



**ENAN
PUR** 2023
Belém 22 a 26 de maio



De práticas participativas à contradições para a promoção da autonomia: apontamentos de uma pesquisa em ensino e extensão¹

Ana Elísia da Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Sessão Temática 8: Movimentos sociais e a construção do urbano contemporâneo

Resumo. O artigo versa sobre uma comunidade carente do município de Gravataí-RS que, desde 2014, constrói um conjunto habitacional e um projeto de vida. Junto a ela, um projeto de ensino-pesquisa-extensão vem sendo desenvolvido desde 2021, aproximando sujeitos dessa comunidade e estudantes de uma disciplina de graduação. Em um cronograma acadêmico pré-determinado, pauta-se no território e na sala-de-aula a promoção de práticas participativas que, potencialmente, sejam emancipatórias. Há aqui uma contradição de origem: a participação não implica necessariamente em autonomia, conquistada pela autodeterminação de normas, o que tensionaria as dinâmicas impostas. Questiona-se, contudo: de fato, ela não se efetiva? Analisar essas práticas, desde conflitos que poderiam comprometer a perspectiva de autonomia, é o objetivo desse artigo. Após breve construção de um estado da arte do projeto participativo, os acionamentos, meios e resultados dessas práticas são documentados e analisados com uma abordagem exploratória e qualitativa, cujo principal aporte teórico-metodológico é a “pesquisa-ação”. Os resultados apontam para alguns níveis de autonomia dos sujeitos envolvidos, mas revelam também fragilidades e contradições. Essas deflagram novos questionamentos que são postos como demonstração de uma predisposição para submeter o projeto a um contínuo exame, ressignificação e aprimoramento.

Palavras-Chave: Comunidades; Participação; Autonomia; Ensino-pesquisa-extensão; Objetos-de-fronteira.

From participatory practices to contradictions for the promotion of autonomy: insights from a research in teaching and extension

Abstract. The article is about a poor community in the municipality of Gravataí-RS that, since 2014, has been building a housing complex and a life project. Together with it, a teaching-research-extension project has been developed since 2021, bringing subjects from this community and the students of an undergraduate course closer together. In a pre-determined academic schedule, it is based on the territory and in the classroom the promotion of participatory practices that are potentially emancipatory. There is an original contradiction here: participation does not necessarily imply autonomy, conquered by the self-determination of norms, which would tension the imposed dynamics. The question is, however: in fact, is it not effective? Analyzing these practices, from conflicts that could compromise the perspective of autonomy, is the objective of this article. After a brief construction of a state of the art of the participatory project, the drives, means and results of these practices are documented and analyzed with an

¹ Pesquisa desenvolvida com o fomento da FAPERGS e da UFRGS.

exploratory and qualitative approach that has as its main theoretical and methodological contribution the "action research". The results point to some levels of autonomy of the subjects involved, but also reveal weaknesses and contradictions. These deflate new questions that are posed as a demonstration of a predisposition to put the project under continuous examination, redefinition and improvement.

Keywords: Communities; Participation; Autonomy; Teaching-research-extension; Boundary Object.

De las prácticas participativas a las contradicciones para la promoción de la autonomía: apuntes de una investigación en docencia y extensión

Resumen. *El artículo trata de una comunidad pobre del municipio de Gravataí-RS que, desde 2014, construye un conjunto habitacional y un proyecto de vida. Junto a ella, se desarrolla desde 2021 un proyecto de Docencia-investigación-extensión, reuniendo sujetos de esta comunidad y estudiantes de una disciplina de pregrado. En un calendario académico predeterminado, se orienta en el territorio y en el aula la promoción de prácticas participativas que, potencialmente, son emancipatorias. Hay aquí una contradicción original: la participación no implica necesariamente la autonomía, lograda a través de la autodeterminación de las normas, lo que tensionaría la dinámica impuesta. Sin embargo, la pregunta es: de hecho, ¿no es efectivo? Analizar estas prácticas, a partir de conflictos que podrían comprometer la perspectiva de la autonomía, es el propósito de este artículo. Después de una breve construcción de un estado del arte del proyecto participativo, se documentan y analizan las activaciones, medios y resultados de estas prácticas con un enfoque exploratorio y cualitativo, cuyo principal aporte teórico-metodológico es la "investigación acción". Los resultados apuntan algunos niveles de autonomía de los sujetos involucrados, pero también revelan debilidades y contradicciones. Estos desencadenan nuevos interrogantes que se plantean como demostración de una predisposición a someter el proyecto a un examen, replanteamiento y mejora continuos.*

Palabras clave: Comunidades; Participación; Autonomía; Docencia-investigación-extensión; Objeto frontera.

Introdução

Em 2014, uma gleba da cidade de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre, foi ocupada por um grupo constituído por uma maioria de catadores de materiais recicláveis de uma cooperativa local. Tratava-se de uma propriedade da União. No mesmo ano, o terreno foi gravado para fins de interesse social, com a concessão de uso dada a uma cooperativa parceira dos catadores, e iniciou-se um trabalho de articulação dos envolvidos, por meio do apoio de uma rede de movimentos sociais. Um projeto arquitetônico colaborativo foi desenvolvido, sendo este selecionado pelo Ministério das Cidades, pelo *Programa Minha Casa, Minha Vida Entidades*. Somado a isso, a comunidade passou a atuar em comissões (obras, finanças, mobilização, infraestruturas), para obter o financiamento das obras pela Caixa Econômica Federal.

Surgia a Comunidade Autônoma Orquídea Solidária, a "Orquídea". Desse seu pequeno histórico, destacam-se alguns aspectos importantes para o presente estudo. A Orquídea é uma reunião de diferentes recortes sociais, culturais e geográficos, um grupo ligado a movimentos sociais, especialmente cooperativas (COOPSUL e COOTRACAR)ⁱ. Sua luta se dá pelo direito à cidade (LEFEBVRE, 2001) e, por isso, seu "projeto de vida", para além da casa, expressa desejos em relação à educação, meio-ambiente e socialização. Propõe uma vida comunitária, apoiada em princípios como ajuda mútua, tendo sido estruturada de forma colaborativa e possuindo, hoje, alto nível de autogestão.

Caminhos não lineares levam a Faculdade de Arquitetura da UFRGS a atuar com-na Orquídea. Entre 2020 e 2021, uma turma da disciplina de graduação Projeto Arquitetônico 2, do quarto semestre do curso, ensaiava incorporar

práticas extensionistas em seu programa de ensino. Esse movimento decorria de conflitos com relação à própria ação docente da autora do artigo, diante do reconhecimento da incompletude do ensino isolado em sala-de-aula e do distanciamento universitário da realidade e de seu papel social (FREIRE, 2013). Na tentativa de resistir e reinventar o *locus e modus* de trabalho (universidade e ensino de projeto), a disciplina se aproximou da COOPSUL. Inicialmente, isso se deu junto à sua ocupação Utopia e Luta em Porto Alegre, por meio de um trabalho que resultou embrionário pelas condições impostas pela pandemia. A despeito disso, na sequência, nos foi feito um convite para conhecer o outro núcleo da Cooperativa em Gravataí, a referida Orquídea.

Numa manhã de domingo de maio de 2021, além de serem apresentadas possíveis demandas espaciais, em uma reunião, foram observadas pautas relativas à rotatividade dos integrantes e à falta de engajamento de alguns atores nos mutirões da Comunidade e/ou no projeto de vida proposto. Havia ali um conflito de entrada maior, social, que se constituía em um território árido à disciplina de Arquitetura e Urbanismo, comumente acionada só por demandas físico-espaciais. Questionando-se como “práticas de projeto” poderiam fazer sentido naquele contexto, foi proposto que essas, em sendo pensadas de modo participativo, fossem tomados mais como “meios” para manter ativos os sujeitos na comunidade e menos como “fins” em si mesmo. O projeto, portanto, era colocado como uma possibilidade, um instrumento que, para além de representar algo a edificar, fosse gatilho para a construção de “processos autônomos de apropriação e produção socioespaciais centrados na reinvenção de cidades e vidas”, o que aproxima o presente trabalho dos interesses expressos na sessão temática “Movimentos Sociais e a Construção do Urbano Contemporâneo” do ENAMPUR 2023.

O acordo com a Orquídea foi formalizado em um projeto de ensino-pesquisa-extensãoⁱⁱ. Em um cronograma pré-determinado pela disciplina, seria proposta a concepção de práticas participativas que, potencialmente, buscariam conduzir à autonomia e à emancipação. Em sendo uma atividade de ensino e extensão, seriam sujeitos dessa pretendida emancipação não só a comunidade, mas também o corpo universitário que encontraria aí oportunidades para pensar-atuar sobre a realidade e sobre os artifícios que produzem e (re)produzem saberes e poderes nas relações de ensino-aprendizagem e na profissão. (FREIRE, 2008; KAPP; BALTAZAR; MORADO, 2008). Os desafios impostos, portanto, eram múltiplos, colocando a sala-de-aula e o território como laboratórios. No território, se buscava promover a participação e alcançar a desejada autonomia; na sala-de-aula, ensinar-aprender modos de promover essa participação e desenvolver capacidades crítico-reflexivas; nas intersecções ou fronteiras entre esses dois mundos heterogêneos, desenvolver mediações que levassem a um comum.

