



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 13, Issue, 01, pp. 61407-61417, January, 2023

<https://doi.org/10.37118/ijdr.26055.01.2023>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO: NARRATIVAS DA SALA DE AULA

*¹Laura Reily de Souza, ²Luciana Haddad Ferreira and ³Maria de Fátima Guimarães

¹Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade São Francisco; ²Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco; ³Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), Universidade São Francisco

ARTICLE INFO

Article History:

Received 11th November, 2022

Received in revised form

24th November, 2022

Accepted 06th December, 2022

Published online 27th January, 2023

KeyWords:

Extension Education, Architectural Education, Personal Narratives, Teacher Researchers, Reflective Teaching.

*Corresponding author: *Laura Reily de Souza*,

ABSTRACT

Este trabalho discute as potencialidades de desenvolvimento via extensão universitária no ensino superior no Brasil. A partir de uma narrativa autobiográfica, a professora revisita sua atuação em sala de aula junto a um componente curricular que promove uma ação de extensão universitária no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Francisco. A pesquisadora-narradora entrecruza e promove o imbricamento das narrativas e das evidências inventariadas como textos e aulas expositivas, gravações das aulas ocorridas durante a pandemia, fotografias de atividades e trabalhos dos estudantes para compreender as possibilidades abertas pela extensão. Considera que a educação extensionista têm o poder de promover a experiência que toca, atravessa e transforma o sujeito, podendo levar à formação de um arquiteto ético, engajado e consciente de seu papel social. Aponta para a dificuldade em comprovar o impacto imediato das atividades extensionistas, entendendo que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências, e, essa pode ter fornecido um ponto que levará a outra experiência futura com força de deslocamento suficiente. São discutidos alguns impactos da pandemia do COVID-19 na nas atividades previstas, como também as metas do Plano Nacional de Educação de 2014 e as Diretrizes de Extensão no Ensino Superior Brasileiro de 2018.

Copyright©2023, *Laura Reily de Souza et al.* This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: *Laura Reily de Souza, Luciana Haddad Ferreira and Maria de Fátima Guimarães. 2023. "Experiência extensionista no curso de arquitetura e urbanismo da universidade são francisco: Narrativas da sala de aula", International Journal of Development Research, 13, (01), 61407-61417.*

INTRODUCTION

Este trabalho é um desdobramento da tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. É um trabalho interdisciplinar, que se situa no campo da história da educação, na história da educação no ensino superior no Brasil, na história do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil, especialmente no que tange a extensão universitária e as experiências insurgentes no ensino superior. A pesquisa ancorada numa narrativa autobiográfica é atravessada por minha própria experiência enquanto docente do curso, integrante da equipe que elaborou a proposta da alteração do currículo em 2018 e integrante da equipe da coordenação do curso que implementou tais mudanças. Mas é antes de tudo um registro e uma reflexão sobre minha própria prática docente e as mudanças que passei na relação com os estudantes dentro e fora de sala e ao me colocar nesse lugar de escrever e refletir sobre a docência e o ensino em arquitetura e urbanismo. Como uma pesquisa narrativa autobiográfica, é necessário assumir a escrita em primeira pessoa. Eu sou professora de Arquitetura e Urbanismo há quase dez anos¹.

Sou formada em Arquitetura e Urbanismo desde 2004 e fiz minha graduação numa universidade confessional. Hoje atuo em uma universidade comunitária. No Brasil as Instituições de Ensino Superior (IES) se dividem entre públicas e privadas (Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996). As públicas são instituições criadas ou incorporadas e, mantidas e administradas pelo poder público nas esferas Federais, Estaduais ou Municipais. Já as instituições privadas se enquadram nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As instituições privadas com fins lucrativos, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, são denominadas particulares em sentido estrito. As instituições privadas sem fins lucrativos são divididas entre comunitárias (instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade); confessionais (instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas) e filantrópicas (instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do

¹ Na Pesquisa Narrativa é comum que o pesquisador use a primeira pessoa do singular, se colocando na pesquisa uma vez que ele também é parte do objeto de estudo. Quando este texto assume a voz em primeira pessoa, trata-se da

primeira autora do texto, a professora pesquisadora-narradora, sendo as coautoras orientadora e coorientadora desta pesquisa.

Estado, sem qualquer remuneração). Pelo seu caráter, as IES particulares sem fins lucrativos confessionais e comunitárias têm por princípio e relação com a extensão comunitária bastante clara, ainda que se caracterize por uma posição assistencialista de prestação de serviços à sociedade e que a extensão não seja entendida com o mesmo peso que o ensino e a pesquisa. No Relatório do parecer Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira das concepções sobre a Extensão na Educação Superior Brasileira, Garcia (2018) explica que a extensão universitária “está condicionada a diferentes concepções e práticas, além de cercada por dicotomias, contradições e conflitos” (2018, p. 4). Ele diferencia essas práticas em três concepções, sendo uma assistencialista, caracterizada pelo atendimento às demandas sociais com prestação de serviço à comunidade (concepção que se acentua a partir de 1964, com a instituição do regime ditatorial civil-militar no Brasil); outra de dimensão transformadora, na qual se buscam relações dialógicas entre universidade e sociedade; e uma terceira concepção de atendimento a demanda por serviços na qual a universidade se transforma também em produtora de bens e serviços.

A concepção de extensão universitária na qual me apoio para discutir a atuação da extensão no curso de arquitetura e urbanismo da USF é a segunda, que busca a dialogicidade e a transformação social. Intuo que há uma potência transformadora da extensão universitária no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, que tem a possibilidade de promover a experiência que toca, atravessa e transforma o sujeito, podendo levar à formação de um arquiteto ético, engajado e consciente de seu papel social. As atividades narradas neste artigo tiveram início em 2018 com o anúncio da mudança na administração superior da Universidade, incluindo a nova reitoria e pró-reitoria de ensino, pesquisa e extensão da instituição. Na ocasião todas as coordenações de curso foram chamadas a repensar a estrutura dos cursos de maneira a incluir uma carga horária mínima de componentes curriculares institucionais no formato EAD², organizar os cursos considerando a carga horária mínima exigida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cada área e instituir no mínimo três componentes curriculares do tipo “prática profissional” que teriam o dobro da carga horária³ das demais. Em 2018 o curso de Arquitetura e Urbanismo estava presente nos campi de Itatiba (o mais antigo, com turmas iniciadas em 2000), Campinas e Bragança Paulista, tendo uma coordenação atuante no campus de Campinas e uma coordenação que acumulava a administração em Itatiba e Bragança Paulista. O curso era oferecido nos turnos matutino e noturno nas três cidades. Até aquele ano havia uma grande diferença de atuação entre os cursos em cada campus, apesar da matriz curricular ser semelhante, havia uma grande diferença entre o corpo docente atuante em cada cidade e, principalmente, uma diferença entre os procedimentos administrativos. A nova proposta da reitoria pretendia, também, uniformizar o atendimento em todos os campi, de maneira que o estudante escolhesse aquele mais próximo de sua casa e que não houvesse diferença de qualidade entre cidades ou turnos. Quando fizemos a revisão da matriz em 2018 um modo do fazer coletivo, de consulta ao corpo docente e de negociação das decisões já estava internalizado no grupo de docentes e integrantes do Núcleo Docente Estruturante do curso (especialmente daqueles que haviam participado da revisão curricular entre 2015 e 2016) e foi aproveitado e incentivado pelas coordenadoras. Esse fazer coletivo, democrático exige mais tempo de amadurecimento das ideias, mais tempo para as negociações ocorrerem, e nem sempre é compatível com os prazos administrativos. Talvez também os atores não estejam disponíveis para esse tempo, afinal, ele não é remunerado - apesar de ser trabalho-, ele exige engajamento e predisposição desses atores.

² Ensino a Distância, no formato autoinstrucional, sem mediação de um docente.

³ Segundo as normas da Universidade São Francisco, os componentes curriculares deveriam ter um total de 72 horas de aula, distribuídas em 18 semanas com 4 horas de aula semanais. Para os componentes do tipo Prática Profissional, deveriam ser destinadas 144 horas, sendo 72 mediadas pelo docente responsável e 72 horas de atividades autônomas que foram posteriormente normatizadas a partir da publicação Portaria PROEPE 43/2020 (Lorenzi & PROEPE USF, 2020).

