinha, dali observei mais um pouco de como os educadores permanecem por ali, nesse dia estava tendo algumas reuniões e os grupos de pais e educadores se acomodavam como podiam, na frente da sala rosa, nas mesinhas do galpão... percebo que para eles é confortável se reunir ao ar livre, mas falta um mobiliário correto, uma área com mais privacidade, mais silenciosa, novamente começo a pensar se não seria necessário uma área para as outras pessoas que frequentam a vivendo além das crianças.

O parquinho, espaço afetivo das crianças e onde se concentram uma série de momentos pedagógicos estruturais, aparece representado, predominantemente, por uma demarcação de um tanque de areia, sem detalhes dos tipos de brinquedos, embora, em alguns casos, essas disposições tenham sido lembradas e também posicionadas, tais como as árvores do interior do parquinho que, via de regra, são utilizadas como parte de seu mobiliário. As crianças e educadores nelas sobem e descem, se penduram e as atravessam. Não raras vezes, algumas atividades pedagógicas são desenvolvidas lá - me lembro de uma vez chegar cedo na escola e presenciar a totalidade da sala laranja empoleirada nas árvores do parquinho onde o educador, também empoleirado, contava uma história de um livro em voz alta.

Todos os mapas preocuparam-se em constituir o espaço exterior, com alguns detalhes: chuveirão, desníveis, desenho das calçadas, canteiros. Como dito, não há distinção dos tipos de árvores e entendo isso como uma lacuna importante posto que, pela fala de alguns funcionários e educadores mais antigos, as árvores são de

extrema importância para a memória da escola, na formação do contexto e das características do espaço, na inventividade das crianças, na forma de condução de sensibilidades infantis e no testemunho temporal da construção daquele precioso espaço. Elas colaboram com uma série de elementos de conforto ambiental, de alimentação, de afetividade, de pontos visuais de referência. Enfim, afetam a preexistência da escola de maneira profunda, pois estabelecem modos e meios de ocupar, circular e usar a escola. As árvores têm suas territorialidades: as boas de subir, as boas de comer, as de sombra e até a hospedeira de uma casa de árvore - novidade recente, pós-períodos de contaminação em espiral do projeto Casas Coloridas.

Os desníveis, principalmente os dos acessos aos edifícios do galpão e do bloco de salas em frente, não são tratados como residuais nos mapas. Estão fortemente marcados porque simbolizam algo perceptível aos estudantes: são um exercício da contradição. São limites nítidos para os extensionistas, para os educadores, funcionários e famílias. Denunciam um obstáculo de acesso livre e fácil, principalmente no caso do marcado desnível ao bloco das salas lilás, amarela e azul, que tem quase 50cm de diferença entre o nível de acesso à sala azul

As crianças estão voltando para as salas para lavar as mãos e começar o lanche, acho confortável a maneira como elas se deslocam, conhecem os desníveis e desviam dele ou algumas vezes fazem questão de passar pelos mesmos, eles não precisam dos educadores para se encaminhar para as salas, por mais novas que as crianças sejam elas estão acostumadas com o ambiente, conhecem o mesmo, se sentem parte do edifício.

Outra turma sai da casa, agora lilás. Seguem a professora que carrega uma vasilha cheia de giz colorido, são do ciclo 01. Para por ali, no meio do caminho, a professora começa a desenhar. Não sei onde olho. Estou sentado no banco caixa. Olho pra dentro e pra fora. Reparo ao fundo, na cerca que divide a escola da construção ao lado que dois meninos, um com roupa de banho e o outro de camiseta e bermuda. Olham a dinâmica dos meninos ali dentro. Um segura a grade e encosta a cabeça nela para olhar. Acho que a vontade deles era estar ali. Perguntei a Sandra o que tinha ali, ela diz que é parte do Colégio Madre Carmem Salles. Tem academia na parte de trás do terreno da escola, com piscina pra natação, deduzo.

e o caminho rampeado de circulação da escola. De outro lado, em perspectiva de proporcionalidade com as dimensões corporais das crianças, percebemos que aparecem como desafios e jogos para as crianças, e não obstáculos, mas novos recursos. Jogos incansáveis. Eles acentuam o olhar atento que os adultos manifestam quando estão por perto conversando, dado

que o risco de quedas é grande. Os estudantes percebem a mistura dessa relação entre algo "inadequado" com viés "interessante", conforme toma uma dimensão narrativa a partir da prática. Num plano recuado, simboliza muito da postura da própria escola em seus desvios de ajustamento. É um exemplo, dentre outros, que situa uma questão de inadequação da Vivendo com as normas de acessibilidade universal. Se, hoje, a escola não possui crianças, educadores ou funcionários com dificuldade de locomoção, há uma demanda generalizada de melhorias nesse sentido, para se estabelecer uma escola mais democrática no sentido físico - por uma acessibilidade universal. No entanto, há avanços parciais acontecendo nesse sentido, [e que apresentaremos num ponto à frente deste trabalho].

Voltando aos mapas: de outro lado, a relação de vizinhança com as ocupações existentes (Clube de Vizinhança,

Colégio Madre Salles) e o próprio formato do “lote” (lote aqui não pode ser tomado no sentido da unidade imobiliária, juridicamente matriculada, mas como uma área delimitada e ocupada na prática, cercada e utilizada exclusivamente pela associação) compartilham as imprecisões de quem enxerga pelo chão, caminhando e ouvindo. O desenho da ocupação da Vivendo não segue o padrão de Brasília, com um lote de formato retangular, mas é feito das nuances e fragmentos que refletem as temporalidades das ocupações, suas pequenas expansões, um puxa e estica que foram necessitando de anteparos, novas casas coloridas, novos telhados. Nos mapas mentais, essa percepção foi bem difusa. Quando caminhamos envolvidos por seu miolo, vamos percebendo os vizinhos e a própria relação de divisa: por um lado, essa grande área externa separa-se de um estacionamento, impessoal e amnésico; de outro, por trás das salas, é fácil se sentir parte da escola abrigada dentro do Clube de Vizinhança numa relação de convivência - sentimo-nos participando de suas atividades, mas, principalmente, sentimo-nos observados e vistos, pois, dada a natureza das atividades, os participantes estão em um nível alto do chão. Como resultado, cada desenho tinha um formato diferenciado de lote - todos tentaram desenhar a totalidade da escola -, área externa e área interna, e a relação da divisa, principalmente a lateral com a vizinhança, ficou bastante evidente, pois compareceu em impressões recíprocas – crianças da Vivendo observando treinos de futebol no gramado da Vizinhança e, da mesma forma, crianças de lá curiosas com alguma atividade dentro da escola.

Vamos juntos para a saída. Vou até a janela da Sala Galeriuzza para fotografar o quadro. A sala está vazia, a Priscila diz para eu procurar na outra, vejo a Sarah pela janela, chamo e pergunto a ela se poderia tirar uma foto do quadro para mim. Agradeço e me despeço. Sigo para o portão. Agradeço seu Luís e digo até logo. Certamente voltaremos. Me despeço de Maria e Priscila.

Se encerra esse primeiro momento. Se tem uma palavra que possa definir a experiência é sem dúvida: TRANSFORMADORA!!!

Algo que chamou a atenção foi a completa ausência do banheiro dos funcionários, com nenhum dos mapas mentais assinalando ou localizando-o espacialmente. Quando questionados, alguns estudantes, de fato, não sabiam sequer onde era. Outros sabiam, mas tinham esquecido de colocá-lo no mapa e acrescentaram que não foram lá, pois julgaram inconveniente e invasivo. A ausência do banheiro dos funcionários é um ato falho visível e expressa um dos lados mais peculiares da escola: é um dos únicos espaços onde ninguém entraria sem avisar, perguntar ou ser convidado. Colocou em evidência também um regime de invisibilidade da semana de contaminação: pouca interação com os funcionários, que ficou mais no plano de uma observação talvez mais hierarquizada.

A elaboração e as discussões sobre os mapas fizeram emergir uma mudança no momento da pesquisa do grupo de extensão sobre uma percepção mais espacial, pondo em questão aspectos “mais localizáveis”. Foi um jogo que nos instrumentalizou a partir da movimentação de novas ideias. As múltiplas entradas podem ser lidas nos mapas mentais através de territorialidades que se expressaram pelas observações de cada um. Passamos, em

⁶⁶ Durante essa semana de setembro, em nosso grupo no whatsapp, combinamos nossas reuniões seguintes na própria Vivendo e Aprendendo. Consultei a coordenação pedagógica e foi acordado que poderíamos nos reunir na escola. Dessa forma, aconteceram, algumas reuniões no galpão e outras na tenda. Outras ainda mantivemos no UDF, por solicitação dos alunos que tinham aula no turno noturno e, dessa forma, já estariam na faculdade evitando o deslocamento para a aula em horário de grande trânsito. Essas reuniões acrescentaram outras experiências de contaminação e observação, de algo agora já mais familiar.

espiral, a rever os modos de nossa aproximação às rotinas da escola, colocando em revista o que sentíamos como falhas e interrupções e pensamos, em colaboração, estratégias novas para montar nossas questões. Após isso, sugeri que pensássemos um novo momento de imersão que, por variação, pudesse propor e provocar novas formas de descobrir essas territorialidades e espaços, algo que sugerisse, metodologicamente, uma nova forma de observar. Pensando no toolkit do trabalho de campo dos antropólogos, o nosso deveria partir da ideia de jogo / e de outros atores para tal aproximação. A partir de uma de nossas reuniões, fizemos um pequeno brainstorm, retirando de nossa Ata de reunião de 26.08.2019 as ideias que surgiram:

Baú do tesouro- uma caixa com mensagens;

Cápsula do tempo;

TV para se comunicar com ETs;

Painel de exposições- contando sobre a história da Vivendo com fotomontagem, etc (ideias como “não abra”, “não toque”, “proibido” para instigar as pessoas);

Cartilhas interativas explicando o que é um banheiro acessível às crianças;

Uma maquete da Vivendo- as crianças podiam dizer quais lugares elas mais gostavam e quais não gostavam, o que queriam que ter na escola,

Ao final de uma semana de maturação, fiquei com essa reunião em mente ainda desconfiada se as ideias levantadas seriam adequadas, porque ou demandavam um tempo de elaboração amplo, ou atingiriam as crianças de forma muito mediada e fragmentária, ou ainda incorporavam o pressuposto da leitura. De forma que, às vésperas de nossa reunião da semana seguinte, me ocorreu outra elaboração, que propus para o nosso grupo reunido em volta de uma mesa no galpão da Vivendo⁶⁶. Nessa nova experiência, sugeri que deslocássemos um pouco a nossa atenção para as informações preexistentes e para nossas observações e as trouxéssemos para outro campo de linguagem.

Outro modelo de registro em cadernos de campo são os **registros gráficos e pictóricos**, tendo permeado pesquisas que buscam incorporar o desenho ao método de pesquisa (Azevedo, 2016; Kuschner, 2016; Ingold, 2015), um debate que, de certa forma, também envolve a fotografia e o audiovisual dentro da pesquisa antropológica. Aqui me atendo ao diário gráfico, considerando-o um caderno majoritariamente tomado apenas de registros de desenho. O desenho livre, também chamado de croqui na Arquitetura, circula entre as intenções de projeto e a observação rápida, capaz de expressar uma materialidade de forma ampla. Por muitos considerado o nascimento de um projeto, de uma ideia arquitetônica, o croqui é, muitas vezes, guardado pessoalmente, não considerado valorizado para exposição, por se tratar de um esboço incompleto. No trabalho de campo antropológico, (...) *o desenho surgiu como uma ferramenta de observação e registro capaz de revelar algo não premeditado. Por exemplo: quando aterrissei na África do Sul, observar a mulher que carregava o seu filho ganhou outros contornos ao desenhá-la. Buscando dar conta das formas de seus gestos e de seus corpos, tive a oportunidade de responder a perguntas sequer formuladas anteriormente.* (AZEVEDO, 2016, p.105)

2.2 dentro: provocações e registros

Ficou planejado, portanto, para as primeiras semanas de setembro, um novo período de imersão. A partir de um pensar sobre modos de dar continuidade às repetições

e leituras de dentro, para que tivéssemos um entendimento narrável e mais sistemático sobre o campo.

Após as ideias iniciais da próxima contaminação e das dinâmicas desse “estar presente” na escola, acabei acomodando um devir no sentido de buscar uma negociação com os próprios sujeitos: que se afastassem do formato anterior de anotações e montagem de grandes explicações textuais. Dessa vez, seriam dois dias dentro da escola e os alunos teriam um novo modo de observação e registro, colaborando com o anterior. Essa nova imersão teria duas naturezas de operação e participação – a primeira mais próxima de um gesto de partilha, pela distribuição de objetos no espaço escolar; a segunda, como estratégia de resgatar o desenho como forma de observação.

A volta na Vivendo é uma situação no mínimo interessante, após o choque inicial podemos analisar outros aspectos que no primeiro momento não foram perceptíveis em campo.

O clima da escola continua o mesmo, a colaboração entre eles é uma coisa admirável, chego no portão de acesso ao parquinho as 14h16 num sol bem quente, em vista imediata se tem algumas crianças dispersas pela área da pracinha e a grande maioria em atividades nas salas. Passei rapidamente na casa branca e por lá aconteciam atividades com o alfabeto, em outra rolava um filme a respeito dos animais, após esse primeiro contanto do dia com a dinâmica aplicada fui até a recepção e me orientei sobre o que estava para acontecer no dia e se haveria alguma atividade específica como o dia da culinária visto na primeira experiência de campo, Cláudia estava presente e respondeu minhas dúvidas e como imaginei, não estava previsto algo fora do cronograma.

A professora coordenadora do Laboratório de Antropologia Urbana (LAU) da UFRJ, Karina Kuschnir⁶⁷, também defende o desenho como produção de conhecimento e reflexões antropológicas no sentido de quebra da familiaridade, em que o processo de desenhar (mais importante que o produto em si), de posicionar, observar sistematiza a consciência de estar presente atentamente. Em textos sobre a experiência de ensinar alunos de graduação em Antropologia a desenhar, ela discute o papel do caderno de campo como suporte do desenho.

⁶⁷ <https://karinakuschnir.wordpress.com/>

Para começar, uma proposta inusitada – a inserção de um objeto. O objeto seria como um dispositivo a ser inserido no espaço escolar da Vivendo, que partia (conforme apresentado em reunião) de uma certa abstração: cada estudante teria uma semana para pensar em um objeto a ser inserido, nas estratégias dessa inserção e na pergunta teórica proposta pela escolha do objeto. E pelo menos um ingrediente já estava posto na escolha do artefato: deveria procurar ampliar a leitura do ambiente feita até então, expandir as formas de transitar o olhar e o corpo - o objeto como uma nova tecnologia de observação (agora vinculada ao dispositivo objeto, antes signatário ao dispositivo-olho). Os componentes do grupo teriam, então, uma semana para apresentar suas propostas e colocá-las em debate. E, juntamente com a ideia do objeto inserido, também realizariam, dentro dessa segunda experiência de contaminação, registros gráficos mais aplicados à linguagem do desenho, buscando complementar as anotações do primeiro “dentro”.

Busquei conduzi-los para essa reflexão acerca da entrada de um objeto com a formulação de uma pergunta – uma impressão rudimentar sobre o que sentiram falta em suas próprias observações e nas dos colegas. Essa questão gerou um silêncio. Saí da reunião com uma sensação de incompreensão e sabendo que, até aquele momento, tampouco eu compreendia com clareza o que poderia esperar dessa nova exploração. Somente neste atual momento da escrita, pude entrever mais do que havia explicado. Na necessidade de organizar essa escrita no passo de ir relembrando as etapas, penso na importância dessa proposição enquanto atividade prática de refletir sobre como exploramos pouco nossas metodologias de trabalho.

Dessa forma, o sugerido foi que os estudantes pensassem em modos de introduzir esse item para provocar uma reação nas crianças (sobretudo, e nos adultos também) em relação às suas leituras e formas de ocupar o espaço, sem que isso implicasse, necessariamente, entrevistas, perguntas ou qualquer operação mais racionalizada. Seria uma exploração mais intuitiva e inconsciente do uso do objeto e onde esse uso se aplicaria, numa produção de um mapa rizomático de natureza indefinida – um mapa de território afetivo produzido pelo deslocar do objeto na escola, na mediação infantil, tomando por princípio o movimento em que as deambulações estabelecem uma trilha no chão. Esse foi um desafio com muitos contratempos, alguns incluídos nessa narrativa. Irei destacar algumas das ideias apresentadas em mesa, mas esse tensionamento reflete minha própria in experiência no “fazer junto”.

Muitos dos extensionistas foram buscar refúgio na ideia, bastante dispersa, de usar o suporte do desenho (folhas ou um caderno) para utilização livre das crianças. Partiam do pensamento inicial de disponibilizar o material de desenho ou lançar como “iscas”: cadernos, folhas ou quadros em branco e material de desenho. Em uma das propostas, as folhas brancas do caderno conteriam “provocações” escritas sobre os lugares dentro da escola; como “desenhe seu lugar favorito da Vivendo”, ou “onde você mais gosta de brincar” etc. Essa proposta pretendia utilizar o suporte de outra proposta de outro aluno, batizado de Varal do Tempo – um suporte de linha a ser utilizado para pendurar cadernos, folhas, instrumentos de desenho e, a esses instrumentos, se somariam os cadernos provocativos. Sem uma ideia muito estruturada e partindo de um processo indeterminado, acreditavam na potência que o interesse natural e a oferta de caminhos para o desenho produziria na curiosidade das crianças. Foi montado então um “varal” na estrutura de uma tenda localizada na área externa. Um varal é um objeto de fácil compreensão para as crianças tanto na sua função quanto no reconhecimento dos prendedores que ele mantém. Baseou-se em aguçar nos pequenos o símbolo do varal para que eles, ali, pendurassem o que lhes ocorresse. Entretanto, ao contrário, foram os prendedores reabsorvidos em outras brincadeiras e atividades que sumiram tão rapidamente que, por serem pequenos, a impossibilidade de mapeá-los ficou imperativa.

Uma estudante pensou na produção de simulações de placas de endereçamento, aplicadas em determinadas paredes ou esquinas. As placas teriam a nomeação da rua em branco, um vazio de domínio, e serviriam como um suporte para que as crianças escolhessem, nomeassem e escrevessem nelas o nome daquela rua. Dar um nome àquela rua parecia, para a aluna, uma provocação bastante divertida.