Esse modelo teórico, contudo, foi e vem sendo atravessado por conflitos. Esses são potencializados e multiplicados por dificuldades epistemológicas e pedagógicas que condicionam diretamente o objetivo de promover um “projeto emancipador”. Por outro lado, as situações conflitivas também decorrem de uma contradição de origem. Conceitualmente, não há garantias de que o exercício da participação leve à autonomia, uma vez que essa exigiria ações por meio de normas autodeterminadas, como lembram Kapp e Baltazar. (2012, p. 355).

Autonomia é a habilidade de indivíduos e, sobretudo, coletividades estabelecerem seus próprios meios de ação e interação por normas autodeterminadas. Em contrapartida, a ideia de participação indica que se

permite que pessoas tenham parte na tomada de decisões, sem que possam modificar as respectivas normas.

Ao pautar a autodeterminação de normas, naturalmente, são tensionados não só os papéis dos “convidados a participar” e daqueles “responsáveis pelo processo”, como também a ação de planejar previamente percursos, demandando aberturas a derivas sugeridas pelos envolvidos. Isso torna-se especialmente difícil de operacionalizar no contexto do espaço-tempo de disciplinas de graduação, engessada por grades curriculares e programas de ensino, exigindo transgressões ou, por contraposição, obediências sustentadas pelo argumento de incompatibilidade entre ensino-extensão.

Apostando numa mediação entre estas duas opções, obedecendo a alguns aspectos normativos e transgredindo outros, a disciplina persistiu e persiste em sua prática extensionista. Entendendo que isso pode implicar em erros e contradições, coloca suas próprias práticas em contínuo exame por meio de um projeto de pesquisa. A ele interessa especialmente avaliar formatos e linguagens dos instrumentos participativos propostos, bem como os conflitos mobilizados, manipulados, negociados, não consensuados, frente às dinâmicas impostas no território e na sala-de-aula e que levariam a maiores ou menores níveis de autonomia dos envolvidos. Entende-se, portanto, que esses conflitos não são dados isolados ou de menor importância, mas objetos privilegiados de investigação que podem revelar padrões que a ciência convencional ignora e que dão sustentação ao trabalho coletivo. (THIOLLENT, 2011; TROMPETTE; VINCK, 2009)

Desde aí, se questiona – de fato, a autonomia não se efetiva frente às dinâmicas impostas por uma disciplina? Se esta se efetiva, em quais níveis isso se dá? Quais são as suas potencialidades e fragilidades? Refletir sobre as ações paracom a Orquídea, desde conflitos que poderiam comprometer a perspectiva de autonomia, é o objetivo principal desse trabalho.

Para tanto, após breve construção de um estado da arte do projeto participativo, os acionamentos, meios e resultados dessas práticas são documentados e analisados com uma abordagem exploratória e qualitativa. Essa se apoia no arcabouço de várias referências e tem como principal aporte teórico-metodológico a “pesquisa-ação”. (THIOLLENT, 2011). Trata-se, portanto, de um estudo empírico que, ao analisar as práticas em questão, busca encontrar evidências que respondam às questões apresentadas.

Esse exercício se justifica por vir a retroalimentar o seu próprio fazer e por, potencialmente, vir a subsidiar práticas que articulem extensão e ensino nos ateliers de projeto. Nesse âmbito, permeado por amarras burocráticas, os desafios são maiores se comparados à relativa autonomia gozada por ações extensionistas isoladas ou articuladas a pesquisas de pós-graduação, como podem ilustrar as valiosas contribuições dos grupos de pesquisa e extensão Periférico (UNB) e MOM (UFMG) e das residências/ cursos de especialização em assessoria técnica da UFBAⁱⁱⁱ.

O que se tem como resultado são esboços ainda imprecisos do visto (e não visto), do sentido e refletido na ação, que, no curto espaço de menos de dois anos, ainda é embrionário. Alguns níveis de autonomia dos envolvidos podem ser explicitados, bem como são evidenciadas fragilidades e contradições. Essas, por sua vez, deflagram novos questionamentos que, principalmente, dizem sobre a necessidade de superação de barreiras burocráticas. Ao expor isso, espera-se demonstrar uma predisposição para atuar em contínuo exame, ressignificação e aprimoramento.

1. A partilha do projeto: participação como mediação?

O projeto (de Arquitetura ou de Urbanismo) é tido aqui como um dado, potencialmente, “danoso”, já que o seu gesto comunica uma “partilha” que, inescapavelmente, beneficia/uns e prejudica/outros (RANCIÈRE, 2005). Se assim, numa perspectiva “justa” ou ético-política, o enfrentamento do projeto não se reduz a uma dimensão estética, devendo conflitos existentes-emergentes serem temas centrais para este na contemporaneidade. (HOLSTON, 1995).

Para tanto, o processo de projeto necessita envolver também dinâmicas de mediação que ajudem a superar conflitos, muitos deles estabelecidos nas “fronteiras” de comunicação entre afetados e entre especialistas e leigos, por serem oriundos de mundos heterogêneos. Nesse sentido, potencialmente, o processo de projeto pode atuar como um *objeto-de-fronteira*^{iv}, um instrumento ou ferramenta que pode favorecer a troca de saberes, as negociações de interesses (coordenações, alianças e compromissos, etc) e os mecanismos de alinhamento ou de “estabilização dos fatos” no processo dinâmico e incerto das associações. Sem perder a diversidade e sem privilegiar pontos de vista presentes, o processo de projeto pode atuar como ponte, conduzindo a soluções comuns, ainda que não consensuais. (TROMPETTE; VINCK, 2009)

É sobre a mediação desses conflitos que, hipoteticamente, operam projetos participativos e colaborativos. Ensaiados desde a década de 1950 com as ações do *Team X* nos CIAMs, esses projetos ganharam expressão nos anos 1960-80, quando, no cenário internacional, se destacam nomes como John Turner, Nicolaas Habraken, Christopher Alexander, Hassan Fathy; e, no nacional, Carlos Nelson Ferreira dos Santos e o Grupo Arquitetura Nova (GAN - Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre), cujas experiências inspiraram os mutirões dos anos 1980 em São Paulo. (VELÁSQUEZ, 2021; MONTANER; MUXÍ, 2014; ARANTES, 2002). Com o neoliberalismo dos anos 1990-2000, quando mais explicitamente o direito à cidade é abalado pela conversão das cidades em mercadoria, o tema ganha novo fôlego. Desde então, especialmente movimentos sociais, associações, ONGs, coletivos e (poucas) universidades vêm atuando de modo participativo e/ou colaborativo com comunidades afetadas, buscando reagir contra condições impostas. (COSTA; BASSANI, 2020)

O que resulta desse longo processo de reflexão e experimentação da participação, contudo, é uma trama complexa de pautas e práticas que não obedece a padrões ou fórmulas. O desejo participativo não se limitou à etapa de concepção, sendo também defendida no pré-projeto, como na sua problematização e programação, e no pós-projeto, ou seja, sua execução, apropriação e, principalmente, gestão. Em cada etapa ou no conjunto delas, por sua vez, emergiram uma profusão de estratégias em que se buscou abrir o diálogo com os envolvidos, quer indireta ou diretamente, quer de modo mais amplo ou pontual.

A despeito dessa diversidade, alguns enunciados são comuns a essas práticas, expressando uma “nova sensibilidade”. (MONTANER; MUXÍ, 2014). Elas questionam o ver-fazer hegemônico, para o qual, historicamente, o projeto e o saber-poder do arquiteto e urbanista estiveram a serviço. Diante disso, comprometem-se com temas como inclusão, reconciliação social e emancipação, entendendo que, para tanto, suas práticas necessitam se “territorializar”, emergir de-para-com comunidade. Por outro lado, questionam também a racionalidade dominante do projeto que o leva a assumir impositões assertivas e objetivas e, na maioria das vezes, feições totalizantes e uniformizantes que desconsideram valores locais.

