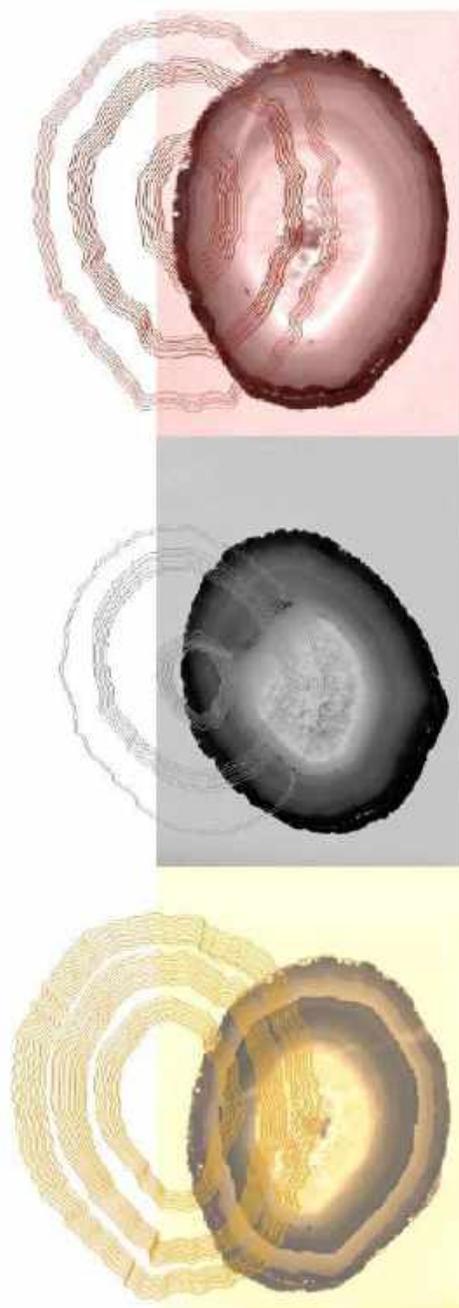


Zona de contato:

o movimento do corpo na humanização do território



Débora Laub

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO**

DÉBORA LAUB

Zona de contato: o movimento do corpo na humanização do território

Tese apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Orientador: Jorge Bassani

Área de Concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo

Versão corrigida

Exemplar revisado e alterado em relação à versão original, sob responsabilidade da autora e anuência do orientador.

A versão original, em formato digital, ficará arquivada na Biblioteca da Faculdade. São Paulo, 6 de Outubro de 2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Laub, Débora

Zona de contato: o movimento do corpo na humanização do território / Débora Laub; orientador Jorge Bassani. - São Paulo, 2022.
276.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo.

1. Processo Pedagógico Projetual. 2. Corpo Território. 3. Território Corpo. 4. Espaço Público. I. Bassani, Jorge, orient. II. Título.

Agradecimentos

Uma tese de doutorado é uma longa jornada. Foram inúmeras conversas, trocas de ideias e aprendizados através de uma rede que se formou a partir desta pesquisa. Em especial, agradeço o tempo e a dedicação de: Ilana Heineberg, acadêmica da Université Bordeaux Montaigne, França, e prima-irmã; Amanda Hyde de Krester, professora e pesquisadora neozelandesa e amiga; Rubens Oliveira, coreógrafo, bailarino, educador e mestre; Feres Khoury, professor orientador da primeira fase da tese; Alice Izique Bastos, professora e psicanalista; Lilian Santos de Carvalho, diretora da E. E. Fernão Dias Paes; Carolina Mesquita Clasen, educadora e pesquisadora.

No âmbito pessoal, agradeço à Cláudia Laub, minha mãe, que sempre apoiou minhas decisões e caminhos percorridos. Ao meu pai, Werner Laub (*in memoriam*), que fez parte ativa do meu processo de subjetivação. Ele está presente em todos os desafios que me proponho na vida, sempre com paciência, amor e dedicação. Essa tese é o melhor exemplo disso. Ao Naga Yasumoto, meu companheiro, que literalmente me alimentou durante o desenvolvimento dessa tese.

Ao Jorge Bassani, meu orientador e à Universidade de São Paulo (USP), meu mais profundo agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

Alicerçada no movimento, a tese discute o protagonismo do corpo por meio de processos pedagógicos em direção ao projeto do espaço humanizado. Na escala da cidade, os espaços urbanos proporcionam o lugar do encontro, das trocas, da coletividade, do contato direto com a sociedade, da possibilidade da ação política e cidadã, das relações humanas. Queremos pensar na qualidade, no acolhimento, na vitalidade, na humanização desses espaços públicos urbanos. Como torná-los mais humanos? Partimos da hipótese de que, através de agenciamentos micropolíticos, somos capazes de promover espaços humanizados a partir da aproximação ao próprio corpo[território]. Esse movimento propõe descobrir o território[corpo] em sua totalidade: do território como especificidade para a escala da cidade por meio de intervenções urbanas. Da ação à reflexão, o objetivo é transformarmos o território ao nosso redor, assim como a nós mesmos. Através do reconhecimento do nosso corpo, assumimos a responsabilidade de repensar, transformar, participar do fazer, com o intuito de provocar o sentimento de pertencer, respeitar e cuidar dos nossos espaços públicos. Esse processo deseja introduzir o movimento dos corpos em qualquer projeto, desde a escala microarquitetônica à macroubanística. A tese percorre experimentos pedagógicos projetuais de três estudos de caso que oferecem a aproximação ao corpo[território] como parte de seu processo. O primeiro deles é oriundo da práxis do doutoramento e foi realizado no Ensino Médio da Escola Estadual Fernão Dias Paes, na cidade de São Paulo. O segundo estudo de caso discute o tema no âmbito do ensino da arquitetura e do urbanismo na Faculdade de Arquitetura da UNITEC, na Nova Zelândia. E o terceiro, reconhece o experimento coreográfico denominado Corpo em Risco como contribuição ao tema. Esta investigação assume a metodologia cartográfica e nos faz mudar de posição, observando o processo pedagógico projetual a partir do corpo – que se encontra constantemente em movimento. Analisamos as zonas de contato entre os três estudos de caso, oferecendo possíveis interpretações, inquietações, questionamentos e dúvidas com o objetivo de estimular a formulação e implementação de novos experimentos.

Palavras-chave: Processo pedagógico projetual. Corpo em movimento. Corpo-território. território. Território-corpo. Espaço-público. Zona de contato. Metodologia cartográfica.

ABSTRACT

Contact Zone: body movements in humanising space

Rooted in movement, the thesis discusses the role of the body through pedagogic processes aimed at designing humanised spaces. In the scale of a city, urban spaces provide places for encounters, exchanges, direct contact with society, potential political and citizenship actions, and for human relationships. We question what quality, how welcoming and how humanising these public, urban spaces are. Can we make them more human? The starting hypothesis is that, through micropolitical agencying, we are able to provide humanised spaces by focusing on getting closer to our own bodies [territories]. This movement proposes the discovery of the body [territory] in its entirety: from the territory as a specificity, scaling up to the city through urban intervention. From action to thought, the aim is to transform the territory around us, as well as ourselves. By recognising our body, we take responsibility for rethinking, transforming and participating in doing, all aimed at provoking the feeling of belonging to, respecting and caring for our public spaces. This process seeks to introduce body movements into any design project, from the microarchitectural to master planning. The thesis covers pedagogic design experiments of three case studies that offer an approximation to the body [territory] as part of their process. The first arose from this doctorate and was undertaken at the Fernão Dias Paes State Middle School, in the city of São Paulo. The second case study discusses the theme within the scope of architectural learning at the UNITEC School of Architecture, in New Zealand, while the third recognises the choreographic experiment, titled Body at Risk, as the contribution to the subject. This investigation uses cartographic methodology and makes us switch places, observing the design-learning process based on the body – which is in a state of constant movement. We analyse the contact zones among the three case studies, offering possible interpretations, points to ponder and questions to ask in order to stimulate the formulation and implementation of new experiments.

Keywords: Design-learning process, body in movement, body-territory, territory, territory-body, public space, contact zone, cartographic methodology.

SUMÁRIO

Introdução_9

CAPÍTULO 1

Conceitos norteadores da tese

- 1.1 Corpo [território]_29
- 1.2 Território [corpo]_41
- 1.3 Zona de contato_56

CAPÍTULO 2

E.E. Fernão Dias Paes e a Oficina Triângulo

- 2.1 Contexto_62
- 2.2 Território_66
- 2.3 Corpos coletivos_100
- 2.4 Oficina Triângulo: relato do experimento_108
- 2.5 Exercícios_125

CAPÍTULO 3

Território estrangeiro e Spacemaking

- 3.1 Contexto_164
- 3.2 Território_168
- 3.3 Corpos coletivos_171
- 3.4 Laboratório de criação: relato do experimento _176
- 3.5 Exercícios_181

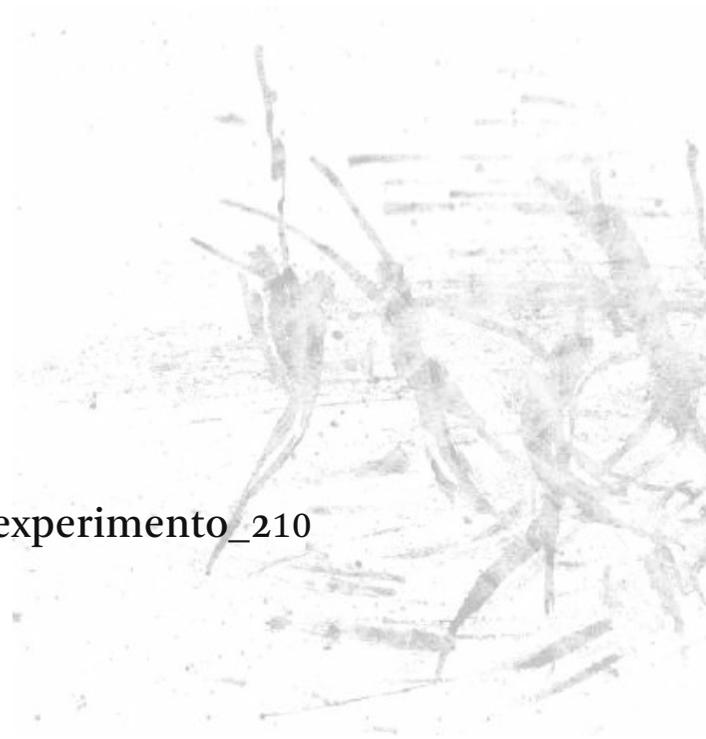
CAPÍTULO 4

Novo território e Corpo em Risco

- 4.1 Contexto_196
- 4.2 Território_200
- 4.3 Corpos coletivos_207
- 4.4 Residência artística: relato do experimento_210
- 4.5 Exercícios_226

Zona de contato [improvisação]_229

Apêndice_253 | Referências bibliográficas_266



Introdução

A tese tem como premissa a ideia de humanizarmos os espaços públicos através da compreensão do território, reconhecendo o corpo como protagonista. A educação, o movimento, a arquitetura e o urbanismo dialogam, contribuindo com a temática da humanização dos territórios, a partir de estudos de caso em que o corpo participa do processo pedagógico projetual.

Através do olhar do pedestre em um percurso cartográfico, a investigação se justifica pela participação ativa do corpo para reelaborar uma noção de processo de projeto, oferecendo pistas para novos exercícios experimentais. Partimos da hipótese de que, através de agenciamentos micropolíticos¹ articulados às premissas freirianas ação-reflexão² e realimentação para a ação (FREIRE, 2001), a consciência corporal manifesta uma outra gramática para o entendimento sobre aspectos dinâmicos na ocupação e na representação do espaço. A pesquisa, fundada na ação-reflexão, propõe que, por meio do reconhecimento do nosso corpo, é possível assumirmos a responsabilidade de repensar, transformar, participar do fazer, gerando propulsores do sentimento de pertencer e cuidar dos espaços públicos. A partir dessas ações, somos capazes de promover espaços humanizados nas cidades em que vivemos?

Ao introduzirmos esta tese, apresentamos uma breve noção da vida urbana e das complexidades relacionadas ao tema de pesquisa. De acordo com o último censo, 84% da população brasileira vive nas cidades (IBGE, 2010). No texto introdutório da obra *O direito à cidade* (2016), o sociólogo Henri Lefebvre anuncia uma discussão “[...] da situação teórica e prática, dos problemas (da problemática) referentes à cidade, à realidade e às possibilidades da vida urbana” (LEFEBVRE, 2016, p. 10). Dessa maneira, apresenta a industrialização e a urbanização como dois aspectos de um processo, possibilitando a compreensão de um sistema urbano cuja reflexão sobre sua realidade está apoiada principalmente no seu valor de uso. Se “A vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos” (LEFEBVRE, 2016, p. 22), vale apontar aqui quais são as ações que propulsionam a prática cidadã e quais transformações essas ações podem inaugurar.

1 A questão micropolítica é entendida, a partir da obra *Cartografias do Desejo* (1986), como “[...] a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 127)

2 As relações humanizadoras se fundam na ação-reflexão, que, segundo o educador Paulo Freire, designa o binômio da unidade dialética da práxis. “Não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa, de reflexão, e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 2017, p. 172-173).