Outra ideia foi a de disponibilização de círculos coloridos, em material E.V.A., cortados e oferecidos em diferentes tamanhos. Segundo o autor da proposta, os círculos seriam colados, apresentados em um local pré-determinado de grande uso (sua ideia inicial era o galpão). As crianças teriam acesso a esse emaranhado de círculos e poderiam livremente utilizá-los em suas brincadeiras. A intenção do estudante era, ao término desse “uso”, recolher e mapear os locais onde os círculos se encontravam. Isso sugeriria uma série de “testemunhos” sobre os deslocamentos e as aglomerações das crianças pelo espaço escolar.

(...) voltei hoje com o varal e os pregadores. Armei sob a tenda próxima da via L3 e espalhei os pregadores. Coloquei uns mais afastados outros mais próximos e um deles isolado. Não sei ao certo, mas acredito que as crianças mexerão naqueles que estão mais aglomerados. Acho que elas não gostam de coisas isoladas. Enquanto distribuía os prendedores, percebi que faltava um elemento que indicasse o que era aquilo. A altura que amarrei impediria acidentes, mas a ideia era estimular as interações. Então fui pro galpão para pensar em algo para chamar a atenção.

A minha ideia foi colocar plaquinhas escrito "RUA ..." para as crianças darem um nome para a rua. Embaixo de cada placa eu coloquei um breve texto explicativo que dizia "se aqui fosse uma rua, qual seria o nome dela?" Em princípio enrolamos um pouco para instalar nossos objetos na escola pois não sabíamos com quem falar para avisar o que faríamos. Encontramos duas professoras arrumando mesas no pátio para servir o lanche e perguntamos a elas. Elas disseram que isso tinha que ter sido avisado na coordenação para que os professores fossem comunicados e que não era daquela forma que deveria ser feito. Em seguida falaram pra gente falar com o Josué, que disse simplesmente "tudo bem, podem colocar os objetos. (...) Comecei a colocar as plaquinhas nas paredes, primeiro na varandinha, em seguida no corredor atrás do chuveirão, na parede perto dos degraus que dão acesso ao galpão, na sala branca próxima à grade, na sala laranja perto da pia, e no corredor entre a sala verde e a sala rosa.

Ouvi as ideias, dei pequenas sugestões, mas me esforcei para não intervir ou alertá-los muito antecipadamente sobre possibilidades de sucesso ou de fracasso das expectativas criadas. Busquei, estruturalmente, apoio na ideia de Bondía sobre a experiência em contraponto à informação. Através dessa experiência, deslizáramos os sentidos entre o que foi pensado, como foi executado e quais desdobramentos surgiram. Elogiaram-se mutuamente e, a partir dali, eles deveriam refinar suas ideias, executar seus objetos (arranjar um varal, construir as placas de rua, recortar os EVAs etc. e se prepararem para, em uma semana, aplicar as propostas experimentais. Portanto, esse segundo campo tinha a orientação de: i) ser feito com a inserção de cada objeto na escola, ii) por um período de observação de duas horas durante dois dias, iii) através de registros no caderninho de campo em forma de desenho. Seriam dois momentos para novas observações e desenhos. Após isso, cada extensionista deveria produzir um diário de campo como na etapa anterior, mas, dessa vez, um diário contendo grafismos e anotações na linguagem de desenho, mais gráfico, de impressões. Eles poderiam tirar algumas medidas, caso quisessem, dar a volta, posicionar-se para o desenho, praticar um outro olhar, em outro tempo. Livres para escolher horário, local, modo, interlocuções, ambientes. Poderiam acessar qualquer dimensão da escola que achassem necessário, em uma prática criativa e cognitiva de observação simbólica.

Percebi, para esse segundo campo, uma tentativa de não se complicar muito. Os estudantes não pensaram realmente em estratégias para estabelecer interlocuções entre o espaço escolar e seus objetos e, como não medie diretamente a necessidade de que isso fosse estabelecido, compreenderam que seria um campo de experimentação aberto. Todos os objetos pensados voltavam-se para a combinação de ações com as crianças, ou seja, foi presumido que as meninas e meninos entenderiam (ou mesmo que leriam!) instruções ou apenas intenções. Refletindo sobre isso, eram expectativas contraditórias frente à pouca interação que haviam tido com as crianças, conforme seus diários da primeira parte da contaminação no trabalho de campo, quando estiveram mais na posição de observadores que na de propositores.

Alguns relatos expuseram esse cercamento da experiência e compreenderam a escolha pela linguagem do desenho, prioritariamente, por uma busca por comunicação não escrita. Citaram, durante uma conversa sobre o desenho, que ficaram impactados também pela “forma como a Vivendo enxerga a gente” (extensionistas), quando se posicionavam para desenhar. Sentiam-se demasiadamente observados.

Para o bem, ou para o mal, de modo geral, essa atividade teve um desenvolvimento aquém do que pareceu prometer, na minha expectativa e na dos estudantes, ao narrar suas intenções e racionalizar sobre essa apropriação possível (passível) de ser feita com seus objetos escolhidos. Um dos alunos abriu a reunião dizendo - para mim foi *muito frustrante ver meu objeto desaparecer em 1 dia*. Ele tinha a expectativa de “recolher” amostras em seu Varal do Tempo relicário. De um modo interessante e não esperado, vejo que os relatos vão por seus próprios caminhos, suscitando dados importantes para percebermos mais a postura de intervenção dos arquitetos - nesse gesto de oferecimento do objeto como dado de reflexão para interventores e mecanismo de interação livre para as crianças. Conversamos sobre como essas apropriações poderiam ser mediadas, ou mesmo se deveriam. E, no caso de terem de ser mediadas, quais seriam os procedimentos: com quem conversar? Como explicar? Para que explicar? Foi fortemente marcada a falta de recursos, no grupo, de ferramentas sociais, pedagógicas e de comunicação que fizessem uma ponte entre as intenções dos estudantes e a comunidade da Vivendo como um todo, de maneira a estabelecer uma relação mais dialógica com os objetos. Vários alunos deram-se conta de não conhecer os coordenadores e muitos dos professores. Nesse momento de autogestão, refletimos sobre nossa condição de nos engajar num espaço, mantendo-nos paralelos aos interlocutores – crianças e educadores – e qual a nossa perspectiva de participação observante. Até onde participamos e até onde observamos, tomamos nota.

Sobre a criação (alocação de um objeto) com finalidade estabelecida pelo autor, sem considerar que usos serão dados pelo usuário, minha percepção é que houve, no grupo, uma ingenuidade positivista, em que

a ética de responsabilidade no cuidado com as relações no tempo-espaço se diluiu na vontade de se envolver mais do que criar uma estratégia de se envolver.

Em uma entrevista itinerante com o arquiteto romano Francesco Careri, publicada sob o título de Trilha / transurbância Salvador cappelina-passarela⁶⁸, há uma reflexão similar:

Normalmente el arquitecto entiendes que el dibujo empieza a hacer algo que le gusta esteticamente....Y al final, quando el tiene el dibujo que funciona, crê que tiene la solución y que los otros teienen que comprender esta solución. Y quase nunca passa para allá, "que passa? qual és el problema? Como estas intentando resolver?"

A citação não se refere ao contexto tratado nesse momento da discussão, mas chega rebocada pelas problematizações desta tese nesse ponto de nosso trabalho. O foco em nossa reunião foi um processo de reflexão profissional, enquanto interventores, que esse momento criou - o contrapeso entre o que planejo, o que observo, o que consigo fixar como pesquisa, o que me proponho a atuar e minha relação com o que está "exterior" ao meu controle e processo. As reflexões durante nossa reunião circularam ao redor do quão ou quanto os objetos foram compreendidos / incompreendidos para os nossos propósitos. Assim, a linha de tendência geral dos alunos que de fato realizaram suas propostas (porque nem todos levaram a cabo a experiência) foi o sentimento de incompreensão recíproca, já em movimento de constituir uma reflexão sobre postura e regime de representação.

Sentimos o desafio de lidar com o "real" em relação ao deixar surgir, depois da experiência, na escrita, aquilo que não conseguimos imaginar antecipadamente e considerar novas possibilidades a partir do que está sendo escrito. Durante a experiência de campo, o sensível absorve, com rapidez, o real em algo que Deleuze e Guattari definem como "bloco de sensações"⁶⁹: o corpo descobre-se numa ausência de determinações, mas se sabendo corpo não-neutro. A escrita, por sua vez, atravessa o espesso magma do mental que, por necessidade, organiza, auditora, categoriza e transforma a complexidade desse caos em cortes de velocidade controlada. A escrita busca dar consistência para operar suas teorias, exigindo "um mínimo de coerência e linearidade que não são próprias da vivência" (URIARTE, 2012, p.117). Essa escrita antropológica tem uma função clara do ponto de vista formal de produção de um texto que deve aperfeiçoar as narrativas de campo: "aprofundar a análise e consolidar argumentos" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p.31), tomando certo distanciamento e uma postura reflexiva de produção teórica alimentada pelo campo, na criação de conexões epistemológicas entre ambos. O esforço da escrita aparece como característica marcante da etnografia - colocada como uma intensa descrição.

Eis você naquilo que considera ser seu campo (o que será abordado mais adiante). Você diz às pessoas que está lá para aprender com elas. Você talvez tenha a expectativa de que elas lhe ensinem algo sobre suas habilidades práticas, ou que elas lhe expliquem o que pensam sobre as coisas. Você se esforça para lembrar de tudo o que observou, de tudo o que as pessoas lhe disseram, e, por via das dúvidas, registra tudo em suas notas de campo

⁶⁸ A proposta da entrevista itinerante com Careri, coordenador do Laboratorio di Arti Civiche /Roma Tire, tratou de uma conversa durante uma transurbância com o pesquisador italiano com três estudantes de mestrado do Laboratório Urbano, durante sua visita a Salvador. Conforme os próprios autores, "o texto das próximas páginas assume os erros e ruídos das dificuldades de tradução entre os idiomas falados, muitas vezes interpolados, pelos protagonistas da narrativa. Algo entre o português, o italiano, o espanhol e o inglês". Dessa forma, optei por manter o texto fidedigno ao original, publicado na revista Redobra, nº9, de 2012. Sobre a transurbância, procurar por seu livro *Walkscapes: o caminhar como prática estética*, publicado em 2013.

⁶⁹ No livro *O que é Filosofia?* (1991), Deleuze e Guattari refletem sobre a noção da arte como criadora de sensações. Aqui, faço prospecção desse termo em outro sentido, mas pegando carona no inicial filosófico: as percepções e afetos como vigores que ultrapassam a própria realidade e "transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido."
<https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2014/03/deleuze-gilles-guattari-fecc81lix-o-que-ecc81-a-filosofia.pdf>



Figura 27: Crianças mascaradas

assim que possível. Poderia ser então o entusiasmo por aprender, o extenuante trabalho de memória, ou talvez as anotações subsequentes, que emprestam uma inflexão etnográfica aos seus encontros com outros? A resposta é: não. Pois aquilo que se pode chamar de “etnograficidade” não é intrínseca aos encontros; é, antes, um julgamento lançado sobre esses encontros que transforma retrospectivamente o aprendizado, a memorização e as anotações que eles propiciam em pretextos para outra coisa(...)

Para que se seja consistente, talvez se deva remover tanto o “etnográfico” quanto o “campo” do trabalho de campo etnográfico, e referir-se simplesmente ao modo já consolidado de trabalhar: a observação participante. (INGOLD, 2016, p.406).

O campo não como instrumento, tampouco prefácio para uma escrita exaustiva, mas o meio e veículo de transformação dos sujeitos e seus olhares que pousam sobre o mundo.

2.3 espiral: mapa de calor e entrevistas

Caminhamos até aqui, buscando estimular os alunos a realizar uma pequena observação participante de um espaço escolar, partindo da perspectiva teórica de que essa forma de pesquisa, de cunho antropológico, serviria como uma experiência transformadora nos modos de observar e de investigar através de um novo olhar

Fim do parque. Entrei antes das crianças. Fiquei novamente ali em frente a secretaria. O Esdras vem chegando, nas mãos o caderninho que deixei no varal, juntamente com a caixinha de giz de cera. Ia entregar pra Celinha. Explico que eu havido deixado lá, que era para as crianças usarem, que fazia parte do projeto. Ele entende a proposta. Se oferece pra levar de volta mas digo que tudo bem, que eu levava. Na verdade eu queria ver... Celinha fala sobre a placa de rua que deixaram lá. A da Ana Raquel. Disse que uma criança adorou e que até chorou porque queria levar a plaquinha pra casa. Eles não deixaram... A recolheram e guardaram lá.

A pracinha agora está com mesas de ping pong armadas com as carteiras das crianças, alvos fixados no muro desenhado, e tecidos coloridos com bolinhas coloridas na terra em frente a casa laranja. Vou levar meu caderninho de volta. Sento numa base de concreto embaixo da tenda e começo a folhear. Rio. A proposta foi parcialmente compreendida. Fotografia. Olho para o varal e ele está vazio. Sem o cartaz, sem os pregadores, só o varal... Olho pro lado de fora da grade e vejo o cartaz embolado do outro lado... Ops! Vejo a caixinha de giz também... Ops de novo! Não acho os outros gizes lá fora. Encontro os pregadores no chão. Apanho e coloco no varal. Coloco o caderninho. Coloco o único giz de cera, marrom, preso em um dos pregadores. Rio de novo. Invadimos um espaço? Será? Mas fico satisfeito! Volto para a pracinha.

Fiquei me questionando sobre maneiras de inserir minha proposta de atividade no contexto da escola, de como faz-la funcionar e nesse momento não obtive uma resposta satisfatória e então guardei meu experimento para o próximo dia

Resolvo andar um pouco pela escola e dar uma olhada nos desenhos que havia colado nas paredes, para minha surpresa, ou nem tanto, a maioria sumiu. Restaram quatro desenhos, por incrível que parece os mais expostos foram os que continuaram por lá

sobre os significados dos espaços, de modo geral. São métodos para nos fazer pensar técnicas frente a questões, fenômenos e grupos sociais que exigem um saber além da aparência, além da pura constatação empírica.

Durante muitas de nossas reuniões, ressaltei, a partir de Gilberto Velho (1978), a importância de adquirirmos familiaridade (ou a sensação de familiaridade) com aquilo que nos cerca, o que vemos diariamente e que não é, necessariamente, conhecido por nós. No caso

do Casas Coloridas, a Vivendo e Aprendendo não é um ambiente familiar, mas, de toda a forma, nos chamou a atenção a compreensão, muito mais ampla, daquilo que se observa e pesquisa quando mudamos nossa chave de leitura para um olhar de interesse ético e de curiosidade pelo que se pretende descrever. O ato de descrever fez todos compreenderem “o perto” de outra forma. Esse encontro entre estar fisicamente presente e a prática de anotar para, posteriormente, oferecer uma descrição foi um grande aprendizado de atenção, abertura e produção de sentido e, certamente, uma abordagem excluída daquelas praticadas em Arquitetura – escrevo isso no eco das falas tantas e muitas vezes repetidas em nossas reuniões. Essas semanas anteriores de contaminação, deram, camaleonicamente, a sensação também de exigirem, cada vez menos, um esforço de aproximação para novas observações e interlocuções.

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro”. (VELHO, 1978, p.127).

Durante muitas de nossas reuniões, ressaltai, a partir de Gilberto Velho (1978), a importância de adquirirmos familiaridade (ou a sensação de familiaridade) com aquilo que nos cerca, o que vemos diariamente e que é, necessariamente, conhecido por nós. No caso do Casas Coloridas, a Vivendo e Aprendendo não é um ambiente familiar, mas, de toda a forma, nos chamou a atenção a compreensão, muito mais ampla, daquilo que se observa e pesquisa quando mudamos nossa chave de leitura para um olhar de interesse ético e de curiosidade pelo que se pretende descrever. O ato de descrever fez todos compreenderem “o perto” de outra forma. Esse encontro entre estar fisicamente presente e a prática de anotar para, posteriormente, oferecer uma descrição foi um grande aprendizado de atenção, abertura e produção de sentido e, certamente, uma abordagem excluída daquelas praticadas em Arquitetura – escrevo isso no eco das falas tantas e muitas vezes repetidas em nossas reuniões. Essas semanas anteriores de contaminação, deram, camaleonicamente, a sensação também de exigirem, cada vez menos, um esforço de aproximação para novas observações e interlocuções.