Assim sendo, nesse projeto-outro, legitima-se diversas formas de ser e estar no mundo, o diferente ou o específico, questionando o “belo” instituído por modismos e pelo consumismo e o “bom” que moralmente rotula o que é normal-anormal e legal-ilegal. Com esses juízos estético-éticos-políticos em suspensão, entende-se que a compreensão da realidade exige abordagens que contemplem múltiplos olhares e que sejam conciliadoras, num “entre” idealizadas-rationais e vividas-sensíveis e/ou científicas-eruditas e tradicionais-populares. Mesmo com tais abordagens, acredita-se que estas podem não conduzir a resultados estáveis, visto que são suscetíveis a contínuos conflitos imanentes do processo de apropriação. Diante disso, persegue-se não produtos, mas processos abertos e efêmeros, que suportem usos indeterminados, temporários e definições ou resoluções no futuro, bem como processos lentos, em contínuo (re)exame de contradições entre seus meios e fins. A estética-técnica resultante desses processos, muitas vezes, dessacraliza o objeto em favor daquilo que pode ser construído de modo autônomo com recursos locais: quer humanos, valorizando a autoconstrução e o *do-it-yourself* (DIY); quer materiais, legitimando soluções mínimas, de baixo custo, ecológicas, artesanais, recicladas e improvisadas. (COSTA, 2021; CARMO *et al*, 2014)

Com esse escopo, naturalmente, essas práticas enfrentam resistências de diversas ordens: no *âmbito político*, por descentralizem os mandos na gestão das coisas e conferirem autonomia aos cidadãos; no *âmbito disciplinar*, por desestabilizarem o papel do arquiteto e urbanista - de autor e idealizador dos desejos e futuros ao mediador ou facilitador -; no *âmbito social*, por envolver esforços de atuação ativa, transpondo a cultura dominante de obediência absenteísmo, desconfiança e competição. (ROCHA; MOURA, 2016; MONTANER, MUXÍ, 2014; KAPP; BALTAZAR; MORADO, 2008).

Isso explica, em parte, a crítica histórica às práticas participativas, acusadas de desonerarem o estado de seu próprio papel junto às comunidades pobres e de levarem a resultados que estetizam a pobreza. Ilustra isso, nos anos 1950-60, as críticas de Charles Abrams e os ataques ao trabalho de Turner (VELÁSQUEZ, 2021) e, mais recentemente, posições de Pier Aureli sobre o fazer do “campo-de-fora” da disciplina (CHABRAD, 2019) ou de Martins (2022) sobre a produção de Aravena.

Também são recorrentes as críticas que evidenciam a cooptação e banalização das práticas participativas, oferecidas como simulacros. Nesses casos, trata-se de breves e burocráticas atividades de informação e consultas que não conferem às pessoas nenhuma autonomia ou poder de decisão e que, após realizadas, as conduzem à passividade, sem comprometê-las com o difícil e contínuo processo de gestão política dos territórios. São, na verdade, artifícios de fácil obtenção da aquiescência das pessoas interessadas e de diluição de resistências. (MONTANER, MUXÍ, 2014; LEFEBVRE, 2001; KAPP, 2014; KAPP; BALTAZAR, 2012).

Participação significa que os técnicos cedem um pouquinho dos seus recursos culturais aos beneficiários..., mas continuam fazendo as regras, escolhendo a apresentação técnica, determinando em que momento outras pessoas podem dar palpite ou não e, enfim, tomando as decisões verdadeiramente importantes. (KAPP, 2014, p. 116)

Diante disso, Kapp e Baltazar (2012) defendem que a participação numa perspectiva de promoção da autonomia não deve assumir feições advocatícias, reduzidas à desfesa altruísta ou militante de um grupo vulnerável, ou comunicativas-colaborativas, alicerçadas na ideia de que a comunicação e a

persuasão é o suficiente para superação de conflitos. Essa necessita conferir autonomia individual e coletiva na própria ação comunicativa, permitindo que essa seja também experimentada na vida cotidiana.

Entre defesas e ataques, o fato é que a participação não obedece a modelos universais, passíveis de aplicação em todos os lugares. Ela é sempre contingencial e contextual, condicionando distintos fazeres e, portanto, suportando diferentes níveis de êxito e contradições. Assim, a participação não é um adendo aos processos, mas um constructo no tempo-espaço: “não é ensinada, mas descoberta”, como registra Guzmán (2022) sobre falas de Camilo Boano, diretor da *Msc Building and Urban Design in Development da University College of London*.

1.1. A participação como objeto de ensino

Não sendo ensinada, o desafio de introduzir a participação como tema de ensino é moldar disciplinas como campos investigativos. No caso do ensino de projeto, hipoteticamente, não haveria maiores entraves para isso, já que esse ambiente seria guiado pela interação professor-aluno e por processos de reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000; OLIVEIRA, 2017) que suportariam a presença de outros interlocutores. Sabe-se, contudo, que isso não se efetiva em plenitude.

Epistemologicamente, um dos entraves decorre da convicção de que o ensino de projeto deve ser generalista, o que confronta com qualquer discurso de um fazer para-com as especificidades de um território. Nessa perspectiva tradicional, entende-se que não caberia a ele lidar com práticas variáveis e emergentes, especialmente aquelas com regras próprias e apreendidas pela experiência direta, mas a abordagem de aspectos operativos comuns às diversas formas de produção da arquitetura, já que, teoricamente, esta não depende de “estímulos externos”. (OLIVEIRA, 2017)

Do ponto de vista pedagógico, a despeito do discurso da reflexão-na-ação, é recorrente que os *inputs* ao projeto sejam apresentados como dados prontos e não frutos de uma investigação e de uma relação dialógica. Assim se apresentam a problematização e a eleição de temas, bem como a definição de programas de necessidades e de repertórios estético-técnicos, normalmente mediatizados e determinados pelo mercado. O atelier, na prática, tem sido um ambiente que sutilmente produz e (re)produz relações de poder e valores da cultura dominante. (POLIZZO *et al*, 2022; MORIN, 2007; KAPP; BALTAZAR; MORADO, 2008)

Por outro lado, há de se considerar também que há entraves institucionais impostos pelos modelos curriculares que circunscrevem as aprendizagens em modalidades de disciplinas semestrais ou anuais. Em se tratando de construção de relações comunitárias, é importante considerar que o tempo é uma variável que exige flexibilidade, pois, como observa Baltazar (2020), o “tempo da vida não é o tempo da academia”, bem como qualquer perspectiva de promoção da autonomia não se faz em “eventos pontuais”, mas sim continuamente, inclusive atravessando a vida privada do envolvidos, como observa Ana Valderrama, do coletivo Matéricos Periféricos da Universidade de Rosário na Argentina. (VALDERRAMA, 2022)

2. Práticas e negociações

É no contexto daquilo que não se ensina, mas se descobre, e ainda, de rígidos modelos de ensino do projeto e enquadramentos curriculares, que esse trabalho se constrói.

2.1. Breve cronologia

Agosto de 2021. Nos mutirões de finais de semanas, é observada a presença dominante das mulheres (proprietárias dos apartamentos) e a ausência de demais familiares, o que as sobrecarrega por já enfrentarem jornadas duplas cotidianas (casa-trabalho), bem como impacta a convivência e a construção de códigos coletivos para um futuro-comum. Para estimular a permanência e convivência de familiares na Orquídea, o projeto de mobiliários-equipamentos feitos com resíduos de obras, tábuas e toras de eucalipto, emergiu como tema. Envolvendo eventos de seleção de materiais, co-criação e execução de protótipos, o projeto previa o desenho de ferramentas-instrumentos de diálogo-comunicação entre os envolvidos, cujos dados serviram de base para o desenvolvimento de uma cartilha que permitisse a livre autoconstrução dos mobiliários no tempo e espaço (Figura1).



Figura 1. Mutirão de execução de protótipos dos mobiliários. 18/09/2021. Comunidade Orquídea. Gravataí-RS. (fonte: elaborada pelos autores).

Janeiro de 2022. Como suporte para esses mobiliários, o tratamento dos espaços coletivos da Orquídea ensaiava outro tema, vindo a promover a “cultura do encontro”. Esse encontro, contudo, não deveria se dar somente entre orquideanos(as), mas também entre esses e a vizinhança, configurando ali um espaço de convergência social, o que exigiu estudos urbanos mais alargados. Ao discutir usos exclusivos e compartilhados em meio a disposições e feições de caminhos, estares, hortas etc., os instrumentos participativos deveriam dar luz a conflitos e consensos sobre as áreas comuns e levar à composição de cenários que oferecessem repertórios para livre apropriação comunitária (Figura 2).

Em condomínio, contudo, como se sabe, a “cultura do encontro – coletiva” é afetada pela “cultura do morar - privada”, quando fronteiras público-privadas são invadidas (roupas para secar e animais de estimação, etc.), disputadas ou abandonadas (salão de festas, lavadeiras e cozinhas coletivas). O desenho da casa-do-futuro emergia como segundo tema, tornando interdependente “espaços do encontro e do morar”. A leitura dos moradores de suas próprias casas (casa-do-hoje), por meio de uma oficina de fotografias e por instruções para levantamentos métricos de móveis, buscava desvelar representações simbólicas e modos de viver que levariam a futuros conflitos nos espaços coletivos e nos diminutos espaços dos apartamentos. Essa leitura serviu de

suporte para pensar possibilidades de ocupações dos apartamentos, abdicando-se ou não do uso da lavanderia coletiva da Orquídea e compatibilizando móveis existentes e móveis modulares e flexíveis que pudessem ser produzidos pela própria comunidade, conforme suas disponibilidades e interesses.