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

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

Dessa negociação para a proposição de uma nova matriz curricular me debruçarei sobre uma peça que considero aquela com mais possibilidades de produzir um atravessamento e um deslocamento dos estudantes, a Prática Profissional: Relações Centro-Periferia. O componente curricular alocado no 5º semestre do curso, no meio da formação, num ponto que consideramos chave para mudança de percepção dos alunos sobre as possibilidades de atuação, especialmente porque já estão mais amadurecidos a respeito da vida universitária.

Como um fio condutor poético, nomeamos cada um dos semestres do curso a partir de uma ideia sob a qual se organizavam os demais componentes curriculares. A Cidade Lúdica, a Cidade Partilhada, a Cidade Saudável, a Cidade Educadora, a Cidade Participativa, a Cidade Legal, a Cidade Compacta, A Cidade Memória e a Cidade Porvir, do 1º ao 9º semestre, respectivamente. A atividade que compartilho neste artigo faz parte do grupo de componentes organizados em torno da ideia da Cidade Participativa, dos projetos democráticos e metodologias de participação do usuário nas decisões projetuais. Nos documentos elaborados pelos docentes para a apresentação da proposta de reestruturação curricular justificamos:

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

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

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

Projeto de Arquitetura e Materiais de Construção passam a desenvolver em conjunto uma proposta fortemente amparada nas questões do canteiro de obras, da autoconstrução e autogestão da obra. Empreendedorismo dá aos estudantes o ferramental necessário para assessorar de maneira mais eficiente a comunidade envolvida com o trabalho. (NDE do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF, comunicação pessoal, 15 de outubro de 2018)

Havia uma intenção de amarração entre todos os componentes curriculares do semestre, de forma que uma completasse a discussão iniciada na outra. Trago essa informação mais por sua intencionalidade, do que pelo seu resultado, que efetivamente não se concretizou. Quando alocamos a discussão da produção habitacional

de interesse social no 5º semestre, buscávamos outras possibilidades de convênios e de atuação extensionista dentro do currículo. Somando as 144 horas de atividades da Prática Profissional com as 72 horas do componente de Projeto de Arquitetura e as 72 horas do componente de Materiais de Construção e Sustentabilidade, teríamos 288 horas de dedicação à extensão e a possibilidade de uma sala de aula integralmente deslocada para o exterior da universidade, em relação dialética com a comunidade onde estamos inseridos. Ainda não era possível prever como faríamos essa ação ocorrer de fato, ela estava no campo do desejo – e, certamente, não poderíamos prever uma pandemia no meio do nosso caminho. A proposta dos Ateliês Horizontais é um outro tema de difícil solução no modelo de contratação de professores e na própria disponibilidade dos alunos. A experiência precisava contar muito mais com a boa vontade e o diálogo entre os docentes do semestre, porque não era possível ter um momento de integração total semanal em que todos os docentes e todos os estudantes compartilhassem o mesmo espaço, ainda mais num modelo dividido em 3 cidades relativamente distantes e 2 turnos distintos. Ao final, nos documentos de Plano de Ensino o componente de Prática Profissional: Relações Centro-Periferia definimos que seria contemplado no componente curricular um exercício de projeto urbano que considerasse a relação centro-periferia e do habitat, adotando critérios de projeto habitacional de caráter social, compreendendo o espaço urbano como um tecido socialmente construído e múltiplas dimensões do processo de urbanização brasileira. Para a elaboração desse projeto, era desejável que o estudante conseguisse

“compreender as condicionantes históricas, econômicas, sociais e políticas que compõem a problemática do planejamento habitacional; Identificar práticas institucionais e insurgentes na discussão do direito à cidade; Analisar os aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos, as necessidades, aspirações e expectativas dos usuários quanto ao ambiente construído a partir de uma ação real de assessoria técnica (grifo nosso); Elaborar planos de intervenção no espaço urbano voltado para a habitação de interesse social e assentamento precário”. (USF, 2020)

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

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

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

A assessoria técnica proposta no documento do Plano de Ensino, - um documento prescritivo oficial da universidade, que orienta todo o conteúdo programático a ser trabalhado em sala de aula -, vai ao encontro dessa ideia que permeia a fala de Ribeiro, mas também de Paulo Freire. Ela implica na “negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2013), ela leva o estudante ao diálogo com a comunidade real que viverá no espaço projetado.

Existe no Brasil uma Lei Federal, conhecida como Lei da Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (ATHIS), que garante que famílias com renda de até três salários-mínimos recebam assistência técnica pública e gratuita para a elaboração de projetos, acompanhamento e execução de obras necessárias para a edificação, reforma, ampliação ou regularização fundiária de suas moradias (LEI No 11.888, DE 24 DE DEZEMBRO DE 2008., 2008). Baseado nessa lei, que foi resultado da mobilização de arquitetos e da sociedade civil, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU) vem, desde 2015, desenvolvendo atividades práticas, formativas e políticas para promoção da Lei da ATHIS como política pública para moradia digna, promovendo inclusive cursos de formação para estudantes de arquitetura em todo o território nacional. Paralelo a isso, em 2016 foi promulgada a Lei nº LEI Nº 13.267, que disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior (Lei no 13.267, de 6 de abril de 2016, 2016). Todo esse cenário nos permitia vislumbrar a prestação do serviço de Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (ATHIS) vinculados a um componente curricular, amparados pela criação de um Escritório Modelo de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo ou de um laboratório de extensão universitária, como o que já havia em funcionamento no curso, que pudesse dar início e continuidade ao trabalho desenvolvido no curto período do semestre escolar. A questão do tempo escolar, da semestralidade, e o tempo do trabalho em campo é um tema que precisa ser pesado na extensão em arquitetura, por isso a necessidade da garantia da continuidade do trabalho.

Para o estudante de arquitetura e urbanismo, sobre quem olho mais atentamente nesta pesquisa, é imprescindível compreender essa corpografia, que, para Jacques e Brito (2008, p. 79) “[...] é uma cartografia corporal, é a experiência urbana inscrita, em diversas escalas de temporalidade, no próprio corpo daquele que experimenta, e dessa forma também o define, mesmo que involuntariamente”. O conhecimento do espaço é sinestésico, mistura a todo instante a totalidade da sensorialidade, segundo Le Breton (2016, p. 23), mas é também atravessado pela cultura em que se insere. Essa relação do corpo moldado pela experiência na cidade, no espaço construído, perceber as suas próprias relações com o ambiente construído, o corpo educado pela cidade, que molda e é moldado é um dos temas trabalhados no componente curricular objeto desta pesquisa. Sair dos muros da universidade, sair do conforto e do controle da sala é fundamental, é obrigatório. Ouso dizer que não é possível ser arquiteto e urbanista plenamente sem essa mediação do corpo na cidade com o outro. A própria Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2010) estabelece atividades práticas como viagens de estudo e “visitas a canteiros de obras, levantamento de campo em edificações e bairros, consultas a arquivos e a instituições, contatos com autoridades de gestão urbana”, como fundamentais na formação do arquiteto e urbanista. Essa compreensão de que é indispensável ao arquiteto aprender com o corpo e com a experiência que o atravessa parece clara na DCN de 2010.

As pessoas que vivem nas cidades e seus bairros, os canteiros de obra e as edificações também são cenário da constituição dos sentidos, dos sistemas de valores estéticos e culturais. A arquitetura dos edifícios e a morfologia das diversas regiões das cidades nos educam de maneira diversa daquela da educação formal que ocorre nas escolas. Dentro do grupo de pesquisa Rastros: História, Memória e Educação da Universidade São Francisco, do qual faço parte, lançamos mão do termo Letramento Urbano para dar conta dessa possibilidade da cidade que educa os sentidos (SOUZA; BAPTISTA; GUIMARÃES, 2022). No prólogo de sua coletânea Tremores, Larrosa diz que “se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional” (2014, p. 8). Renato Janine Ribeiro também propõe algo parecido: “Se realmente formos apostar na novidade, precisaremos antes de qualquer coisa formar gente que tenha capacidade de inovar” (2014, p. 23).