Tomando os mapas mentais como uma capacidade de utilizar o desenho não como uma produção de representação, mas como uma ferramenta colaborativa e tradutora de um conjunto de práticas adotado em campo, elaborei um mapa de calor em cima de um dos mapas mentais produzidos. O mapa de calor é um modelo físico elaborado em cima de “dados” levantados. Dizendo de maneira simples, durante uma releitura solitária de todos os diários, pesquisei, em cada um deles, em cima de cada relato, de cada dia, de cada estudante, palavras que me dessem pistas. Criei uma divisão categorizada, demarcando três categorias de palavras com cores para distingui-las (verde/vermelho/preto), cores que eu tinha próximas no momento. Foram algumas horas de

- **VERDE** - palavras que versavam sobre o espaço e exprimiam uma ação, orientação ou percepção sobre a materialidade da escola: galpão, cozinha, praça, salas, secretaria, banheiro, varanda, casa do lobo, parquinho, área de serviço;

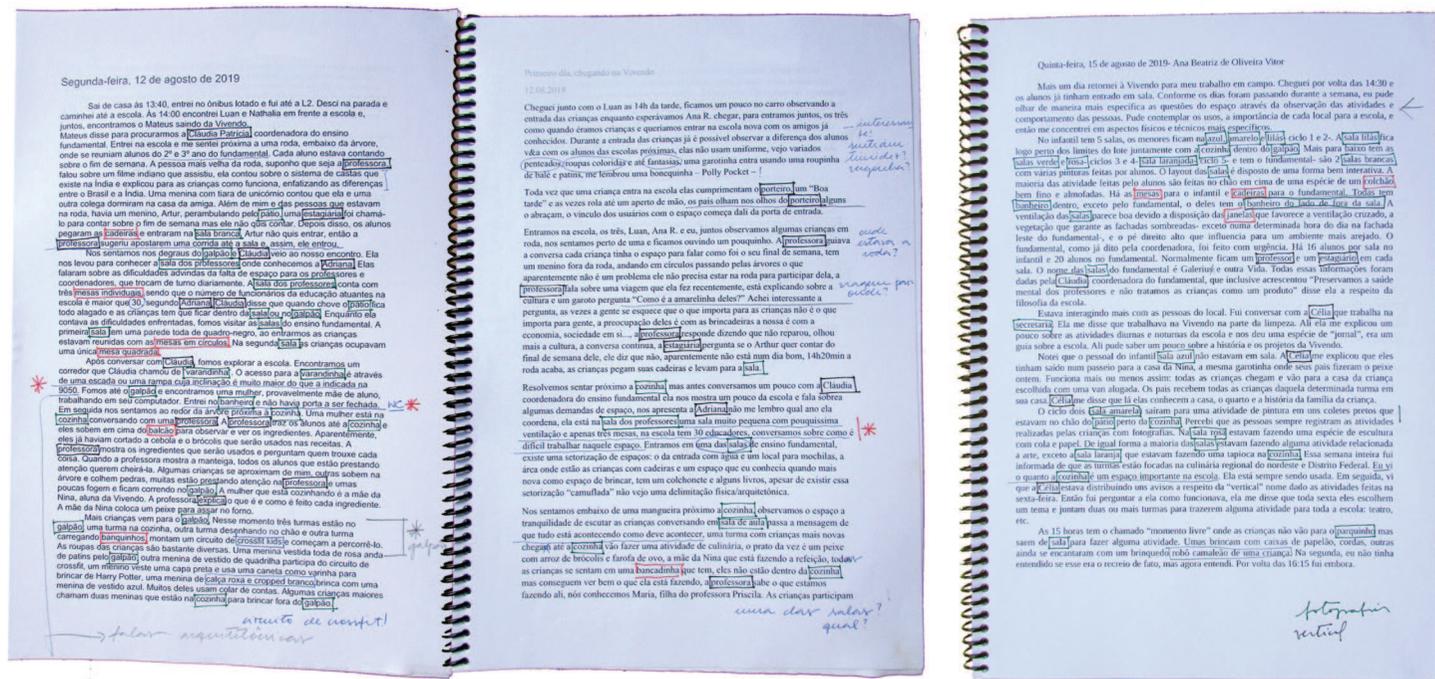
- **PRETO** - palavras referentes a pessoas, citadas nominalmente ou em relação à sua posição: professores (educadores), funcionários, coordenadora, administrador;

- **VERMELHO** palavras que formulavam sobre os objetos e mobiliário aplicados na relação com a espacialidade da escola: banco, mesa, chuveirão, tapete, pneus.

trabalho, retomando as leituras e aproveitando para revisões do texto também. Meu procedimento era ir contornando algumas palavras, por um retângulo, subordinando-as a uma das seguintes categorias na aba ao lado.

Como este trabalho intenciona investigar o processo de pesquisa na área de Arquitetura e Urbanismo, enfrentei, durante essa atividade, a dificuldade de conciliar tal procedimento como método. Até certo momento, me pareceu uma curiosidade tola ou um excesso de atenção a um paradigma metodológico. Aos poucos, percebi que as chaves, os pontos circulados não eram "ocupados" equilibradamente ou simultaneamente, mas apareciam sob registros de frequência e acumulação, testemunhando um resultado de relações densas e temporais. Por exemplo, cada dia apresentava diferentes conexões e condutas no espaço. Dessa forma, retorno à reflexão sobre método enquanto uma invenção, uma criação diante do que temos em mãos, organizado em ações que, erráticas (e por vezes até inúteis), servem ao processo de nos fazer compreender a chegada a resultados e interpretações.

Figura 28: diários de campo circundados



Dessa forma, a busca por trazer outros registros e dimensões e colocá-los através da marcação das palavras surgiu como um outro tipo de leitura que expressa também essa alternância de informações: por exemplo, no

segundo e terceiro dias, percebi que as folhas dos diários de campo estavam mais “coloridas”, um maior número de palavras circuladas e, eventualmente, em um diário ou outro, um predomínio de uma das cores. Alguns dias, a cor vermelha praticamente inexistiu; outros foram tomados pelo preto e muitos diálogos lembrados e reproduzidos. Mas, no sentido cronológico, os diários foram um deslizar entre detalhes e maior diversidade de elementos – como o exemplo dado dos mobiliários que, praticamente, não apareceram no primeiro dia. Alguns nomes migram de “um funcionário” para nomes próprios – identificando melhor os interlocutores e sugerindo uma aproximação mais familiar durante o período de observação. Como notado, nos últimos dias, as salas também já estavam indexadas por cor e não eram mais uma sala, mas a sala amarela, por exemplo.

Após essas marcações, destaquei, exclusivamente, a cor verde, genitiva à citação dos espaços mais constituídos formalmente e quantifiquei as ocorrências dessas citações, somando as vezes em que tais eram acessados, citados, descritos. Feito esse somatório, manipulando esse conjunto numerável, trouxe-o para uma representação colorida⁷⁰ dos mapas mentais. Conforme o “índice” de ocorrência, as cores e o tamanho dos círculos foram se acentuando, seguindo uma gradação do amarelo para o vermelho (mais quente), prevalecendo o vermelho sobre outros espaços menos visibilizados, em amarelo. O mapa de calor apresenta informações sensíveis, com a vantagem de facilitar a sua compreensão na ocupação da escola. É um olhar rápido e ilustrativo, composto por um esforço de justaposição entre a narrativa escrita dos diários e a gráfica dos mapas mentais, uma visibilidade aparente que co-implica duas lógicas: a primeira, a da citação por si só e a outra, a da perspectiva exclusiva do pesquisador. Não se trata, portanto, de um mapa de calor trabalhado colaborativamente com a comunidade escolar, num autorreconhecimento que usa a observação ou os resultados dessa ação. Sendo um mapa de calor dos extensionistas significa, portanto, fundamentalmente, a integração formal desses com o espaço escolar. Num sentido indireto, em se tratando do interesse da pesquisa, é um dado importante, produzido tanto por observação, pois confirma a sensação dos diários, quanto por afirmação quantitativa, no sentido da repetição das cores dos mapas.

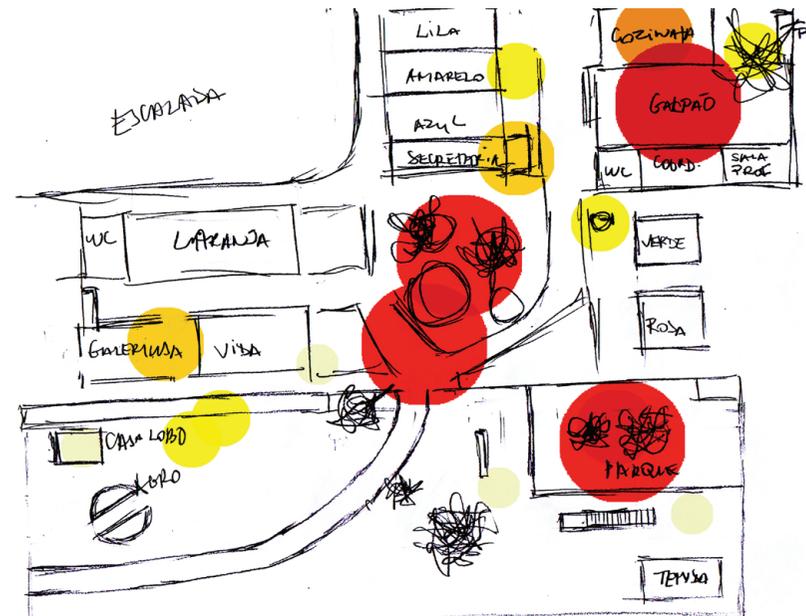
Depois de um longo espaço de tempo sem ir à Vivendo para realizar observações, eu estava ali, com a mesma sensação de quando fui a primeira vez, com um misto de descobrimento e estranheza. (...) Chegando lá, percebi que havia algo de diferente na área próxima à tenda, uma turma com o auxílio do professor havia montado duas traves feitas com cabos de vassoura, o que me chamou atenção, pois um dia anterior este local estava “vazio” e no dia seguinte já foi montado, mesmo que de forma “caseira”, duas traves onde podem ser desenvolvidas atividades ou mesmo para a diversão dos pequenos. Reforçando a ideia de que na Vivendo algumas atividades ocorrem de forma espontânea e efêmera, o que caracteriza o uso do espaço.

⁷⁰ De forma que, a ideia de cores também vai “contaminando” o próprio método de leitura, em que a distinção das salas da Vivendo por cores também acabasse por dizer como operar sobre os cadernos.

De posse de novos diários gráficos, feitos a partir desse retorno à escola, surgiram novas arqueologias ao falar da dimensão narrativa do presente, com sensações resistentes e que perduraram desde a primeira visita. Lendo esses diários e entendendo os mapas mentais e o mapa de calor, passei a enxergar esses espaços conforme narrativas que não estão totalmente submissas à nomenclatura- padrão de espaços funcionais. Surgem nomes

menos objetivos, como *espaços para situações efêmeras*, referindo-se a espaços de alta visibilidade e rápida apropriação, ou apelidos menos politicamente corretos, como *cantinho do mal feito*, sugerindo espaços que proporcionem momentos mais calmos, íntimos e onde os educadores possam falar com as crianças com mais

Figura 29: mapa de calor



gravidade e seriedade. Os estudantes passam, então, a observar “espaços dentro dos espaços”, no princípio de que espaço não é parede. Esses espaços são oportunizados por momentos, dilatações da percepção que puderam emergir a partir de uma transformação na relação inicial com a escola. O termo espaço cabe em múltiplos significados, mantendo-se, nesta pesquisa, ainda profundamente comprometido com a utilização do termo por Certeau. É certo que há uma arqueologia produzida acerca desse termo, inclusive como “pura extensão” e , no caso que aplicamos, extensão do tempo. Heidegger, em seu texto *Construir, Habitar, Pensar* (1951), contribui para esse debate, fazendo emergir o pensamento de que dar espaço no sentido de deixar ser e dar espaço no sentido de edificar se pertencem mutuamente. Nesta pesquisa, também se busca não separar espaço de outras

Revolvemos andar um pouco pela escola observando o espaço e as salas de aula, estas são totalmente voltadas para as crianças, o alfabeto é feito por elas mesmas, tem desenhos enigmáticos na parede, é colorida e parece um espaço confortável para elas, os quadros são baixos, no altura do olhar da criança e em algumas salas existe um espelho de corpo inteiro. É nítido que as salas poderiam apresentar uma organização que ajudasse no dia a dia das crianças e professores, mas as crianças não se atentam para isso, a melhor parte para mim de cada sala: os "combinados", dá pra ver como muda de sala para sala e principalmente conforme as crianças são mais velhas. Em uma das salas o combinado é não poder mastigar o fio dental.

categorias, como corpo, habitar – portanto, relacionando-o à corporeidade do ser. Aqui, deslocamos esse sentido para a expressão de tempo de espaço, no sentido de um momento conter outro momento, como nas narrativas em

que uma história acontece dentro de outra.

O entrelaçamento dessas trajetórias que sempre se estendem compreende a textura do mundo. Se a nossa preocupação é habitar este mundo ou estudá-lo – e, no fundo, as duas coisas são as mesmas, uma vez que todos os habitantes são estudantes e todos os estudantes são habitantes – a nossa tarefa não é fazer um balanço com seu conteúdo, mas seguir o que está acontecendo, rastreando as múltiplas trilhas do devir, aonde quer que elas conduzam. Rastrear esses caminhos é trazer a Antropologia de volta à vida. (INGOLD, 2015, p.41).

Percebo esse entrelaçamento de formas extremamente simples, mas que apuram um olhar para a ação como prática do espaço. No final, o projeto de extensão se sentiu tradutor de espaços, de linguagens e códigos. Os estudantes foram criando modos de falar da Vivendo e Aprendendo, aproximando-se dela. Faziam registros pedagógicos em outras linguagens, utilizando nomes retirados da empiria para traduzir os espaços percebidos em complementariedade aos seus registros pedagógicos: lama (espaço da transformação), esguicho (espaço da climatização), gato (o modo dos percursos, errância no deslocamento das crianças, ângulos de visão), garrafa de café Judith (para momentos de socialização e de intimidade das famílias), e os “combinados”⁷¹.

Depois do debate sobre as observações feitas e as maneiras de pensar a inserção dos objetos, surgiram em nossos encontros algumas incertezas a respeito de nossos pequenos ferramentais e procedimentos. Daí, perspectivas novas se abriram. Percebemos uma lacuna de interlocução entre o grupo e alguns praticantes diários da escola, como os educadores e os funcionários. Uma das evidências, não muito relevante talvez, era o pouco uso de nomes próprios dos educadores na referência a si. Eles aparecem nos diários como: “os educadores”, ou “os professores”, “a professora”. Em contrapartida, os nomes dos funcionários se colocaram mais evidentes e muitos diários utilizavam-se, inclusive, dos apelidos e termos mais afetivos para citá-los. Um “funcionário-destaque” é praticante presente em todos os diários, nomeadamente, com observações que transmitem o impacto positivo que os modos de fazer da portaria imprimem na escola e vice-versa. Todos os diários reconheceram, nesse momento de chegada e saída da Vivendo, algo que caracteriza as estratégias pedagógicas da escola como uma construção coletiva.

Os estudantes foram estimulados a escolher alguns nomes de possíveis interlocutores para uma entrevista e, naturalmente, essas escolhas refletiriam a abertura e a fluidez que perceberam durante seus períodos de contaminação e observação,

O não surgimento de nomes de crianças na lista de indicações por nenhum dos extensionistas foi acatada pelo grupo sem questionamentos ou estranhamentos. Interpreto esse dado de várias formas. Penso que, talvez, mesmo observando e vivenciando o protagonismo das crianças na dimensão pedagógica da Vivendo, haja um pensamento resistente que não valorize a capacidade ou o entendimento dos saberes do universo infantil suficientemente. Acho também que os extensionistas repousam na ideia de que não sabem como interagir com “aquelas” crianças e consideram o grupo infantil muito desafiador. De minha parte, não questioneei ou mesmo sugeri essa linha de entrevistas com as crianças, porque considero que o CASAS COLORIDAS não está maduro o suficiente para pesquisar as crianças diretamente, em termos metodológicos e em termos de não estarmos referendados por um protocolo submetido a uma revisão ética para um trabalho tão próximo a crianças.

Propositivas para aquilo que vinha apontado no horizonte institucional da escola – o credenciamento e a regularização, embates que sinalizavam impactantes mudanças no plano de ocupação urbana e nas soluções arquitetônicas que teriam de ser tomadas.

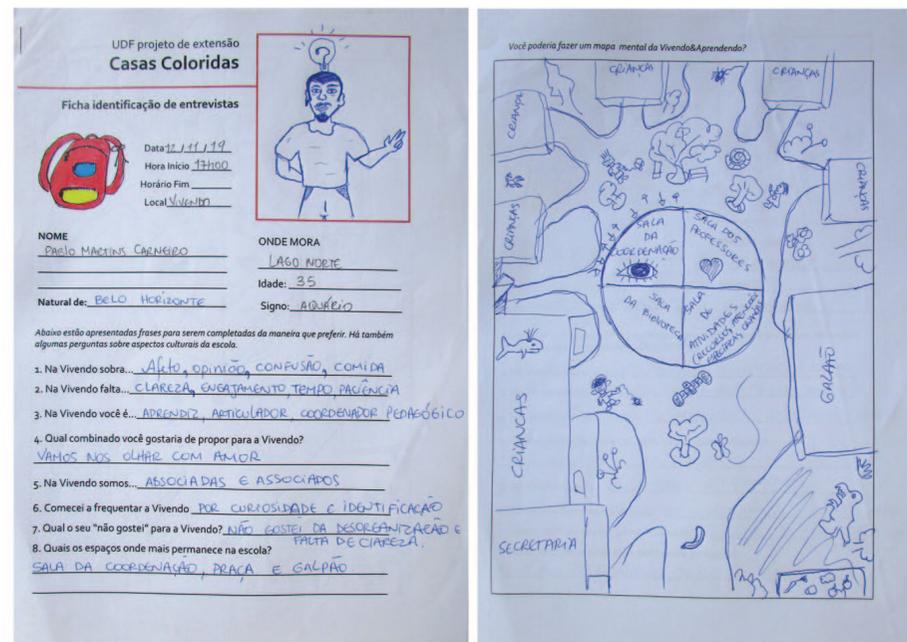
⁷¹ Fruto de processos de reflexão pelos quais as crianças são estimuladas a participar de “combinados”: uma espécie de acordo ao qual chegam com a ajuda dos educadores em busca de caminhos que abarquem as necessidades de convivência. O combinado é mantido até que deixe de ser necessário ou que precise ser substituído por outro.

como a presença marcante em alguma situação, alguma participação interessante - enfim, seriam o reflexo de impressões costuradas em campo. Novamente, quando apresentaram, individualmente, a relação daqueles que gostariam de entrevistar, surgiram imprecisões (“estagiária manhã”, “educador M*”) e, ao mesmo tempo, como dito, nomes absolutamente específicos e apelidos mais associados a alguns funcionários. Nessa lista, não foi demonstrado o interesse de nenhum dos estudantes em entrevistar uma criança, fosse do fundamental ou do infantil. Pensamos as entrevistas organizadas em duplas, de formato híbrido (entrevista não diretiva e questionário) e discutimos as formas de registros – gravada ou anotada. Houve uma confissão quase involuntária de que os registros em diários estavam ficando cansativos e que o gravador era mais “prático” pois não precisaríamos nos preocupar com anotações. Ponderamos sobre como é ser entrevistado e, principalmente, sobre a diferença quando se é gravado. Perguntei se alguém já havia sido entrevistado ou se já havia feito uma entrevista para uma pesquisa acadêmica. Resposta: Ninguém!

Figura 30: ficha de identificação da entrevista

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO:

1. Na Vivendo sobra....
2. Na Vivendo falta....
3. Na Vivendo você é....
4. Qual combinado gostaria de propor para a Vivendo?
5. Na Vivendo somos.....
6. Comecei a frequentar a Vivendo....
7. Qual o seu “não gostei” para a Vivendo?
8. Em quais espaços você mais permanece na escola?