Figura 2. Jogo de mesa: prática participativa para a discussão dos espaços coletivos. 29/01/2022. Comunidade Orquídea. Gravataí-RS. (fonte: elaborada pelos autores).

Junho de 2022: A cadência desses trabalhos é redirecionada pela eminência de vencimento da licença ambiental das obras do condomínio. Essa licença, entre várias exigências, impõe o cercamento de uma área de proteção permanente (APP) existente no condomínio e a promoção de um programa de educação ambiental permanente. Esse cercamento, que a princípio é refutado pelas lideranças, é tomado como um conflito, cuja discussão poderia ser ponte para mobilizar conteúdos que constituiriam o próprio programa de educação ambiental solicitado, bem como para o desenho de um plano participativo de uso e gestão da área.

Essa APP, contudo, é percebida como parte indissociável do ecossistema do vizinho Rio Gravataí, cujas margens sofrem diversas ordens de abandono e degradação. Diante disso, como um segundo exercício, é proposta uma investigação de cenários que poderiam fazer daquele lugar um parque educativo que garantiria sua própria sobrevivência e do corredor de biodiversidade a que se vincula a APP-Orquídea. Os cenários propostos seriam explorados como pontes para alimentar imaginários e para pautar a demanda junto à prefeitura, que foi convidada a atuar em consultorias (Figura 3).



Figura 3. Trilha na APP: dinâmica de sensibilização e reconhecimento da área de estudo. 25/06/2022. Comunidade Orquídea. Gravataí-RS. (fonte: elaborada pelos autores).

Novembro de 2022 (em desenvolvimento): Novamente, a cadência dos trabalhos se altera, dada à eminência de solicitação do *habite-se* da Orquídea. Diante disso, é demandada um *as-built* do projeto, visto que houve inúmeras alterações ao longo dos 8 anos de execução das obras. O desafio foi tomado como oportunidade para discutir conflitos entre projeto e execução, cujas motivações emergiriam do registro das narrativas da comunidade, uma retrospectiva que enalteceria não só dificuldades, mas também conquistas. Por outro lado, o processo de levantamento ou medição poderia envolver recursos da fotogrametria, tema novo e de interesse dos(as) estudantes, bem como o tradicional levantamento *in loco*, em que o esticar-cantar-anotar medidas poderia ser uma prática conjunta, previamente mediada pela instrumentalização da comunidade para a leitura de projetos e de unidades de medida (Figura 4).



Figura 4. Dinâmicas para o levantamento métrico participativo. 19/11/2022. Comunidade Orquídea. Gravataí-RS. (fonte: elaborada pelos autores).

2.1. Negociações e abordagens

A identificação de problemas e a proposição desses temas de investigação não é um atuar isolado e pré-determinado. É fruto de negociações com as lideranças, em que conflituam, em maior ou menor grau, o ataque a problemas emergentes ou urgentes e a sugestão de temas nem sempre explícitos. Esses são identificados em observações participantes no território, onde falas informais, eventos e fatos explícitos e sutis se convertem em impressões, emoções, reflexões e intuições de problemas a privilegiar, não havendo aqui, portanto, uma neutralidade do professor-investigador. (THIOLLENT, 2011).

Eleitos, os temas são delimitados, apesar de sistêmicos, para que o enfrentamento deles seja compatível com repertórios de entrada dos(as) estudantes, suas habilidades e competências, com a carga horária da disciplina, bem como com o limitado tempo disponível da comunidade. Mesmo que isso seja um artifício redutor, como observa Thiollent (2011), trata-se de estabelecer metas motivantes e alcançáveis, não alimentando falsas expectativas e futuros sentimentos de frustração.

Desse delineamento deriva uma programação que tensiona em parte o que impõe a burocracia universitária. Respeita-se início e fim determinados, mas os encontros semanais não se restringem aos dias-horários impostos, derivando em atividades autônomas e dinâmicas coletivas aos sábados, quando a

presença da comunidade é mais efetiva no território. Na articulação desses encontros e atividades, alguns estágios de abordagem são perseguidos: a) mobilizar diferentes olhares para um problema; b) por meio de instrumentos participativos, explicitar conflitos de opiniões e valores velados sobre ele; c) por meio de desenhos, construir múltiplas e conflituosas interpretações para a sua resolução; d) negociar e renegociar uma solução-comum; e) reafirmar pactos em torno dela.

Naturalmente, essa eleição, delimitação e programação podem ser problematizadas quanto à efetivação de uma possível autonomia. No caso da eleição, deve-se observar que “diferentes posições sociais e os diferentes papéis levam a diferentes prioridades”. (KAPP, 2014, p. 113). Por outro lado, a delimitação e a consequente definição de protocolos gerais - objetivos, procedimentos e cronogramas -, consolida-se como um processo heterônimo para a comunidade. (KAPP; BALTAZAR, 2012)

Como forma de abrandar os impactos dessas decisões, a programação não é tomada como rígida, estando aberta a negociações de múltiplos interesses. (THIOLLENT, 2011). Orquideanos(as) participam livremente e estudantes negociam suas presenças, já que abdicam espontaneamente de seus fins de semana e conciliam essas práticas com demais atividades curriculares e profissionais. Novas datas também são negociadas pelas lideranças da Orquídea e estudantes, mas sempre dentro do início-fim do cronograma acadêmico, o que evidencia algum limite para mudanças reais e coloca em xeque a efetiva autonomia.

3. Bastidores...

3.1. Dinâmicas

Os dois primeiros exercícios iniciaram em plena pandemia, impondo o desafio de criar instrumentos participativos via *WhatsApp*, eleito por ser acessível a todos os orquideanos(as). Nela, as informações deveriam contemplar imagens, texto e áudio, visto que muitos deles(as) são analfabetos(as). Por falta de domínio de ferramentas participativas remotas, o coletivo TransLabUrb, atuante na construção de tecnologias sociais, foi convidado a participar do primeiro exercício, parceria essa que permanece ativa até hoje. A relação com o coletivo é horizontal, envolvendo a concepção do exercício, os diálogos com a comunidade e estudantes em sala de aula.

A presença deste “corpo estranho” na sala de aula tornou-se importante por pautar modos-outras de ver-fazer o projeto e de construir a relação ensino-aprendizagem. Outros estranhos, especialmente de outras áreas de conhecimento (Engenharia, Artes, Filosofia, Biologia, etc.), também atravessam a sala de aula, dando aporte aos temas emergentes que escapam à Arquitetura e Urbanismos e/ou dando consultoria aos projetos desenvolvidos. Em paralelo, atuam ainda os convidados para os ciclos de debates “Projetos-Outros em Arquitetura e Urbanismo”, que constam no cronograma da disciplina, mas são abertos a um público maior. Nesses ciclos têm sido convidados prioritariamente coletivos, visto que suas práticas já enunciam as questões aqui apresentadas e de suas falas espera-se, gradativamente, construir uma cultura arquitetônica distinta da dominante na Universidade.

Esse entra-sai de pessoas também permeia a composição dos grupos de trabalho, nunca tomados como definitivos. Em ritmos lentos e frenéticos, a

divisão de tarefas é orgânica, com todos assumindo papéis simultâneos em mais de uma atividade: projetar “instrumentos e desenhos”, fazer *cards* para um evento, diagramar o caderno síntese dos resultados, etc. Nesta dinâmica, a investigação e a invenção são profundamente dependentes de uma dimensão coletiva, mas também se considera competências, afinidades e disponibilidades, como forma de superar resistências e promover a autonomia. De qualquer modo, são estimulados sentidos de colaboração, convocando estudantes passivos e alertando os proativos a não centralizarem fazeres.

Quanto às dinâmicas no território, durante a pandemia, coletivo e professora mediaram o campo e a sala-de-aula virtual. Agora, todos atuam no território. Por parte da comunidade, são envolvidos todos, indistintamente. Não há amostragens intencionais, elegendo grupos representativos. (THIOLLENT, 2011). Todos os convites para eventos e instrumentos participativos remotos são replicados no grupo *WhatsApp* da Orquídea, acolhendo indistintamente respostas recebidas. Nos eventos presenciais, todos(as) orquideanos(as) que comparecem participam das atividades propostas. Esses são poucos, talvez por ineficácia de nossa mobilização ou por empecilhos familiares e de trabalho, o que se registra desde antes do nosso ingresso no território. Esses poucos também são quase sempre os mesmos, o que acaba compondo um grupo representativo. Assim, por essa conjuntura, é composta uma amostragem entre aleatória e intencional. Sendo “poucos e os mesmos”, pode-se questionar a representatividade e legitimidade dos resultados obtidos nas práticas, o que é compensado pelo cuidado de submeter percepções e desejos individuais a discussões coletivas e de não tomar todas as informações como generalizáveis. (THIOLLENT, 2011)

3.2. Dos Projetos

O projeto proposto aos estudantes, diferente do tradicional, não se dedica só à *concepção-representação* de desenhos (fins ou produtos), mas também à *concepção-representação de instrumentos/procedimentos* de mediação de conflitos (meios). Mesmo que tais instrumentos exijam conceitos, formatos e linguagens específicas, entende-se que a concepção deles exige habilidades criativas e reflexivas similares aos dos processos da concepção arquitetônica, como observam Lima e Azevedo (2020). Assim, assume-se o *projeto-desenhos* e o *projeto-instrumentos* como peças complementares e indissociáveis.