Entendo as possibilidades abertas pela extensão dentro dessa lógica. Não é possível mensurar a experiência, não essa da qual Benjamin e Larrosa tratam, porque ela pode ocorrer ou não, pode ser mais ou menos forte, impactante, em cada sujeito. Não há garantia de que ela ocorra, há apenas a potencialidade, a energia potencial, como os físicos gostam de chamar essa energia daquilo que pode acontecer, mas ainda não aconteceu. E ela não existirá se o sujeito não for capaz de significá-la. A possibilidade do atravessamento pela experiência, intuo, é potencialmente maior na extensão universitária, porque nela fogem a lógica dos sistemas de valores da ordem, disciplina e vigilância contidos nos limites das escolas. Os poderes se alteram, alternam, todos ensinam, todos aprendem, todos estão sujeitos a serem atravessados pela experiência que pode ou não acontecer, porque os sujeitos estão com os receptores abertos. A própria lógica de avaliações precisa ser ressignificada e revista na atividade extensionista curricularizada do ensino superior. Mesmo no parecer do CNE/CES a respeito das Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira (GARCIA et al., 2018, p. 9) prevê-se que na extensão emerge um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional e ensino-aprendizagem. Nela estudante e comunidade, na qual se desenvolve a ação de extensão, deixam de ser meros receptáculos de um conhecimento e tornam-se participantes do processo. O professor deixa de ser o detentor de todo o conhecimento para que os saberes sejam compartilhados.

O currículo novo, elaborado em 2018, entrou em vigor em 2019. Quando chegou a hora dessa turma cursar⁴ o componente curricular Prática Profissional: Relações Centro-Periferia, estávamos ainda do período de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, com todas as atividades escolares ocorrendo de forma remota. Essa informação sozinha já era impacto suficiente para desmontar a perspectiva do trabalho direto com a comunidade e a produção de um projeto de assessoria técnica, mas fomos também surpreendidos com uma alteração na coordenação do curso. A nova coordenação era composta por professores convidados externos da universidade, que não haviam acompanhado a discussão da elaboração do currículo em implantação e não conheciam as expectativas para cada semestre. Talvez por isso, e pela impossibilidade de conhecer o corpo docente causada pelas atividades remotas, não exerceram nenhum tipo de interferência para garantir o alinhamento dos componentes do semestre ou de soluções para o cumprimento das ações extensionistas propostas no próprio conteúdo programático da Prática Profissional. A escrita dessa pesquisa é atravessada pela minha própria experiência enquanto pesquisadora no diálogo com os interlocutores - os professores e alunos, com as fontes documentais e com o referencial teórico que ancora e dá sentido à pesquisa. Por isso adoto uma perspectiva da narrativa autobiográfica. Neste artigo narro as atividades desenvolvidas com a primeira turma a cursar o componente curricular chamado Prática Profissional: Relações Centro-Periferia e os resultados dos trabalhos desenvolvidos com eles.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foram quatro turmas cursando a Prática Profissional: Relações Centro-Periferia ao longo de 18 semanas entre fevereiro e junho de 2021: uma em Itatiba, uma em Campinas e duas em Bragança Paulista. Éramos três docentes envolvidos, Guilherme, Larissa e eu, sendo a turma de Itatiba acompanhada por Guilherme e Larissa; as turmas de Campinas e de Bragança Paulista (matutino) acompanhadas por mim e por Guilherme e a turma de Bragança Paulista (noturno), a menor delas, acompanhada apenas por Guilherme. Sem poder sair a campo com os alunos, sem poder provocar o deslocamento deles a partir da relação do corpo no espaço e da relação com a alteridade, foi necessário buscar outras formas, usar a tecnologia e especialmente uma vasta bibliografia a nosso favor.

Segundo o Plano de Ensino aprovado deveríamos abordar com os alunos os seguintes conteúdos: Contextualização histórica da questão da produção habitacional para a população de baixa renda no Brasil; Habitação no Brasil e sua relação com o espaço urbano: Programas habitacionais, CDHU⁵, MCMV⁶; Análise de projetos de Habitação de interesse social e habitação e sua relação com os equipamentos e infraestrutura da cidade; Processos de apropriação, construção e transformação do território; Relações dos processos de segregação territorial com o uso habitacional de baixa renda; Expansão periférica, esvaziamento e gentrificação de áreas centrais; Aproveitamento uso de aporte edificado nos centros históricos: o cumprimento da função social da propriedade; Planejamento habitacional: Elaboração de Plano Local de Habitação de Interesse Social – PLHIS; Dimensionamento do Déficit Habitacional e Mapeamentos de assentamentos precários; O projeto de intervenção urbana que contemple a questão habitacional, sobretudo de interesse social; Participação popular ativa nas políticas públicas no que concerne o desenho e planejamento urbanos; Os aspectos socioculturais envolvidos no processo de apropriação do espaço urbano; A importância da visita técnica, depoimentos e entrevistas para delineamento do projeto de intervenção urbana; Planejamento Insurgente: estratégias de atuação e a Assistência ou Assessoria Técnica: vinculação com os movimentos de moradia e outros coletivos.

Organizamos as atividades em torno das etapas de um projeto urbano visando uma intervenção de requalificação urbana em um assentamento precário em cidades das regiões metropolitanas do estado de São Paulo, no sudeste brasileiro. Esse projeto se inicia com uma análise do local a ser estudado, envolvendo uma ampla coleta de dados socioeconômicos, cartográficos, climáticos, geográfico, hidrográficos, especialmente vinculados à ocupação humana urbana no local. O cruzamento desses dados leva a um diagnóstico das problemáticas relativas àquela ocupação urbana da área. Os estudantes devem entender, dentre tantos problemas sociais encontrados, quais são aqueles que podemos, enquanto arquitetos e urbanistas, propor uma solução. A partir desse diagnóstico são propostas diretrizes de intervenção, que são ranqueadas pela sua urgência e pela sua dificuldade de execução. As diretrizes são então norteadoras para o desenvolvimento de um programa de necessidades e um estudo preliminar de projeto. Dentro do exercício e do tempo do semestre não é possível ir além do estudo preliminar, que é a etapa de projeto em arquitetura e urbanismo em que se traçam as primeiras soluções. A cada etapa de trabalho o projeto era atravessado por um aporte teórico e metodológico que pautava as decisões dos estudantes sobre a análise ou a solução adotada.

Iniciamos o semestre com uma contextualização histórica a respeito do processo de urbanização brasileiro e a função social da propriedade urbana, trazendo para o diálogo textos do pesquisador, arquiteto e urbanista João Sette Whitaker Ferreira (2009). Uma das questões que nos fez repensar alguns métodos em sala de aula foi justamente a leitura de textos teóricos mais densos. Se (por uma questão geracional, talvez), os alunos já não tinham o costume de ler textos que demandassem uma concentração por um tempo mais prolongado, durante o período pandêmico essa falta de atenção se intensificou. O que fizemos para tentar contornar essa questão foi oferecer sempre os textos em formato escrito (arquivos digitais) e em formato de áudio, gravado pelos professores e disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem (salas virtuais) da própria universidade. Nenhum dos textos adotados demandava mais do que uma hora de leitura, e, segundo os estudantes, a redundância da leitura e do áudio auxiliava no entendimento do conteúdo e na concentração.

⁵CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo - empresa do Governo Estadual, vinculada à Secretaria da Habitação, foi fundada em 1949 mas recebeu sua atual denominação em 1989.

⁶Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) foi um programa de habitação federal do Brasil criado em 2009 pelo Governo do presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, para subsidiar ou facilitar a aquisição da casa ou apartamento próprio para famílias de baixa renda no Brasil.

⁴No Brasil o ano letivo se inicia em fevereiro e encerra em dezembro. É dividido em 2 semestres com um total de 200 dias letivos. OS alunos que iniciaram o curso em fevereiro de 2019 estariam cursando o 5º semestre em fevereiro de 2021.