Como perguntar? O que perguntar? Que, naturalmente, vieram com a réplica – o que queremos saber? Quais os prós de gravar, exceto a praticidade e a perda da necessidade de um tipo de atenção múltipla? E quais os contra? Um dos estudantes sugeriu [com quem concordei e reforcei a anotação] que ser gravado é mais intimidante e foi considerado pelo grupo também um modo meio arriscado, podendo deixar os interlocutores mais acanhados. Na empolgação, alguém sugeriu gravarmos escondido, tomando um caminho interessante, pois fiquei um tempo observando e, aparentemente, nenhum dos estudantes havia achado

a colocação sem propósito ou a tivesse questionado eticamente.

Fiquei pensando que, para esses jovens, o entretenimento e a convivialidade com os dispositivos de comunicação, como celular e câmera, estão naturalizados de tal forma que têm dificuldade em entendê-los como uma prática não consensuada ou inaplicável, por serem dispositivos de captura de imagens ou sons invasores ou

agressores. Também pelo comportamento na estética do compartilhamento muitíssimo difundido por redes sociais, que desterritorializam e desvalorizam a intimidade de quem está exposto.

Minha interpretação foi a de que esses jovens, possivelmente, avaliam que fazer um registro oral seja muito mais suave que um registro de imagem, no sentido da invasão da privacidade ou do domínio intelectual de alguém, e que, portanto, ele está permitido. Dessa forma, após os debates, optamos pela produção de uma entrevista não diretiva, estruturada em perguntas, cujo interesse seria, principalmente, avaliar a inserção do entrevistado nas comissões da Associação, seu tempo de permanência na escola e o que imaginava para o espaço a partir das mudanças exigidas pelo GDF e a Secretaria de Educação. Eram perguntas amplas que, a partir das respostas, se abriam a novas perguntas e desenlaces de histórias pessoais na escola. As entrevistas viriam acompanhadas de uma ficha de identificação.

A ficha de identificação também continha, além de informações objetivas, uma composição em forma de questionário, já com algumas hipóteses da pesquisa, buscando uma travessia em outros modos de perguntar e outras leituras. Na primeira folha, algumas perguntas com espaço para preenchimento e um campo vazio para uma futura colagem de uma fotografia de rosto (feita pelo celular) ou um autorretrato (conforme a preferência do entrevistado). As perguntas dividiam-se em perguntas de identificação objetiva (nome, idade, naturalidade, local de residência), buscando situar o entrevistado em seu contexto social, e oito perguntas subjetivas, com espaço para respostas mais abertas.

Atrás, deixamos um grande campo do tamanho da folha A4 para a elaboração de um mapa mental da escola. Como a ficha era preenchida pelo próprio entrevistado, criamos uma desculpa estratégica (mas não obrigatória) de um cafezinho - uma saída para pegar um cafezinho na cozinha, enquanto deixávamos o entrevistado preenchendo a ficha com um pouco mais de privacidade e tranquilidade. Em alguns casos, os próprios entrevistados fizeram autorretratos desenhados; em outros, preferiram tirar uma foto. Em alguns casos, a foto foi esquecida pelo entrevistador e ficamos sem esse registro. Ao todo, foram 10 entrevistas distribuídas entre funcionários (3), educadores (1), coordenadores (2), mães e pais (4).

Tal qual anteriormente, o caderninho de campo nos acompanhava para registros da entrevista, dessa vez feitos, na medida do possível, em duplas. As entrevistas, frequentemente, começavam com umas perguntas centrais ao tema e, a partir do que fosse sendo dito, surgia reciprocidade (ou não), ora com reflexões sobre necessidades coletivas (Precisamos pensar em diferentes níveis do fazer associativo), ora com motivações pessoais. Conforme a experiência anterior, as entrevistas deveriam ser transformadas em diários por cada entrevistador,

mantendo o momento da escrita determinado.

As respostas percorreram trajetões que explicitam a relação e a posição do associado na escola. As perguntas exigiam certo grau de reflexão sobre os processos da escola e, de certa forma, convergiam. Houve uma “queixa” geral acerca da comunicação – todos os entrevistados se referiram a isso, exceto os funcionários, que responderam ao item 2 com “espaço” e “uma estrutura melhor”. A tendência das outras respostas foi orbitar nos aspectos da comunicação, institucionais e de opinião, como a anotação de que falta comunicação limpa e fluida, clareza, engajamento, tempo e paciência. Das questões associativas, perduraram falas que apontaram para um problema no fluxo institucional, tributário do próprio movimento associativo, cujas gestões se colocam de forma voluntária, exigindo uma concepção política de agir que demanda imenso esforço e a difícil tarefa da conciliação do tempo elástico que uma associação exige. Tais respostas compactuam com o teor das conversas que decorreram da entrevista. Podemos entender que, conforme a posição e o tempo de frequência ou participação mais intensa na escola, maior a percepção da dificuldade em manter os termos associativos e mais propenso a operações táticas de resultado mais imediato. Há um cansaço no esforço de confiança nos processos horizontais, que oscilam de gestão para gestão, de tempos em tempos.

Tais considerações colaboram naquilo que se pretende abordar de forma prosaica e simples: as técnicas de pesquisa como ferramentas de levar o corpo a campo. Pincelar tais ferramentas que possam efetivamente contribuir com o repertório dos alunos e estimulá-los a experimentar novas formas de produzir pesquisas, percepções, sensações e dados – urbanísticos. Essa é minha preocupação. Dessa forma, busco, nesse território de aprendizagem proposto por Ingold, a Antropologia e a Educação como possibilidades, cimentadas pelo “compromisso ontológico” (INGOLD, 2016) em que a Antropologia “é uma prática de educação e não de etnografia”. Esse deslizamento criou uma oportunidade pedagógica colocada por Alessia De Biase na narrativa sobre seu percurso entre a Arquitetura (sua formação inicial) e a Antropologia (sua formação posterior) e o vínculo criado entre ambas as disciplinas no âmbito de seu grupo de pesquisa:

(...) uma forma de apreender, de abordar e de olhar de dentro, intimamente, criar ferramentas, toda uma maneira de fazer, de pensar e de estar frente ao outro que merecia uma atenção constante aos detalhes e a sua necessária articulação com as grandes escalas (espaciais ou narrativas) – este famoso “estrabismo metodológico” de que Marc Augé havia me falado. (DE BIASE, 2012, p.198).

A aproximação do final do segundo semestre de 2019 trouxe o debate sobre a dimensão da produção de dados que havíamos levantado até aquele momento, objetivando as próximas etapas para a escola e para a manobra conceitual e sensorial com nosso pequeno grupo. De que forma estávamos afetados por aquilo tudo? O que o campo transforma e o que é transformado pelo campo? Esse debate, de certa forma, foi sendo guardado para

desdobramentos futuros, pois era chegado o final do mês de novembro e algumas circunstâncias tornavam-se evidentes: o final do semestre letivo se encarrega sempre de trazer uma carga intensa de entregas de projeto para disciplinas práticas de Arquitetura e provas e avaliações para aquelas de caráter teórico, o que, naturalmente, produziu um esvaziamento de nossas reuniões, derivando daí uma interrupção antecipada de nossas atividades. De outra mirada, a própria Vivendo também manobrava para sua finalização festiva, com encontros pedagógicos e reorganizações de gestão.

Pondo em prospecção, pairava em mim um questionamento sobre quais seriam as formas de assimilar nossa contaminação, em quais modos essa experiência operaria na multiplicidade de novas estratégias de trabalho, pois partíamos da hipótese de contaminação / afetação para usá-la como agente de variação entre estados, disciplinas, comunicações, processos, intervenções. Na instauração de um novo sujeito pesquisador. O que viria após a contaminação?

Apostei alto e de forma desarmada na continuidade do trabalho de velhas e novas contaminações para o ano seguinte de 2020. Se, ao final do ano de 2019, enquanto grupo, guardamos nossas contaminações conceituais e sensoriais para prosseguirmos no projeto de novas formas e explorações arquitetônicas propositivas e táticas⁷², enquanto permutantes fomos solicitados a atender, em caráter de urgência, demandas estratégicas do poder.

⁷² Propositivas para aquilo que vinha apontado no horizonte institucional da escola – o credenciamento e a regularização, embates que sinalizavam impactantes mudanças no plano de ocupação urbana e nas soluções arquitetônicas que teriam de ser tomadas.

Sentei-me numa das mesas no canto próximas a árvore ao lado da cozinha. Aquele cantinho eu achava mágico. O respeito pela árvore era incrível. Podiam simplesmente cortá-la, mas não na Vivendo. Preferiram se adaptar ao natural. Aquele lugar é assim. As lições mais fortes são ensinadas sem o uso da linguagem verbal. Decidi que desenharia qualquer coisa que me chamasse a atenção hoje. E a primeira coisa que me chamou a atenção foi a reunião de alguns pais ao redor da garrafa de café a beira da cozinha. Lembrei-me imediatamente da Soraya falando sobre a influência positiva que a vivendo teve sobre seu marido e como o estimulou a interagir. Tive a impressão que tinha voltado no tempo e estava presenciando isso ali. Eram três homens em pé bebendo café.

Na busca de algo para desenhar sentei próximo à árvore que fica ao lado da secretaria, e de frente da goiabeira observei o sistema de umidificação do ar que consiste numa mangueira amarrada às árvores com várias garrafinhas perfuradas para a saída da água, aquilo me chamou atenção pois anteriormente imaginei que seria para atrair pássaros como o beija-flor, logo comecei a rabiscar e o tempo foi passando até chegou o momento da vertical, e as crianças tomaram conta do lugar, observando o sistema de umidificação enquanto eu desenhava, algumas crianças paravam e ficavam aproveitando os respingos d'água caindo sobre suas cabeças, logo me senti convidado a fazer o mesmo, mas antes tinha que elaborar o croqui e documentar o que era desenvolvido. Havia uma grande variedade de atividades dispostas pelos professores, tiro ao alvo com bolinhas, ping pong, e outra brincadeira com várias bolinhas e uma lona.

Aquele portão era fechado por um trinco a quase um metro e meio acima do chão. Ao lado do portão barras horizontais de cinquenta centímetros de espaçamento serviam como escadas para os mais serelepes escalarem até chegar no trinco. Perante qualquer forma de controle as crianças seriam incentivadas a sobrepujá-la. Com o trinco do portão limitando o ir e vir não seria diferente. (...)

Um deles era o mais calado e também o mais barrigudo. Seus braços estavam mais próximos ao corpo e, mesmo de costas para mim, percebi que ele falava pouco. O que tinha chegado por último estava servindo café entre os outros dois. O mais distante de mim era quem conduzia a conversa. Ele gesticulava com o copo sujo e vazio. (...) O pai tímido terminou de beber seu café, cumprimentou os colegas combinando reencontros e extensões daquele papo e seguiu em direção à saída. Os outros dois continuaram sem pressa alguma. A forma como se apoiavam no balcão e conversavam dava a entender que tudo se passava na casa de um deles. Eu já tinha notado como os pais se sentem muito confortáveis na Vivendo. Já vi pais dormindo, estudando e comendo ali. Tudo com uma naturalidade. A vivendo é assim, uma reflexão atrás da outra

Um educador puxou minha atenção quando passou com um aluno no colo e se dirigiu para a lateral da cozinha, na árvore. Ele se sentou na bancada que serve como mesa na lateral da cozinha e começou a conversar com a criança. O pequenino chorava e o professor conversava com ele baixinho. Aquele lugar escondido parecia um refúgio para isolar a criança do que quer que tenha acontecido e o professor sabia disso. Havia uma apropriação muito ampla dos lugares ali de forma empírica.

Havia muita gente circulando: pais buscando as crianças, outros apenas vindo e ficando. Não deu pra entender a movimentação. Vi o desespero de uma avó de braços erguidos na tentativa de acudir uma criança que estava tranquilamente em cima de uma árvore.

*O galpão está movimentado. Uma professora, sentada num canto próximo às pias das crianças, com algumas caixas de papelão. Prepara algum material para aula. Acredito estar no contra turno. Escuto do lado de fora alguém perguntando: "Que é isso?". A professora responde, "É um Tiú, um lagarto grande". Reparo no desenho do lagarto no chão. **O chão é quadro, é tela. Para uns pequeninos que estão ali o corpo também é tela. Tudo acontece***

Ao nível do olho das crianças. Não sei se é proposital. Acredito que sim! Enquanto desenho o espaço se altera, as crianças se vão... Só fica uma e uma educadora. Hora do parque. O caminho pavimentado da pracinha agora só tem as toalhas com as vasilhas. Começa a movimentação para organização da área. Sempre alternando os usos, ora dentro, ora fora, essa é a dinâmica da Vivendo e de suas atividades ao longo do dia. Dentro, depois do portão, fora, depois do portão. Depende do referencial onde se está. Dentro e fora são sinônimos, parceiros!

CAP 03 ENTRE RITMOS E TEMPORALIDADES:

outras contaminações

Nesse ponto da escrita, faço uma manobra forçada de deslocamento para outra camada, operação e dinâmica de mediação que experimento na Associação Vivendo e Aprendendo. Uma camada até então apontada na Introdução desta tese, mas deliberadamente subnotificada no corpo da escrita deste capítulo, porque teve atuação paralela às rotinas aplicadas ao trabalho de extensão, além de uma agenda independente. Essa outra agenda abre espaço para a objetividade de uma agenda de sobrevivência da escola, que aponta, certamente, para algumas mudanças políticas na associação. Contudo, conforme tentarei explicar, acredito que essa manobra mantém uma relevância estrutural com a base de minha pesquisa, no “a partir daqui” em meu trabalho de etnografar o grupo extensionista. Na função de moderadora do grupo, pude também me aproximar das questões estruturais da escola e fortalecer e adensar o dispositivo-olho no meu outro papel dentro dos muros da Vivendo, o de permutante, isto é, ainda me colocando como pesquisadora-sujeito, pois meu imbricamento com os movimentos e caminhos dentro da escola foram percorridos não exclusivamente pela etnografia aqui apresentada. A pesquisadora-arquiteta, associada e mãe, foi, sistematicamente, contaminada. Apresento-me, pois, na qualidade de permutante, para além de mãe de duas crianças-vivendo (a mais velha já egressa) e coordenadora de um grupo extensionista. Desenvolvo com meu companheiro Paulo, também arquiteto, uma relação de permuta com a escola desde 2019, ano de ingresso de nossa caçula Maria à Vivendo e Aprendendo. Através de um contrato informal, foi acertada uma permuta de serviços de Arquitetura e Urbanismo⁷³ por serviços de educação infantil.

⁷³ Os serviços de Arquitetura e Urbanismo referem-se à elaboração de projetos arquitetônicos (ampliação, redução, modificação e recuperação), aprovação de projetos para licenciamento e acompanhamento de obras e serviços decorrentes dos mesmos. Tais serviços referem-se à área escolar hoje ocupada e utilizada e às áreas que, eventualmente, serão incorporadas a esta frente ao processo de reparcelamento urbano (Projeto de Urbanismo - URB 21/2012), que prevê o desmembramento do Módulo C e a desocupação de área pública na lateral e fundos do lote; e às exigências de adequação do espaço escolar da Secretaria de Educação.

É legítimo entender que os tempos da teoria e da experimentação não são os tempos e ritmos da escola em suas contestações normativas, vez que, na rede de realidade comum entre a associação e as instâncias externas do governo, alguns desses dados não foram abordados no projeto de extensão, pois atropelavam o processo metodológico. Ainda posso dizer que não há, até o momento, uma instância efetiva e sistemática de discussão dentro da associação acerca de algumas das questões de credenciamento e regularização, o que interpelaria o grupo extensionista com opiniões excessivamente fragmentárias. A meu ver, não colaborariam com a experiência dos alunos. Como planejamento, isso viria mais à superfície no ano de 2020, o que não foi possível.

A partir dessa etnografia de um grupo extensionista, que levantou em hipótese a operação dos estudantes como uma ferramenta multidimensional, calibre o olhar e abra espaço para descrições e reflexões de minha qualidade de permutante, posição para a qual fui acionada, juntamente com meu companheiro Paulo, a dar res-

postas arquitetônicas às demandas de adequação mais instantâneas da escola. Um choque para nossas rotinas, mas, por outro lado, um importante exercício sobre como fazer diferente enquanto profissional. À medida que o grupo de extensão debruçava-se sobre os procedimentos metodológicos do trabalho de campo, buscando uma aproximação mais ontológica com a prática cotidiana da escola, o cotidiano poético, em si, ficou de lado em demandas aceleradas, levantadas e exigidas pelos órgãos públicos de regulamentação, manifestadas em ofícios e notificações recebidas pela diretoria da escola.

Sempre importante lembrar que essa necessidade de atendimento às exigências de regulamentação, de certa forma incoerente com toda a prática e o fazer da Vivendo e Aprendendo desde sua fundação, está ancorada na abertura do ensino fundamental na escola no ano de 2018.

A tese percorre, portanto, um caminho a partir de um espaço associativo e se costura com um projeto de extensão junto a estudantes de graduação, que foram a campo questionar suas perspectivas preexistentes para retornar à associação sob a perspectiva de associados e permutantes. No meu entendimento, a ação de permuta criou as possibilidades de colocar em revista a reflexão de que os caminhos para a teoria estão na prática, no exercício limiar entre teorias e metodologias.

Voltando à nossa operação junto à associação, no assessoramento de questões de infraestrutura e de programática da escola, pretendo compartilhar a reflexão de que se desenhou ali um devir contaminação por outros caminhos que não o didático e, a partir dessa leitura, me permito outra ordem de reflexão.

Como dito, é certo que a permuta teve um correr paralelo às atividades e processos contaminantes da extensão, sobretudo porque sugeriram de modo fragmentado, urgente, de materialização, obras que, necessariamente, deveriam se dar durante os períodos de recesso escolar. Em julho, pequenas obras de drenagem pluvial foram executadas nas adjacências das salas do fundamental, pois, nos meses anteriores de chuva em Brasília, tivemos inúmeras ocorrências de inundações dentro dessas salas - obras paliativas e emergenciais, que buscaram mitigar a problemática anterior de sua implantação. A sala do fundamental é caracterizada na documentação da escola como provisória do tipo "tenda" com cobertura em lona plástica e a estrutura leve e desmontável, com paredes de gesso acartonado (*drywall*), apoiadas sob piso cimentado regular. Ela está montada próxima à sala laranja. Trata-se de um espaço destinado a duas amplas salas de aula, sendo a opção da associação frente às incertezas da disputa jurídico-administrativa do imóvel. Desta forma, buscou-se fazer frente às demandas de melhoria e adequação das atividades educacionais da Vivendo empregando pouco aporte financeiro. O bloco do fundamental, apesar da precariedade construtiva, recebe e desenvolve atividades que alcançam os objetivos

Figura 32: bloco fundamental - obras de drenagem



pedagógicos da escola, mantendo a relação entre espaço físico, bricolagem e a filosofia de ensino da Vivendo.