Projetos-Instrumentos

A concepção dos instrumentos se alicerça não só em repertórios de práticas participativas, mas também em discussões que dizem respeito aos problemas de linguagem e formatos deles quando tomados como *objetos-de-fronteira*. Destaca-se que a construção de conhecimentos, para além da simples *transferência*, exige a sua *interpretação e transformação*, sendo barreiras para isso a linguagem empregada e o exercício de poder estabelecido pelo seu domínio desse conhecimento, dividindo aqueles que “sabem” daqueles que “não-sabem”. (TROMPETTE; VINCK, 2009; CARLILE, 2004). Nesse contexto, a representação arquitetônica, com códigos de difícil interpretação para leigos, é apresentada como um artifício de poder, usado para persuadir sobre algo a realizar ou para comandar o trabalho no canteiro de obras. “Desenhos de arquitetura não servem à compreensão ampla e democrática de concepções espaciais, nem para criar polêmica, abertura ou opções, mas para definir as coisas e eliminar ambiguidades.” (KAPP, 2014, 115-116)

Diante disso, são propostos três níveis de ressignificação linguística do projeto: a) *sintática*: revisão de terminologias (“arquitetês”) e da abstração de desenhos, com uso de léxicos interpretáveis a todos, facilitando a *transferência* de conhecimentos; b) *semântica*: comunhão de saberes e repertórios estético-técnicos, compondo metáforas comuns que favoreçam a *interpretação dos conhecimentos*; c) *pragmática-política*: previsão de mecanismos de negociação de saberes e interesses, pois a *transformação do conhecimento* envolve a desestabilização de conhecimentos prévios para a sua ressignificação ou construção de um novo conhecimento. (TROMPETTE; VINCK, 2009; CARLILE, 2004)

Permeando esses três níveis, o diálogo - escutar-falar, inclusive aquilo que, por ser conflitivo ou aparentemente incompreensível, não se quer-pode escutar-falar - é pautado como forma de engajar sujeitos. O diálogo é uma forma de acolhimento profundo que, em oposição à indiferença e à força, é capaz de mobilizar sujeitos a problematizar-refletir-agir, desestabilizando apatias e desinteresses historicamente construídos, para, então, transformar a realidade em que se inserem. (FREIRE, 2013; THIOLENT, 2011)

Dialogar, contudo, exige o que Kapp (2014) chama de “disposição”, o que não é natural. Adquirida ao longo da vida e nem sempre consciente, ela condiciona, de lado a lado, a forma de perceber as pessoas – etnia, porte de corpo, tipo de roupa, etc - e de reagir a elas. Sem necessariamente envolver agressão ou discriminação, isso estabelece diferenças de representações e discursos que são difíceis de admitir e de superar. Naturalmente, isso se dá quando se tem, de um lado, uma maioria de estudantes brancos, de classe média e com recursos culturais para opinar; de outro, sujeitos empobrecidos, com distintas etnias e, em uma avaliação precipitada, com pouco nível formativo. Aqui, contudo, observa-se que são interlocutores das práticas não só sujeitos condicionados a se submeter, delegar opiniões e decisões ou com pouca prática cotidiana de diálogo, mas também os que, por serem oriundos de longa luta junto a movimentos sociais, possuem grande capacidade de interlocução.

De qualquer modo, deve-se ter em mente que o diálogo é uma árdua tarefa, para a qual todos – professores, estudantes e comunidade – estão pouco preparados, como observa Kapp (2014). Perguntas podem não ser formuladas por equivocados pré-juízos de que modos de usar e sentir espaços correspondam a padrões e, que, portanto, não precisam ser questionados. Respostas, por vezes, podem se reduzir a descobertas daquilo que o interlocutor quer ouvir, do que seja mais vantajoso para o grupo ou ainda, qualquer coisa que livre o sujeito do constrangimento da abordagem. Por outro lado, se dessas respostas emergem dissensos e consequentes desconfortos, é comum querer resolvê-los por meios que não o da discussão. Assim, desde esse diálogo, é possível induzir os resultados.

Desse alinhamento, a proposição dos instrumentos pode assumir múltiplos formatos: *isolados*, dando suporte a uma só prática, ou *modulares*, empregados em vários eventos (remotos ou presenciais) previamente programados. De modo comum, contudo, buscam ser *flexíveis*, adaptáveis a imprevistos que escapam ao que é planejado e que podem gerar frustrações. (TROMPETTE; VINCK, 2009). Desde aí, tem emergido uma profusão de oficinas, tais como catalogação de materiais, co-criação, execução de protótipos; bem como de ferramentas: jogos, entrevistas, desenhos espontâneos, mapeamentos interativos, blocos card-textos-áudios para mobilização e pequenos vídeos de chamamento ou apresentação de propostas (Figura 5).

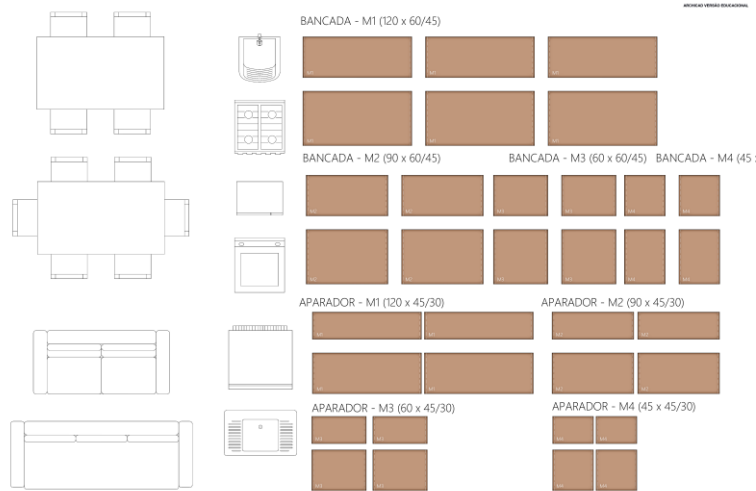


Figura 5. Peças de tabuleiro para pensar na casa-do-futuro. Jan-Jun. 2022. Comunidade Orquídea e UFRGS. Gravataí-RS e Porto Alegre-RS. (fonte: elaborada pelos autores).

Projetos-Desenhos

São condicionantes comuns a todos os exercícios os repertórios locais, desestabilizando repertórios acadêmicos, o baixo custo e a construção em etapas. Essas etapas devem ser lentas, acolhendo capacidades humanas, materiais e financeiras da comunidade no tempo-espaço, bem como a livre apropriação no futuro, suas distorções, desvios e abandonos. Por outro lado, não há programas de necessidades pré-determinados. Esses emergem do processo autônomo de investigação coletiva e da reflexão de cada grupo de alunos sobre os conflitos vivenciados, dialogados e refletidos no território, ou seja, da leitura apreendida das diversas pontes que eles próprios construíram, o que leva a resultados muito distintos. Busca-se, assim, múltiplas pesquisas, sempre coletivas, questionando o valor de trabalhos autorais, bem com os resultados únicos, já que se espera que os desenhos sejam não respostas objetivas para o enfrentamento dos problemas, mas possibilidades.

O que resulta disso raramente se dá em forma de desenhos técnicos convencionais, pelo contrário, busca-se “didatizá-los”, considerando seus objetivos: se efetivar uma materialização-execução ou se alimentar imaginários. É por isso que o formato “cartilha” tem tido privilégios, revelando materiais empregados e etapas de montagem dos objetos propostos e, por fim, instrumentalizando para uma possível autoconstrução no tempo-espaço, como ilustram as propostas de mobiliários para espaços coletivos (agosto de 2021) e para os apartamentos (janeiro de 2022) (Figura 6). Por outro lado, a investida também tem se dado na apresentação de “cenários”, fotomontagens que ilustram possibilidades, desvencilhando-se daquilo que, codificado em plantas, cortes, vistas e cotas, se apresenta como uma determinação do que deve “vir a ser”. Ilustram essa segunda modalidade os resultados do exercício cultura do encontro, que versava sobre as áreas coletivas da Orquídea (janeiro de 2022), e do projeto para a Orla do Gravataí (junho de 2022) (Figura 7).