Em um relatório de pesquisa sobre nossas juventudes, publicado em formato de atlas, a garantia do direito à cidade também abrange o

[...] desenvolvimento e implementação de estratégias que facilitem diversas modalidades de transporte de modo acessível: incentivar caminhadas; diminuir a largura de cruzamentos para dar maior segurança aos pedestres; criar maior número de atividades de lazer em espaços públicos; desenhar maior número de ciclofaixas e ciclovias; implementar corredores de grande capacidade com linhas exclusivas para transporte público; controlar o uso de veículos privados e incentivo ao compartilhamento dos automóveis; limitar estacionamentos; incentivar o uso de veículos de entrega mais limpos, silenciosos, menores e com baixa velocidade; uso misto do solo urbano (residencial, comercial e de trabalho) com maior densidade e compactação; descobrir o ambiente natural e as tradições étnicas; criar redes densas de ruas e passagem para pedestres e bicicletas e projetar ruas e espaços públicos com maior qualidade construtiva, tendo maior preocupação com sua gerência e conservação (COSTA; THAUMATURGO DA SILVA; COHEN, 2013 apud ATLAS, 2021, p. 273)

Isso porque a pesquisa, atuando na intersecção das áreas da pedagogia, da prática projetual e da dança, acompanha a noção de uma vida urbana em que nós, arquitetos e urbanistas, podemos criar novas formas e relações sociais. Os arquitetos, “Em certas condições favoráveis, auxiliam certas tendências a se formular (a tomar forma). Apenas a vida social (a práxis) na sua capacidade global possui tais poderes” (LEFEBVRE, 2016, p. 118).

Com isso, os estudos de caso são apresentados como esferas locais, a partir de um determinado corpo coletivo que participa de cada experiência. Quando Appadurai menciona a produção da localidade, ele a determina tanto como uma obra da imaginação quanto como uma obra de construção social material (APPADURAI, 2002). Mais do que isso, o autor expõe a “[...] relação da localidade com escala e lugar através do corpo, já que sem ele o local perde todo o seu significado” (APPADURAI, 2002, p. 34, tradução nossa). Lugar e território não contém sentido sem o corpo. Acerca da noção de localidade, também existe o confronto com a ideia de globalidade. Sair do global e ir para o local é o fio condutor para perceber a experiência em diferentes escalas e realidades. Diminuindo a escala do global para a cidade e finalmente para o bairro, a práxis se torna mais palpável, viabilizando a transformação. A escala menor proporciona um contato íntimo e corporal quando “A cidade tátil nos acolhe como cidadãos plenamente autorizados a participar de

seu cotidiano. A cidade tátil evoca nosso sentimento de empatia e envolve nossas emoções” (PALLASMAA, 2017, p. 49). A práxis proporciona o corpo no centro ou ainda, nas palavras de Pallasmaa,

Eu confronto a cidade com meu corpo; minhas pernas medem o comprimento da arcada e a largura da praça, meus olhos fixos inconscientemente projetam meu corpo na fachada da catedral, onde ele perambula sobre molduras e curvas, sentindo o tamanho de recuos e projeções [...]. Eu me experimento na cidade; a cidade existe por meio de minha experiência corporal. A cidade e meu corpo se complementam e se definem. Eu moro na cidade e a cidade mora em mim (PALLASMAA, 2011, p. 37-38).

Nesse sentido, o corpo está em relação de escala, de forma, com a cidade. A proposta da tese é trazer a aproximação ao corpo para uma etapa anterior, para a conscientização do mesmo, e assim chegar ao *embodiment* ou a habitar o corpo. A partir desse corpo consciente, nos é permitido refletir sobre a habilidade de utilizá-lo como meio de transformação social. Numa abordagem freiriana, o corpo consciente é uma experiência intransferível (FREIRE, 1991). Portanto, cada experiência, em determinado território, possibilita a transformação daquele lugar. A reflexão de Lefebvre é “[...] na direção de um novo humanismo que devemos tender e pelo qual devemos nos esforçar, isto é, na direção de uma nova práxis e de um outro homem, o homem da sociedade urbana” (LEFEBVRE, 2016, p. 117).

De qual cidade estamos falando? Em seu livro *Keywords*, Raymond Williams (1921-1988) explicita a origem do vocábulo cidade na língua inglesa e menciona que seu uso moderno indica uma vila. O uso geral da palavra cidade como desenvolvimento urbano emerge durante a Revolução Industrial, quando grande parte da população migrou para cidades das zonas rurais, no século XVIII. A palavra cidade é derivada do vocábulo *cite* (francês antigo) ou *civitas* (latim). *Civitas* era o substantivo geral derivado de *civis*, que significa cidadão. Então, “*Civitas* era um corpo de cidadãos, em vez de um assentamento particular ou tipo de assentamento” (WILLIAMS, 1983, p. 56, tradução nossa).

Interessa-nos perceber a cidade como um corpo de cidadãos e questionar quais vazios urbanos cada um desses cidadãos, enquanto corpos individuais, podem habitar

para encontrar-se, manifestar-se, praticar ações políticas e cidadãs. Se o corpo do cidadão pertence ao espaço público, qual atenção o espaço público recebe da gestão das cidades?

Em um mar de edificações, os vazios urbanos são muitas vezes terrenos para futuras construções ou áreas alocadas para o uso comum – foco de interesse desta tese. Isso porque “Onde melhor se reflete a defesa do público e do bem comum é no próprio espaço público” (MONTANER; MUXÍ, 2021, p. 73). Se os espaços públicos não são projetados para as pessoas, não promovem a vontade de estar e permanecer neles. Nesse caso, são lugares do abandono. Além disso, muitos deles são cercados por muros. Os muros trazem para a cidade lugares que ninguém trespassa. Eles segregam, convidam ao descarte e ao acúmulo de lixo, além de compor uma barreira visual. Então a questão que justifica a humanização dos territórios é a apropriação dos espaços enquanto corpos de cidadãos para a transformação social. O espaço público torna-se um problema quando negligenciado, quando não é ocupado e cuidado, trazendo sensação de medo e insegurança. Na justificativa da experiência corporificada, Serpa explica:

Se o corpo só 'é' no espaço, se o 'ser corpo' é sempre 'ser corpo no mundo', precisamos também admitir que espaço e mundo – e aqui podemos pensar o mesmo para território e lugar – são construções humanas e não externalidades subjetivas e não estritamente 'materiais'. Espaço e mundo se constituem dialeticamente enquanto produto e processo, enquanto experiência humana corporificada (SERPA, 2021, p. 73).

Da mesma forma que entendemos a importância da experiência corporificada e novos aspectos, tanto para o uso e a ocupação, quanto para o fazer de tais lugares; a atenção ao espaço público foca no lugar de encontro ou na concepção de Bernard Tschumi (1944 -), no lugar de evento. Tschumi argumenta que a relevância formal e social da arquitetura não pode ser dissociada dos eventos que acontecem nela. O autor critica a arquitetura representada por imagens de revistas, transformada em objeto de contemplação em vez de lugar que confronta espaço e ação (TSCHUMI, 2001).

A partir da compreensão do conflito urbano e do potencial de transformação dos seus espaços, esta pesquisa está inserida no campo dos fundamentos da arquitetura e

urbanismo, com o tema da construção do espaço público a partir da aproximação ao corpo como território. Percebemos que, nos diferentes níveis educacionais, como na faculdade de arquitetura ou na educação básica, o corpo se encontra alienado do aprendizado, da experiência. Tal remoção é um dos aspectos de uma agenda da vida urbana que retira as pessoas do espaço público, do fazer, do projetar, de se apropriar. Então o problema sobre o qual a investigação se debruça é, de fato, um problema pedagógico projetual.

O tema das relações humanas é pouco abordado nas faculdades de arquitetura: desde a aproximação ao corpo [território], passando pela escala humana no projeto e pelo movimento dos corpos no espaço, até a mediação e a negociação entre as partes envolvidas no projeto. Com isso, a problemática da investigação apresenta um espaço público principalmente constituído de um corpo coletivo. No desenho urbano, o corpo coletivo é afastado do humano, das pessoas, bem como dos pensamentos de quem planeja, media, ocupa. A nossa hipótese pressupõe a aproximação ao corpo [território] – que precisamos conhecer e habitar, ao qual temos que nos aproximar e pertencer para que ele ocupe, reivindique, resista, transforme e se aproprie do espaço público.

Como diz Paulo Freire (1921-1997), é necessário compreender nossa própria posição no mundo, nas relações com a realidade, não só natural, mas social, política e histórica (FREIRE, 2017). No processo de nos posicionarmos no mundo, decidimos relatar partes da nossa trajetória que foram importantes no processo de subjetivação, fazendo-nos caminhar, dançar e mudar de posição. O leitor tem a alternativa de ler a tese como produção científica ou se envolver na subjetividade da pesquisadora a partir dessas inserções. A trajetória pessoal corre em paralelo e sua narrativa é apresentada em cinza e em primeira pessoa do singular. Assim o verbalismo é ora expressado como singularidade ora coletividade, juntando-nos a quem já pesquisou antes de nós, conjugando a pesquisa no plural.

Sou do movimento, da ação. Meu trabalho tende a gerar movimento, a causar desconforto para quem segue normas e padrões já estabelecidos. Observo a necessidade que tenho de criar ações, de fazer agenciamentos, de executar essas ideias. É uma forma de estar sempre em movimento. Imaginava o quanto a experiência de desenvolver uma tese de doutorado seria rica e o quanto o aprendizado da reflexão crítica e da articulação prática-teórica após experiências empíricas me levaria a um micromovimento, a “Uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensorio-motor e não apenas com o cérebro” (GREINER, 2005, p. 17). Minha tentativa, no trabalho de escrita deste doutorado, é transformar a posição estática na qual me encontro em alguma forma de micromovimento. Espero que esse micromovimento corporal e grande esforço intelectual de entendimento do percurso percorrido me leve de volta à ação, libertando as amarras e as inseguranças inerentes a um trabalho experimental. Assim como

mudamos facilmente de posição na dança, como mudar o olhar, a perspectiva para as experiências aqui relatadas? Como discutir uma coisa em relação à outra? Interessam-me essas zonas de contato entre elas. Com isso, percebo o percurso de doutoramento como uma constante desestabilização das disciplinas, a fim de analisar os movimentos entre os estudos de caso.

Abordar a discussão sobre humanização a partir do corpo que dança foi uma tarefa de afirmação contínua da elaboração do processo de projeto em movimento. Nesse sentido, a prática é natural para nós. Somos do criar, pular, planejar, girar, fazer, dançar. Adaptamos o roteiro planejado ou um exercício em andamento, dependendo das percepções do momento da ação. Muitas vezes, improvisamos. No trabalho da articulação prática-teórica, encontramos uma lista de sinônimos que vão da teoria à prática, termos considerados antônimos. Victoria Pérez Royo descreve:

O que se evidencia neste exercício é, antes de tudo, a impossibilidade de determinar com clareza o limite entre eles e a prova de que há toda uma série de termos que poderiam ser atribuídos a qualquer um dos dois polos dessa aparente oposição.

teoria ~ hipótese ~ especulação ~ conjectura ~ suposição ~ raciocínio ~ pensamento ~ reflexão ~ meditação ~ reflexão ~ ponderação ~ consideração ~ observação ~ contemplação ~ atenção ~ apreciação ~ análise ~ estudo ~ aprendizagem ~ educação ~ treinamento ~ criação ~ configuração ~ composição ~ elaboração ~ manufatura ~ produção ~ realização ~ efetuação ~ execução ~ ação ~ **prática** (ROYO, 2012, p. 143, tradução nossa, grifos da autora)

Pensando na práxis, descrevo, a seguir, alguns fatos e impressões da minha trajetória que revelam a base do desenvolvimento deste trabalho.

A partir da experiência realizada durante o mestrado (2000-2002) – Design Research Laboratory (DRL)³, na Architectural Association School of Architecture (AA) –, percebo que pensávamos do limite para a frente: a casa do futuro, o escritório do futuro, a reflexão de como poderíamos viver, trabalhar e socializar. O software modelava formas aerodinâmicas, amorfas e inusitadas. As formas se tornaram matéria a partir de técnicas construtivas emergentes, como a fabricação digital. A pesquisa e as camadas do projeto eram reveladas de maneira sistemática através do diagrama. Uma pesquisa relacionada ao que iria acontecer e uma vontade de desenhar o futuro, olhar pra frente, baseada em experimento.

O exercício da customização do produto, de casas, de arquitetura estava presente no pensamento da virada do milênio na capital inglesa. Os programas de animação, os paramétricos, a programação, a máquina, participavam da criação e da fabricação digital. Eram as superfícies contínuas do Foreign Office Architects (FOA), os *blobs* de Greg Lynn, as estruturas fluidas e as formas aerodinâmicas da Zaha Hadid, os projetos conceituais de Rem Koolhaas, a casa baseada na fita de Möbius e seus entrelaçamentos do UNStudio, os palácios de cristal em forma orgânica de Foster, e outros. Uma gama de projetos conceituais e possibilidades de materializar projetos em formas orgânicas resultantes

3 “O DRL é um trabalho em andamento. No método e na prática, o laboratório desafia as ortodoxias da convenção na forma como concebemos, construímos e vivemos dentro de nosso ambiente” (SPYROPOULOS, s. d., n. p., tradução nossa).

de processos paramétricos foram contemporâneos dessa época de pesquisa no mestrado. A escola se transformava em um lugar de eventos, hospedando designers, arquitetos e artistas. Fui exposta ao universo da arquitetura mundial, convidada a explorar o mundo. Nossa cultura arquitetônica foi transformada, aprimoramos o espírito de investigação. Nesse processo de aprendizagem, não aprendemos, necessariamente, a resolver um problema, e sim a encontrá-lo.