Assim, na qualidade de permutantes, vimo-nos impelidos a atuar em nossa *práxis* com uma ação rápida, imposta por outra lógica de trabalho, uma resposta construtiva comprometida com a dinâmica de funcionamento da escola; com orçamentos, prazos e exigências que operam uma resposta à rede dos órgãos públicos, que ignora as necessidades e as práticas da escola, mas que busca padronizar, alinhar e normatizar diferenças em busca de um ideal suficiente e seguro. São as tentativas de transformar “reinos secretos” em traçados de ruas retas, que estão na ordem do planejamento e da visão de cima do pensamento estratégico.

A associação recebeu, ao final de outubro, uma notificação e exigência por parte da Secretaria de Educação que aponta dois aspectos principais da relação espacial atual da escola e que promovem a sua inadequação, segundo critérios da Secretaria. De forma sucinta, a notificação trata da ampliação do programa de necessidades da Vivendo, com acréscimo de instalações; referendada ao Decreto nº 20.769, de 03 de novembro de 1999⁷⁴, a partir da interpretação do decreto tomando como base o Art. 5º os pontos mais inadequados da escola são destacados:

⁷⁴ O decreto “aprova as Normas relativas a obras de construção e de construção e de modificação em estabelecimentos de ensino destinados à Educação Infantil, ao ensino Fundamental e ao Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito federal e dá outras providências”.

Art. 5º O projeto arquitetônico, conterà o Programa Básico, com áreas específicas que atenderá aos seguintes requisitos mínimos:

I – administração: secretaria, diretora e sala para professores/reuniões:

II – atividades docentes-pedagógicas: salas de aula:

III – recreação: área coberta e descoberta,

IV – apoio: instalações sanitárias independentes para cada sexo e separadas para alunos, professores/funcionários;

V – atividades técnico-pedagógicas: sala para Serviço de Orientação Educacional (SOE) e sala de leitura, para estabelecimentos de ensino que oferecerem de 1ª a 8ª séries de ensino fundamental

⁷⁵ A Norma Brasileira de Acessibilidade Universal, NBR 9050 (revisada em 2015), trata da utilização, de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção. Aqueles com limitação de mobilidade ou percepção são classificados pela Norma dentro de três grupos principais: P.C.R – pessoa em cadeira de rodas, P.M.R – pessoa com mobilidade reduzida e P.O – pessoa obesa.

Some-se aos pontos I e V do citado artigo, a necessidade de adequação de ao menos um dos sanitários às normas de acessibilidade universal⁷⁵. Todos esses itens, hoje, estão inatendidos. A Vivendo possui uma sala de professores insatisfatória e com uma longa demanda dos educadores por um espaço melhor para o planejamento do trabalho e para reuniões internas. Tal demanda foi reafirmada em algumas das entrevistas dos educadores da escola, que apontaram a ausência de sala dos professores como algo sintomático no sentido de demonstrar um desequilíbrio e uma evasão às suas demandas antigas. Muitos avanços foram conquistados pela equipe pedagógica anteriormente, mas na fala dos educadores, permanece a ressalta que tais avanços não foram acompanhados por melhorias nas

condições de trabalho físico presencial no espaço escolar, em especial à questão de uma sala de professores e uma sala de coordenação mais espaçosa e com possibilidades de usos mais flexíveis, de arranjos físicos mais dinâmicos e voltados para trabalhos de grupos. Hoje ambas as instalações de professores e coordenadores ocupam salas mínimas de 6m².

A notificação estabeleceu uma agenda determinada em conjunto com a diretoria e discutida em reuniões ampliadas feitas a partir de convocação em bilhetes nas mochilas das crianças. Tais reuniões aconteceram à noite, com alguns (por vezes pouquíssimos) associados participando. Diante de necessidades entendidas como coletivas, mesmo que não uníssonas, buscamos cumprir a agenda com a resposta possível, segundo a viabilidade da escola. Fez parte de uma real experiência na Vivendo, que reside na dimensão das imposições que surgem de diferentes formas. As reuniões ampliadas, que têm caráter mais consultivo e procuram amadurecer ideias e criar alternativas sinérgicas, necessariamente culminam na convocação de uma assembleia geral. As ampliadas discutiram as possibilidades de intervenção para atendimento à notificação em dois critérios amplos atender ou não aos parâmetros urbanísticos da área.

Colocados assim, de modo genérico, os parâmetros são aqui elencados para reforçar uma estrutura básica de entendimento que as reuniões ampliadas buscaram amadurecer e pavimentar a discussão. Apontando para a necessidade de se construir um programa de, no mínimo, 50m² de área de forma a absorver as novas salas (de professores, de direção, de leitura), montamos três possibilidades de caminho, resultantes de condicionantes e intenções. Como condicionantes pudemos entender a falta de oferta de espaço regular (ou seja, solo disponível dentro da área edificável do lote), a celeridade das obras diante da brevidade de início do recesso escolar de 2 meses e, as dificuldades financeiras que historicamente a associação enfrenta. Como intenções principais estão as questões prioritárias da escola: o atendimento às exigências da notificação para fins de obtenção de alvará de funcionamento junto ao GDF e o reaproveitamento máximo de materiais investidos na obra no processo futuro de regularização fundiária. De forma que os caminhos se desenharam de maneira a apontar critérios claros de definição.

CAMINHO 1 - GALPÃO: um novo programa completo seria construído lançando um segundo pavimento no galpão, a partir de um sistema construtivo tradicional. Seria uma obra regular (dentro da área edificável do lote), respeitando os afastamentos. Uma obra complexa, definitiva, e muito onerosa financeiramente, pois exigiria um reforço estrutural do prédio existente. Responderia à demanda atual de espaços para fins do credenciamento, no entanto, essa solução impediria o uso e realização das atividades escolares durante as obras, havendo necessidade fechamento da escola por, no mínimo um semestre letivo.

CAMINHO 2: EXPANSÃO entre BLOCOS: o caminho dois trataria de uma obra de extensão da sala dos professores atual, ocupando uma área residual entre o galpão e sala verde. Seria uma ocupação parcialmente transitória, com baixo aproveitamento do edifício, em si, posterior à etapa de regularização da situação da Vivendo. Nessa opção, haveria a possibilidade de reuso de materiais e partes do edifício. É uma opção com percentual de perda de materiais e investimento, mantendo-se como uma obra rápida, porém sem atendimento completo à demanda atual de espaço, induzindo a um atendimento exclusivo ao espaço dos professores. Além disso, a solução se apresentaria irregular, uma vez que desrespeitaria um dos afastamentos de divisa do lote.

CAMINHO 3 - Arquitetura REMONTÁVEL- sistema construtivo TRANSITÓRIO: o terceiro caminho perseguiu a proposta de rápida montagem e as diretrizes de desmontagem/reapropriação dos materiais a fim de reutilizá-los. Reportava-se ao uso de containers, mas partindo da construção racional de um módulo (e não a utilização de containers) para atender à demanda de adequação do programa de necessidades aos requisitos mínimos pautados pela Secretaria, propondo a flexibilização do espaço. Foi uma proposta baseada em um sistema construtivo novo e remontável, considerando o mínimo de desperdício do investimento financeiro aplicado à obra e o reaproveitamentos do edifício quando da regularização do lote, uma vez que a localização possível dos módulos é na área pública, externa ao lote. Uma obra rápida e seca com materiais, estrutura e elementos preparados separadamente e montados in loco.

Figura 33: Cartaz-chamada para a Assembleia

PROCURA-SE



**ASSOCIADA [O]
INTERESSADA [O] EM
DISCUTIR AS NOVAS
CONSTRUÇÕES DA
VIVENDO e APRENDENDO**

TRAGA-A[O] A **ASSEMBLEIA dia
21.11**

As reuniões ampliadas foram consolidando a discussão acerca das condições de possibilidades que tínhamos, com a colaboração da tesouraria da diretoria em apresentar as perspectivas financeiras da escola para o ano de 2020. A partir destas condições, o contexto inferia também a aparente estranheza em revisitar e ampliar a conjuntura de clandestinidade fundiária, conectada às condições hoje instauradas. Tornava-se impositivo considerar quais os riscos iríamos correr. Extenuar nossa fragilidade fundiária, produzir um novo programa que soma, no mínimo 50m² de área nova construída, iniciar obras de um segundo pavimento tendo de fechar a escola e assistir a evasão escolar, acrescentar expansões aos blocos existentes sem atendimento nem à regularização nem ao programa completo, ocupar mais área pública Isso posto e debatido nas reuniões ampliadas, ficou claro que o tempo entre credenciamento e regularização fundiária era assíncrono e que deveriam ser tomadas medidas que resolvessem parcialmente algumas questões e não inviabilizassem por definitivo os recursos políticos e financeiros da escola.

Nessas reuniões, nos posicionamos como arquitetos permutantes, mas eu compartilhei enquanto coordenadora do projeto alguns dados e impressões produzidas ao longo do Casas Coloridas para reafirmar nossas condições de possibilidade e que nossa linguagem de implantação e urbanização da escola foram aspectos muito as-

sinaláveis durante a observação dos alunos. Nessa ocasião, apresentei o mapa de calor, algumas anotações dos extensionistas e, como observação final, cimentamos na ideia que a Vivendo se reconstrói pedagogicamente e espacialmente com o tempo, concluímos que não deveríamos buscar soluções definitivas, porque, no momento, nossas condições não o permitiam. Além de escassos recursos financeiros, não tínhamos um imóvel com dominialidade fundiária que nos estimulasse um alto investimento. Por outro lado, as exigências da Secretaria de Educação, caso não atendidas, levariam a associação à impossibilidade de retirada de Alvará de Funcionamento e credenciamento das atividades da escola.

Após esticar essas conversas, uma Assembleia Extraordinária foi marcada para o dia 05 de dezembro pela diretoria através de bilhetes na mochila das crianças e o *newsletter*⁷⁶ da escola, com pauta focada na discussão e aprovação de reformas e obras necessárias.

A assembleia teve as questões debruçadas em três conduções principais:

1. Apresentação da situação atual da Escola quanto à finalidade de regularização fundiária, apresentando para a associação, novamente, o processo em andamento equacionado pelo Projeto de Urbanismo URB 21/2012 para desmembramento e regularização fundiária de caráter litigioso, aprovado pelo CONPLAN⁷⁷. Uma vez que o projeto define duas unidades imobiliárias a partir do desmembramento do Módulo C, apresentamos essa condição como ideal para que enfim, no futuro, pudessem ser pensados um modo e novas estratégias de ocupação da menor das unidades, no caso a ocupada pela Associação Vivendo e Aprendendo.

O projeto de desmembramento destina um lote de dimensões de 45 x 50 metros - 2.250m² de possível uso da Vivendo e Aprendendo. O projeto reforça ainda a obrigatoriedade de desocupação de área pública ocupada ao tempo em que incorpora à "futura área da Vivendo" parte de instalações do Clube Vizinhança (a quadra de futebol society e o galpão de escalada).

2. Pendências do espaço físico apontadas no Laudo Técnico e questões suscitadas em documento da Secretaria de Educação, em outubro, sob assunto de credenciamento, onde debatemos qual o programa de necessidades que conseguiríamos atender, minimamente, composto das seguintes áreas mínimas e indicadas no esquema.

3. Apresentação de projetos de arquitetura a partir de prioridades discutidas nas reuniões ampliadas

⁷⁶ Email enviado pela Diretoria, sob assunto Cartas de boas novas - Sétima Edição, no dia 03 de dezembro de 2019. As reuniões ampliadas às quais o e-mail se refere ocorreram em 20/10, 31/10 e 28/11, à noite, na própria escola. Uma estudante extensionista participou de uma das reuniões (31/10), tomando algumas notas e absorvendo impressões de uma reunião bastante esvaziada, que contou, praticamente, com a presença de parte da diretoria, apenas.

⁷⁷ O CONPLAN – Conselho de Planejamento Territorial e Urbano do Distrito Federal foi criado em substituição ao Conselho de Urbanismo e Meio Ambiente, tem função consultiva e deliberativa na análise, acompanhamento e atualização das diretrizes e dos instrumentos de implementação da política territorial e urbana. É composto pelo Governador do Distrito Federal e por 15 (quinze) conselheiros representantes de órgãos administrativos do DF, 15 representantes da sociedade civil.

pregressas que conduziram para o caminho três, como solução tipológica preferencial, conforme justificado anteriormente. A questão da nova construção era de longe a mais sensível pois, a escola não tendo regularidade fundiária, pairava uma grande insegurança. A partir da constatação das exigências, nos adaptamos taticamente aos cenários jurídicos, legais, operacionais e financeiros da escola. Nessa abordagem, tudo o que vínhamos entendendo como sendo circunstancial na escola, como esforço de superação, produziu, aqui também, a sensibilidade conceitual do tático - na compreensão conceitual e política de quem está no impulso de reconhecer, compreender e assumir o circunstancial como algo que se infiltra no sistema e opera sua contaminação. Circunstâncias particulares que operam transformações, onde conseguem se inserir. E assim a assembleia em votação, com 25 associados presentes, decidiu por um projeto arquitetônico que, além da exploração de sistemas de fabricação e montagem, respondesse também a uma expressão simbólica em resposta à tática de uso e pesquisa do espaço, de forma a possibilitar a aproximação do fazer junto. A assembleia decidiu por um sistema construtivo transitório diante das vicissitudes, sendo a única área disponível para ocupação aquela pública, externa ao lote. Em síntese: a rapidez diante dos prazos impostos pela Secretaria de Educação, a possibilidade de desmontar e remontar os módulos em outros lugares. Necessitávamos de uma obra rápida e seca, sem instalações hidráulicas onde estruturalmente nossa peça de ajuste e uso do solo (irregular) da área pública fosse o mínimo possível foram argumentos apresentados e compartilhados .

arquitetura TRANSITORIA. arquitetura REMONTÁVEL

Contingenciado o orçamento da obra, em janeiro , entregue o projeto executivo dos novos espaços para a Vivendo, as obras se iniciaram em fevereiro, começando no sábado de carnaval.

Nesse deslocamento transversal, considero que as reflexões acerca de nossa prática de permutantes não se divorciam daquilo que intensamente foi vivido na extensão, mas atuou na atualização e de efetivação das relações de produção da escola. Na construção do olhar permutante de modo a estabelecer uma equivalência metodológica praticada, na medida das possibilidades em inúmeras conversas e contribuições. Paralelo às obras dos módulos, iniciaram-se obras no sanitário do galpão para adequá-lo à NBR 9050.

O galpão recebeu uma rampa de inclinação menor que 5%, acessada próxima à área de serviço, conduzida ao redor da abertura lateral da cozinha chegando em patamar, posicionado à frente. Foi desenhada de forma a deduzir ao mínimo as diferenças de níveis entre galpão e área de circulação do bloco de salas e manteve a intenção de propiciar um desempenho que não atravessasse os fluxos erráticos de acesso das crianças ao galpão

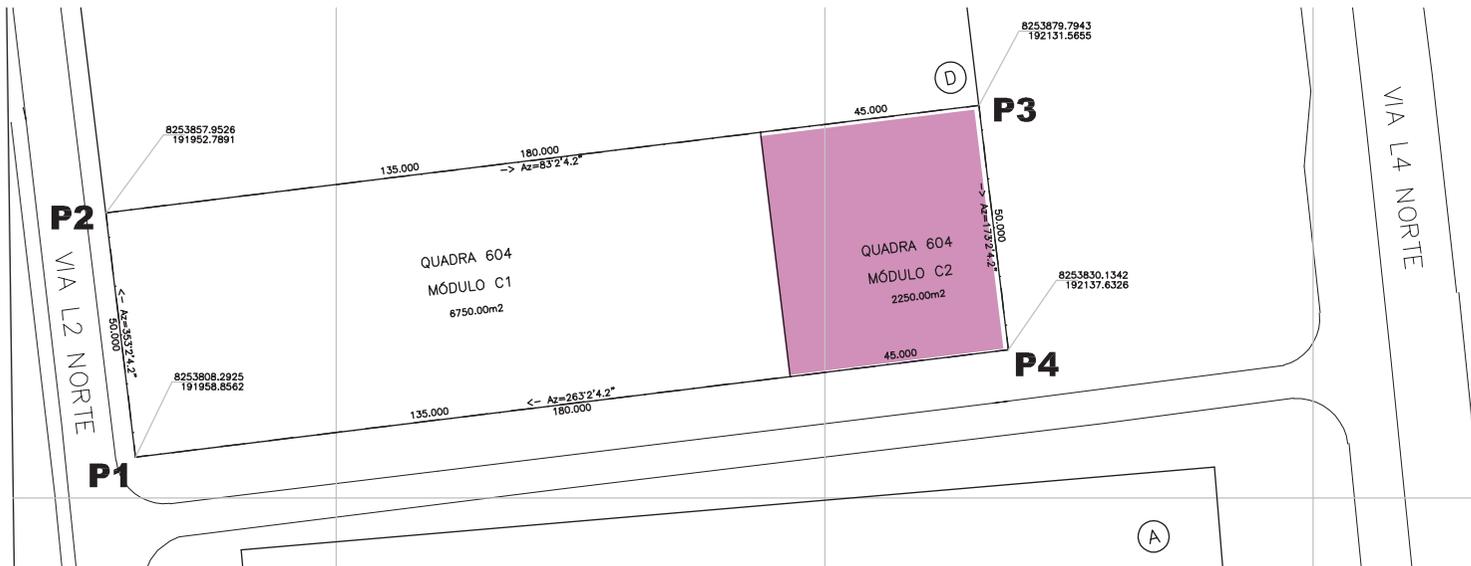


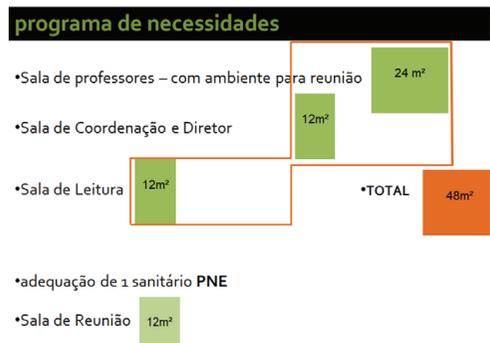
Figura 34: projeto de desmembramento Proj URB 21/2012 com Modulo C1 e C2



Figura 35: situação fundiária Vivendo e Aprendendo no caso do URB 21/2012:

- modulo C2
- área edificável

Figura 36: programa de necessidades e áreas mínimas para atendimento à Secretaria Educação



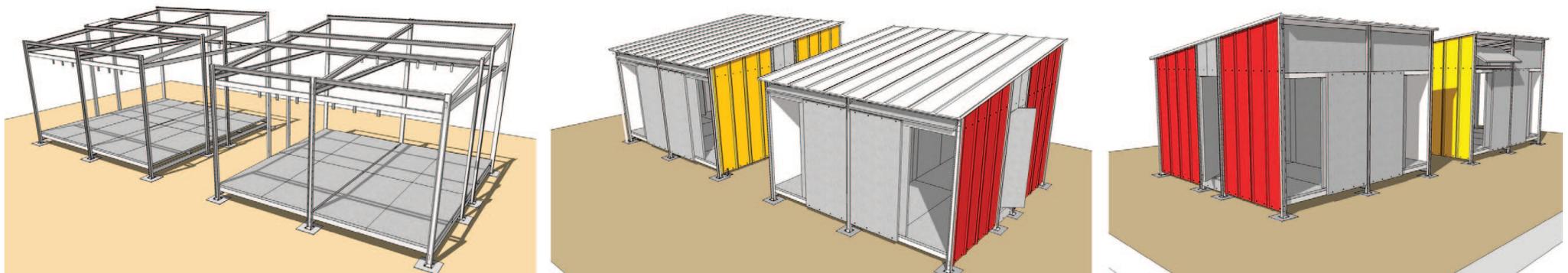
via a escada – que é palco, banco, mesa. É na escada do galpão que familiares aguardam a saída dos pequenos, pois se trata do bloco dos ciclos iniciais.