Existem diferenças importantes a serem observadas entre nossos alunos que estudam no período matutino e no noturno. Via de regra, o estudante do período noturno é alguns anos mais velho que os do matutino, trabalha ou estagia em período integral, é responsável pelo pagamento de sua mensalidade e faz as tarefas no período da aula ou no intervalo entre o trabalho e a aula (algumas vezes no traslado entre trabalho e universidade ou a própria casa). Os alunos do turno matutino são um pouco mais novos, recém-saídos do ensino médio, tem pouca autonomia financeira e de transporte, trabalham ou estagiam meio-período, e tendem a ter mais tempo de dedicação aos trabalhos escolares. É perceptível também algumas diferenças socioculturais entre nossos alunos dos diferentes campi, mesmo que todas as cidades estejam na região sudeste do país, no interior do estado de São Paulo. Campinas é a maior entre as três cidades, sede da região metropolitana, com cerca de 1,2 milhões de habitantes; Bragança Paulista (170 mil habitantes) é um polo regional, na divisa entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, recebe muitos alunos de pequenas cidades vizinhas que viajam cerca de uma hora ou mais para estudar; Itatiba é a menor das cidades, com cerca de 124 mil habitantes, recebe estudantes da própria cidade e da região de Jundiaí, que viajam cerca de 30 minutos. Essa compreensão sobre quem são nossos estudantes nos levava a abordar as questões suscitadas pelo componente curricular e os métodos adotados de maneira diferente da que faríamos se nossos estudantes vivessem em cidades com grande déficit habitacional, em que a questão da moradia precária atravessa seu dia a dia, ou se tivessem uma dedicação exclusiva aos estudos, como ocorre em algumas universidades em regime de tempo integral. Foram propostas atividades individuais e em grupo, sendo as individuais aquelas mais teóricas, de leitura e compreensão dos textos, e em grupo aquela de aplicação dos conceitos abordados na elaboração de um projeto. Por uma questão de complexidade do trabalho que seria desenvolvido e para exercitar o diálogo entre os futuros arquitetos, e pelo tamanho das turmas, os estudantes foram divididos em grupos com 5 integrantes de livre escolha deles.

RESULTADOS

Após 3 aulas de cunho teórico-metodológico solicitamos às equipes que selecionassem uma cidade para fazer o trabalho. A orientação dada era a seguinte: Individualmente, cada integrante da equipe deveria escolher uma cidade que atendessem aos seguintes critérios:

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

Após o levantamento individual das informações, os estudantes deveriam organizar os dados levantados para apresentação aos colegas da equipe e definir uma ordem de prioridade apontando a da cidade com mais dados disponíveis àquela com menos dados. Na aula, com uso do recurso JamBoard, cada equipe compartilhou sua lista e iniciamos uma negociação mediada pelos docentes. Ao final, as cidades sobre as quais as equipes realizariam os trabalhos ficou como na Figura 1. Após a escolha das cidades, o primeiro exercício proposto era o mapeamento das áreas de precariedade nos municípios escolhidos, percebendo as diferenças de morfologia desses assentamentos, as relações de irregularidade fundiária, falta de acesso à infraestrutura, localização em áreas de riscos geológicos ou ambientais etc. Cada grupo deveria escolher uma cidade e ao longo de quatro semanas trabalhar na confecção de um mapa síntese dos assentamentos precários (Figura 3) e um relatório contendo uma planilha de análise (Figura 2).

Grupo	Cidades
Grupo 02:	Sumaré, Jundiaí, Indaiatuba, Hortolândia Americana
Grupo 6:	Itapevi, Sumaré, Indaiatuba, Hortolândia, Taboão
GRUPO 4, GUARUJA	SUMARÉ; AMERICANA; INDAIATUBA; JUNDIAI;
Grupo 01:	Embu das Artes, Sumaré, Barueri, Americana, Jundiaí
Grupo 3 - Santos	Várzea Paulista Americana Francisco Morato Sumaré
GRUPO 5: Hortolândia, Santa Bárbara D'Oeste; Americana; Praia Grande	
Grupo 7: Taboão da Serra	Hortolândia Americana Americana Santos
Grupo 8 Jundiaí Americana Guarujá Hortolândia	

Figura 1. Divisão dos grupos e cidades selecionadas na turma de Campinas

Nesse relatório os estudantes agruparam os assentamentos mapeados por tipologias definidas por eles, considerando características em comum dos assentamentos, como por exemplo, a porcentagem de habitações em área de alto risco, a porcentagem de habitações feitas com materiais improvisados, ou caso mais simples como a irregularidade fundiária de um loteamento com infraestrutura e bom estado de conservação das casas. O mapa síntese refletia o resultado das planilhas elaboradas pelos grupos para contabilizar e analisar os dados brutos coletados. Na Figura 2 podemos observar um trecho da planilha elaborada pela equipe responsável pela análise no município de Santos-SP. Eles identificam 57 assentamentos precários no município e analisam cada um deles segundo critérios de características socioeconômicas, característica física da área (%), tipos de ocupação, tipos de materiais, tipos de residência e acesso a infraestrutura. Para a confecção dessa etapa de trabalho os alunos foram provocados com textos de orientação metodológica para a compreensão do cálculo do déficit e inadequação habitacional, as tipologias dos assentamentos precários e suas nomenclaturas em diversas regiões do país (Cardoso et al., 2009; Denaldi, 2013; Denaldi&Akaishi, 2013; Ferreira, 2009). Cada equipe foi incentivada a criar seus próprios critérios de análise. Não foram entregues planilhas pré-elaboradas para serem preenchidas, de maneira que estimulamos a autonomia dos estudantes para a pesquisa, sempre fazendo um acompanhamento crítico sobre os dados e os resultados que traziam no cruzamento das informações

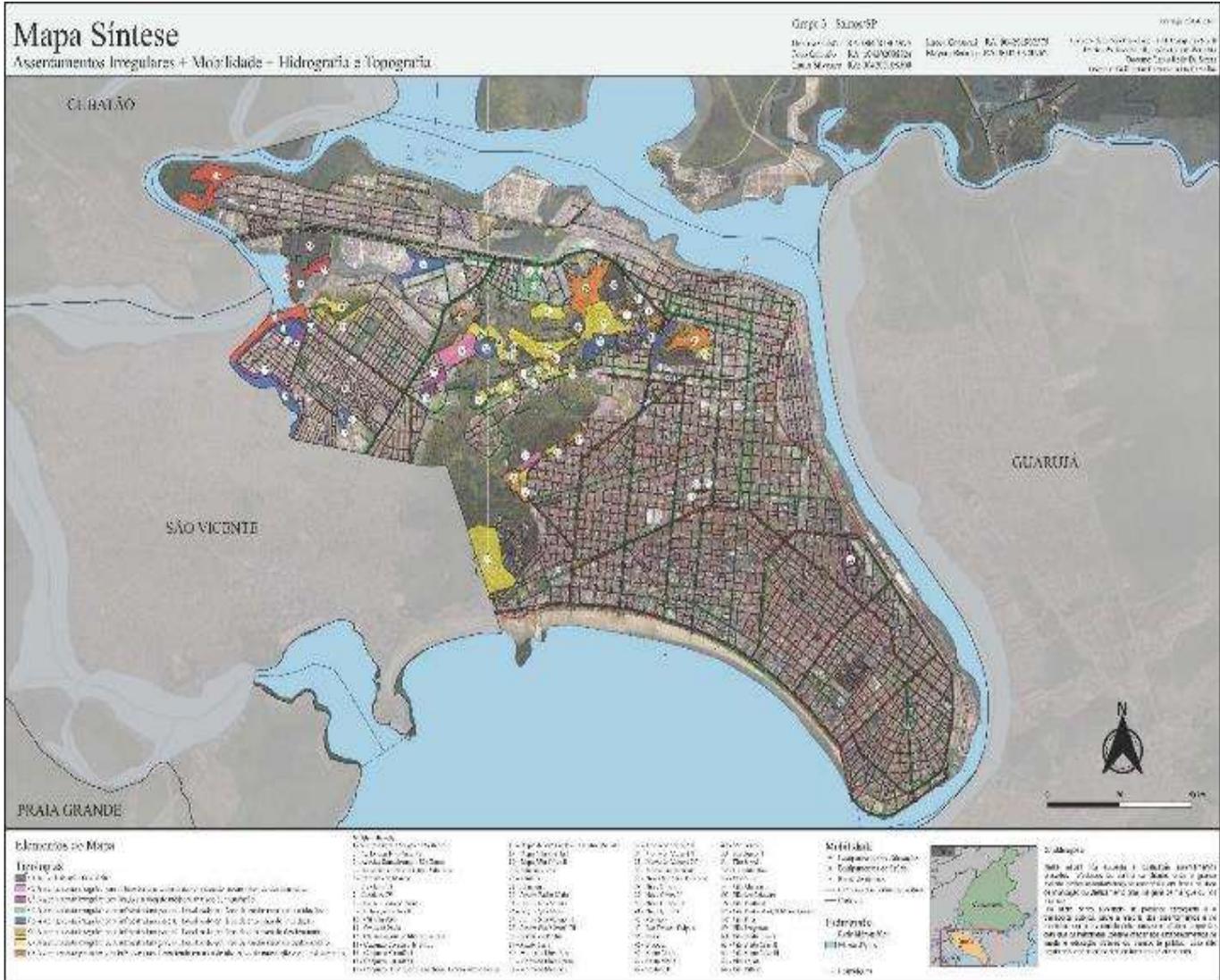
Em seguida os estudantes deveriam estudar diretrizes para solucionar a situação da precariedade habitacional no município de estudo e propor um Plano Local de Habitação de Interesse Social (Figura 4). Eles analisaram a situação das tipologias definidas por eles, procuraram na literatura soluções adotadas em cidades brasileiras ou da América Latina para cada situação encontrada e propuseram metas de ação para o município. A equipe que trabalhou com o município de Santos, por exemplo, trouxe em seu relatório alguns projetos referenciais que solucionavam problemas semelhantes aos encontrados por eles na cidade, como o Programa de cortiços elaborado pela Prefeitura do Município de São Paulo (PMS) na década de 1990; o Programa PROSAMIM elaborado pelo Governo do Estado do Amazonas; o projeto de reurbanização da favela Vila Guilda pela COHAB em Santos/SP e o Plano Municipal de Redução de Riscos (PMRR) do município de Santo André/SP.