O mestrado foi essencial para a compreensão da importância do **processo** na prática projetual arquitetônica. O DRL valoriza o passo a passo da pesquisa tanto quanto o produto final. De certa forma, o curso propõe uma prática experimental de projeto e pesquisa denominada *design research*.

Design research é o engajamento na amplitude do problema arquitetônico, com testes, processos e parâmetros de avaliação contínuos. A pesquisa contribui para um arquivo ativo de conhecimento e desenvolve um discurso em relação às capacidades da arquitetura e seus efeitos. Engaja e situa o trabalho num amplo debate da disciplina como uma dissertação de arquitetura: uma proposta, ou uma provocação, que projeta a força conceitual para além do local e do programa específicos (HIGHT, 2000, n. p., tradução nossa).

A produção se beneficia desse conjunto de ações, registrando e catalogando os experimentos através do diagrama. O diagrama se revelou uma ferramenta poderosa. Auxilia no conceito e na análise ou mesmo participa como ferramenta geradora no processo de design. A dissertação era desenvolvida em grupo, numa estrutura horizontal. Elaboramos um protótipo da vivenda urbana. Projeto que ainda seria inovador nesse ano de 2022. Meu grupo era formado por uma brasileira, dois italianos, uma grega e uma americana. Nesse período, a colaboração, a mediação e a negociação dos nossos conflitos para gerarmos uma ideia comum se tornou uma pauta importante. Éramos 33 alunos de 15 países; a maioria recém formados. A diversidade de origem, personalidade, comportamento e objetivos presentes e futuros das pessoas criou um ambiente fértil notório. Estávamos constantemente procurando e olhando o desconhecido, na esperança de chegar ao glorioso momento de criação e inovação.

Nosso trabalho, denominado Net [Work/Living]⁴, baseou-se na observação de uma revolução nas práticas de trabalho testemunhadas em Londres no início do século XXI. Reconheceu-se o surgimento de um novo grupo social, que chamamos de *mobile knowledge worker*: Qualificado, independente, ambicioso, cosmopolita, afluente. A pesquisa foi direcionada a este grupo: o trabalhador de horário flexível, o freelancer e outros perfis autônomos. Nesse projeto, foi sugerido que esse segmento crescente da sociedade metropolitana representava uma nova classe social com necessidades específicas. O objetivo do trabalho foi investigar configurações espaciais em que essas necessidades poderiam ser satisfeitas, o que proporcionou a oportunidade de delinear novos cenários socioarquitetônicos.

A colaboração com o escritório Zaha Hadid Architects aconteceu a convite do meu orientador, Patrick Schumacker. Trabalhar nesse escritório foi como uma extensão do mestrado. Meu grupo de trabalho estava todo lá. Fomos convidados para trabalhar na segunda fase do concurso para elaborar a fábrica para a empresa automobilística BMW. Nesse período, interessavam-me muito a forma e o movimento. O movimento dos corpos e a sobreposição de atividades em uma cidade metropolitana, muito acelerada. Os londrinos se maquiavam no metrô, comiam enquanto caminhavam pelas calçadas, faziam transações bancárias em cafés. Testemunhamos as

4 Net [work/living]: a prototype for urban dwelling (LAUB; KOTSIONI; MANNING *et al.* 2002)

mudanças de uso do território que o advento da internet proporcionou. As atividades deixaram de ser fixadas a um determinado local. Trabalhei com softwares paramétricos, com formas 'Zahadianas', com mudanças em configurações espaciais para acomodar diferentes cenários para determinados usos e agrupamentos sociais. Entendia-se 'social' como variedade de estilos de vida, usos e usuários. O mestrado propôs um modo de vida para uma porção da sociedade, com recursos, com sede para o novo, para a tecnologia.

Uma oportunidade docente se apresentou na Unitec Instituto de Tecnologia⁵, em Auckland, na Nova Zelândia. Aos poucos, na nova vida neozelandesa, fui me afastando dessa tecnologia. Por um lado, não tinha facilidade com esses softwares e, por outro, sentia que não queria passar o resto da vida profissional animando uma linha.

Os neozelandeses estão sempre em busca da sua identidade. Seu país é novo e formado por uma população de imigrantes, além dos *Māori*, como se denominam os originários da Nova Zelândia. Boa parte dela trabalha nas artes criativas, campo do conhecimento fortemente incentivado pelo governo local. Os artistas estão sempre buscando o que é realmente de lá, o que não é importado da Europa, da África do Sul, das Ilhas do Pacífico, da Ásia. A busca da identidade se dá também pelo isolamento do país, que forma um território ilha. Precisei percorrer o panorama da nova arquitetura possibilitada pelos meios digitais de Londres no ano de 2000 para compreender que, na Nova Zelândia, onde se buscava entender o vernacular, o gesto singular, era necessário um novo movimento. Precisava pisar descalça na terra, voltar ao chão.

A simplicidade das casas de madeira das habitações e casas de encontro comunitário no *Marae*⁴ me ajudaram nesse processo, além dos rituais, danças, da noção do tempo e da ancestralidade *Māoris*. O uso da madeira como material de construção se deve ao fato de ser um material resistente aos movimentos geológicos num país que é situado no *Pacific ring of fire*. Lecionei por quase seis anos na Faculdade de Arquitetura da Unitec. A docência foi natural, espontânea. Acredito que duas experiências prévias subsidiaram essa minha habilidade: a formação como monitora em um movimento juvenil e a formação como professora de ballet.

Nesse contexto, *Spacemaking* foi um laboratório de projeto que idealizei. Aconteceu nos anos 2005 e 2006. Apesar da distância física e temporal dessa experiência, ela é importante para entender de onde o trabalho relatado nesta tese nasceu. E, sem dúvida, despertou meu interesse em entender melhor práticas pedagógicas projetuais.

Auckland, cidade com alto nível de qualidade de vida⁷ e asséptica, não me impulsionava mais, apesar de a Nova Zelândia apresentar mais oportunidades que a velha e consolidada Europa. Precisava voltar à realidade complexa e, nesse âmbito, ao abismo sociocultural brasileiro. Em agosto de 2009, decidi voltar ao Brasil. Em seguida, fixei residência em São Paulo. Numa entrevista concedida quando chegou ao Brasil depois de 15 anos exilado durante a ditadura militar, Freire disse “Tenho que reestudar, reaprender, tenho que me intimizar de novo com a realidade brasileira” (FREIRE, 2020). Quando ouvi essa frase, citada por André Gravatá (In: INSTITUTO TOMIE OHTAKE, 2020), entendi porque demorei tanto tempo para compreender esse país e, principalmente, pensei de que forma eu poderia exercer uma atividade profissional que fizesse sentido. Foram muitos os movimentos de reaproximação. Os relatos anteriores compuseram as ideias que formam a base desta tese, mas foi neste momento – frente ao retorno ao Brasil, território originário – que elas se tornaram latentes. As minhas percepções e produções individuais foram reelaboradas. O território e a produção de sentido, a simbologia brasileira, propiciaram um adendo às reflexões

5 Mais informações sobre a podem ser obtidas em: <https://www.unitec.ac.nz/about-us/contact-us/schools/school-of-architecture>. Acesso em: 27 set. 2021.

6 O *Marae* é um espaço de encontro sagrado e comunitário pertencente à comunidade *Māori*.

7 Em 2021, Auckland foi eleita a melhor cidade do mundo para se viver de acordo com a Economist Intelligence Unit. Disponível: <https://www.eiu.com/n/campaigns/global-liveability-index-2021>. Acesso: 10 jan. 2022.

formais que vinha desenvolvendo. Daí a expansão com o movimento do corpo na educação, no projeto, na composição coreográfica, mas que também é um movimento de sair da arquitetura estática que se fixa em um espaço e que é muito elitista. Inserida em um campo de criação que se produz para um modo de vida que está a serviço do desenvolvimento econômico, senti um grande desconforto com o universo privado. Precisava ir para a universidade pública, para a escola pública, para o espaço público.

O interesse passou então a ser observar as relações humanas, como somos no cotidiano, mas, principalmente, o que vamos **fazer**, de que maneira vamos agir. Cheguei a São Paulo com uma proposta de trabalho interessante, que oportunizou o entendimento do contexto urbano desta cidade, principalmente da periferia, num momento em que o Brasil passava por uma franca ascensão econômica das classes C, D e E, gerando um aumento no poder de consumo. Foi o *boom* das universidades particulares no país. O trabalho era conceber conceitualmente e arquitetonicamente um instituto educacional no Jardim São Luís, na periferia de São Paulo. Tivemos uma equipe transdisciplinar com psicólogos, professores de educação física, arquitetos, engenheiros e administradores. Escutei muitos relatos, envolvi-me nas dificuldades das juventudes nas suas condições socioeconômicas, entendi que elas queriam mudar o lugar onde viviam para se manter no seu território, aquele a que pertencem.

Segui em São Paulo, prestando consultoria em processos de projeto arquitetônico para escritórios paulistanos e desenvolvendo e gerenciando projetos. No exterior, projetei lindas formas, grandes edificações. No Brasil, o que eu poderia fazer? Qual seria o meu papel nesta sociedade, neste país? Nesse momento, resolvi voltar à reflexão teórica aprofundada. Percebi que, através da educação, eu poderia ter mais poder de ação e de transformação sobre os outros e sobre mim mesma.

Quando apresentei o projeto de pesquisa para entrar no doutorado, ele visava investigar metodologias existentes e propor outros procedimentos pedagógicos nos diversos processos de produção de Arte/Arquitetura públicas envolvendo comunidades. Um dos objetivos era investigar, através de oficinas específicas, o mecanismo de formação de mediadores/facilitadores entre o projeto arquitetônico e os usuários dos espaços coletivos, com o intuito de avaliar necessidades e desejos de determinado corpo social. A ideia era criar uma nova disciplina na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de São Paulo (FAUUSP).

No primeiro semestre do doutorado, cursei Pedagogia Aplicada ao Ensino de Arquitetura e Urbanismo (AUT-5832), com o docente Dr. Reginaldo Luiz Nunes Ronconi. Essa disciplina foi essencial para a mudança no projeto de pesquisa descrito anteriormente. Ronconi promoveu discussões sobre o curso de arquitetura e urbanismo com representantes de faculdades privadas e públicas. Tivemos a oportunidade de simular a criação de uma nova disciplina na FAU. Esse exercício subsidiou a reflexão sobre a formação do cidadão arquiteto e urbanista. Foi então que decidi propor o processo de projeto na etapa anterior à faculdade. A ação desenvolvida como parte desta tese migrou para uma escola pública. No segundo semestre, acompanhei a disciplina Negociação e Mediação de Conflitos em Planejamento (AUT-5831), com o Prof. Dr. Nilton Ricoy Torres. Com relação ao meu projeto de pesquisa, as principais perguntas discutidas na disciplina foram: como se planeja algo que está em constante mudança? Para quem estamos planejando? Qual a cidade ideal? Qual o ponto ótimo do planejamento?

O objeto de estudo desta pesquisa é a experimentação de práticas pedagógicas projetuais que incorporam o gesto no seu processo de sensibilização. Tais práticas contribuem para a humanização do espaço em três estudos de caso: alocados na grade curricular de uma faculdade de arquitetura, em um processo participativo comunitário

realizado em uma escola pública e numa composição coreográfica. O interesse é comparar essas práticas para oferecer repertório para apreensão sensível do espaço a partir da análise do território, dos corpos coletivos, das práticas pedagógicas. Para além da posição de objeto, os estudos de caso foram definidos a partir de um olhar atento para as experiências em educação e arquitetura, que estavam diretamente articuladas com uma vivência no universo da dança. Desfazendo os limites e permitindo que a fluidez entre os estudos de caso contribua para a construção de um problema de pesquisa, estes possuem em comum a corporalidade e a ação-reflexiva como característica. Na abordagem metodológica da cartografia esse objeto de estudo produz e é o movimento, permitindo problematizar o que se refere ao corpo e à ação dialógica em cada um dos processos pedagógicos projetuais.

Como premissa desta tese, o objeto de estudo parte da experimentação como elemento fundamental para o processo pedagógico projetual. Foi necessário identificar os aspectos da experiência e quais características definem os casos aqui estudados. Compreendemos que a experimentação é uma forma de fazer e testar ideias, de permitir o erro. Para Williams (1983), a experiência é o tipo de consciência mais completo, mais aberto e mais ativo, e inclui tanto o sentimento quanto o pensamento. Experimentação é “[...] método e prática, é ativa e é ativada pela curiosidade, o desejo de criar e evoluir. Mesmo quando um experimento falha é durante esse esforço que uma nova alternativa surge” (SPYROPOULOS, 2019, p. 71, tradução nossa). A experiência corporal é um registro que permanece. Buscamos problematizar o que reverbera no corpo coletivo, o que sobra no espaço. O que você provoca no sujeito? Focamos menos no fenômeno e mais na construção do sujeito, cada um no seu contexto específico, com facilitadores encorajados pela práxis – estudantes encantados pelas trocas de conhecimentos e comunidades que desejam participar ativamente nos territórios onde vivem. Buscamos, principalmente, que todos possam aprender com a complexidade inerente a essa prática. O **fazer** torna-se estratégia insurgente.