O banheiro foi ampliado na lateral, ocupando parcialmente a sala da coordenação, ampliaram-se as áreas de manobra, adequando uma cabine para a acessibilidade, também propusemos melhorando e o fechamento de todas as cabines, uma vez que o sanitário tem abertura para o galpão. Permanece, aos moldes da escola, de uso coletivo, para adultos e crianças, sem distinção de gênero para afirmar uma posição de parceria, sem hierarquias. Coerente com a pedagogia da escola, o olhar é voltado para os sujeitos e menos para categorias e separações.

Através de todas as intervenções, e enquanto permutantes, mas principalmente enquanto associados, tratamos de buscar o ajuste nas intensidades: necessariamente pelo princípio da bricolagem, fizemos ajustes à construção preexistente – esse foi nosso norte. Nele, há um pensamento embutido que implica troca, de formação continuada e inacabada. São passos que estão na metodologia do trabalho extensionista e acredito que no desenvolvimento do projeto de arquitetura.

Essa é possivelmente a maior relação da prática projetual com a pesquisa de doutoramento: entre a experimentação metodológica e a materialização de intervenção - está o movimento do limiar, no reverberante saber rizomático que exige a insistência em uma capacidade de comunicar, relacionar-se, compartilhar memórias, forjar novas estratégias e exigências compartilhadas coletivamente, expressadas em produtos adequados. Essa produção de decisões coletivas da associação, mesmo que em assembleias com números de participantes reduzidos, cria momentos em comum com o sobrevoo sobre questões particulares, costura ideias em rizoma,

Figura 37: maquete eletrônica do módulo transitório



onde qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.22). Além disso, nesses momentos é passível promover rupturas sem a perda de capacidade de recomeçar, reestabelecer-se sob novas experiências, lançar novas territorializações enfim: buscar novas táticas ou estratégias. Enquanto se estabelece uma leitura de algo aqui, automaticamente esse “aqui” coloca-se em movimento em fluxo de outra territorialização. A experimentação busca dar conta de uma realidade mutante, a cada dia, a cada passagem. Arquitetura e Urbanismo infromam uma tendência a se entender totalizante, uma solução; usualmente, em nossas intervenções, precisamos engessar essa realidade, pois o projeto arquitetônico não é capaz de dar uma resposta a essa realidade tão movediça. Nossa formação busca o rebatimento projetual a partir de nossas capacidades de “definir um problema”, sem aceitar a realidade como algo fragmentado e movediço. Peter Pál Pelbart trabalha em cima da ideia de sensorialidade alargada onde:

Dado o contexto da sensorialidade alargada, da circulação ininterrupta de fluxos, da sinergia coletiva, da pluralidade afetiva e da subjetividade coletiva daí resultante, o comum passa hoje pelo bios social propriamente dito, pelo agenciamento vital, material e imaterial, biofísico e semiótico, que constitui hoje o núcleo da produção econômica mas também da produção de vida comum. (PELBART, 2011, p.29)

Arquitetos que buscam atravessar essa sensorialidade alargada, que buscam ser contaminados projetam diferentemente? De que maneira se dá essa passagem de outras formas, senão pela composição de novas relações de trabalho? Estudantes e arquitetos devem radicalizar novas práticas e novas táticas entendendo nas

Figura 38: obras de construção novos módulos



formas multidimensionais de trabalho a variação entre o singular e o coletivo. Essas experimentações, e só elas, quaisquer que sejam, serão passíveis de produzir novos dispositivos projetuais, em formato aberto.

Escrevendo, penso em reafirmar a impossibilidade de observação dos espaços sem testemunhar as relações que se dão neles. O que determina suas funções são as relações que nascem ali. O espaço, todo ele, é apropriado de acordo com as inter-relações que se criam nele. É difícil definir secamente, ou “formalmente”, que uso se tem em uma área... Tudo pode ser mutável... Todo espaço é mutável. Esta pesquisa buscou fazer a passagem entre uma metodologia e um uso comum dela, à luz das possíveis apropriações individualizadas também, por cada pesquisador envolvido, mas também enquanto uma comunidade em trabalho (pesquisa de extensão). Busquei nesta escrita, a um tempo também, responder positivamente às singularidades que emergiram do processo. Para mim, teve um final projetual. Para os estudantes extensionistas, a expectativa de que algo permaneça em suas subjetividades e, com sorte, em algum momento de suas vidas profissionais, a memória em deriva de nossa experiência volte à superfície de seus corpos e murmure algo em seus ouvidos. O universo de pesquisa e projeção tem em comum aspectos rizomáticos entre produção, dedução e indução...ao escrever a tese, percebo o quanto esses aspectos se contaminaram entre si. Partimos para a extensão a fim de testar modos de estar em campo e nossa capacidade de transformação de nossos procedimentos e de produção de dados potencializados em novas práticas de observação, para , em seguida, transformá-los em projeto. O campo se mostrou, após o ano de 2019, escasso no sentido de possibilidades exploratórias; mas pude através da minha participação, enquanto permutante, tornar possível o uso da experiência como propulsor teórico para questões de fundamentação das etapas de contaminação, para decisões, onde teoria e empiria coimplicam-se a cada risco.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe a partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma pressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (...) É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível” (CERTEAU,2017, p.67)

Figura 39: módulos construídos



CONCLUSÃO

As sensações deixadas aos leitores que chegaram até aqui devem ser múltiplas; é como imagino. A construção da tese opera em diferentes graus e repertórios, aciona memórias, pessoas, conhecimentos, pulsações, invenções, mistérios. Penso que o próprio ato de ler mistura no leitor coisas vividas, vistas e aquelas que são inventadas e imaginadas. Talvez para a docência, onde a tarefa crítica sobre suas práticas evoca a experiência, os sujeitos e os discursos, o conteúdo desta tese possa ser recebido de forma “ mais natural”, por assim dizer. Penso para a conclusão um esforço de trilhar novamente alguns dos caminhos percorridos, no exercício de olhar para trás e relembra-los e, assim, amarrá-los àquilo que considere contribuições valorosas da experiência extensionista do Casas Coloridas. São contribuições para a escrita do texto, mas sobretudo para operar uma inflexão, na qual a contaminação produz uma abordagem reflexiva na prática do ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Para dar ênfase à espessura processual (KASTRUP, 2015), discuto o que classifico como tendências dessa prática do ensino, buscando falar do presente nas questões que pessoalmente percebo, suscetíveis a falhas e provisoriedades; e finalizo esta etapa final do trabalho chamando a escrita de outros afetados pela contaminação do experimento vivido: os extensionistas. Eles foram convidados para tecerem uma **narrativa da memória da experiência**, que transcrevo ao final desta conclusão. Essas narrativas evidenciam o território criativo para nosso grupo, percorridos em formas múltiplas, assim como as do leitor. Lembro ainda, como considero os trabalhos desenvolvidos para esta tese como produções de subjetividades, citando quem iluminou o tema com precisão:

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. (...) A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso. (...)

No contexto da ciência moderna, as etapas da pesquisa – coleta, análise e discussão de dados – constituem uma série sucessiva de momentos separados. Terminada uma tarefa, passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar (...) cada momento de pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. (ESCÓSSIA, KASTRUP, PASSOS, 2015, p. 57-58)

Olhar para trás, para o caminho percorrido, é retornar às minhas inquietações iniciais fundadas em relações pedagógicas; quando reconheci uma auto fiscalização, ou vigília, nas formas de falar de cidade e Urbanismo com os estudantes. Eu me policiava para apresentar um conteúdo disciplinar que soasse menos neutro, menos cientificista; sondando fatos exógenos ou curiosos da memória dos alunos, que contaminassem os conteúdos

apresentados. De fato, seguia uma pulsão de instigar um questionamento estrutural ao estatuto da neutralidade e da normatividade aplicado à ideia de desenho e planejamento urbano, tão presente nas disciplinas da cadeira de Urbanismo das escolas de Arquitetura, por onde passei. O objetivo não era desmerecer as diretrizes, normas e informações pautadas na noção de conhecimento pela informação, coleta e análise; que considero como competências e habilidades também exigidas. Mas, intencionava não abdicar da certeza de que, nos processos de produção de subjetividades urbanas, tais visões de conhecimento e suposta representação da realidade são parciais, e devem ser colocadas entre parênteses, pois não respondem aos modos de existir e de reexistir (PELBART, 2011) nas cidades, na vida urbana, em comunidade. E, principalmente, porque essas visões não se tratam de sistemas coerentes e seguros, ao contrário de como são apresentados aos alunos.

A ação de trilhar novamente a processualidade é uma releitura da metodologia de trabalho e da dimensão coletiva dela. A grande contribuição a esse desenho híbrido esteve na Antropologia e, por isso, a aproximação com a "interpretação antropológica através da construção de uma leitura do que acontece", pensado através de Clifford Geertz (1989). Grande parte dos debates sobre cidade e Urbanismo, nas nossas escolas, parte do referencial teórico produzido no início do século XX que abriu passagem para sucessivas teorias urbanas e aplicações de modelos de desenhos urbanísticos, sendo o Movimento Moderno um dos exemplos de forte linhagem. Ao tempo em que, a Arquitetura fala em modernizar a cidade para o "homem universal" e para uma nova sociedade industrial, seguindo fortes preceitos; as Ciências Sociais falam em descrever, conhecer e conviver com culturas, grupos sociais, entendendo seus papéis, funcionais e simbólicos, na sociedade.

Considerando essa abordagem sobre o que acontece nos espaços desenhados, fundamental na formação dos estudantes, há muito o que se desestabilizar dos sentidos aplicados ao projeto, ao ensino teórico e projetual e à prática cotidiana da sala de aula, pois essa desestabilização provoca uma nova forma de se relacionar com o ofício, mas muito e também com o mundo objetivo e simbólico que abraça nossa formação – transpassando uma relação mais ética com nossa profissão.

Dessa forma, escolhi iniciar as reflexões da tese pelas práticas pedagógicas que experienciei e participei, em exercícios de montagem apresentados brevemente na Introdução que deslizaram para a edição de um projeto extensionista: pois considero que essa estrutura foi, indubitavelmente, a origem de minhas inquietações docentes que me conduziram ao doutoramento.

Utilizei o meu modo de fazer o filtro de leitura do ensino do campo de Arquitetura e Urbanismo. Noto que não há produção e levantamento de dados acerca de estruturas curriculares, análises comparativas, ou indicadores

acerca da formação dos estudantes pelas pesquisas de entidades com atuação na regulação e consolidação de “uma política nacional para o estabelecimento de perfis e padrões que assegurem a qualificação do profissional arquiteto e urbanista a altura dos desafios sociais, econômicos e políticos do Brasil, bem como das demandas resultantes da conjuntura internacional”⁷⁹. Ao contrário, conduzo as minhas questões a partir da minha percepção e prática, pelas salas de aula que atravessei – na minha formação e na qualidade de docente, de forma que não pretendo que sejam universal e analítica. Conduzo no passo a passo que percorremos na trilha da extensão. Acredito que, nas singularidades e particularidades desse percurso, há uma possibilidade de um grau de generalização e encontro, aí, fluxos de tendências que, eu gostaria de pôr em relevo, nesta Conclusão.

Creio que são tendências desenhadas i) desde a apresentação do “problema” pelas ementas das disciplinas de urbanismo, ii) perpassam os professores e a epistemologia das disciplinas, iii) nas formas como nos aproximamos dos espaços (na vasta ordem de entendimento que pode ser atribuído ao termo), iv) nas ferramentas de trabalho e suas formas de narrar esse espaço e nas formas de interpretar seus significados a partir dos sujeitos e atores envolvidos, v) nas “soluções” confrontadas aos espaços para serem apresentadas como exercício da disciplina que receberá uma mensuração a fim de avaliação. Reforço que as soluções apresentadas são fruto direto de todo o esforço empenhado, ou não, ao movimento.

Lembro ainda das concepções das disciplinas que utilizam do termo “diagnóstico” na pretensão de esgotamento de uma leitura urbana pelas estratégias de levantamento físico e representação, mas, cujas abordagens desacreditam análises culturais e pequenas observações. Isso se deve parcialmente à busca pelo resultado das disciplinas, que tratam de representações formais de desenho e não distinguem, ou problematizam, aquilo que foi concebido e desenhado, daquilo que é efetivamente praticado. Muitas soluções estão embasadas em processos de setorização de atividades, delimitação de fluxos em funções urbanas predeterminadas e soluções de desenho da forma urbana em elementos morfológicos, sem uma leitura sensível de suas preexistências. A chave de solução está no desenho e na legislação aplicada ao projeto urbano.

A fé no desenho e na oferta de recursos de pesquisa secundária, cada vez mais, intersectam a sala de aula em cartas-imagem produzidas em diferentes escalas a partir de satélites, bases cadastrais e plantas SICAD, disponibilizadas na plataforma de mapas digitais do GDF, o geoportal⁸⁰. Para além das ferramentas locais de consulta espacial, o *Street View*, ferramenta do ambiente *Google Maps*, representa virtualmente, a partir de uma composição panorâmica em 360° de inúmeras imagens retiradas de ruas, algo que se aproxima de considerar uma realidade virtual – sugerindo o estar lá, sem sair do lugar. Tais ferramentas têm uma inegável força colaborativa de consulta e análise de espaços urbanos, não se pode negar-lhes a importância e praticidade. Para o campo de

⁷⁹ A ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: http://www.abea.org.br/?page_id=16

⁸⁰ O território do Distrito Federal tem um mapeamento aerofotogramétrico iniciado em 1991 no formato SICAD – Sistema Cartográfico do Distrito Federal, utilizado pelos órgãos públicos desde então como base cartográfica dos trabalhos de topografia, cartografia, demarcação, projetos urbanos, acompanhamento de obras de engenharia em geral e controle do uso do solo. Desde 2016 essa base de imagem e cartografia, atualizada e complementada com marcadores georreferenciados, está disponível online para consulta e download no site da SEDUH – Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano através do: <https://www.geoportal.seduh.df.gov.br/mapa/>

estudos urbanos de Arquitetura e Urbanismo, que usualmente depende de dados topográficos e cartográficos gerados, elas são um imenso avanço.

No entanto, aplicam também uma transferência nada reparadora, didaticamente falando, da relação sujeito – pesquisa – experiência – análise – síntese. Transferem ações do sujeito para uma existência não verdadeira, a da foto. Desmontam a construção de um campo de investigação quando são interpretados como substitutivos ao trabalho de campo e ao dispositivo olho do próprio pesquisador e tendem a reforçar uma visão tecnocrata, cientificista dos profissionais liberais e reforçam a importância de se dominar instrumentos digitais em nossa sociedade de “projeto tecnológico triunfante”. (INGOLD, 2015).

Quando interpretada na qualidade de instrumento sofisticado que substitui a visão, ou visões antes impossíveis para os olhos a nível de escala, detalhes e distâncias; não deixa de evidenciar também algumas brechas e rupturas vinculadas à própria ordem do planejamento, da estratégia e da temporalidade cristalizada. Voltemos ao pensamento reflexivo de Certeau acerca das táticas, onde essa é determinada pela *ausência de poder* (a tática é operação dos fracos), em contraponto à estratégia, que é uma suposição de poder – e a linguagem dos projetos tecnológicos de informação está entrelaçada nessa dialética estruturada por quem vê e deixa ver. A intenção desse debate não é de forma alguma patologizar ou ideologizar o uso de tais ferramentas, pois são úteis e necessárias, mas de questionar seu protagonismo ou estatuto de quase equivalência ao real, que vem sendo tomado em permuta com a ideia de “ir à campo” e “levantar dados”. É uma crença que se instala em onda crescente.