Na etapa seguinte as equipes foram auxiliadas pelos professores a escolher um dos assentamentos ou um conjunto próximo de assentamentos para desenvolver um projeto urbano que respondesse às diretrizes propostas por eles na etapa anterior. Esse exercício teve duração de 6 semanas e sua entrega e apresentação encerravam o semestre. Agora os alunos olhavam para o território estudado numa escala mais aproximada, casa a casa, rua a rua. Eram incentivados a construir maquetes eletrônicas para compreender as condicionantes geográficas do local escolhido e desenhar sobre fotos aéreas de alta definição disponibilizadas pelos próprios municípios ou via Google Earth. Começamos ali a apresentar pequenos estudos referenciais de projetos de urbanização de favelas, de produção habitacional em grande ou pequena escala, e as metodologias de projeto participativo.

ASSENTAMENTOS PRECÁRIOS	CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS					CARACTERÍSTICA FÍSICA DA ÁREA (%)				TIPOS DE OCUPAÇÃO			TIPOS DE MATERIAIS			TIPOS DE RESISTÊNCIA			INFRAESTRUTURA																	
	NÚMERO DE DOMÍLIOS	ÁREA (KM²)	DENSIDADE	Nº MORADIOS HABITAÇÕES PERMANENTES	PESSOAS/MIGRAÇÃO	RENTA MÉDIA	ÁREA DE APP	ZONAMENTO	ZEIS	RISCO DE ANAGAMENTO	RISCO DE DESLAMAMENTO	RISCO DE DEBENEFICIAMENTO	TOTAL DE FAMÍLIAS EM RISCO (%)	PAUPÉRITA	ALVENARIA	IBRISADO	TIJOLO	MADIEIRA	MATERIAIS IMPROVISADOS	UNIFAMILIAR	MULTIFAMILIAR	CORTIÇO	SANITAMENTO ÁGUA	SANITAMENTO ESGOTO	COLETA DE LIXO	PAVIMENTAÇÃO DAS RUAS	CAIÇAPAS REGULARES	ILUMINAÇÃO PÙBLICA	REDE DE GÁS	SANIDADE	LINHAS DE ÔNIBUS	POSTOS DE ÔNIBUS	ESCOLAS	POLÍCIA	COMÉRCIOS E SERVIÇOS	
CH VILA PELÉ	480	24,90	19,2787	1440	3	505,32	NÃO	ZEIS II	100%	0%	0%	100%	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
ALENÇA	1029	58,35	17,6959	1029	3	504,32	NÃO	ZEIS I	80%	3%	3%	70%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
SÃO MANOEL	2514	100	25,2255	3115	4	430,8	NÃO	ZEIS I	90%	0%	0%	90%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
MORRO CHICO DE	1600	640	1,0611	700	0	457,13	NÃO	ZEIS I	90%	0%	0%	90%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

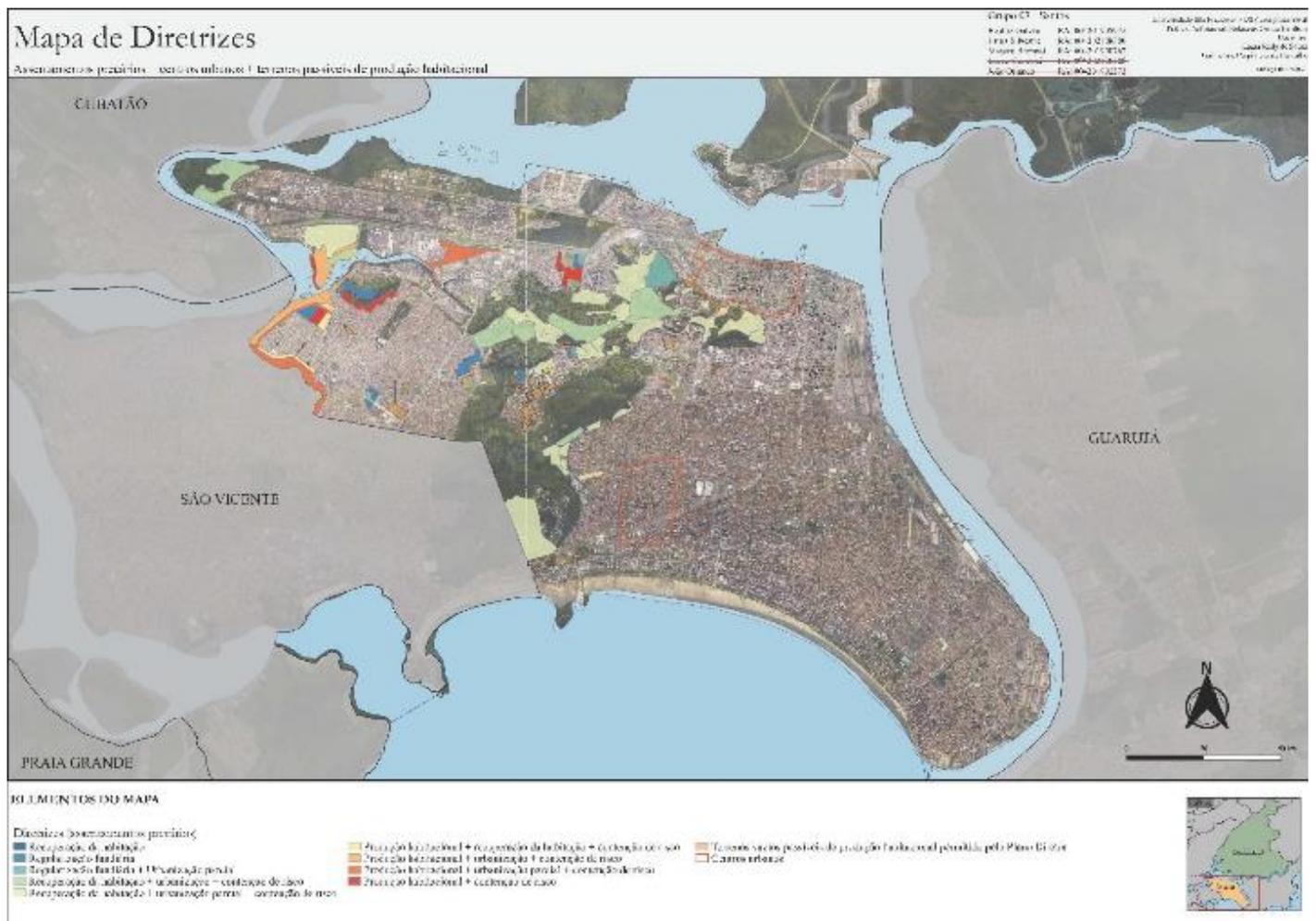
Legenda: Captura de tela da planilha de análise desenvolvida pela equipe sobre os assentamentos precários no município de Santos.