Se alguns exercícios remetem, em algum grau, a desenhos tradicionais, progressivamente, tem sido admitido também a abdicação dos mesmos, como no plano de gestão ambiental (junho 2022) e no projeto *as built* (novembro de 2022) que, apesar disso, se mostram campos de investigação conceitual e objetos de

reflexão muito ricos. No primeiro, os desenhos se resumem a mapas de diagnósticos e ilustrações de possíveis cenários para trilhas e áreas de replantio de espécies nativas. No segundo, o redesenho reproduz a documentação do projeto tradicional, mas é mediado pelo referido levantamento métrico participativo, assim como pela investigação das técnicas e processos construtivos que vem subsidiando a elaboração do memorial de motivação das alterações nas obras.

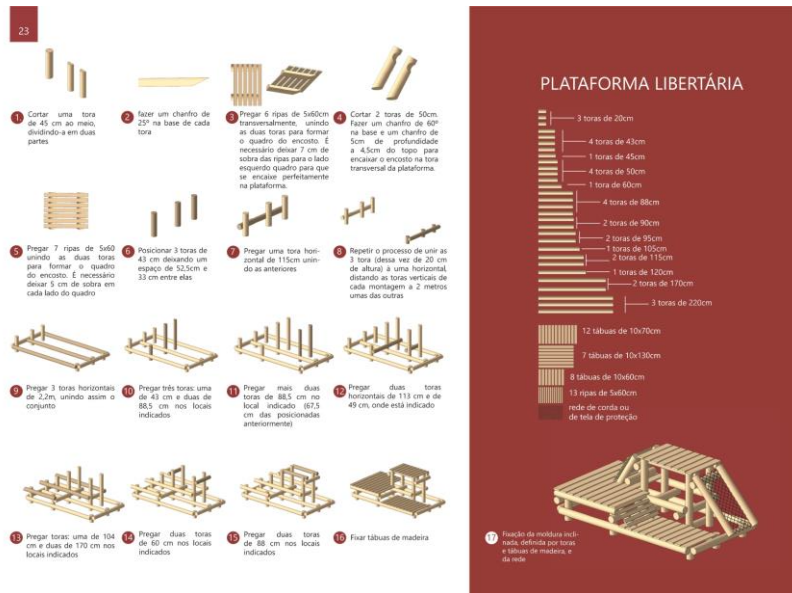


Figura 6. Cartilha de montagem de mobiliários. Ago-Dez. 2021. Comunidade Orquídea e UFRGS. Gravataí-RS e Porto Alegre-RS. (fonte: elaborada pelos autores).



Figura 7. Cenário para a Orla do Rio Gravataí. Jun-Out. 2022. Comunidade Orquídea e UFRGS. Gravataí-RS e Porto Alegre-RS. (fonte: elaborada pelos autores).

3.3. Registros do processo

Como num caderno-de-campo coletivo, as dinâmicas de todo o processo são registradas na *plataforma Miro*, vinculando programa, cronograma, materiais (de apoio e produzido) e divisão de tarefas (continuamente planejadas e negociadas). Esses registros são sistematizados, gradativa e coletivamente, no *Canvas*, compondo os referidos cadernos. Esses funcionam como “relatórios” destinados a dois públicos: o local, dando transparência ao processo e subsidiando novas reflexões-ações; e o acadêmico, cumprindo o papel de

produção, circulação e retroalimentação do conhecimento, para nossas próprias ações e para interessados no tema.

A duplicação do público-alvo dos cadernos tem gerado conflitos. Nos três primeiros exercícios (mobiliário, cultura do encontro e cultura do morar), contraditoriamente, estes privilegiaram os projetos-desenhos, entendendo ser estes mais didáticos à comunidade local. Por outro lado, os projetos-instrumentos ficaram ocultos, o que compromete a avaliação e aprimoramento deles. Para superar o dilema, os dois últimos relatórios (Plano de gestão e *As Built*) detalham todos os instrumentos-procedimentos e prospecta-se a produção de distintos relatórios, com linguagens compatíveis a cada público, ficando a versão detalhada disponível no *website* da pesquisa *Objetos de Fronteira*, em construção^v.

4. Resultados: de pontes e margens (ainda) frágeis

É neste contexto de desestabilização do ateliê que um projeto-outro vem sendo construído, ainda cheio de imperfeições e contradições e, logo, de conflitos.

4.1. Dos conflitos entre atores

Na aula, o alinhamento de práticas e reflexões do TransLabUrb às exigências acadêmicas gerou estranhamentos iniciais e exigiu concessões de parte a parte. A continuidade da parceria com o coletivo, por sua vez, pode revelar alguma estabilização das incertezas inerentes às associações. (TROMPETTE; VINCK, 2009).

Por outro lado, a acolhida dos processos e produtos da disciplina parece ainda reticente por parte de alguns(as) estudantes. A prática proposta, ao trazer subjacente a referida desestabilização de papéis, é, racional e emocionalmente, difícil ou desconfortável para alguns(as), parecendo-lhes que as habilidades e competências solicitadas são “menores” e, em última instância, “desinteressantes”. Além disso, as dinâmicas são conflitivas para os padrões tradicionais dos ateliês. A incerteza de “aonde vai se chegar” e a condição de uma professora-aprendente talvez transpareçam falta de planejamento, imprevisto e fragilidade docente. Isso, por sua vez, engatilha enormes contradições na ação docente, ora impondo regras para o alcance de resultados e um papel de “autoridade” que se opõe à desejada autonomia, ora acatando a incerteza como condição do ser e como pauta na educação dos profissionais do futuro. (MORIN, 2007)

O contraditório e seus conflitos também transbordam no território. Os princípios ideológicos, filosóficos e práticos da comunidade, muitas vezes, parecem ser tomados como “pressupostos” para um “futuro harmônico”, a ser ainda alcançado por meio de “regras rígidas”, como revelam diálogos com as lideranças. Ignora-se, portanto, que estes princípios, apesar de norteadores, são um constructo que deve ser continuamente debatido e (re)pactuado, principalmente pelos recém ingressados e, portanto, ainda não “engajados” no projeto de vida proposto. Esse “núcleo inabalável de princípios”, por sua vez, tem constrangido ou emudecido a explicitação de incertezas e desacordos. Quando esses são explicitados pelos instrumentos participativos, oscila-se entre o acolhimento-negociação e o repúdio-controle. É controle, quando “aconselhamentos” antes de uma prática indicam para não criar falsas expectativas sobre um espaço que seria “assim”. No mesmo sentido, quando, diante da rejeição da lavanderia coletiva e do desejo de uso da APP, emergem

discursos sobre “regras” que proíbem a secagem de roupas nos espaços coletivos ou que preveem multas aos que ingressarem na mata. Assim, apesar de prevalecer na Orquídea um senso de coletividade e cooperação, há também conflitos na imposição de seus princípios e nos mandos de parte dos seus defensores.

No embate da Comunidade com a Universidade, por sua vez, conflitos assumem várias feições. É constante a necessidade de provar o nosso real “comprometimento”, já que a Comunidade é experiente em incursões acadêmicas pontuais e frustradas. Indiferenças de alguns integrantes são observadas, podendo decorrer da percepção da nossa insegurança ou do absentismo e desconfiança dominantes na cultura contemporânea. (ROCHA; MOURA, 2016; MONTANER, MUXÍ, 2014). Desconfortos emergem ao apontar conflitos obscurecidos, pois, em algum grau, isso coloca em xeque o papel das lideranças e a condição salvadora dos princípios de vida propostos.

Por outro lado, ao serem legitimados compromentimentos e papéis de lideranças na árdua coordenação horizontal de um grupo grande e heterogêneo, vínculos se estabelecem e se expressam no constante apoio e na continuidade do trabalho. Um sentimento comum que atravessa essa experiência é que os afetos a sustentam, o que, contudo, não impede a emergência de novos conflitos e/ou riscos do trabalho assumir feições populistas ou de militância (Figura 8).



Figura 8. Encontros e afetos: comunidades UFRGS e Orquídea em 2022. (fonte: elaborada pelos autores).

4.2. Dos conflitos emergentes desde os projetos

Projetos-instrumentos

Para além desses conflitos macros entre atores, conflitos específicos foram revelados nos e pelos instrumentos propostos. Algumas ferramentas se mostraram muito criativas e eficientes e outras são frágeis, não podendo ser depreendidas do fato de serem produzidas por não-especialistas, em um semestre e sem testes pilotos. Em algumas delas, objetivos nem sempre ficaram claros; em um mesmo exercício, ferramentas sobrepõem mesmos objetivos; desenhos espontâneos pouco permitiram depreender dados; habilidades intermediárias e necessárias a uma execução, como ler um mapa ou levantar dimensões, foram ignoradas; tabulações de dados são pouco precisas e rigorosas. Há um pressuposto pedagógico em acatá-las assim. Se o projeto tradicional também admite erros e superficialidades, respeitando habilidades e competências dos alunos até o estágio em que se encontram no curso

(OLIVEIRA,2017), porque haveria de ser diferente no aprendizado de desenhos-outros? Aqui, admite-se que se aprende fazendo, experimentando novas sensibilidades, e buscando aprimorar-se continuamente. Há nisso o óbvio risco de transformar a comunidade em cobaia, mas essa condição de um trabalho feito por aprendentes é sempre pautada para todos os envolvidos.