Muitos estudantes consideram e declaram, que a ida a campo é limitada, pois dessa forma não verão “tudo” e que há uma dificuldade em apreender o espaço em “uma única visita”. Consideram uma perda de qualidade entre a ferramenta digital e estar lá, corpo presente com apenas a máquina fotográfica do celular (inseparável atributo da vida moderna). O aperfeiçoamento dos instrumentais tecnológicos permitem novas dimensões de leitura, mas produzem também um afastamento gradativo de algumas capacidades de interpretação – pois nosso processo de aproximação é pautado também nas etapas de decomposição de nosso objeto de pesquisa, adquirindo uma função estratégica na elaboração da massa de dados (CARDOSO, 2000) para uma etapa posterior de recomposição, do enfrentamento, dessas realidades percebidas e observadas.

Em sala de aula, nas disciplinas que ministrei, busquei chamar a atenção para efeitos estigmatizadores de espaços, na forma como alunos apresentavam alguns de seus trabalhos de campo, e como esses efeitos, de antemão, acabam por influenciar nossa percepção, tendendo a buscar “soluções” prontas e pacificadoras, que superficialmente con-

tornam os problemas apontados ou celebram qualidades desejáveis. Muitas vezes foram usadas, nas apresentações dos grupos, imagens fixas e classificatórias dos percursos de deriva urbana, uma das etapas preparatórias para o exercício de intervenção, – acúmulo de lixo, moradores de rua, mobiliário depredado. São aspectos inegáveis da realidade dos espaços públicos brasileiros, não há dúvidas de suas ocorrências. Mas, mesmo diante da obviedade, abordagens desconcertantes podem ser sublinhadas para atividades de deriva urbana como ampla utilização de fotos do *Street View* como formas de verificação e ilustração. Mesmo diante da premissa diretamente sugerida no lançamento do exercício – a de desviar das formas mais familiares e mais óbvias de deslocamento, buscando uma sensação e estranhamento, vulnerabilidade e imprevisibilidade nesse deslocar, para a partir daí recorrer a registros, anotações, desenhos. Mas a utilização de imagens prontas, por vezes datadas de anos antecedentes, estruturalmente feria o propósito do exercício. Era o olhar de desentendimento ou de surpresa dos estudantes acerca de minha crítica sobre o porquê das fotos não atenderem à proposta da atividade, surpreendentes também para mim. Ao passo das conversas e debates suscitados em sala, vai ficando claro que precisamos de mais categorias, mais compreensão para a montagem de um trabalho, mais vozes pois as próprias vozes do grupo escapam leituras diferentes, impressões ora convergentes ora divergentes – a depender de inúmeros motivos.

Estes foram aspectos diretamente trabalhados no projeto de extensão, com valores colocados a partir da experiência e da contaminação, que despoja o empirismo de um formato de observação de padrões de ocupação apoiados em categorias preestabelecidas de análise. Atuamos em trabalho aberto, através das etapas de aproximação descritas no Capítulo 1 em [dentro] [fora] [espiral] [costuras], que iam entrelaçando ferramentas novas e trazendo para o campo a sensibilização do que fazíamos, sublinhando questões de nossa postura, participação e habilidade de observação e intervenção. Aqui, a contaminação muda o olhar e transforma a prática.

Em nosso projeto extensionista, optei deliberadamente pela pouca, quase nula, utilização desses instrumentos aperfeiçoados de leitura de campo, porque não queria o afastamento e ver de longe, mas a contaminação. A aventura metodológica era de aprender através da exposição e não pela necessidade e praticidade do controle de dados e de informação. Éramos sujeitos e éramos coletivo, onde os procedimentos tomados formulavam nosso debate entre realidade e representação, sendo constantemente apontada a fragilidade do enfoque morfológico – seria impossível descrever a escola através dele.

O corpo é sensível ao campo, aprende e adquire uma reflexão sobre as coisas às quais está exposto que ultrapassa as elucubrações do pensamento e do que é próprio à informação. O corpo absorve o trabalho de campo transformando-o (o corpo) em habilidades práticas, dispositivos de aprendizagem. Não é corpo foucaultiano do rigor e da

⁸¹ Estudo de proporções humanas desenvolvido pelo arquiteto moderno Le Corbusier (1887-1965), onde “No caso dos arquitetos, são obras que propõem a inclusão de ferramentas para modernizar a atividade projetual deste profissional e, para isso, realizam uma busca pela unificação de referências padrão de medidas corporais que possam ser utilizadas como instrumentação prática e direta para o dimensionamento dos espaços projetados.” (PASSARO:2020, p.208)

disciplina, tampouco o corpo corbusiano, o Modulor⁸¹. Trata-se do corpo e suas linguagens múltiplas em um mesmo sujeito, onde cabe a linguagem da racionalização e organização da mente, mas também aquela que lê o “mundo sensível ao que é invisível” (PORTELA, 2008, p.68). Tal corpo, que atua em campo nas implicações e nas dimensões de percepção e subjetivação, as expressa em síntese não necessariamente elaborando tudo, mas flertando com a ideia da territorialidade que, por sua vez, deriva da relação com os outros, os espaços, os contextos – em processos de singularização a partir das problemáticas articuladas.

O projeto de extensão partiu da imediata premissa, como primeiro nível de compreensão, dessas reflexões sobre o ensino da Arquitetura e Urbanismo, sobre prática e sobre implicações éticas de ambos. Em questionamento ao ensino de urbanismo excessivamente tributário à neutralidade técnica, nos convocamos ao trabalho de campo para reconhecimento de fenômenos buscando experimentá-los a partir de implicações éticas em uma “reabilitação da análise” aquela já confeccionada ao longo de várias disciplinas mas que se encontra “prejudicada por um reducionismo sistemático que a leva a encolher seus objetos ao ponto de se tornarem pura transparência intencional” (GUATTARI, 1990, p.19)

Tudo se passa como se um superego cientista exigisse reificar as entidades psíquicas e impusesse que só fossem apreendidas através de coordenadas extrínsecas. Em tais condições, não é de se espantar que as ciências humanas e as ciências sociais tenham se condenado por si mesmas a deixar escapar as dimensões intrinsecamente evolutivas, criativas e autopoicionantes dos processos de subjetivação. O que quer que seja, parece-me urgente desfazer-se de todas as referências e metáforas cientistas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas. (GUATTARI, 1990, p.18)

Esses modos de trabalho pelo Urbanismo, cimentado pela empiria da apreensão do espaço, devem trabalhar em métodos híbridos, múltiplos, não limitados a uma visão como prática científica, mas utilizando de experimentos que pensam a partir de outras linguagens, categorias, olhares; mais como uma prática política, ética e estética. A tese fez incursões entre entendimentos de Urbanismo, como fundo em seu trabalho teórico, através de formulações críticas que aparecem na década de 60, como na psicogeografia dos Situacionistas, nas leituras de Jane Jacobs; até as experiências mais recentes brasileiras tuteladas por Sergio Ferro e Carlos Nelson Ferreira dos Santos, *antropoteto*, praticante dessa reabilitação do ofício de arquiteto e planejador nesses princípios, oferecendo uma experiência de trabalho de campo, desenvolvimento de relação com a comunidade e de projeto, à luz de referenciais teóricos próprios e amplos, conforme sua formação.

Essa contribuição do corpo como instrumento de pesquisa e a epistemologia de campos distintos, necessária ao Urbanismo, perde potência nas modificações intensas frente ao novo panorama de implementação do Ensino à Distância (EAD), tendência que, com a pandemia do COVID 19, se acelerou. Ensino, escola e sala de aula

foram temas necessariamente atualizados em 2020 diante de um ano de contextos tão imóveis e semelhantes de escolas fechadas, ensino à distância com a ilusória, ou não, transferência da sala de aula para o ambiente virtual. Um desafio de perda de convívio e de trocas “invisíveis”. Um momento para reconhecer a potência da sala de aula e também uma oportunidade para avaliar como algumas estratégias aplicadas presencialmente acabam sendo replicadas no ensino remoto, especificamente dentro do curso de Arquitetura e Urbanismo, são produzidas ainda por hábitos antigos.

De forma que considero as reflexões postas aqui extremamente atuais no sentido do panorama que se avizinha apontando para a cristalização do ambiente de ensino e do encontro da sala de aula, para a especialização tecnológica e para a perda de experiência. São reflexões postas a partir da nossa prática em que tivemos que, de várias formas, recompor saberes esquecidos, desacreditados e fora de moda na Arquitetura; ainda que a partir de uma experiência singela em uma escola de ensino infantil de Brasília. Pequena escola, embora tenha suscitado tantos barulhos e passagens sobre nossas práticas, a Vivendo e Aprendendo torna-se a ponte que precisávamos para procurar na Antropologia e na Filosofia linhas alternativas à pureza do Urbanismo. Foi a realização mais evidente de que cidades são feitas a partir de montagens de apropriação, de coexistência, divorciadas ou não do planejamento, mas feita de singularidades.

Avançamos na reflexão, incorporamos ao nosso modo de estar em campo outros sensores e o grupo extensionista compreendeu, na prática, que Urbanismo e o desenho urbano não são campos de unanimidade. Arquitetos, não sabem, por prerrogativa, quais as necessidades espaciais e não compreendem o campo simbólico de desejos de antemão. Importante nos debruçarmos sobre nosso trabalho de campo de maneira a trabalharmos como tradutores e não exclusivamente como interventores.

A experiência permutante, resulta de algo que me permitiu vivência dentro da escola, para além de um cotidiano de associada e professora, mas enquanto profissional. Todo o processo atravessado junto com o grupo extensionista, ou como associada se desdobra na interpretação que pude fazer como resposta a um problema contingencial que a escola vinha atravessando, versa sobre a normativa, versa sobre a estrutura física atual e sobre as elaborações pedagógicas e tipológicas às quais estive sensível. O projeto proposto surge de todas essas reflexões colocadas aqui, com ampla colaboração do processo de observação etnográfica ao grupo de estudantes, na medida em que se comunica com o entendimento do lugar e das relações que se dão nele, tensionadas pelos aspectos restritivos de espaço e de contingenciamento financeiro, sendo resultado de uma leitura particularizada da escola.

A experiência aqui narrada, não está finalizada. Nunca estará, está no meio de um caminho que, com sorte, fará emergir novas práticas e despertar outras possibilidades didáticas a serem inventadas e exploradas. Experimentações e metodologias desconhecidas, testadas, potencializadas para as escolas de Arquitetura e Urbanismo, para os professores e para os estudantes ancoradas na empiria e no estranhamento peculiar que é conhecer algo novo. E fazer compreender aos técnicos e burocratas que as pessoas continuam mandando em seus espaços.

NARRATIVAS DAS MEMÓRIAS DA EXPERIÊNCIA

No final de abril do ano de 2020, pouco tempo depois de nos sabermos imobilizados por uma quarentena, naquele momento estendida a 3 meses (as atualizações sobre a pandemia eram diárias e moviam-se semanalmente em cronogramas indefinidos), recebi uma mensagem do gabinete da reitoria do UDF dando ciência aos coordenadores de projetos que o edital de Extensão 2020, no qual aprovamos a continuidade do Casas Coloridas, havia sido revogado. Até aquele momento, próximo a maio, estávamos tateando formas de mantermos o grupo ativo, diante das dificuldades impostas pela pandemia: fechamento de escolas e pelo distanciamento social. Minha percepção mais clara era de que o contexto de nossa pesquisa havia sido engolido pelas circunstâncias tanto do UDF, da Vivendo e Aprendendo, quanto na dimensão das vidas particulares que exigiram demandas e adaptações antes não imaginadas.

Mas a notícia do cancelamento do edital provocou o entendimento de que havia algo ainda latente no grupo. Surgiu a intenção de que os alunos pudessem oferecer uma narrativa de memória, algo que quando solicitei (pedindo diretamente por mensagens em nosso grupo de Whatsapp), foi bem recebido e em algumas semanas havia recebido as respostas, de forma emocionada. A leitura me fez caminhar acoplada, ser conduzida por eles, individualmente e enquanto grupo. Acompanhar passos, caminhos, pausas, olhares. Me reposicionou no lugar de mediadora, percebendo o quanto me escapou e o quanto compartilhamos.

Me surpreendeu a dimensão do coletivo trazida por eles – lembrarem-se e alguns falarem do grupo, refletindo a potência da coletividade para a experiência; ao observarem e rememorarem seus princípios operativos, puderam também se entender melhor naquele momento e porque agiram ou optaram por determinados gestos. A alusão aos cheiros e aos tempos de espera, algo absolutamente novo para mim em relatos de estudantes

de arquitetura, me impactou numa primeira leitura. Há algo extremamente simbólico que atravessa a fala de todos eles no que diz respeito às releituras e revisitações que fizeram sobre educação e aprendizagem estarem associadas a experiências, a sentimentos, a quebra de paradigmas, a novas dinâmicas e ao outro. A implicação disso na abertura para esses outros: outras pessoas, outros meios de vida, outros usos aos espaços, outra educação, etc. Creio ter ficado latente nos relatos que nada disso, no que diz respeito à experiência, seria talvez possível espontaneamente – foram e fomos provocados a isso, pelo dispositivo olho. A construção intencional desse exercício foi a maior fonte de aprendizado e, com otimismo, já a imagino revisitada, ressignificada, modificada e adquirindo novos cheiros, imagens, escutas e caderninhos costurados. Para sair pelos corpos, pelas cidades, camaleonicamente transvestida de etnografia, curiosidade, observação participante, deriva, voyerismo, pesquisa. Onde importa menos o nome e mais a necessidade de se contaminar e se sentir transformando e transformado.

Com carinho, convido os extensionistas à fala:

ANTONIO

Falar sobre a Vivendo e o processo de extensão é algo mágico e requer uma preparação. Há uma carga afetiva latente que está inserida em diversos elementos. O primeiro deles é – sem dúvidas – a música. Talvez pela forma quase ritualística de preparação particular para chegar no local pelas longas idas e vindas – a pé – entre a Vivendo e UDF. Era um caminho repleto de perspectivas da cidade (inéditas para mim) misturadas com acontecimentos da visita a Vivendo. Eram momentos de ansiedade e excitação da experiência e a energia dessas emoções ficaram marcadas nas batidas de músicas como Lillies of the valley de Jun Miyake (que escuto agora) e a trilha sonora do filme A Star Is Born (álbum que eu ouvia no dia da primeira reunião da extensão e foi questionado na dinâmica de apresentação dos alunos).

Após a imersão causada ao mergulhar nas sensações gravadas pela trilha sonora é necessário rememorar os cheiros. A contaminação que fizemos na escola foi marcada por uma série de experiências inesperadas e o cheiro das lembranças remontam ao galpão perto da cozinha na entrevista sobre o Nordeste que os alunos repórteres da escola me fizeram ou a caixa de areia durante a hora mais mágica do lugar. Outros signos podem ser agregados como o caderninho de campo ou o sorriso sempre gentil da professora Priscila ao ouvir nossas experiências. Ambas e muitas outras surgem como flashes no processo de rememoração da experiência.

Participar da extensão foi um ponto interessante para compreender o espaço por uma lógica nova (que até então não era tão lógica assim). Aprender o espaço a partir de como ele é usado difere muito da forma como pensamos o espaço a partir de uma lista de atividades ou programa de necessidades. A conquista e apropriação do espaço é carregada de símbolos culturais e se permitir ver esse processo (principalmente quando é diferente da sua forma de apropriação dos lugares) é desafiador e (pra mim) ao mesmo tempo hipnotizante. Principalmente porque há uma otimização da sensibilidade ao espaço e aos detalhes pequenos que ocorrem de forma efêmera e

estoica, porém que são responsáveis por criar a essência do local – e é essa essência, essa alma do lugar, que contamina.

É engraçado falar de contaminar pois o processo deveria ser dos alunos do UDF como corpo estranho (externo) contaminando a Vivendo com nossas visões arquitetônicas, mas o que ocorreu foi o contrário. A forma como se apropriam de áreas aparentemente sem valor (vide o meio fio ao longo da caixa de areia ou o trecho em terra vermelha perto da praça interna) e resignificam a importância delas para os projetos contaminou não só a mim, mas aos colegas também. E vai para além a contaminação profissional. Trespasa a área da arquitetura e atinge o cerne particular. O contato em casa a pequena Angela (minha sobrinha que na época tinha 3 ou 4 anos) se tornou um reflexo de como os educadores tratam as crianças lá na Vivendo: conversar no nível dos olhos, fazer entender o porquê das coisas; induzir às conclusões sem entregar a resposta e ser paciente com os desafios (como a pequena Maria escalando o alambrado para abrir o portão). Diria que a contaminação conseguiu chegar numa parte ainda mais íntima – rodeando os credos e esperanças – a ponto de crer que é possível transformar os espaços em lugares e – conseqüentemente – estimular que as pessoas sejam melhores umas para as outras e também mais felizes.

(...) a gente tem muita coisa que a gente não sabe como encaixar, é como se estivéssemos andando com a mochila cheia de peça mas ainda não sabe como encaixar no mosaico ou no mosaico dos outros. Depois é que vamos entender como encaixar. Ainda não estamos ligando os pontos... e tem a ver com a metodologia que estamos acostumados que é produzir coisas.

NATHALIA

Eu, como pessoa e não como arquiteta sempre amei e me interessei pela educação infantil, até participar da extensão Vivendo e Aprendendo não acreditava que podia unir essas duas áreas - Arquitetura e educação infantil - e trabalhar com elas. Entrei na extensão sem saber o que esperar e hoje afirmo com toda certeza que foi uma das atividades mais gratificantes e construtivas que participei durante o curso, diferente de tudo que imaginava, a extensão foi tomando conta de mim aos poucos, hoje escrevendo isso me lembro de tantos momentos e acabo sorrindo. Sem sombra de dúvidas a contaminação foi a minha parte preferida, quando chegava à Vivendo escolhia um local para sentar e observar tudo e todos, e aos poucos ia tomando nota de diversas situações que não repararia de forma espontânea, situações essas que por mais simples que parecessem sempre nos passavam alguma informação sobre a escola, sobre os educadores e sobre as crianças, situações que muitas vezes até nos ensinavam, ou nos fazia lembrar da nossa infância. Desde então passei a me permitir ser contaminada pelos espaços que frequento, passei a observar atentamente os detalhes, as pessoas e como as mesmas utilizam o local, criei o hábito de carregar um caderninho comigo e conforme via algo que me chamava atenção anotava e rabiscava naquele objeto para depois analisar e me lembrar do que aquilo me fez sentir.