Figura 2. Trecho da planilha de análise da situação de precariedade habitacional no município de Santos-SP



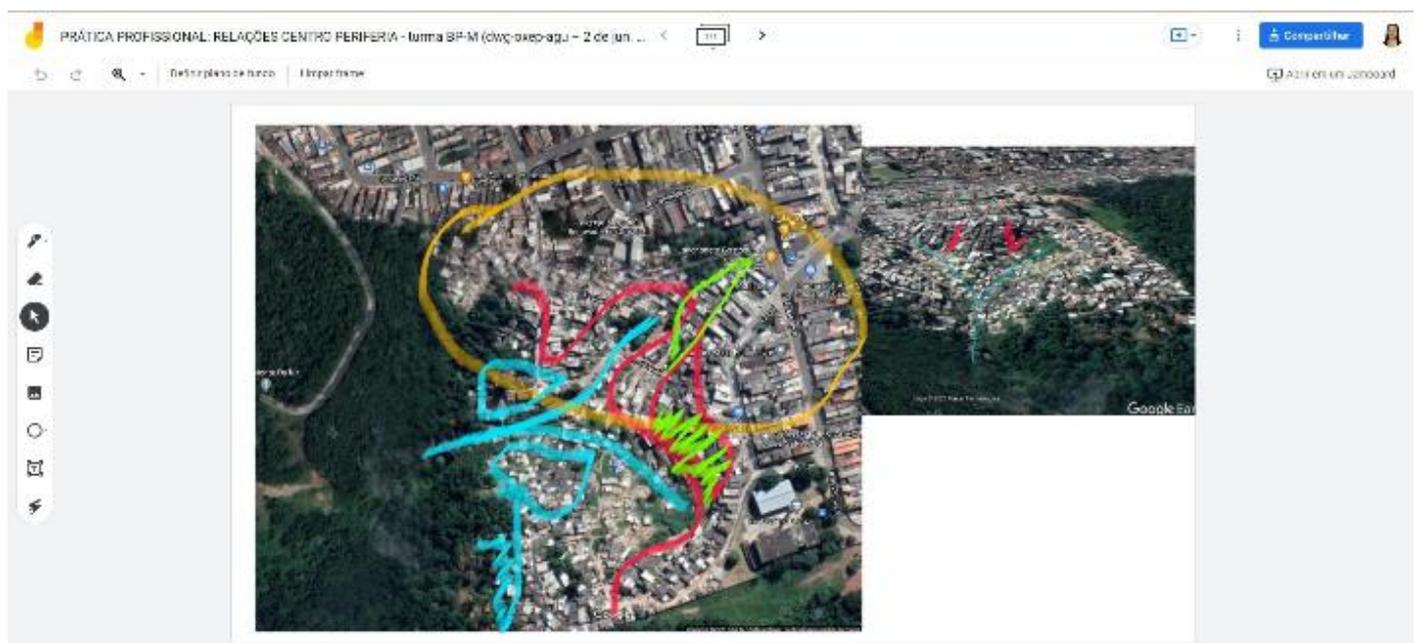
Legenda: Trabalho produzido por alunos da turma de 5º semestre do curso de arquitetura e urbanismo da USF no campus de Campinas, com uso de software Q-GIS. Mostra a localização dos assentamentos precários da cidade de Santos e organiza por tipologias.

(Figura 3) Mapa síntese da situação de precariedade habitacional no município de Santos-SP.



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

Figura 4. Mapa de diretrizes para o Plano Local de Habitação de Interesse Social



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

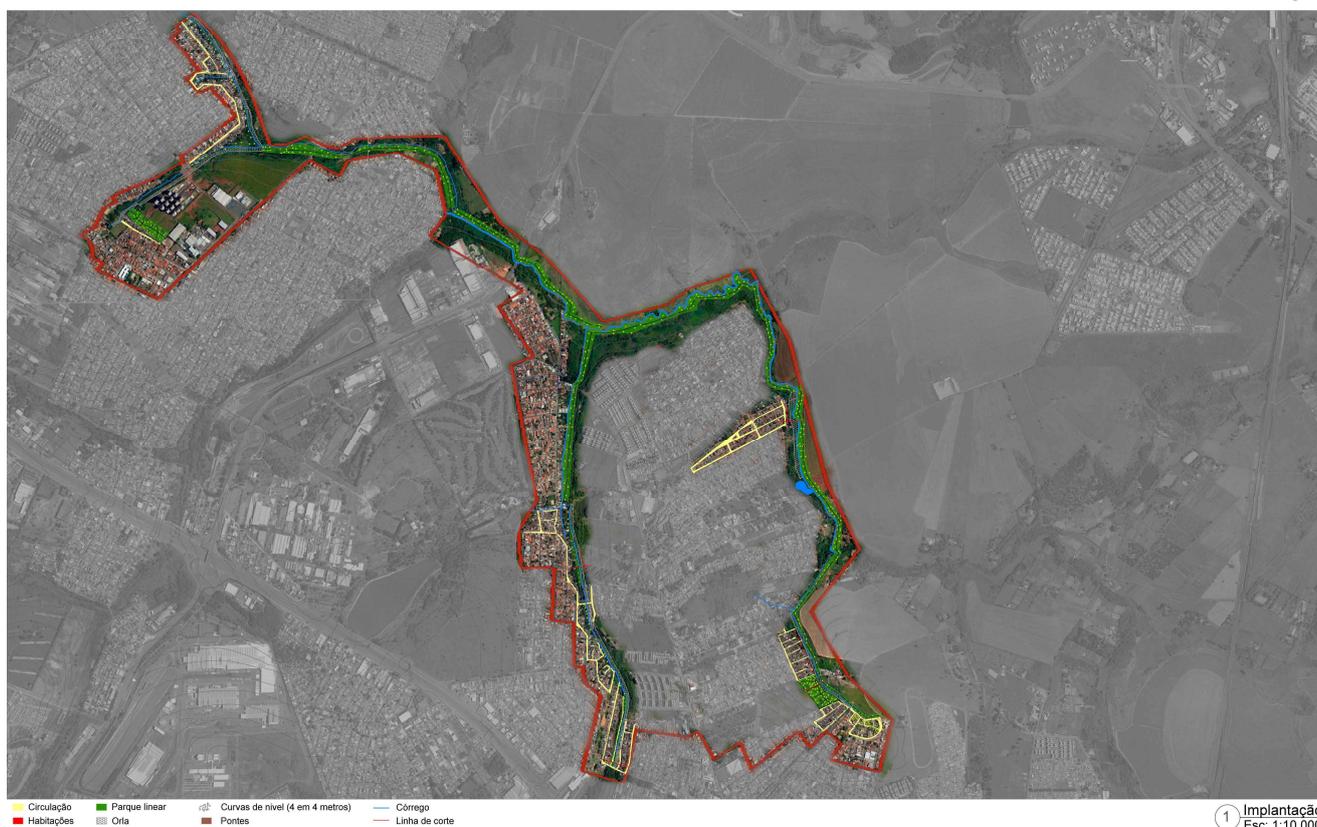
Figura 5. Uso de Jamboard para comunicação com os alunos no ambiente remoto



Legenda: Trabalho elaborado em equipe sobre o município de Sumaré.
Video completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uc1VCW3d138>

Figura 6. Frame de vídeo apresentado por equipe para avaliação final do componente curricular