A despeito dessas fragilidades, esses instrumentos conseguiram também alguns resultados positivos. Eles revelaram conflitos obscurecidos na Comunidade, tais como: desejos não consensuais de mobiliários e usos nas “praças”; rejeição de uso da lavanderia coletiva; e a vontade de usufruir a APP, até então tida como território impenetrável pelas lideranças. Tais instrumentos, em algum grau, engajaram sujeitos na discussão daquilo que precisa ser continuamente discutido e repactado, como se pretendeu desde o início.

Projetos-desenhos

Na tentativa de mediar esses conflitos, os projetos-desenhos emergentes tampouco estabilizaram esses conflitos e levaram a uma condição confortável ou harmônica, quer no âmbito da UFRGS, quer da Orquídea. A concepção e execução de protótipos de mobiliários (agosto de 2021) alargou repertórios dos alunos, especialmente quanto ao uso de materiais descartáveis, à “didatização” do projeto com as cartilhas de montagem e à execução de protótipos. Ela também engajou a comunidade que participou ativamente do processo. Por outro lado, observa-se que o resultado necessariamente não promoveu autonomia de execução de novos mobiliários, bem como não despertou sentidos de cuidados ou manutenção com os produzidos, já que alguns protótipos restam abandonados pelos cantos, em contraste com outros incorporados com orgulho no cotidiano da Orquídea.

No tratamento dos espaços coletivos (janeiro de 2022), algumas soluções se mostraram ainda “estetizantes”, já que desconsideraram gestos e recursos mínimos solicitados. O que se explicita aí é a difícil desestabilização de repertórios de estudantes que, no quarto semestre do curso, já parecem sedimentados com aquilo que oferece a arquitetura de proposição ou de mercado. (OLIVEIRA, 2017). A despeito disso, essas propostas foram fixadas nas paredes de um apartamento e, depois de amareladas, parecem ter sido livremente apropriadas em posteriores reinterpretações, como as observadas no calçamento da pracinha e no antigo depósito transformado em cozinha comunitária.

No projeto da casa-do-futuro (janeiro de 2022), o desejo de permanência das máquinas-lava-roupas nos apartamentos revela a persistência do individualismo de alguns sujeitos. Diante disso, contudo, as lideranças rapidamente se mobilizaram e implementaram a lavanderia coletiva, para ilustrar e repactuar o que constava no projeto original. A linha de móveis produzidos, por sua vez, nos pareceu sustentar contradições. Entre estudantes, por ser o tema incomum na faculdade, houve uma mobilização para a aprendizagem. Entre a comunidade, contudo, havia aqueles que julgaram a abordagem desnecessária e utópica e aqueles que a acolheram com euforia, alimentando imaginários para o futuro. Entende-se que essas posições antagônicas da comunidade se relacionam com os próprios modos de morar e com o valor atribuído à dimensão de “lar”. De qualquer modo, o aporte da cartilha ainda se faz numa perspectiva futura, visto que hoje as demandas se centram em viabilizar as obras civis, o que pode ser questionado quanto à adequação do seu desenvolvimento no contexto temporal da Orquídea.

Naturalmente, o plano de gestão ambiental (junho de 2022) demandou esforços dos estudantes para lidar com conhecimentos de outras áreas e para abdicar do desenho-produto tradicional. No entanto, houve motivação, ao vivenciarem a presença de biólogos em sala-de-aula e o próprio processo de construção de metas-comuns pela Comunidade: plano de formação de gestores ambientais, para capacitar a própria Comunidade para guiar caminhadas nas trilhas na APP; viveiro de plantas nativas para servir ao replantio; obtenção de apoiadores e patrocinadores, etc. Essas metas, contudo, hoje parecem estar adormecidas, o que pode revelar falta de autonomia, falta de condições para a ação diante das inúmeras demandas cotidianas e/ou a não efetivação dos processos de ensino-aprendizagem pretendidos pelo curso de educação ambiental.

O que se seguiu dessa prática foi um plano de ocupação para a orla do Rio Gravataí (junho de 2022), cuja especulação de cenários oportunizou aos estudantes a exploração de habilidades mais próximas àquelas do projeto, apesar do estranhamento diante da apresentação de contra repertórios que pautaram gestos entre a “intervenção/não-intervenção” naquele ecossistema (POLIZZO, 2022). A discussão dos resultados junto à Comunidade e à Prefeitura foi uma oportunidade de pautar uma demanda até então invisibilizada. Como a pauta envolve decisão política, não houve maiores encaminhamentos, mas o tema está sendo retomado em um trabalho de TCC que dialogará não só com a Orquídea, mas também com outras organizações locais.

5. Reflexões: das considerações inconclusas

Desde a apresentação desses resultados, é possível corroborar as discussões relativas à contingência das práticas participativas – essas não obedecem a fórmulas, condicionando distintos fazeres e, sobretudo, diferentes níveis de êxito. Se assim, a persistência da questão apresentada na introdução ainda é latente – em que níveis as ações propostas no âmbito da Orquídea promovem a autonomia dessa comunidade e dos acadêmicos com os quais interage?

Um saldo positivo, talvez, não diga respeito propriamente à autonomia, mas à sensibilização dos sujeitos para realidades-outras, o que é um importante estágio para vir a pensar-atuar sobre aquilo que se impõe. Na vivência promovida, não só o território atravessa a universidade, mas ele também é atravessado pela sua presença.

No âmbito específico da Faculdade, oportuniza-se a (con)vivência com territórios urbanos frágeis e atores distintos dos seus ciclos sociais, com seus modos próprios e legítimos de ser-estar no mundo, alegrias e sofrimentos, belezas e feiuras e seus conflitos. Mobilizados por um “sensível-vivido”, pela empatia pelo outro, são experienciados processos criativos-outros e não um gesto de livre criação. É desde aí que se revela os limites da Arquitetura e do Urbanismo para compreender a realidade, favorecendo a acolhida a temas incomuns ou “menores” e ao diálogo com outras áreas de conhecimento (Pedagógica e Linguística, Política e Filosofia, Artes e Engenharia, Ecologia e Biologia, Economia e Estatística). Em algum grau, isso condiciona também um maior posicionamento coletivo e reflexivo-crítico na construção de propostas que se mostram mais abertas ao efêmero e barato, e não só ao definitivo e caro, bem como ao socialmente “bom”, e não só pelo “belo” instituído.

Assim, mesmo que não se possa afirmar que essa mudança de postura afete a todos(as) estudantes envolvidos, são vivenciados processos de desalienação frente aos seus próprios mundos. Ao serem visibilizadas, sentidas e pensadas

realidades-outras, potencialmente, abre-se perspectivas para ações transformadoras nas futuras práticas profissionais.

No âmbito da Orquídea, com as práticas propostas, é autorizada a pausa para o encontro, para o dialogar, pensar, sentir, atuar, enfim, engajar-se, como pretendido. Nas difíceis dinâmicas de vidas engolidas pelo cotidiano e de coordenação das obras do condomínio, essa ação tem cumprido uma lacuna importante para a construção de um projeto de vida coletivo que não se dá só pela construção do espaço físico, mas também do espaço social, seus conflitos, contradições e (re)afirmações.

Deve-se considerar, contudo, que, por recorrentemente estarmos atuando com amostragens aleatórias e intencionais - os poucos e os mesmos a que nos referimos anteriormente -, essa afirmação de princípios do projeto de vida da Orquídea não afeta a totalidade do universo envolvido.

Para além do que se apresenta de modo mais explícito, contudo, possíveis fragilidades levam a levantar questionamentos sobre os desafios de implementar a extensão junto às disciplinas de projeto, contexto em que esse estudo pode ter maior contribuição, bem como de promover a autonomia dos sujeitos afetados:

Dos mandos: a eleição, problematização e formatação das práticas, ainda sendo feita por determinação de sujeitos com maior hierarquia – líderes e professora -, não subordina os demais participantes e os impede de pensar-atuar com autonomia sobre suas realidades? Como envolvê-los não só na ação, mas também no planejamento dessa ação?

Dos conteúdos: Como contemplar conteúdos emergentes do território que, muitas vezes, não cabem nos contornos do que se entende por projeto? Como superar fazeres demasiadamente condicionados por repertórios de entrada dos alunos ou por atenção ao cumprimento de programas curriculares? Como não se subordinar aos temas-urgentes que impõem o risco do assistencialismo?