Como cientista, nosso papel é olhar para todos os registros, refletindo com atenção e verificando o quanto o trabalho corporal foi significativo no tocante ao que se propôs como resultado. O que foi planejado e o que realmente aconteceu? O trabalho corpóreo foi contido? Foi profundo o suficiente? Mudou o gesto? A ação? Qual foi o impacto desse trabalho? Podemos afirmar que quanto mais presente o corpo estiver no processo de projeto e execução, mais pertencente ao território nos sentimos? O que

registramos como resultado? Tais análises interessam como essência desta tese, que tem o objetivo geral de discutir a importância do corpo no processo de projeto.

Os objetivos específicos são: propor uma experiência pedagógica projetual na educação básica; analisar a repercussão do contexto de cada estudo de caso a partir da inserção do corpo; verificar a reação do corpo às etapas do processo pedagógico projetual; colocar em relação os estudos de caso para desestabilizar os fundamentos da arquitetura e do urbanismo.

Como premissa desta investigação, começamos pelo nosso corpo. É ele o nosso caminho. É ele que nos aproxima do território, que nos dá forças para agir, é ele que nos permite o **fazer**, é ele que dança. É, a partir da ação, que refletimos. E é o saber que realimenta criticamente o **fazer**. Freire reafirma que somos seres do 'quefazer'. Emergimos do mundo para conhecê-lo e transformá-lo. O fazer é teoria e prática, ação e reflexão. “Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo” (FREIRE, 2017, p. 168).

Um processo pedagógico experimental requer educação em investigação, oportunidade para a tentativa e o erro, inúmeras experiências de criação de projetos e execução e, finalmente, a aprendizagem que nos permita voltar a ser um iniciante. Diante disso, esta tese indica a necessidade de práticas pedagógicas projetuais que se apropriem do corpo. A hipótese é de que tais práticas pedagógicas projetuais provocam o reconhecimento do nosso corpo como gerador de intervenções espaciais para humanização do território. Esse processo deseja introduzir o movimento dos corpos em qualquer projeto, da escala microarquitetônica à macrourbanística. Se não para as pessoas, para quem projetamos?

Entendemos que uma proposta formativa deve fazer parte da elaboração de um laboratório, estúdio de projeto ou oficina projetual. O laboratório, estúdio ou oficina não oferece apenas um exercício projetual, é uma experiência com objetivo de formação para a ação cidadã. Os estudos de caso têm em comum um processo projetual que é percebido como conteúdo pedagógico, num *continuum* mais próximo da formação do sujeito e da transformação social, do que de um exercício formal. Logo, a bibliografia revisada tem o objetivo de compreender o panorama do tema pelo seu aspecto formativo.

As reflexões em torno da obra de Donald Schon, citada continuamente no debate do ensino do ateliê de projeto, propõem que a melhor forma de aprender a projetar por meio da prática reflexiva é exercitando o projeto. Ao nosso ver, os termos usados por Schon (2000) estão muito conectados com a ação-reflexão do Freire, pois o estúdio de projeto é o

lugar onde a ação reflexiva acontece. Peggy Deamer (1950-) questiona a própria existência do estúdio de projeto, que deve compreender o contexto histórico, cultural, econômico, ecológico e político, ser orientado para o trabalho tecnológico e processual, bem como ter dimensões representativas que envolvem as decisões projetuais ou não será mais reconhecido como estúdio (DEAMER, 2019). Além do mais, é necessário afirmar, assim como na perspectiva freiriana, que a ação-reflexão deve acontecer para além das instituições de ensino. O projeto concreto, com suas complexidades, acontece fora da simulação do plano de necessidades. Visto pela perspectiva estritamente pedagógica, o processo projetual não é um treinamento. Talvez por isso tenhamos deixado a normatização e, durante o percurso investigativo, optado por não oferecer instrumentos e ferramentas definidas como resultado da tese.

A partir disso, a delimitação do panorama de bibliografias que compõem o estado da arte do tema aqui discutido não apresenta discussões projetuais com atenção às técnicas construtivas nem à profissão do arquiteto no mercado, mas traz ênfase à participação do corpo consciente no processo pedagógico. Através dos estudos de caso elencados, o estado da arte poderia percorrer muitos caminhos. Os estudos de caso são experiências distintas e estão inseridos nos mais diferentes cenários: criação de forma a partir do movimento da dança em uma faculdade de arquitetura (*Spacemaking*), concepção de um espaço de convivência em uma escola de Ensino Médio (Oficina Triângulo) e composição coreográfica no cotidiano da cidade (Corpo em Risco). Para o estado da arte, então, definimos buscar experiências de ensino projetual que entendessem o corpo como protagonista da criação, do fazer arquitetura ou do habitar, com o intuito de contribuir para os fundamentos da arquitetura e do urbanismo. A maioria das pesquisas relatadas a seguir foram desenvolvidas fora do território brasileiro. No Brasil, fica evidente a lacuna da apropriação do corpo na pedagogia do projeto.

Takako Hasegawa atuou na Architectural Association School of Architecture (AA) e na Chelsea College of Arts⁸, em Londres, no Reino Unido. Em ambas as escolas, o curso finalizou com uma performance, em que os estudantes de arquitetura foram criadores de maquetes, cenários e adereços, figurinos, bem como protagonistas dos diálogos e coreografias. O processo respalda a noção que aprendemos a partir de nossas próprias experiências e a performance, nesse sentido, funciona como um processo de

8 Curso ministrado durante nosso mestrado em arquitetura, realizado em Londres, em colaboração com a Musashino Art University de Tóquio, em 2008.

descobrimiento que gera, simultaneamente, peças assistidas por audiência. Dessa forma, o elenco é parte integrante do trabalho e reivindica uma propriedade comprometida (HASEGAWA, 2016).

Na AA, os módulos foram de três semanas, ofertados nos primeiros anos do curso de arquitetura, de 2009 a 2014. O objetivo do estúdio era observar e analisar o corpo em ação em relação com sua própria estrutura e função e em relação com outros corpos, objetos e mobiliário, arredores da escola e contexto urbano. Nesta mesma escola, esse exercício se expandiu e tomou toda a edificação, na ocasião de seu 167º aniversário⁹, quando o projeto intitulado *Tales from the Woods* foi construído e performado.

Rodrigo Tisi leciona em diversas faculdades no Chile. Ele trabalha com aspectos performativos da produção arquitetônica que podem ser explorados no contexto e como protótipos em escala real. Tisi elaborou uma pedagogia que utiliza seis pontos críticos para abordar a performatividade arquitetônica no processo de projeto: corpo, superfície, programa, tempo, lugar e materiais. A performance é entendida aqui como o que o projeto faz, em alternativa ao que seria um projeto. Os estúdios focam na materialização dos projetos, através da fabricação digital. Dos seis pontos de reflexão sobre a performatividade, o primeiro parâmetro de avaliação, e foco do estado da arte, é o corpo. O corpo é entendido como

[...] uma construção cultural que responde a cenários e costumes específicos. Nesse sentido, também pode ser entendido como um objeto dinâmico capaz de inverter, subverter e produzir condições espaciais. O corpo arquitetônico é, portanto, duplo, incorporando o corpo humano e o do artefato proposto (TISI, 2008, p. 70, tradução nossa).

Christos Daskalacos, da University of the Witwatersrand, situada em Johannesburg, na África do Sul, trabalhou com os estudantes do primeiro ano por meio de exercícios que designou 'dança'. Daskalacos promove essa experiência táctica para o entendimento do espaço em substituição às palavras com o objetivo de transcender a experiência do espaço de objetiva a subjetiva. Ele explica passo a passo os exercícios propostos e questiona se a prática do movimento criativo pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência espacial em estudantes de arquitetura (DASKALAKOS, 2019).

9 Evento realizado em 2014. Seu processo de construção e realização pode ser visto em <https://www.facebook.com/aabirthdayparty/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

Na Bartlett School of Architecture, na University College of London, Ava Fatah Gen Schiek convida praticantes da dança para liderar o estúdio de projeto arquitetônico, entendendo o corpo e o corpo em movimento como elementos fundamentais da experiência humana. Oito oficinas já foram implementadas. No início a oficina durava metade de um dia e evoluiu para uma semana de duração. A partir da etapa corpórea, cada estudante desenvolve seu projeto arquitetônico com base no material gerado durante os exercícios experimentais do corpo dinâmico no espaço (SCHIEK, 2016).

Zehra Ersoy desenvolveu, na Turquia, uma oficina intitulada *Building Dancing* (edificação dançante, em tradução livre), com duração de três dias para os estudantes do primeiro e segundo ano de uma faculdade de arquitetura. Um professor de dança integrou o corpo docente que ministrou a oficina em três etapas com exercícios prescritos e baseados em teóricos do campo fenomenológico e arquitetônico, como Maurice Merleau-Ponty e Bernard Tschumi. A primeira etapa tinha como objetivo desenvolver o potencial do pensamento corpóreo. O segundo conjunto de exercícios visou conceber o corpo humano como fonte de forma, reconhecendo que a fusão com o espaço que ocupa é uma forma de corporificação. E a terceira etapa desafiou os alunos de design a vivenciar o conceito de 'espaço-temporalidade' problematizando uma coreografia arquitetônica (ERSOY, 2011).

Ronit Eisenbach uniu estudantes de graduação e pós-graduação em arquitetura e dança em uma oficina na Maryland University. O grupo de docentes era formado por um arquiteto e dois coreógrafos. Diferentemente dos trabalhos citados anteriormente, essa experiência não produziu objetos ou elementos construídos, a experiência foi de natureza efêmera. Os participantes foram convidados a observar como as pessoas efetivamente se movem e se apropriam de um espaço, ao mesmo tempo em que podem reinventar, facilmente, novos movimentos (EISENBACH, 2008).

No Brasil, há escassas experiências corpóreas projetuais publicadas. Temos uma boa produção na linha de pesquisa Estética, Corpo e Cidade, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Laboratório Urbano¹⁰. Este grupo busca apreender e pensar a cidade através da dimensão estética e/ou do corpo. Encontros bienais, desde 2008, promovem debates, ações e articulações em defesa da democratização do espaço público. Entre a teoria e a prática, o meio acadêmico e artístico, grupos e indivíduos focados nesta temática são convidados a interagir entre a universidade e a cidade. Esses encontros são divulgados na plataforma Corporacidade¹¹.

10 Mais informações em: <http://www.laboratoriourbano.ufba.br/> Acesso em: 20 dez. 2021.

No processo de constituição do espaço público e instauração da esfera pública se preocupa com o que chamaram de Corporacidade. Mais informações em: <http://www.corporacidade.dan.ufba.br/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

No processo de projeto, Iazana Guizzo repensa os modos de desenhar e construir territórios. É preciso entender que os ofícios do design, da arquitetura, do paisagismo e do urbanismo

[...] não são neutros. Eles produzem efeitos concretos sobre outros corpos, na extração dos materiais para eles necessários, nas relações humanas por eles engendradas, e até na coprodução da subjetividade ou dos modos de habitar, pensar e sentir por eles parcialmente arranjados (GUIZZO, 2020, p. 14).

Guizzo fundou a Terceira Margem¹², focado em oficinas sensoriais para produção de arquitetura e singularidade, com uma metodologia de projeto “[...] menos definida, torta, inebriada, espiritual, encantada e onírica, [...] também participativa e feminista” (GUIZZO, 2020, p. 150). A pergunta que norteia o trabalho é feita aos habitantes do território onde a demanda do projeto surgirá. E dançando respondem ao questionamento “Qual mundo queremos habitar?” (GUIZZO, 2020, p. 151).

Em suma, as zonas de contato operam nessas entrelinhas entre a ativação sensorial de Iazana e as ações do Corporacidade, mapeando os trabalhos de professores de projeto, de facilitadores de oficinas e de coreógrafos urbanos. Cada leitor, pesquisador ou educador é convidado, através da zona de contato e improvisação, no final desta tese, a desenhar seu próprio processo.

O **primeiro capítulo** apresenta os **conceitos norteadores** que estruturam cada estudo de caso, são eles: o **corpo** [território]; o **território** [corpo] e a **zona de contato**. Eles emergiram como uma necessidade de estruturar cada experimento e foram necessários para a compreensão de quais corpos coletivos participavam de cada um deles. Permitindo compreender em que território estão imersos, as zonas de contato sobrepõem, discutem as relações e conectam um estudo de caso com o outro. Como processo desta tese, os casos foram elencados primeiramente e, ao nos debruçarmos sobre cada um, foram delineados os conceitos norteadores com o objetivo de analisar as múltiplas dimensões características.