Finalizei o meu curso de Arquitetura e Urbanismo com um trabalho de requalificação de uma escola pública de ensino infantil, e durante o processo de elaboração do projeto, recordei várias vezes algumas falas das crianças da vivendo, dos desejos dos educadores e das áreas preferidas de cada criança como ser particular, com vontades e anseios próprios, sempre ficava grata de ter feito parte desse projeto e poder criar essa ligação com meu trabalho final de curso, algumas vezes me pegava pensando como seria bom poder me contaminar na escola que estava fazendo esta intervenção e apesar de não poder - por conta da pandemia - eu me imaginava lá, sentindo cada espaço, cheiro e sons que existem em um espaço escolar.

Entre na extensão sem saber o que esperava, finalizei a extensão esperando MUITO desse mundo, com um pouco mais de fé que existem pessoas boas se fazendo presente na vida das crianças, aprendi que tudo tem seu tempo, e devemos deixar as coisas acontecerem como devem acontecer, sem forçar sem pressa e com muita vontade, aprendi que ninguém precisa de espaços elaborados, com materiais caros e tecnologia de ponta para se sentir instigado a aprender, e por fim percebi que todos nós estamos todo o tempo aprendendo algo, que simples gestos podem ser grandes ensinamentos, não só para crianças, mas para todos que se deixam contaminar pelos outros!

ANA RAQUEL

O que eu lembro da experiência de contaminação na V.A.? Talvez não muito e o pouco que resta pode ser difícil de transformar em narrativa, porque muito desse pouco que resta é sentimento. Mas vale tentar. Meu primeiro dia na Vivendo foi para acompanhar um levantamento de terreno através de drone. Encontrei a professora Priscila e esperamos a colega dela chegar com o equipamento. Me senti deslocada por estar entre adultas sem ainda ser uma por completo. Mas a contaminação... Me lembro de escolher o podcast que ia ouvir no trajeto, a roupa que ia usar, e esse ponto era bastante sensível pois queria me vestir conforme a comunidade V.A. para me misturar, procurava sempre a roupa mais "tilelê" e fresca para me contaminar. Amarrava o cabelo e lá ia eu, pegar o ônibus na W3 NORTE, passava o trajeto todo olhando o Google Maps porque, até o último dia de contaminação, não aprendi qual era a parada que tinha que descer. Descia, chegava na V.A. muito acanhada mas tentava aparentar uma autoconfiança que nunca tive. Não sabia muito por onde começar, o que observar, ficar parada esperando alguma coisa acontecer onde estou ou ir atrás de onde tem movimento? A princípio elegi a árvore próxima à cozinha como meu ponto de observação, ali era fresco, confortável para escrever no caderno de campo, e perto da garrafa de café, de lá eu via a cozinha, o galpão, o pátio e as salas das crianças menores. Ali era um canto escondido, não o melhor lugar para o propósito mas foi onde me senti segura e não observada.

Só que eu esquecia que eram crianças que preenchiam aquele lugar e que é impossível se esconder efetivamente delas, então, logo fui descoberta. A partir daí meu caderno de campo não receberia mais tantas anotações, o que é uma pena já que isso foi bem no começo da contaminação.

Um dia me percebi descalça, comendo cuscuz com ovo em uma sala e já de olho no baião de dois em outra sala. Dizem que peixe se fisga pela boca, e foi assim que eu, pisciana de sol e ascendente, fui fisgada pela V.A. A farofa de ovo e o peixe assado, que não comi mas que aprendi as receitas, permanecem na minha memória olfativa.

As crianças também me fisgaram. Enquanto comia baião de dois, um menino apontou para minha bolsa, souvenir do espetáculo OVO do Cirque du Soleil, e gritou "olha Lis, ela tem a bolsa igual seu pote de pipoca!" (que era souvenir do mesmo espetáculo). Recebi a atenção de algumas crianças que compararam os dois objetos, mas Lis, dona do pote de pipoca, olhou brevemente para mim e minha bolsa e soltou um frio "e daí?". Isso me quebrou totalmente, precisei conter o ataque de risos que queria explodir. Esse desdém infantil me colocou no meu lugar. Eu, que no primeiro dia não queria ser notada mas queria me mostrar autoconfiante, que me escondi mas logo caí no campo de visão de alguns dos pequenos, que me vesti para me misturar mas fiz isso com a intenção de ser notada como própria dali, fui desmascarada por uma menina de uns 6 anos que não dava a mínima pra mim. Esse "e daí" fez eu me sentir mais pertencente à V.A. do que não pertencente. Me senti membro, órgão, célula, e não mais um corpo estranho na V.A.

Os dias de contaminação seguintes a esse episódio foram bem mais leves e naturais. Minhas barreiras caíram e as crianças me abordavam querendo saber porque eu tinha uma camiseta da Pantera Cor-de-Rosa se eu não era criança, me explicando que aquilo ali (a escola) não era um orfanato e não tinha recreio, me cumprimentavam e em alguns momentos tive que resistir para não brincar com elas no parquinho, coisa de quem ainda não é mas quer ser adulto por completo.

Após o período de contaminação senti um alívio por ter mais tempo livre, mas logo bateu a saudade daquela comunidade. Cada festa, reunião, evento qualquer que a professora Priscila mencionava eu perguntava se podia ir e marcava na minha agenda. Pensava o que seria preciso para colocar meus futuros filhos naquela escola e, assim, fazer parte da comunidade Vivendo e Aprendendo. Me contaminei pra valer, provavelmente deixei a desejar nos relatos dos diários de campo, mas a experiência foi apreendida e, agora, em mim corre o vírus da V.A., para o qual meu corpo se recusa a criar anticorpos, e pra esse vírus eu não quero vacina de jeito nenhum!

KAIQUE

Expressar com palavras a experiência transformadora que me ocorreu no processo de extensão, sempre será algo que me deixa em estado de ânimos. A escola Vivendo e Aprendendo é algo totalmente diferente do que eu tive contato na vida, imaginava esse modelo de ensino alternativo somente através de filmes, algo ficcional. A imersão que me foi proporcionada com a contaminação é algo que eu ainda me pego pensando, algo que me mudou, mudou meu olhar para tantas coisas na educação, no processo de aprendizagem, na maneira que os educadores estabelecem a comunicação entre eles e alunos. Notoriamente, fui no começo o que mais tinha travas de conhecer o “novo” modelo V.A de ensino, os métodos, a dinâmica tudo muito novo ao meu olhar, de certa forma fiquei com um frio na barriga, ansiedade alta em vivenciar o primeiro dia. Pensava muito em como tratar as crianças, de maneira que não fosse sugestiva a qualquer outra ação que não fosse praticada ali no meio. Me lembro bem da sensação de estranhamento no meu primeiro dia de análise, e de forma tão inesperada participei de muitas atividades logo no início, teve parabéns pra educadores, teve refeição, e ainda rodinha de histórias. Tudo isso me fez ir calibrando o meu olhar novamente para a situação e como eles lidam com cada processo de aprendizado, é diferente do tradicional, claro! Mas não significa que seja falho ou menos eficaz, só é diferente. Aos poucos deixei de lado minhas ideias pré estabelecida de como me portar em relação ao local, tudo muito dinâmico e rotativo.

Me permitindo aprofundar naquela realidade tive certeza que era aquele modelo de educação que queria ter experienciado na minha infância, sem rótulos, inclusivo, abrangendo diferentes olhares para o mesmo assunto, essas questões sendo tratadas de forma clara desde muito novo nos traz mais empatia e respeito ao novo, ao diferente, a interpretação do diferente é algo particular pode ser diferente pra mim, mas, há milhares iguais que podem se conectar através da percepção de que aquilo ali existe também. A educação na Vivendo não é tratada como um ponto final, seria mais para uma vírgula que permite com que os alunos acrescentem suas particularidades no processo.

Seguindo adiante na minha memória, os próximos dias foram de recepção calorosa, eu comentei com o grupo de extensão que os educadores me tratavam de maneira muito amigável, fui abraçado com bastante atenção entre eles e isso foi algo que não aconteceu com todos. Me questionei o porquê da interação mais direta, de qualquer modo, penso que foi algo inesperado mesmo.

Anotava tantas informações a respeito do layout do espaço, atividades, comidas, maneira que brincavam, dinâmica entre eles, pausa, roupas, aliás as roupas foi algo que me deixou confuso logo de cara, me lembro no primeiro momento escrevendo no relatório sobre as roupas, os nomes das pessoas é algo que eu tinha muita dificuldade em lembrar, então muitas vezes faltava no meu diário essa informação, sempre me referia como Sr/ Sr^a.

Conhecer o novo é um desafio, encarar sem preconceitos, ficar aberto ao que foi proposto é algo que de início causa estranhamento, ansiedade, mas, após todo o processo de envolvimento que tive com a experiência V.A tenho certeza que me tornei um alguém melhor, com novas perspectivas para educação, novos olhares, diferentes possibilidades a serem exploradas, e por quê não? Heráclito há muito tempo já nos dizia “Ninguém entra num mesmo rio uma segunda vez. Pois quando isso acontece, já não se é o mesmo; assim como as águas, que já serão outras.” De fato, mesmo quando eram as mesmas pessoas no ambiente, ocorriam outras vivências, porque eu estava diferente, fui muito enriquecido ao passar dos dias, minha visão completamente mudada ao ambiente comparado ao começo da jornada.

O que eu tenho para falar sobre a Vivendo? Saudades, muitas saudades, um lugar que se tornou afetivo ao meu ser pessoal, aonde pude quebrar muitos estereótipos e aprendi um bocado de coisas que as crianças muito mais novas que eu já tratavam como algo normal, que de fato é. Certamente se eu tiver filhos quero projetá-los nesse modelo de educação e vivência.

FLAVIO

Vivendo a vivendo. Começo assim porque a experiência ainda está latente aqui, e confesso que espero que fique, que permaneça, que crie raízes profundas, e que esteja sempre pulsando, na cabeça e na alma.

O exercício do olhar, a princípio sugeria uma análise formal do espaço, burocrática, como é comum em nosso meio, mas logo isso caiu por terra. Ali esse "nosso olhar" não se encaixava. Não havia lugar pra sistematizações comuns, pra enquadramento em pré estabelecidos... Tínhamos que ir além. Aliás, fomos levados além. E como foi enriquecedor ser levado para esse outro lugar!

Mas do que a vivência de um processo específico, isolado, a experiência de contaminação na Vivendo, me encheu de porquês em relação ao nosso campo de atuação, em relação a essa Arquitetura que habitualmente fazemos e vemos ser feita. E acredito que uma das minhas maiores interrogações foi "Pra quem fazemos Arquitetura?"

Me deparei com alguns dos fantasmas clássicos do nosso fazer, as arquiteturas de vitrine, arquiteturas de venda, arquiteturas de padrões (e como essa insiste nas classes mais abastadas...) e como somos inseridos nesse lugar que por vezes não conseguimos sequer pensar em vislumbrar um outro caminho... um outro uso...

Conseguir enxergar o "pra quem" estamos fazendo arquitetura na Vivendo, me tirou desse lugar comum. Nada que eu pudesse ter como pré conceito para um projeto de uma escola poderia ser aplicado ali, não como costumeiramente é feito na "tradicional" Arquitetura. Percebi que ali, quem determinava o espaço, e como ele deveria ser, era a vivência de quem usufruía dele, de verdade. Não um olhar de uso superficial e padronizado. E tudo aquilo me pareceu tão lógico, tão certo, e tão aplicável para o exercício sincero de nossa profissão. Meu olhar certamente mudou.

É difícil entender e quebrar essas barreiras, não tenho dúvida disso, é um novo processo. Nossa profissão é tão associada ao "glamour", ao surpreendente, ao oneroso, que acredito ser deixado de lado esse ponto fundamental: o pra quem. É mais importante mostrar algo fenomenal, algo da moda, algo que dê status, que venda e se venda, que o princípio se perde... o do uso do espaço com sinceridade e verdade. O espaço real.

Entender verdadeiramente o que e como a vida pulsa nos ambientes, e criar para isso, sem o uso de artimanhas e prerrogativas de mercado e tendência, me parece ser o que há de mais bonito em nossa profissão. E pretendo trabalhar pra isso.

Que eu possa entrar em muitos lugares e tentar entender a poesia escrita no chão, lida de traz pra frente, a princípio sem entender, e depois descobrir a beleza daqueles versos na sua formal real, cheia de paixão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Acessado em 04/09/2020 In <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>

_____. **O que é um contemporâneo? E outros ensaio.** Chapecó (SC): Editora Argos, 2009.

AZEVEDO, Aina. **Diário de campo e diário gráfico:** contribuições do desenho à Antropologia. Revista de Antropologia, João Pessoa, v.2, n.2, 2016.

BECKER, Howard. A Escola de Chicago. **MANA**, 2(2), 177-188, 1996.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

_____. entrevista ao canal UNIVESP. Desafios da Educação, 15 de maio de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Sociedade e Cultura, 2007, v.10, n.1, pp. 11-27. <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/1719/2127>

_____. **Alguns passos pelos caminhos de uma outra educação.** Acessado em 19/08/2020 In <http://institutotear.org.br/alguns-passos-pelos-caminhos-de-uma-outra-educacao/>

BREGLIA, Liza 2009. The work of ethnographic fieldwork. In Marcus, George; Faubion, James (eds). **Fieldwork is not what it used to be:** learning

Anthropology's method in a time of transition. Ithaca, New York: Cornell University Press. pp. 129-142.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARLUCCI, Marcelo. **As casas de Lucio Costa** (Dissertação de mestrado). Escola de Engenharia de São Carlos, USP, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** V. 1 e 2. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

CHOAY, Françoise. **O Urbanismo:** utopias e realidades, uma antologia. São Paulo: Perspectiva, 2018.

COSTA, Lucio. **Relatório do Plano Piloto de Brasília.** Brasília: GDF, 1991.

COSTA, Xico. **Síntese gráfica:** Funes, el memorioso e o Colégio de Cartógrafos do Império, 2005. Acessado em 04/08/2020 In <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/drops/05.010/1643>

DEBORD, Guy. Sociedade do espetáculo. Projeto Periferia. Acessado em 12/08/2019. <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofre-

nia. São Paulo:Ed.34,v.3, 2012.

_____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo:ed.34, v.5,1997.

DELGADO, Manuel. **Introducción; Pasar, pensar, hablar.** In: DELGADO, Manuel. *Sociedades movezidas.* Barcelona: Editora Anagrama, 2007, p. 11-26, 59-82.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo (orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-Invenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FERREIRA, Marcilio Mendes; GOROVITZ, Matheus. **A invenção da Superquadra.** Brasília: IPHAN, 2008.

FERRO, Sergio. **“Trabalhador coletivo” e autonomia.** In: *Usina: entre o projeto e o canteiro.* (Orgs. Ícaro Vilaça e Paula Constante). São Paulo: Edições Aurora, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FONSECA, Claudia. **Quando cada casa NÃO é um caso:** pesquisa etnográfica e educação. Acessado em 03/05/2019. https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf

FRANZIM, Raquel, LOVATO, Antonio, BASSI, Flavio (orgs). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo.** São Paulo: Instituto Alana, 2019.

FRUGOLI JR., Heitor. **Territorialidades e Redes na Região da Luz.** In: KO-WARICK, Lúcio; FRÚGOLI JR., Heitor (Orgs). *Pluralidade Urbana em São Paulo.* São Paulo: Editora 34, 2016.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas, SP: Papiрус, 1990.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

GERNET, Jacques. **A vida cotidiana da China nas vésperas da invasão mongólica.** Lisboa: Livros do Brasil, 1961.

HALL, Peter. **Cidades do Amanhã.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Construir, Habitar, Pensar.** https://www.fau.usp.br/wp-content/uploads/2016/12/heidegger_construir_habitar_pensar.pdf

HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura. São Paulo: Martins Fontes, 2015.**

INGOLD, Tim. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

_____. **Chega de etnografia!** A educação da atenção como propósito da Antropologia. *Educação, Porto Alegre*, v.39, n.3, 2016.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da ginga**: a Arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

_____ **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

KOWALTOWASKI, Doris. **Arquitetura Escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KUSCHNIR, Karina. **Ensinando antropólogos a desenhar**: uma experiência didática e de pesquisa. Cadernos de Arte e Antropologia, v.3, n.2/2014.

PASSARO, Clara. **Por uma descanonização dos modelos ocidentais modernos de corpo na arquitetura** (na dobra com a dança). Redobra, n. 15, ano 6, p. 207-230, 2020.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, 20: 377-391, 2014.

PEREC, Georges. **Tentativa de esgotamento de um local parisiense**. São Paulo: Gustavo Gilli, 2016.

PORTELA, Thais B. **O urbanismo e o candomblé**: sobre cultura e produção do espaço público urbano contemporâneo. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, UFBA 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1983.

RAPPAPORT, Joane. **Más Allá de la escritura**: la epistemología de la etnografía en colaboración. Revista Colombiana de Antropología, 43: 2007.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. **Sementes Urbanas**. V. 1, 2 e 3. Niterói: EDUFF, 2017.

SECCHI, Bernardo. **Primeira lição de Urbanismo**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

SCHENSUL, Jean J.; LECOMPTE, Margaret D. **Essential ethnographic methods**: a mixed methods approach. Plymouth, UK: AltaMira Press, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: POLIS, 1987.

TORNQUIST, Carmen Susana. 2007. **Vicissitudes da subjetividade**: auto-controle, auto-exorcismo e liminaridade na Antropologia dos movimentos sociais. BONETTI, ALINNE; FLEISCHER (orgs), op. cit. pp 43-74.

URIARTE, Urpi Montoya. 2012. **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. Ponto Urbe, Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP. São Paulo, n.11/2012. <http://journals.openedition.org/pontourbe/300>

WIRTH, Louis. [1938]. **O Urbanismo como Modo de Vida**. In: VELHO, Otávio (Org.). O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. p. 90-113.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da S. **Quando a rua vira casa:** a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. Niterói: Eduff, 2017.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar.** In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

SITES / REVISTAS online:

<http://www.redobra.ufba.br/>

<https://vivendoeaprendendo.org.br/>

<https://www.pedagogiasculturais.com/>

<https://karinakuschnir.wordpress.com/>

<http://diario-grafico.blogspot.com/>

<https://vitruvius.com.br/jornal>

<http://www.jobim.org/lucio/>

<http://www.laboratoriourbano.ufba.br/>

<http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/>

<http://www.urbansketchers.org/>