Implantação geral - projeto de intervenção

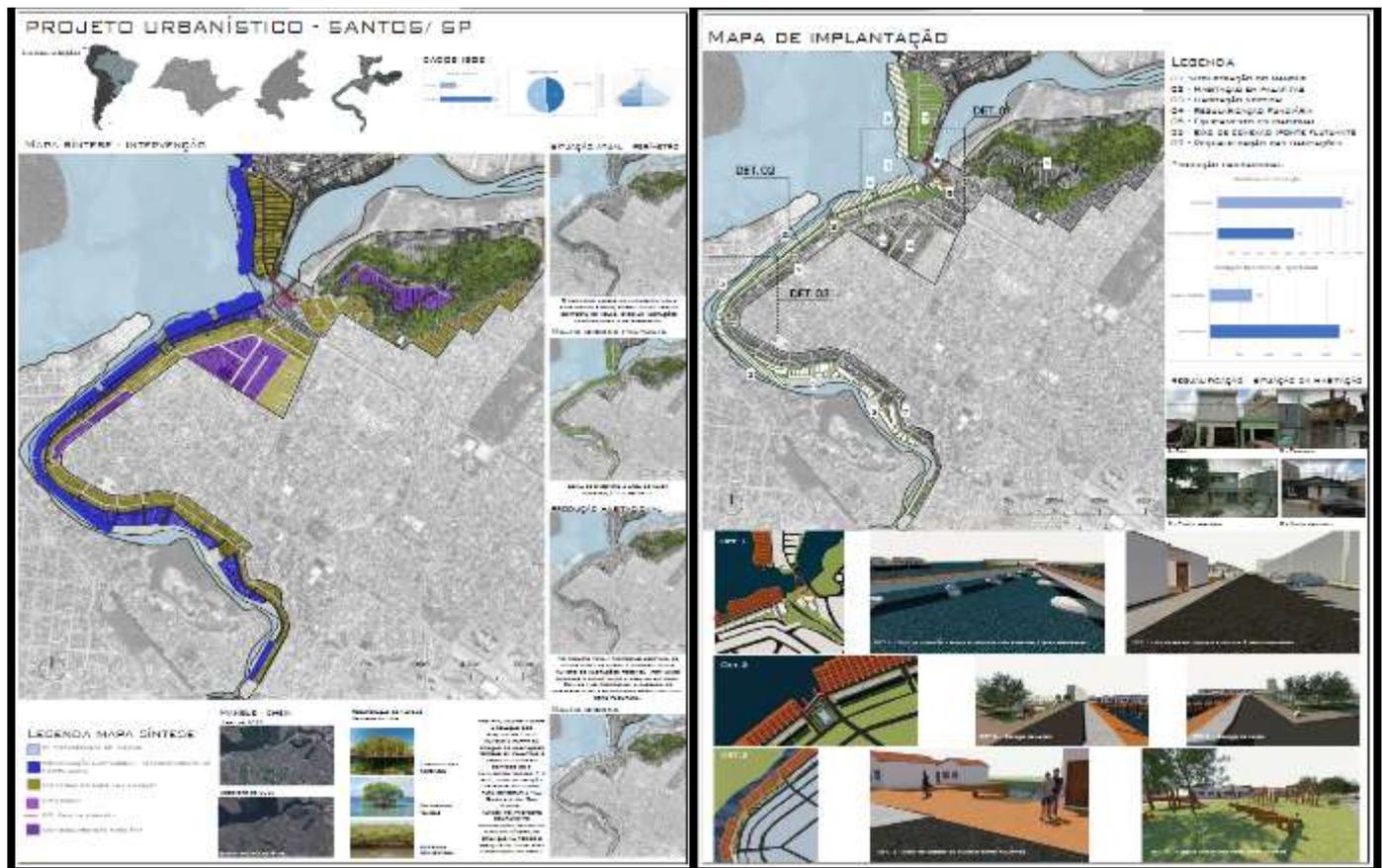


Legenda: Prancha final de proposta de intervenção em assentamento precário no município de Sumaré

Figura 7. Exemplo de prancha de projeto apresentada para avaliação final do componente curricular

O desenvolvimento do trabalho de cada grupo era acompanhado semanalmente pelos professores através de assessorias virtuais via Google Meet. Nas assessorias eram usados recursos como softwares QGIS, Google Earth, Jamboard e AutoCAD, que permitiam o

desenho em conjunto mesmo que de forma remota, facilitando a interação entre docentes e estudantes. O trabalho final deveria ser apresentado no formato de peças gráficas demonstrando a capacidade de comunicação da proposta urbana desenvolvida pelo grupo e um



Legenda: Prancha final de proposta de intervenção em assentamento precário no município de Santos.

Figuras 8 e 9. Exemplo de prancha de projeto apresentada para avaliação final do componente curricular

vídeo curto no qual os estudantes poderiam lançar mão de narrações, animações e simulações para explicar a solução adotada. Algumas equipes foram capazes de usar bem a linguagem do vídeo, editaram as apresentações, animaram trechos do projeto com maquetes eletrônicas, e criaram narrativas interessantes. Outros, apesar de usar o vídeo como recurso final de apresentação, ainda mantiveram a linguagem de uma apresentação de seminário, com slides e textos falados bastante rígidos. O exercício do vídeo é interessante para que percebam aquilo que é realmente relevante no projeto e no desenvolvimento dele. A etapa de edição para diminuir o tempo de apresentação tira as rebarbas e redundâncias, que normalmente aparecem nas apresentações do tipo seminário em sala de aula.

Como estávamos estudando no ambiente remoto, esse recurso já estava incorporado no cotidiano deles. A discussão girava em torno de quanto tempo eles próprios gastavam assistindo a um único vídeo, e a resposta era de um tempo muito curto. Nas duas turmas que acompanhei em Campinas e Bragança Paulista, apenas uma das equipes não entregou os trabalhos intermediários e final. Dos cerca de 72 alunos que acompanhei nas turmas de Campinas e Bragança Paulista apenas 8 reprovaram, desses, a maioria tem um número de faltas que excede o permitido pelas normas escolares e não entregaram os trabalhos em mais de uma etapa. Considerando o grau de dificuldade do exercício, a exigência de disponibilidade de tempo deles, as avaliações mostram uma média de notas em torno 7,4 pontos, o que é relativamente alto para os padrões dos componentes curriculares de urbanismo na USF. Considero que houve um bom resultado dos trabalhos, fruto de um envolvimento grande dos alunos com a temática e o desafio proposto. Os projetos propostos são pautados na realidade, são factíveis e solucionam os problemas encontrados. Ainda assim são projetos que prezam pelo bom desenho urbano, preocupados com a preservação do meio ambiente sem nunca esquecer do valor da vida das pessoas que vivem nas comunidades estudadas.

DISCUSSÃO

Para nossos estudantes de arquitetura e urbanismo (e para a sociedade brasileira em geral), há um estigma em relação aos assentamentos precários⁷ e a população que vive neles. Há uma construção histórica que associa a ilegalidade da situação fundiária com a ilegalidade da população que vive nessas situações, confunde-se a situação de falta de acesso à terra com o descumprimento da lei e da ordem, passando de uma esfera de conjuntura socioeconômica para uma esfera policial. Confundem o que é estar fora-da-lei, no sentido de não ter acesso à terra legalizada, com estar fora-da-lei do banditismo. Quebrar esse estigma era necessário para iniciar a conversa com os estudantes e conduzi-los a propor soluções que não fossem a remoção completa das populações das áreas de precariedade. Na minha percepção, esse primeiro objetivo foi cumprido com êxito. É preciso ponderar também sobre a nossa necessidade, enquanto arquitetos e urbanistas, de controlar o desenho, de usar do discurso da técnica e da estética para impor padrões a outras formas de viver. Para nós docentes era necessário provocar os alunos o tempo todo, especialmente nos casos em que propunham soluções de remoção de habitações de algumas áreas. O que realmente pautava aquela solução? Qual era sua justificativa?

Se a intenção inicial deste componente era apresentar aos estudantes possibilidades de atuação profissional que tivessem mais responsabilidade social do profissional com os espaços onde intervém, nos parece, pela resposta dos estudantes ao final do curso, que houve sucesso.

Para mim, como professora, o depoimento mais marcante foi de uma estudante que agradeceu a nós pela abordagem, porque pela primeira

⁷O termo *assentamentos precários* é usado para englobar áreas de favelas e ocupações de terras, ocupações de imóveis, cortiços, loteamentos irregulares (sem documentação de propriedade ou posse), áreas urbanas não servidas de infraestrutura de saneamento básico onde vive uma população de baixa renda.

vez ela reconhecia o território onde ela morava como passível de intervenção e de solução, vislumbra a possibilidade de intervir naquele território sem negá-lo, pela primeira vez via sua casa como parte da cidade, não como clandestina. Ela reconheceu a precariedade da própria vizinhança e vislumbrou soluções para aquele local. Para ela, houve um atravessamento e um deslocamento.

Os pesquisadores e professores Leo Name e Andréia Moassab, que discutem a questão de um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo nos trazem reflexões importantes acerca do ensino de arquitetura. Para eles

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

Ao trazer para discussão em sala de aula da graduação questões como um planejamento insurgente e a intervenção da participação popular nas políticas públicas para o planejamento das cidades, mas também a função social da propriedade, buscamos quebrar com a lógica da demanda do mercado, do capital especulativo, - que tem, inclusive, dominado a educação superior-, mas que também tem guiado o crescimento e a transformação das cidades brasileiras em busca do lucro sobre a terra. Assim, tentamos desnaturalizar com os estudantes a ideia de crescimento e desenvolvimento urbano vivida por eles e noticiada nos meios de comunicação e na publicidade dos novos empreendimentos habitacionais. Os impactos da pandemia do COVID-19 na dinâmica da sala de aula foram seriamente sentidos, mas eles têm maior peso na expectativa dos docentes para o componente curricular, que viram sua proposta de atuação direta com a comunidade ficar impossibilitada, do que realmente com os alunos. Ainda assim, entendo que para aqueles que se debruçaram nas tarefas, mergulharam na análise do território e buscaram soluções criativas para as situações postas, o componente curricular proporcionou uma discussão que os deslocou de alguma maneira. Eles não olham mais para as ocupações das áreas centrais, os cortiços e as favelas associando esses locais à criminalidade. São pessoas muito mais atentas ao seu papel enquanto produtores de uma cidade mais justa e igualitária. Infelizmente, em 2022, quando a Prática Profissional: Relações Centro-Periferia foi ofertada no modo presencial, a situação da pandemia ainda não estava controlada suficientemente e os convênios da universidade e do curso de arquitetura e urbanismo para esse tipo de ação não haviam sido retomados. Deste modo, mantivemos a metodologia usada em 2021 adaptando as atividades para o trabalho em sala de aula, com ateliê de projeto, reforçando o detalhamento do desenho urbano na etapa final. Em 2022, diferente do que ocorreu em 2021, conseguimos organizar em algumas das turmas, um cruzamento entre o componente de Projeto de Arquitetura: o Habitar com a Prática Profissional. Esse diálogo aumentou a complexidade dos projetos dos alunos e enriqueceu a discussão.