Tais conceituações surgem na necessidade de compreender os estudos de caso e revisar seus principais pilares a partir da dialogicidade entre teoria e prática. Segundo

12 Mais informações em: <http://www.3margem.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Deleuze e Guattari, “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 24). O primeiro capítulo dos conceitos norteadores é resultado da busca por algo consistente, comum, procurando enfatizar as problemáticas que cada estudo de caso apresentava. Os experimentos pedagógicos projetuais são abordados nos três próximos capítulos e oferecem a aproximação ao corpo [território] como parte de seu processo. A aproximação de um vocábulo ao outro afirma sua relação intrínseca nesta pesquisa através da solução gráfica dos [colchetes].

O **segundo capítulo** é a **Oficina Triângulo**. A experiência se enraíza na história da escola do bairro de Pinheiros e no movimento das ocupações. Essa proposta de oficina surgiu da práxis de doutoramento, no movimento de sair da instituição acadêmica para discutir o projeto e reconquistar o espaço público em uma escola estadual, com o objetivo de aproximar a escola à comunidade. Ele se torna a lente pela qual analisamos e comparamos os outros estudos de caso.

O **terceiro capítulo** é sobre o **laboratório de criação *Spacemaking***. A ideia de trazer esse experimento, que foi realizado em uma faculdade de arquitetura, há 15 anos e em terras tão longínquas, é entender o despertar da trajetória que percorremos como difusão do projetar a partir do corpo e da arte, da estética, da performance. Já o **quarto capítulo**, o **Corpo em Risco** é uma residência artística facilitada por outro profissional. O coreógrafo, educador e bailarino Rubens Oliveira sai das instituições de ensino formais e leva a dança para a cidade, para o palco da vida. O Corpo em Risco oferece um novo repertório, uma nova gramática para as discussões projetuais.

A tese é finalizada com o capítulo **Zona de contato [improvisação]**, produzindo articulações das discussões emergentes entre os estudos de caso e revelando as camadas do relevo produzido através da metodologia cartográfica que será descrita a seguir, inaugurando vias possíveis de uma pedagogia que incorpore o movimento no processo de projeto.

Metodologia

Busquei uma metodologia que fosse compatível com meu processo de projeto, práticas pedagógicas projetuais e movimento do corpo na dança, na vida e nesta tese. Dei início ao fazer reflexivo como ideia dos experimentos pedagógicos a partir da minha intuição. Foi sempre muito espontâneo. Procurando teóricos e teorias que ancorassem esses trabalhos, deparei-me inicialmente com a Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 2018). A percepção, no pensamento fenomenológico, não é uma construção, é fundamentada na ideia de que nossa forma de estar no mundo é primeiramente alguma coisa que nós sentimos, antes de sofrer uma elaboração intelectual. É capital para a relação com as coisas, com as outras pessoas e consigo mesmo. A filosofia de Merleau-Ponty torna o corpo humano o centro do mundo e das experiências. Nesse aspecto, a fenomenologia reforça o corpo como protagonista nas experimentações propostas. Porém, ao escrever o relato das experiências, observei que a matriz que descreve os fatos não se dá através do viés perceptivo. Ou seja, a fenomenologia não contemplou meu texto, não foi a metodologia escolhida para acompanhar esta tese. Porém, a percepção fenomenológica aguçou meu repertório narrativo.

Ainda enquanto abordagem fenomenológica, as questões trazidas por Pallasmaa oferecem para a arquitetura maneiras de criar condições para que ela própria estimule as sensações. Por isso, muitas vezes, as principais referências imagéticas que o autor traz são do campo da arte em um compromisso com a estética, a *aesthesis*. Sendo assim, é talvez um dos principais autores para reforçar a narrativa empreendida em que arquitetura, educação e dança improvisam novas maneiras de perceber e conceber os espaços. Segundo a percepção do autor, a arquitetura:

[...] não é um artefato isolado e independente; ela direciona nossa atenção e experiência existencial para horizontes mais amplos. A arquitetura também dá uma estrutura conceitual e material às instituições societárias, bem como às condições da vida cotidiana. Ela concretiza o ciclo do ano, o percurso do sol e o passar das horas do dia. Toda experiência comovente com a arquitetura é multissensorial; as características de espaço, matéria e escala são medidas igualmente por nossos olhos, ouvidos, nariz, pele, língua, esqueleto e músculos. A arquitetura reforça a experiência existencial, nossa sensação de pertencer ao mundo, e essa é essencialmente uma experiência de reforço da identidade pessoal (PALLASMAA, 2011, p. 39).

Também a práxis desenvolvida como parte deste doutoramento se aproxima da metodologia da pesquisa-ação (THIOLENT, 2011), que foi fundamental para perceber a dialogicidade do percurso investigativo, sistematizado entre o fazer e o pesquisar sobre a prática. Planejar, executar e avaliar junto com os sujeitos participantes foram os passos metodológicos percorridos enquanto realização dos encontros. No entanto, os participantes não aparecem como copesquisadores. Nessa perspectiva, o papel do observador “[...] nunca é neutro dentro do campo observado” (THIOLENT, 2011, p. 41), possibilitando que os cenários de cada estudo de caso sejam percebidos dentro do seu contexto e, posteriormente, postos lado a lado. O fato de os participantes não serem parte da equipe de pesquisa nos fez refutar a metodologia de pesquisa-ação para a tese.

“Como encontrar um método de investigação que esteja em sintonia com o caráter processual da investigação?” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 9). A negação de um roteiro ou caixa de ferramentas, de etapas pré-definidas e da rigidez do alcance da

hipótese permitiu que o modo como a investigação vinha se realizando estivesse mais próximo de uma abordagem cartográfica e, assim, possibilitou focar nos desvios, nos erros, nas dúvidas e em tudo que pudesse se tornar potência. Se “Cartografar é acompanhar processos” (KASTRUP; BARROS *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 52), a cartografia dialoga com a criação dos processos pedagógicos projetuais, abrindo muito mais possibilidades e, dessa forma, suporta e ancora a metodologia desta tese. O processo pedagógico projetual condiz com a metodologia utilizada, de natureza experimental, aberta ao encontro, trazendo questões à tona como a imprecisão e o imponderável. No método cartográfico, não se sabe exatamente o que está por vir e nem o que se vai atravessar. O registro vai construindo, passo a passo, reconhecendo o terreno sem delimitá-lo. Com atenção aos percursos, compõe-se com eles. Cartografar é focar no que é móvel, o que não é estático. Captura o entre, o que ainda não está resolvido ou determinado.

Adotar a cartografia como procedimento metodológico legitima um movimento que é o de enunciar e trabalhar a partir do problema, mudar de posição para observar as questões, olhar o todo e olhar a unidade. Atentar o tempo inteiro para a mudança de escala do macro para o micro, da unidade para a totalidade é fundamental. Para além disso, um movimento contínuo e processual é como sentimos tudo que fazemos, entendendo que “O que é verdadeiro para qualquer processo de criação é verdadeiro para a vida” (GUATTARI, ROLNIK, 1985, p. 69). Vemos o processo para a confecção desta tese em diálogo com nossos movimentos de vida, compreendendo como um evento levou ao outro. No fim, trata-se disto: questionar o movimento incessante, a curiosidade, retomar as perguntas e registrar esse processo.

O que acreditamos ser potente é a busca, o que intriga e desafia, o que cria sentido a partir da nossa singularidade. A cartografia acolhe esse entendimento. Apesar de não estar definida como método, é assim empregada nos grupos de pesquisadores das áreas da saúde e psicologia no Brasil, no registro dos seus processos. Percebemos que a experiência da *Architectural Association* consolidou a necessidade de localizar o processo como elemento primordial e reencontrar essas produções reafirma a maneira que apresento.

A singularidade colabora para um entendimento de que o processo, ainda que expresso por um sujeito, está inserido em um coletivo. Ou seja, podemos acreditar em algo que é próprio de nossa singularidade, porém relacionar esse algo com narrativas já existentes nos dá suporte para uma investigação. “De alguma forma, é sempre da narrativa que tratamos” (PASSOS; BARROS, *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 150). De acordo com a pista 8 da obra sobre pesquisa-intervenção e produção de subjetividade,

[...] podemos pensar a política da narrativa como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é um problema teórico, mas um problema político (PASSOS; BARROS *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 151).

A pesquisa se desenvolve em uma abordagem científica na qual é necessário perguntar: O que fica no território de imersão? Quais camadas foram reveladas? O que ficou de aprendizado? Vale apontar a discussão sobre a produção da individualização como um produto da massificação em detrimento da singularidade que expressa o sujeito livre, que não tem que performar ou agir de uma forma determinada. Da mesma maneira, durante a investigação, percebemos a necessidade de afastamento e compreensão do papel de pesquisadora, arquiteta, bailarina e educadora e o movimento entre elas sem as amarras e as identidades impostas. Já que “Toda produção de conhecimento, [...] se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente” (PASSOS; BARROS *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 150).

Nos três estudos de caso, inserimo-nos como facilitadora ou testemunha pela necessidade de reiterar essa singularidade.

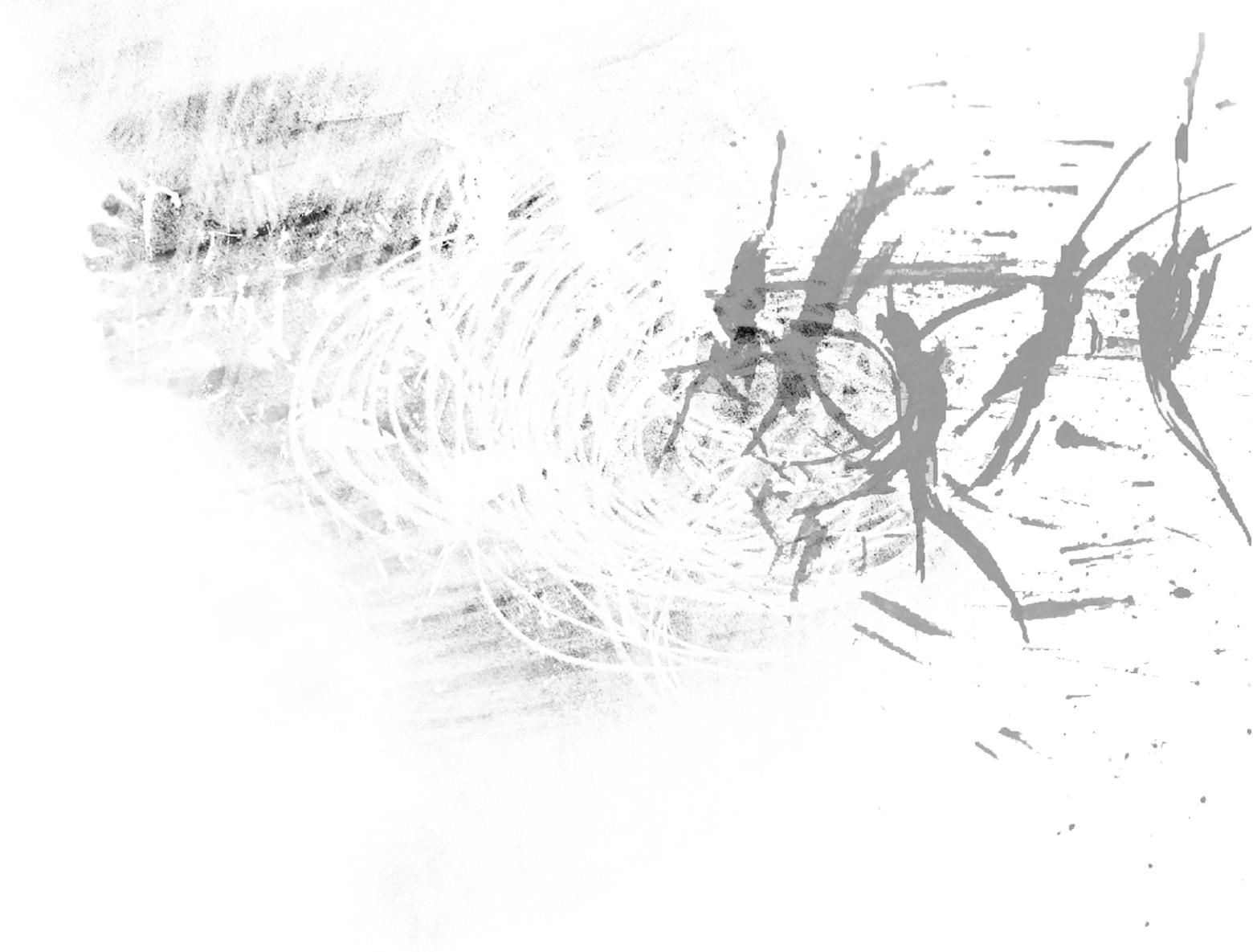
O meu processo de criação é minha vida.

Conhecer “[...] pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção” (ALVAREZ; PASSOS *In*: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA 2020, p. 131). Temos consciência de que a instalação da cartografia como método alimentou a autenticidade da tese como processo de produção. Cabe-nos explicar o que esse repertório significa como forma de leitura de tese. Retomamos que, ao elencarmos três estudos de caso, dispendo-os lado a lado, buscamos extrair um roteiro de narrativa que fizesse sentido a eles. Assim, descrevemos, em cada capítulo, o contexto em que cada estudo de caso estava inserido, os corpos coletivos participantes e o território a que pertencem. Logo relatamos o experimento e apresentamos os exercícios propostos em cada caso. Inicialmente, pensamos que a zona de contato estaria presente no final de cada capítulo, como um conceito norteador. Mas, em uma leitura linear que o texto proporciona, como colocar em contato os estudos de caso que ainda não haviam sido aproximados do leitor?