Dos tempos: Como não limitar as práticas no espaço-tempo de um semestre, possibilitando o alargamento de uma mesma prática em mais de um semestre, de modo a favorecer o amadurecimento reflexivo e a própria ação e gestão comunitária? Como, no confronto de duas realidades – aula e território -, administrar tempos da vida e da academia?

Dos projetos instrumentos e desenhos: não havendo tempo para a formulação, testagem piloto, aplicação e sistematização e análise dos resultados, estamos de fato, mediando mundos ou criando simulacros de participação? A comunidade estaria sendo cobaia para aprendizagens de modos-outros de atuar? Os desenhos emergentes realmente ressignificam vidas dessa comunidade?

Essas talvez sejam perguntas sem respostas, ao menos definitivas, mas que colocam a prática aqui apresentada num limiar entre o participativo advocatício e o comunicativo-colaborativo. Para se instaurar a efetiva autonomia e emancipação, com a autodeterminação de normas, principalmente barreiras burocráticas deverão ser superadas. Enquanto isso não se efetiva, mantém-se a predisposição para admitir contradições e erros, bem como para colocar esse fazer em constante exame, ressignificação e aprimoramento. Trata-se, portanto, de comprometer-se em não só atuar, mas também refletir sobre essa atuação, fazendo mediações teórico-conceituais e partilhando-as com pares que possam ampliar essas reflexões, como se pretendeu aqui.

7. Agradecimentos:

À Comunidade Orquídea, aos(às) estudantes de Projeto Arquitetônico II, ao coletivo TransLabUrb e aos(às) parceiros(as) que nos falaram e assessoraram, por assumirem a aventura de (re)construção de projetos de vida (nossos e de outros).

8. Referências

ARANTES, Pedro Fiori. **Arquitetura Nova** - Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo. São Paulo: Editora 34, 2002.

BALTAZAR, Ana Paula. “O Atelier: Espaço Para Que? Atelier como atividades de extensão”. **Youtube**, 09 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NkqsMN5V3bw&t=77s&ab_channel=UFRGS_FaculdadeAberta

CARLILE, Paul. “Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries”. **Organization Science**, 2004, v. 15, n. 5, pp. 555-568. Disponível em: <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/orsc.1040.0094>

CARMO, Letícia; PATTARONI, Luca; PIRAUD, Mischa; PEDRAZZINI, Yves. “Creativity without critique. An inquiry into the aesthetization of the alternative culture”. In: **Lisbon Street Art & Urban Creativity International Conference**. Lisboa: Universidade de Lisboa, jun. 2014, pp. 1-25 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276272825_Creativity_without_critique_An_inquiry_into_the_aesthetization_of_the_alternative_culture

CARVALHO, Thereza; PACHECO, Fernanda. “Cidade, modos de ver e de fazer vitalidade urbana no dia a dia.” **Revista de Morfologia Urbana**. Porto: PNUM, vol. 7, n. 1, 2019, pp.1-15. Disponível em: <https://revistademorfologiaurbana.org/index.php/rmu/article/view/62>

CHABRAD, P. “Utilitas, Firmitas, Austeritas”. **Punkto**. Porto: Ed. 24, 2019. Disponível em: <https://www.revistapunkto.com/2017/03/utilitas-firmitas-austeristas-pierre.html>

COSTA, Ana Elísia da. “O “Belo” e o “Bom” em Lisboa. Notas sobre parques hortícolas, hortas espontâneas e práticas artísticas”. **Revista Cidades Comunidades e Territórios**. Lisboa: ISCTE-IUL, n.43, dez. 2021, pp. 66-84 Disponível em: <https://journals.openedition.org/cidades/4755?lang=en>

COSTA, Ana Elísia da; BASSANI, Jorge. Coletivos Portugueses: entre oportunismos e compromissos de ação política-artística (apresentação de paper). In: **XII SIU – Simpósio Internacional de Investigação em Urbanismo**. Lisboa, 2020. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/336627?show=full>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GUZMÁN, José Manuel. "Superando el cliché de la “participación”. **Plataforma Arquitectura**. 29 set. 2016. Disponível em: <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/795966/superando-el-cliche-de-la-participacion>

HOLSTON, James. “Espaços de cidadania insurgente”. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995, v. 24, pp. 243–253. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>

KAPP, Silke. “Experiências em AT e suas questões”. **Assistência Técnica e Direito à Cidade**. Rio de Janeiro: FNA/ CAU-RJ, 2014, pp. 113-122. Disponível em:

http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/01_biblioteca/arquivos/kapp_04_arquitetura_livre.pdf

KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula. “The paradox of participation: a case study on urban planning in favelas and a plea for autonomy”. **Bulletin of Latin American Research**, v. 31, 2012, pp.160-173. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/kapp-compendio.pdf

KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula; MORADO, Denise. “Architecture as Critical Exercise: Little Pointers Towards Alternative Practices”. **Field**, 2008, 2 (1), pp. 7-29.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Flávia; AZEVEDO, Giselle. “Projetar Com. O projeto de arquitetura como uma rede sociotécnica de pesquisa-ação-concepção coletiva de uma escola de educação infantil”. **Pixo**. Pelotas: UFPel, 2020, n.15, v.4, pp. 155-177. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/pixo/article/view/2794>

MARTINS, Joana. “Participação, Cooperação e Projeto: reflexões sobre diferentes práticas participativas e suas distorções contemporâneas”. **Revista Pos FAUUSP**. São Paulo: USP, v. 29, n. 55, jul-dez 2022, pp. 1-13. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/194370>

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Arquitetura e Política: Ensaios para mundos alternativos**. São Paulo: GG, 2014.

MORIN, EDGAR. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco 2007.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. “Ensino e Prática do Projeto no Ateliê de Arquitetura”. **Bloco (13): o ensino e a prática do projeto**. Novo Hamburgo: Feevale, 2017, pp. 12-27. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/bloco>

POLIZZO, Ana Paula; RACCA, Gustavo; CAÚLA, Adriana; COSTA, Ana Elísia da; MORTIMER, Junia; PEIXOTTO, Priscila. “Práticas Pedagógicas na Encruzilhada: Projetos para uma sala de aula em síncope”. In **Anais VII ENANPARQ**. São Paulo: IAU-USP, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

ROCHA, Heliana Faria Mettig; MOURA, Maria Suzana. “Metodologias Integrativas em Projetos de Assistência Técnica para Comunidades Urbanas”. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. Salvador: UFBA, jan./abr. 2016, v.5, n.1, pp. 153-166. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/12464>

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados. 2011.

TROMPETTE, Pascale; VINCK, Dominique. “Retour sur la notion d’objet-frontière”. **Revue d’anthropologie des connaissances**. Paris, 2009, v.3, n.1, pp. 3-25. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2009-1.htm>

VALDERRAMA, Ana. “IV Ciclo Projetos-Outros em Arquitetura e Urbanismo”. **Youtube**, 14 abr. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J6qatyYq_0A&t=7266s&ab_channel=Jos%C3%A9AlbertoGrechoniak

VELÁSQUEZ, Oscar Eduardo Preciado. “**Community and Architecture Treble: Patrick Geddes, Team X and John Turner**”. **Revista Cidades, Comunidades e Territórios**. Lisboa: IUL-ISCTE, 2021, n. 42, pp. 195-208. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/20287>

ⁱ Refere-se, respectivamente, à Cooperativa de Trabalho Mista Solidária Utopia e Luta. e à Cooperativa de Trabalhadores Carroceiros e Catadores de Materiais Recicláveis e Industrialização e Comércio de Materiais Recicláveis.

ⁱⁱ Refere-se às atividades de: **ensino** (Disciplina de graduação *Projeto Arquitetônico II*), de **pesquisa** (Projeto *Objetos de Fronteira: O Projeto de Arquitetura e de Urbanismo quando Participativo e Colaborativo*) e de **extensão** (Programa *JUNT(X)S – Arquitetura e Urbanismo como Práticas Participativas e Colaborativas*), desenvolvidas junto à Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ⁱⁱⁱ Sobre o assunto, consultar respectivamente: <https://www.perifericounb.com/>; <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/index.html>; <https://residencia-aue.ufba.br/>.

^{iv} O conceito nasce nas ciências sociais, junto com o crescente interesse, não só pela ação individual ou coletiva, mas também pelo suporte das ações, ou seja, as mediações materiais feitas por objetos intermediários. Esse conceito, portanto, emerge entre diferentes “mundos sociológicos”, entendendo que a própria base material da ciência também possui potência para produzir categorias, classificações e para questionar a persistência de certos padrões. (TROMPETTE; VINCK, 2009)

^v Sobre o assunto, consultar: <https://www.ufrgs.br/objetosdefronteira/>