A próxima, e última, vez que o componente curricular foi ofertado será em 2023, mas não há certeza da continuidade da metodologia nem dos docentes envolvidos para comparar os resultados. Há um novo currículo sendo implantado no curso de arquitetura e urbanismo e ele não contempla mais o componente com a temática da precariedade habitacional e assentamentos precários. Mas essa turma que cursou o componente curricular em 2021 iniciará seus trabalhos finais de graduação agora em 2023, e espero ver neles o amadurecimento das discussões que propusemos. Algumas questões práticas sobre a curricularização da extensão nos moldes em que ela é proposta pelo Plano Nacional de Educação de 2014 e as Diretrizes de Extensão no Ensino Superior Brasileiro de 2018 ainda me parecem difíceis de resolver. Neste caso que apresento no artigo havia uma estratégia da coordenação do curso, e dos docentes envolvidos na proposta do currículo implantado em 2019, de testar a metodologia

antes sem o envolvimento direto com a comunidade para depois vincular os estudantes a algum trabalho em andamento. Nosso curso mantém um laboratório de extensão, o Centro de Estudos Urbanos (CEUr), que já desenvolve diversos tipos de convênios que tem os estudantes como estagiários. Nossa intenção inicial era de que os estudantes pudessem cumprir as 72 horas de atividades autônomas junto ao CEUr, em atividades que estivessem em andamento, para que houvesse um acompanhamento dos alunos em todas as etapas e para que pudesse haver também a continuidade dos trabalhos propostos em sala de aula. Nesse modelo, não teríamos a diversidade de cidades estudadas como tivemos, mas ganharíamos qualidade da corporeidade do trabalho, na riqueza da troca com a comunidade e na possibilidade de ver efetivamente construído o projeto resultante do componente curricular.

Mas convênios deste tipo, com atuação direta da universidade junto à comunidade, precisam ser costurados com cuidado, demanda tempo de todos os envolvidos e exige, também, um investimento financeiro que precisava ser calculado com mais calma. Também o docente à frente dessas atividades precisa ser um militante, precisa ser alguém que mantenha contatos profissionais que propiciem o melhor aproveitamento da extensão. É importante também ponderar os modelos de atribuição de notas para essas atividades, porque elas precisam de uma certa maleabilidade. E um último fator que me provoca um incômodo, ou que prevejo uma dificuldade em resolver, é a questão da mobilidade de nosso estudante, que muitas vezes não tem essas 72 horas extras disponíveis para além do horário da própria aula. Os estudantes dependem de transportes sobre os quais eles não têm autonomia do horário - usam o ônibus disponibilizado pelo município ou contratam vans-, não tem como sair facilmente do campus universitário e ir até onde quer que seja que o trabalho será proposto. Com isso corremos o risco de excluir o estudante, quando buscamos justamente a inclusão. Essas são algumas questões que me tocam quando penso em como teria sido o andamento do componente curricular se ele tivesse ocorrido do jeito que foi pensada. Há no trabalho narrado nesta pesquisa uma contribuição que vai além do ensino de arquitetura e urbanismo quando observamos a organização do corpo docente para um fazer coletivo, colaborativo. Como o grupo estabelece um espaço de diálogo, de reflexão, de criação conjunto e de certa maneira insurgente, capaz de tornar seus participantes em pessoas mais engajadas e envolvidas com o ensino, mas também com a composição de um ambiente acadêmico da extensão e da pesquisa.

AGRADECIMENTO

Aos colegas professores Guilherme Carpintéro de Carvalho e Larissa de Alcântara Viana que compartilharam seus saberes comigo e com as turmas. À Universidade São Francisco, onde esta pesquisa é desenvolvida com bolsa institucional integral no Doutorado no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, por abrir a possibilidade de um estudo sobre a própria atuação docente. Agradeço também às minhas orientadoras de doutorado, e coautoras deste artigo, Luciana Haddad Ferreira e Maria de Fátima Guimarães.

REFERÊNCIAS

- Britto, F. D., & Jacques, P. B. 2008. Cenografias e corpografias urbanas: Um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. Cadernos PPG-AU/UFBA, 7(2), Art. 2. <https://periodicos.ufba.br/index.php/ppgau/article/view/2648>
- Cardoso, A. L., Araújo, R. L. de, & Ghilardi, F. H. 2009. Aula 4: Necessidades Habitacionais. Em R. Denaldi & J. S. Rosa (Orgs.), Curso à distância: Planos Locais de Habitação de Interesse Social (1a, p. 83–106). Ministério das Cidades.
- Denaldi, R. 2013. Assentamentos Precários do tipo Favela e Loteamento: Identificação, Dimensionamento e Tipologias de Intervenção. Em R. Denaldi (Org.), Planejamento Habitacional: Notas sobre a precariedade e terra nos Planos Locais de Habitação (p. 97–126). Annablume Editora.
- Denaldi, R., & Akaiishi, A. G. 2013. Tipologias de assentamentos precários. Em R. Denaldi (Org.), Planejamento Habitacional:

- Notas sobre a precariedade e terra nos Planos Locais de Habitação (p. 127–147). Annablume Editora.
- Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, no Resolução no 2, Diário Oficial da União 37 (2010).
- Ferreira, J. S. W. 2009. O processo de urbanização brasileiro e a função social da propriedade urbana (aula 1). Em Ações integradas de urbanização de assentamentos precários: Vol. Módulo 1: Política urbana e habitacional no Brasil (2a, p. 348). Ministério das Cidades/ Aliança das Cidades.
- Freire, P. 2011. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. <https://pt.scribd.com/book/485326709/Pedagogia-da-autonomia-Saberes-necessarios-a-pratica-educativa>
- Freire, P. 2013. Pedagogia do oprimido (1a). Paz e Terra. <https://pt.scribd.com/book/485325996/Pedagogia-do-oprimido>
- Garcia, G. G., Macedo, A. R. de, Curi, L. R. L., & Barone, P. M. V. B. (2018). Parecer CNE/CES no 608/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>
- Le Breton, D. 2016. Antropologia Dos Sentidos. VOZES.
- Lei de diretrizes e bases da educação nacional, no Lei no 9.394 (1996). http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- LEI No 11.888, DE 24 DE DEZEMBRO DE 2008., no 11.888 (2008). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111888.htm
- Lei no 13.267, de 6 de abril de 2016, no Lei no 13.267 (2016). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113267.htm
- Lorenzi, D. G. & PROEPE USF. (2020). PORTARIA PROEPE 43/2020. Dispõe a respeito da aplicação e das atividades relativas ao componente curricular prática profissional nos cursos de graduação da universidade são francisco – USF. USF. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/410/1570935871986402.pdf>
- Moassab, A. & Name, L. (2020). Por um Ensino Insurgente em Arquitetura e Urbanismo (1a). EDUNILA. <https://portal.unila.edu.br/editora/livros/por-um-ensino-insurgente-em-arquitetura-e-urbanismo>
- NDE do curso de Arquitetura e Urbanismo da USF. (2018, outubro 15). JUSTIFICATIVA PARA A PROPOSTA DA NOVA GRADE CURRICULAR [Arquivo word anexado a e-mail].
- Ribeiro, R. J. (2014). A Universidade e a Vida Atual: Fellini Não via Filmes (1a edição). Edusp.
- USF. (2020). Plano de Ensino do Componente Curricular Prática Profissional: Relações Centro-Periferia—GR03365. USF.