A processualidade no método cartográfico está presente em todos os passos da pesquisa. Os passos se sucedem sem parar e o entendimento da pesquisa se baseia no movimento cíclico. Processos só podem ser entendidos através da repetição, das tentativas e dos erros, do recomeço com um novo olhar, em constante alternância da posição da pesquisadora ou cartógrafa. Então, levamos a zona de contato para o final da tese e sentimos necessidade, nesse movimento, de mudar a grafia do texto para diagramas. Os diagramas produzem múltiplas possibilidades de interpretação na produção e análise de dados e nos pareceu uma boa alternativa na pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas. Assim, o leitor é convidado a alternar a leitura com a zona de contato se sentir seu corpo pronto para a [improvisação].

CAPÍTULO 1

Conceitos norteadores da tese



1.1 Corpo [território]

Este capítulo apresenta os principais conceitos norteadores, que são esmiuçados a seguir, a fim de corroborar o roteiro dos estudos de caso. O primeiro conceito, **corpo [território]**, apresenta o corpo enquanto território, trazendo definições e enraizando suas origens. O corpo se relaciona internamente, em uma dimensão substancial e coletiva e, em movimento, estabelece sua relação com o território que habita – a cidade. O corpo quando tratado como protagonista, apresentado como corpo [território], é habitado e subjetivado, o que devolve sua capacidade de pertencer ao lugar.

Como agentes, os **corpos coletivos** enunciam o subcapítulo de cada estudo de caso, apresentando os estados corporais dos participantes de cada oficina. Ao considerar a matéria e a sensibilidade atreladas enquanto vetores de compreensão do movimento, e não apenas como estrutura formal (GREINER, 2005), o corpo coletivo tem um papel muito importante nesta tese. Ele participa das experiências empíricas, ocupa os espaços. Ele reflete e dialoga.

Os diferentes grupos de participantes, denominados aqui **corpos coletivos**, passam por um processo de transformação social, emergindo como uma corporificação da coletividade. O corpo coletivo é quem chega e depois emerge em uma coletividade autêntica, em um **corpo consciente**. Nesse processo, parece fundamental, o entendimento das singularidades que chegam e a concepção da coletividade que emerge.

Esse corpo coletivo se transforma. Isso porque, cada um vai transformando seu corpo no que lhe cabe, na sua história, nas suas relações, na sua prática. Dessa forma, não interessa classificar os corpos coletivos. Como diz Guattari, “[...] é preciso desconfiar sempre de nossas categorias” (GUATTARI; ROLNIK, 1985, p. 128). Ao invés de classificar ou categorizar os corpos coletivos, registra-se a movimentação, percebendo suas corporalidades ou estados corporais.

Na gramática Freiriana, o termo círculo de cultura, símbolo do processo ativo e partilhado da construção do saber, equivale ao corpo coletivo e oferece, em seus fundamentos, a ideia de que:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade desse saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social (BRANDÃO, 2016, p. 70).

O corpo está aqui mais como protagonista da sua ação e menos através da sua mecânica, do seu funcionamento interno. No preparo do corpo para o movimento, o bailarino, pesquisador e professor Hubert Godard (data de nascimento não encontrada) se dedicou a esse estudo. Ele descreve quatro princípios, não hierárquicos, de experienciar o movimento: a mecânica, a coordenação, a percepção e a libido – fluxo que conecta o corpo ao espaço, produzindo a sensação de prazer que vem da pertença. No Brasil, a pesquisa cunhada em reeducação do movimento e desenvolvida por Ivaldo Bertazzo desde a década de 70 contribui para o gesto integrado. Compreender o corpo por meio do gesto integrado é unir os sentidos com os ajustes articulares. Na convicção que os controles se modificam, dependendo da posição da estrutura física no espaço, o “[...] sistema nervoso e ação muscular passam a agir como parceiros inseparáveis, trocando constantemente informações sensoriais” (BERTAZZO, 2010, p. 31).

As informações sensoriais são descritas em todas as experiências arquitetônicas relatadas por Juhani Pallasmaa. Ele escreve de forma fenomenológica, colocando o corpo como mediador do mundo:

Similarmente, é inconcebível que pudéssemos imaginar uma arquitetura puramente cerebral, que não fosse a projeção do corpo humano e de seu movimento no espaço. A arte da arquitetura também envolve questões metafísicas e existenciais relativas à condição humana. Fazer arquitetura exige pensamento claro, mas esse é um modo de pensar corporificado e específico que se dá por meio dos sentidos e do corpo humano, além, é claro, do meio específico da arquitetura. A arquitetura elabora e comunica idéias do confronto carnal do homem com o mundo por meio de 'emoções plásticas' (PALLASMAA, 2011, p. 43).

No processo de compreensão dos corpos coletivos participantes das oficinas, deparamo-nos com a imagem dos estudantes de arquitetura enrijecidos, segurando fortemente às cadeiras, imóveis, tensos. A partir da leitura da obra *Vigiar e Punir*, do filósofo Michel Foucault (1926-1984), relacionei a postura dos alunos com o corpo dócil. Nessa obra, o autor trata do processo de disciplinarização dos corpos que ocorrem na modernidade. A investigação de uma genealogia das práticas, discursos e saberes vinculada às suas origens com a relação de poderes, demonstra uma vida urbana que organiza os corpos a partir do suplício, da punição e da disciplina (FOUCAULT, 2014). De certa forma, a educação bancária

de Paulo Freire nos leva à mesma imagem, em que os “[...] educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80).

O corpo, no contexto desta tese, é a substância. O corpo é o facilitador dos estudos de caso, o corpo participa. É o corpo, no processo de projeto e no território, que reflete e sai do processo para analisar, criticar, comparar, sobrepor. Também é o corpo que sai da posição de participante para situar-se, com certo distanciamento, com o objetivo de analisar pedagogicamente, a fim de compreender, organizar e articular o campo teórico em que está inserido. Na proposta pedagógica, ele cria, propõe, avalia e se disponibiliza para atuar novamente em um ciclo contínuo de ação-reflexão. Em um movimento cartográfico, a corporeidade está sempre compondo junto ao território e a outros corpos; pois ela mapeia, processa, manifesta. É necessário assimilar o que vem de fora para então devolvê-lo como expressão do seu território.

Quando pensamos em retirar da arquitetura e do urbanismo esse saber fundamental e conectar o campo prático e conceitual com a dança e a educação; fazemo-lo trocando de lugar, removendo, transpondo, refletindo, adicionando novos elementos. O conhecimento é muito análogo a esse processo de entendimento e articulação com outros saberes.

No cotidiano, a experiência do corpo com o espaço hegemônico demonstra, frequentemente, o seu esquecimento. Observo que, na fase adulta, o homem racional e urbano frequentemente despreza o corpo. É a desconexão entre corpo e mente, na qual os movimentos são percebidos apenas como resultado de um enunciado da razão, com uma coreografia de atividades previstas. Salvo aqueles que conscientemente desejam resgatar a conexão com o corpo, estamos todos fadados a uma prática racionalista. A possibilidade de mediação entre corpo e mente é a consciência corporal. Reafirmando uma experiência intransferível:

[...]o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico disso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente (FREIRE, 1991, p. 92).

Os estudos de caso são conectados, em sua fase inicial, a partir do corpo, com o objetivo de perceber o processo de conscientização dos corpos participantes. Para tanto, a bailarina e coreógrafa Trisha Brown foi a mediadora de leituras que possibilitaram a revisão de um repertório ligado à consciência espacial, produzindo uma cinesia no pensamento, na oratória, na narrativa e na escrita. Brown desenvolveu um vocabulário inovador, uma nova gramática de dança. Yvonne Rainer (1934-) elucidou: “Nada se deixa cair onde poderia, embora a aparência seja elástica, suave, relaxada” (BROWN; RAINER *In*: MESQUITA, 2020, p. 203). Quando discursa sobre a dança, Brown reafirma uma abordagem de suas práticas, que busca reconhecer a centralidade das impressões contemporâneas sobre o corpo, e nossa capacidade de narrá-las. É necessário tempo, repetição, reflexão, exposição da obra para conseguir detectar e extrair uma gramática, percebida aqui tanto pela passagem quanto pelo processo projetual. Quando os saberes envolvidos nas práticas coreográficas são deslocados para reformular o processo de projeto, é exigida a captura de uma dimensão estética (RANCIÈRE, 2005) que o corpo é capaz de nos oferecer. Na concepção de Rancière, a estética pertence ao campo da arte e da política. Ao trocar de posição, não pela mimese, mas pelo corpo, o projeto dança e a coreografia cria fundações, compartilhando um corpo [território] comum.

Dorita Hanna articula possíveis entrelaçamentos entre as disciplinas da arquitetura e da dança:

Ângulo inabalável colide com tecidos moles, superfície se torna vulnerável, estrutura expõe osso frágil e os elementos suam e se infiltram à medida que corpos e edifícios se flexionam a velocidades diferentes. Embora isto possa introduzir possibilidades de edifícios serem mais antropomórficos e corpos mais arquitetônicos, é mais valioso desafiar como cada disciplina se agarra a seus precedentes históricos, em vez de questioná-los. Um encontro com a dança pode revelar e celebrar as qualidades fugazes, resistentes e mutantes da arquitetura, que muitas vezes são escondidas. Assim, quando somos solicitados a substituir torres caídas, podemos sugerir algo mais efêmero, humano e expressivo do que arranha-céus que continuam desafiando o ataque e mantendo o status quo (HANNA, 2004, p. 7, tradução nossa).

O corpo coletivo é portanto um ponto de partida em que a pesquisa se inscreve, afirmando sua perspectiva contemporânea. O corpo praticando seus territórios e suas

trajetórias. Junto ao pensamento de Bauman (1999), o corpo possibilita “[...] desenvolver novas epistemologias quando o interesse for o de acordar mundos que continuariam adormecidos e sem sentido para nós [...]” (KATZ; GREINER, 2005, p. 127).

O corpo em movimento busca o balanço, o equilíbrio. O tônus da musculatura é ativado ao alongar o braço e tatear a superfície. O corpo se desloca e ocupa o espaço. Movimenta-se tridimensionalmente. O corpo caminha com os pés no chão. Com as mãos no chão, anda como um quadrúpede. Ele vira de lado, olha pra cima. Ele torce, vira-se de cabeça para baixo, reorientando o espaço. Ele sente a temperatura dos diferentes materiais. Sente a densidade das superfícies. Percebe se um piso de madeira flutuante é flexível ou rígido como o concreto. O piso esfria e aquece de acordo com o acabamento e a incidência solar.

As concepções teóricas neste tópico se dão a partir do corpo, percorrendo as variações indisciplinadas de Christine Greiner; o corpo que atua politicamente, na obra de André Lepecki; e aquele que ocupa as áreas negligenciadas na cidade de Nova Iorque, pelo olhar de Trisha Brown. Busca-se, como articulação reflexiva, colocar a pesquisa em movimento e reconectar corpo e mente nos fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo; reafirmando a necessidade de pensar na humanização do espaço por meio do corpo como principal agente. Dito isso, o corpo não apenas caracteriza os conceitos norteadores; seu gesto e seu fazer tomam uma proporção territorial quando assumem as relações de poder impostas na cidade. E, a fim de insistir na perspectiva corporal para essa compreensão, a leitura de André Lepecki (2012) demonstra que:

No chão do urbano contemporâneo, a fantasia que determina a espacialização da pólis é dupla: primeiro a pólis se representa como espaço de circulação de sujeitos supostamente livres, principalmente livres na sua capacidade de circular livremente. Ou seja, a pólis, o urbano da contemporaneidade, se apresenta como um palco para a representação de uma “automobilidade”, entendida como emblema privilegiado de subjetivação (LEPECKI, 2012, p. 47).

Na sequência, coloca-se em questão esse gesto como elemento narrativo do corpo. Na acepção de Laurence Louppe, que retoma o significado inicial dado por Raoul Auger Feuillet, a palavra coreografia se define como “traçar ou anotar a dança” (LOUPPE, 1994 apud MESQUITA, 2020, p. 14). O neologismo é concebido como a grafia do corpo, composto

pelo prefixo grego *choreia*, dança, somado a *graphein*, escrita. A transformação histórica se deu do significado de notação, no seu momento de criação, ao atual significado, a arte de criar e compor uma dança. Logo, percebo o corpo como grafia – representação de uma palavra, de um território, de um som; uma transcrição. E o corpo se desloca a partir da *notação*.

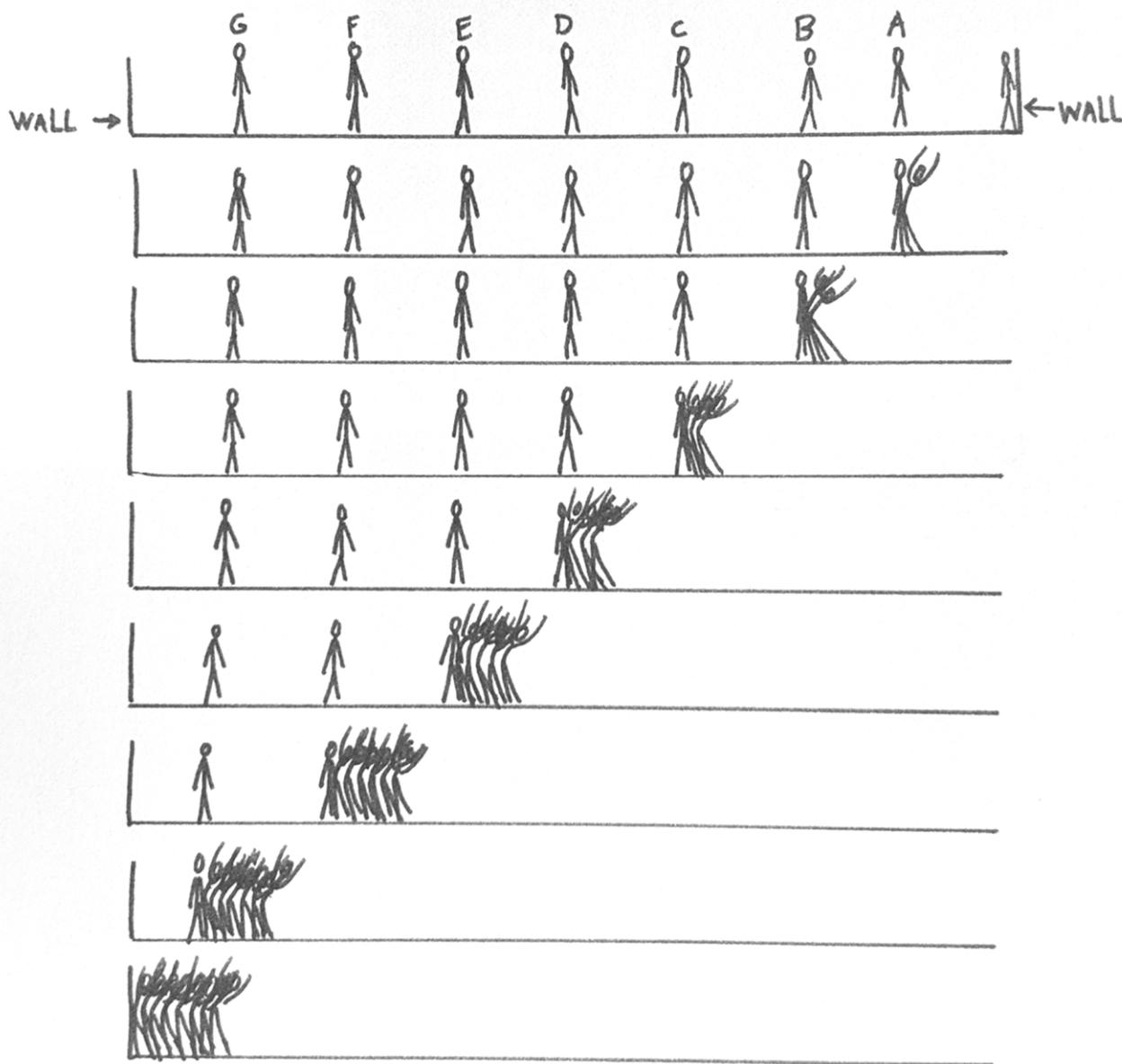
Desde que a técnica Contato Improvisação (CI) surgiu, em 1972, criada pelo coreógrafo norte-americano Steve Paxton, a ideia dos primeiros participantes não era estabelecer regras, formas ou notações para controlar o desenvolvimento da técnica. Em vez de limitar os educadores e bailarinos a essa nova forma de dança, criou-se uma publicação, na qual todos os envolvidos eram convidados a escrever sobre o que estavam fazendo. Surgiu, então, o *Contact quarterly*¹³, que inaugurou um processo de elaboração teórica contínuo na disciplina da dança. Somado às *jams*, ambientes favoráveis ao Contato Improvisação, a teoria e a prática se alinhavam ao processo democrático de reflexão-ação nessa disciplina.

Um corpo que já foi doutrinado e ensinado por meio de uma técnica impõe um caminho gestual a ser perseguido. Nos saberes com práticas em dança e processos coreográficos, a bibliografia sobre o método CI (PAXTON, 1975) me permite uma reflexão ainda mais próxima desse corpo em cinesia, possibilitando a aproximação com a definição, do que vem a ser, nesta pesquisa, **zona de contato**. Essas zonas, antes de uma definição encerrada, produzem um corpo que decompõe e expande o movimento. Buscamos posições, direções, vetores para analisar o corpo em suas diferentes frequências. O corpo é o risco e a própria leitura da anotação. Como visto a seguir, o corpo é o que compõe a notação, ou seja, a notação gera movimento que gera notação – e se transforma. Essa nova notação é o diagrama do movimento singular.

13 *Contact quarterly's: Contact Improvisation Sourcebook*. Northampton, MA: Contact Editions, 1997.

Figura 1: ● A - Diagrama notação de um movimento¹⁴; ● B - Diagrama a partir do alfabeto na base¹⁵; ● C - Diagrama texto infinito¹⁶ Fonte: Trisha (2020).

A ●



Dancer A slowly raises arms like a magnificent Spanish dancer and travels forward in time to Bob Dylan's "In the Early Morning Rain." When dancer A touches up against the back of dancer B, dancer B slowly raises her arms like a magnificent Spanish dancer and the two travel forward, touching up against the back of dancer C, etcetera until they all reach the wall.

B ●

Pure movement is a movement that has no other connections. It is not functional or pantomimic. Mechanical body actions like bending, straightening or rotating would qualify as pure movement providing the context was neutral. I use pure movements, a kind of breakdown of the bodies capabilities. I also use quirky personal gestures, things that have specific meaning to me but probably appear absurd to others. I may perform an everyday gesture so that the audience does not know whether I have stopped dancing or not and, carrying that away further, I seek to disrupt their expectations by setting up an action to travel left and then cut right at the last moment unless I imagine they have caught onto me, in which case I might stand still. I make playful movements like miming or echoing an earlier gesture in another part

C ●

... to me
do ex
were
we can
+ some
to have
legs and
it just
a film by
then the
and that
from some
sometimes
of other
just let
there are
me in
down and
she often
as an
for ever
other
in front
and not

De 1973 a 1994 os desenhos de Trisha Brown produzidos como partituras, notações e ou obras de arte autônomas assumem várias roupagens formais: abstratos e representacionais, textuais e geométricos, diagramáticos e líricos. Como instruções para e/ou representações de danças alguns deles interseccionam e colaboram com o desenvolvimento coreográfico de Brown, ao passo que aqueles realizados independentemente da criação de movimentos oferecem complemento sugestivos a sua experimentação artística e aos seus processos de criação de dança (ROSENBERG, 2020, p. 183).

- 14 Dados da obra: "Spanish Dance [Dança Espanhola], parte de Accumulating Pieces [peças acumulativas], 1973. Tinta e texto datilografado sobre papel, 28 x 22 cm. Coleção Walker Art Center, Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos, Miriam and Erwin Kelen Acquisition Fund for drawings, 2015" (TRISCHA, 2020, p. 97).
- 15 Dados da obra: "Sem título (Locus) [(Local)], 1976. Grafite sobre papel, 35 x 24 cm. Coleção Walker Art Center, Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos, T. B. Walker Acquisition Fund, 2010" (TRISCHA, 2020, p. 110)
- 16 Dados da obra: "Sololos / OCT 80 [Sololos/Outubro 80], 1980. Grafite sobre Papel, 40 x 29 cm. Coleção Walker Art Center, Mineápolis, Minnesota, Estados Unidos, T. B. Walker Acquisition Fund, 2015" (TRISCHA, 2020, p. 105).

O corpo não é um objeto. Não se trata de uma escultura, de um raio-x, de uma figura. Ele é necessariamente um corpo em cinesia, um corpo que se desloca. Um corpo da ação “[...] é, antes de tudo, a matéria primeira, o conceito, que nomeia a matriz expressiva da função política [...]” (LEPECKI, 2012, p. 46). Para além dos seus atributos, é fundamental pensar nas cicatrizes que o corpo experiencia, nas suas marcas, nas microlesões, nos acidentes, nas questões afetivas. Um corpo adoecido resultante do sedentarismo decorre de uma produção de conhecimento que aparta o corpo e a mente. Neste trabalho de doutoramento, na tentativa de conectar a prática à teoria, propomos como reflexão reconectar o pensamento e o gesto.

Para tratar do corpo, não basta o esforço de colar conhecimentos buscados em disciplinas aqui e ali. Nem trans nem interdisciplinaridade se mostram estratégias competentes para a tarefa. Por isso, a proposta de **abolição da moldura** da disciplina em favor da indisciplina que caracteriza o corpo (KATZ; GREINER In: GREINER, 2005, p. 126, grifo nosso)

Quais corpos formam a população de uma cidade para além desses corpos que compuseram o panorama de pesquisa? Quais são os corpos do cotidiano? São os corpos docilizados (FOUCAULT, 2014)? Mecanizados? Os corpos na concepção bancária de educação (FREIRE, 2017) a serviço da dominação regida pelos opressores? Da complexidade da vida urbana e a necessidade de planejarmos cidades para pessoas, discutimos o corpo na cidade. Projetar para as pessoas e fazê-lo sem as pessoas talvez seja uma das bases do problema acerca da humanização dos territórios.

Se observado a partir da disciplina da Arquitetura, o corpo é apresentado continuamente como estrutura de proporções e dimensões em uma escala unificada¹⁷. Nos livros e nas revistas da área, ele é ilustrado como modelo artificial e estático, sem subjetividade e ação. Quando o campo projetual tem a oportunidade de projetar formas arquitetônicas sinuosas, busca o software e não o corpo como ponto de partida. Exigir um processo projetual a partir do corpo como movimento é abarcar sua forma contemporânea

17 Le Corbusier se dedicou a produzir uma escala unificada para projetos arquitetônicos e urbanísticos que chamou de “O Modulor”. Disponível em: <http://ww.fondationlecorbusier.fr/corbuweb/morpheus.aspx?sysId=13&IrisObjectId=7837&sysLanguage=en-en&itemPos=82&itemCount=215&sysParentId=65&sysParentName=home>. Acesso em: 8 abr. 2022.

de existência. Convidar esses corpos conscientes (FREIRE, 2014) a participar é tirá-los de uma relação funcional como a coluna está para a estrutura. É transformar o entendimento do corpo função em um corpo ocupação. É abarcar o corpo consciente preparado para ação.

O entendimento do corpo como ambiente contextual (KATZ; GREINER In: GREINER, 2005, p. 130) ajuda a elaborar o conceito de corpo coletivo, corporeidade que se forma a cada experimento, permitindo que cada experiência demonstre as questões inerentes ao seu território praticado. Tal sensibilidade para perceber os grupos trabalhados reconhece que:

O corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado do sempre-presente, o que impede a noção do corpo recipiente (KATZ; GREINER In: GREINER, 2005, p. 130).

Desse modo, compreendemos uma perspectiva alinhada com o que venho propondo na intersecção das áreas da Educação, da Dança e da Arquitetura. Talvez o termo não seja o corpo como forma de expressão, e sim como manifestação contemporânea de abolição da moldura (KATZ; GREINER In: GREINER, 2005, p. 127), permitindo que os saberes articulados venham do que toca, da experiência que fica, do rastro impresso. Não interessa discutir a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio, o currículo disciplinar da Arquitetura e Urbanismo ou práticas coreográficas em dança, mas a intersecção desses campos de estudo e principalmente o que emerge desse cruzamento.

Acompanhando a perspectiva de Guattari e Rolnik, o corpo pode ser percebido como uma estrutura molar e molecular (GUATTARI; ROLNIK, 1986). A mobilidade entre essas estruturas proporciona um movimento de mudança de escala, posição, papel, função e uso. E, no campo social, os autores definem como molar, quando diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas.

O macro pode nascer no micro e o micro nascer no macro, porque as relações estão sempre sendo invertidas: largar o corpo na cidade e a partir daí encontrar a cidade na singularidade, percebendo o que reverbera em cada um. Perceber o movimento, pois: “[...] essa redução não nos permite pensar em problemas como esse da individualidade, identidade e singularidade” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 128). O argumento vem a partir do organismo corpo, da elaboração das emoções, dos sentidos, e vai em direção à ocupação do espaço, dos materiais aplicados e das técnicas construtivas.

A presença do corpo e sua ação promove a possibilidade da reativação dos territórios (GUIZZO, 2020). Guizzo reitera, em sua obra, a indispensabilidade da presença dos moradores locais nos projetos participativos que visam reivindicar e transformar o território. É necessário que:

[...] o trabalho do arquiteto, urbanista, paisagista e designer – esteja a serviço mais de um modo de viver do que de morrer; esteja vinculado mais às articulações de funções do que aos modelos funcionalistas; busque traçar mais laços, pontes, afetos do que muros e modelos; seja mais produtor de relações de irmandade e agenciamento entre diferentes corpos do que de preconceito, exploração e fascismo (GUIZZO, 2020, p. 144).

Talvez o exercício de construir, bem como os métodos de projeto, possam ser formas de repensar os modos de habitar, sendo formulados como “[...] dispositivos para uma reativação dos territórios” (GUIZZO, 2020, p. 144). Por isso, o próximo tópico aborda o conceito norteador **território [corpo]**, que está intimamente justaposto ao conceito corpo [território], recém trabalhado. Essa imbricação que justifica sua apresentação como palavras compostas.

1.2 Território [corpo]

Os estudos geográficos qualificam um campo de discussões a partir do espaço, do lugar, do território e do ambiente. Nesta pesquisa, interessam as noções que partem do contato do corpo com o espaço como constituição territorial. A discussão vigente neste tópico objetiva contribuir conceitualmente para as elaborações territoriais. Partimos de Milton Santos, compreendendo que “[...] a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é território” (SANTOS, 2011, p. 13). Assim, embasamos a perspectiva de que a constituição do território se dá pela organização das atividades sociais e suas práticas, bem como pela organização das ações cotidianas como um todo e seus efeitos enquanto relações da sociedade. Foi fundamental uma revisão bibliográfica a fim de discutir e confrontar as abordagens, considerando ser um problema encontrar as categorias de análise que nos permitem o conhecimento sistemático (SANTOS, 2021), enfatizando as definições acerca do território como mediador entre as corporalidades e a vida humana. Mais do que isso, “O espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas” (SANTOS, 2021, p. 30).

Se no tópico anterior as discussões corporais foram norteadas pelo movimento, aqui a compreensão do território apresenta o chão como receptáculo, com textura, plano que demarca mas não limita. O chão é onde o corpo cai, senta, deita, rola, sente. O chão permeável, que acolhe e recebe a chuva. O chão semipermeável, aquele que ainda reverencia a natureza, apesar de já assentar elementos de revestimento. E ainda existem os solos que são cobertos, pavimentados, totalmente selados por essas peças de revestimento. O solo não permeável cria uma manta de separação entre a terra e os elementos construídos da cidade. As ruas das nossas cidades são a superfície contínua por onde a gente caminha. “O território usado é o chão mais a identidade” (SANTOS, 2011, p. 14) . O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e imateriais e do exercício da vida. O plano que permite a caminhada do errante é o chão, a superfície propulsora do movimento.

Uma prática territorial a exemplo de outro vínculo com o lugar pode ser vista pela perspectiva dos aborígenes, população nativa da Austrália. Eles têm a prática cultural de visualizar caminhos e rastros na terra árida do deserto australiano – que compõe a maior parte do seu território. O rastro que fica após o deslocamento e o vestígio que fica no processo cartográfico imprimem uma marca no corpo e no espaço. É uma marca interna da experiência e uma marca externa do que fica. Talvez por isso seja necessário o empírico, porque apenas as pessoas que testemunharam um processo conseguem resgatar essa

imagem, essas marcas, essa memória codificada. A importância da humanização dos territórios enfatiza a atuação, a participação e a impressão cartográfica dessas imagens em camadas. O território, para os aborígenes, é composto por esses rastros que eles chamam de *songlines*. Não são apenas “linhas de canção”, eles identificam o caminho a seguir nesse mapa espiritual ancestral.

Numa perspectiva relacional da multiterritorialidade, existe o comprometimento em confrontar o chão e possibilitar ligação direta das ações relacionais, “[...] como fruto das relações sociais ou, de modo mais específico para alguns autores, de relações de poder” (HAESBAERT, 2011, p. 54). Percebemos, assim, uma concepção de ordenamento espacial no sentido da centralidade ou da alteridade (MOREIRA, 2011). Seguindo a perspectiva de Santos (2021), tais reflexões são fundamentais para a observação do exercício de percepção do lugar, já que permitem um olhar para o território que exige a mudança de posição, o movimento em relação a ele:

Nossa visão depende da localização em que se está, se no chão, em um andar baixo ou alto de um edifício, num miradouro estratégico, num avião... A paisagem toma escalas diferentes e a soma diversamente aos nossos olhos, segundo o lugar onde estejamos, ampliando-se quanto mais se sobe em altura, porque desse modo desaparecem ou se atenuam os obstáculos à visão, e o horizonte vislumbrado não se rompe (SANTOS, 2021, p. 68).

O autor também define que as mutações da paisagem variam entre estruturais ou funcionais quando o funcional depende dos ritmos, das horas do dia, dos dias da semana, da época do ano, da estação do ano em que “[...] cada ritmo corresponde a uma aparência, uma forma de parecer” (SANTOS, 2021, p. 76). Com referência à mudança estrutural, vislumbramos, por exemplo, uma alteração de plano diretor, quando se torna possível o aumento do índice construtivo. Visualizamos, rapidamente, extrusões de edifícios muito mais altos que seus antigos vizinhos. Para Milton Santos, a mudança funcional no uso das edificações, como na arquitetura chamada de *retrofit*, é também estrutural.

Na obra *Metamorfoses do espaço habitado* (SANTOS, 2021), o espaço substancial, as referências cartográficas nos eixos x, y e z, as direções e as métricas compõem camadas que formam o relevo. As relações entre um espaço absoluto e outro espaço absoluto são compreendidas como espaço relativo, ou ainda espaço relacional, quando ele tem um

significado além do espaço físico, como um conjunto de práticas que ocorrem em um ritual.

O espaço absoluto é um espaço que não pertence a esta tese, pois as dimensões apenas como eixos e medidas não interessam, já que a questão é trazer a relação com os corpos que têm vida, ocupam e agem sobre o território. As camadas interessam no âmbito cartográfico, compondo o território com outras vozes, colocando-o em cinesia. E, enquanto procedimento metodológico, abrir camadas territoriais, entender a multiplicidade de sentidos e sustentar a atitude de abertura é uma tarefa importante. Quanto ao espaço relacional (SANTOS, 2021; HAESBAERT, 2011; MOREIRA, 2011), é onde a presença dos corpos não é apenas identificada como elemento, mas também permite que sejam extraídos seus gestos.

Conforme Pier Vittorio Aureli (1973 -), território pode ser definido como a “[...] zona de influência de uma comunidade política” (AURELI, 2019, 152, tradução nossa), revisando sua etimologia como uma conexão de propriedade e cultivo da terra. Buscamos articular uma perspectiva territorial com atenção para seu movimento, compreendendo assim modos pelos quais o espaço pode ser conceituado.

O reconhecimento dessa necessidade de diferentes percepções espaciais a partir do engajamento, reafirmada no pensamento dos autores referidos e também em Paulo Freire, permitiu sistematizar uma série de procedimentos metodológicos, que contemplavam a minha atuação no território. Com interesse na *práxis*, imaginei um processo de escuta, diálogo, projeto colaborativo, planejamento e execução. Essa execução seria feita com os participantes da oficina, da comunidade escolar e de seu entorno. Percebemos que gostaríamos de incorporar o mutirão como procedimento metodológico. Essa prática baseou-se na metodologia do Instituto Elos¹⁸, a partir da experiência voluntária com a comunidade do Jardim Bassoli, em maio de 2017. Esse conjunto habitacional faz parte do programa Minha Casa Minha Vida (MCMV)¹⁹ – um daqueles condomínios que foram construídos muito longe do centro de Campinas, gerando a necessidade de uma nova rede viária que o conectasse às áreas centrais.

18 O Instituto Elos “[...] busca criar um cenário de abundância, reconhecer os talentos e recursos disponíveis para transformar sonhos coletivos em realidade”. Disponível em: <https://institutoelos.org/>. Acesso: 22 mai. 2021.

19 O MCMV surge como estratégia econômica para manter aquecido o mercado durante a crise mundial de 2008. Substitui os investimentos que estavam sendo realizados em favelas, como os Programas PAC (Aceleração do Crescimento), realizados pelo Governo Federal. Desenhado pelos incorporadores e pelo mercado privado, atropela todas as discussões travadas que antecedem a criação do Ministério das Cidades no que tange à qualidade urbanística e arquitetônica, deixando de legado edificações com projetos repetitivos, sem valor arquitetônico e qualidade urbanística, em terras periféricas muitas vezes arranjadas sem custo.

Figura 2: Localização Residencial Jardim Bassoli com relação à cidade de Campinas. Fonte: Google Maps. Elaboração da autora, 2018.

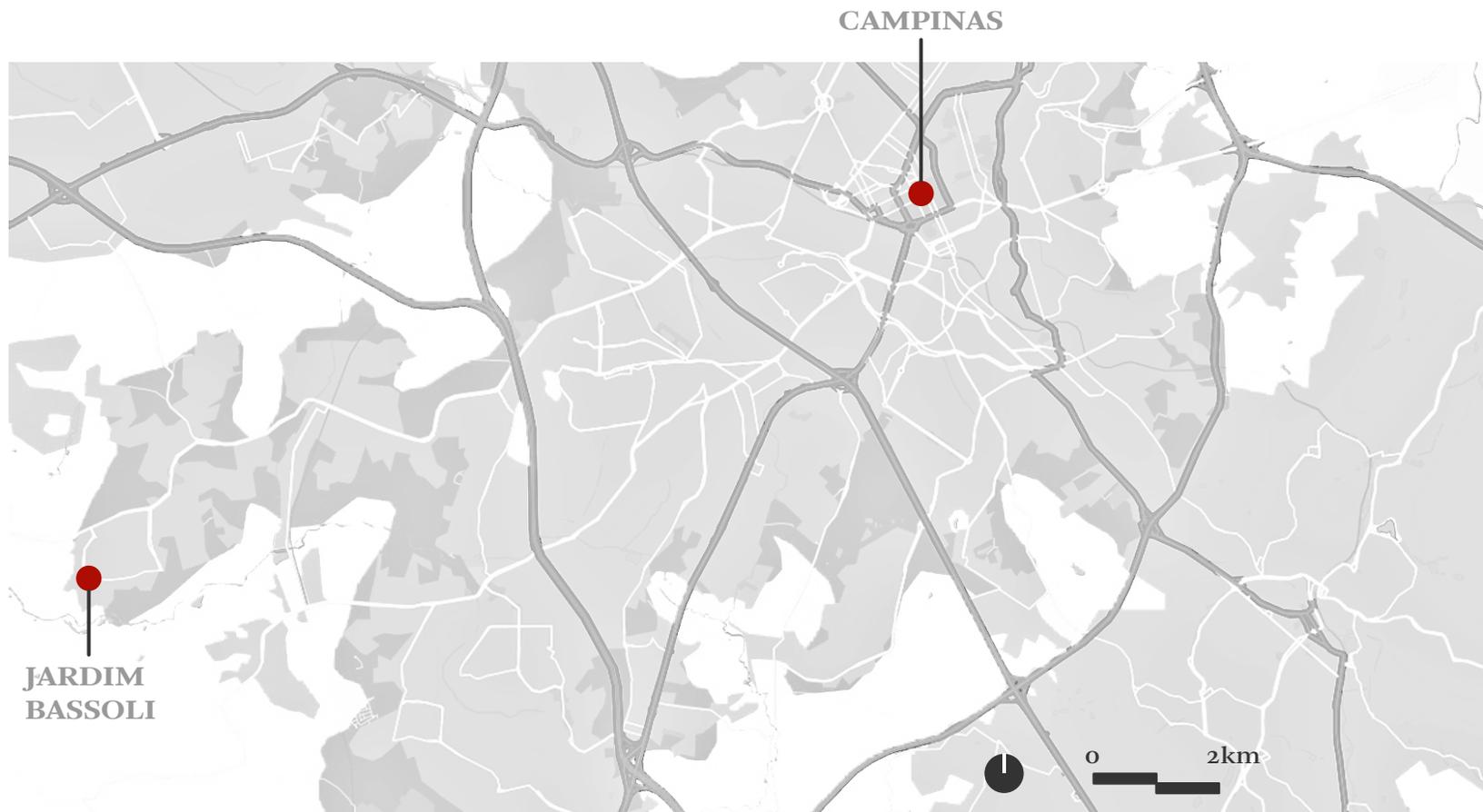


Figura 3: Vista Residencial Jardim Bassoli. Fonte: Arquivo Instituto Elos, 2017.



Figura 4: ● A - Metodologia Vivência Oasis; ● B - Exercício de integração de grupo; ● C - Lixo presente no local de intervenção antes da Vivência Oasis; ● D e E - Jovens moradores que estiveram presentes na Vivência Oasis Fonte: Elaboração da autora, 2017.



Participar da construção do território *com as próprias mãos* proporcionou uma reflexão da forma que o Instituto desenvolveu para mobilizar as pessoas a participar de um mutirão comunitário. Percebemos que existe um processo de aproximação entre a comunidade local, um trabalho que é feito em poucos dias para criar um elo de confiança, um vínculo, entre os sujeitos do território e os estrangeiros.

A metodologia de trabalho do Elos apresenta sete passos, denominados “[...] ferramentas de apoio para mobilização comunitária de um sonho coletivo” (INSTITUTO ELOS, 2017, s.p.). O primeiro passo é *Olhar a abundância*, cujo objetivo é a transformação do olhar sobre o território, buscando sujeitos que possam compor o projeto colaborando com seus saberes. Olhamos para a abundância, aguçando o olhar apreciativo, a percepção sensorial do ambiente além do que vemos, do que sentimos, do que tocamos, deixando de lado o foco na escassez dos recursos do território. No segundo passo, *Criamos o afeto*, promovendo as relações entre as pessoas, criando laços de confiança e cuidado mútuos, alimentando e fortalecendo o trabalho coletivo. A escuta ativa neste passo é um exercício capital para conhecer as histórias e revelar os talentos dos moradores. O terceiro passo é *Valorizamos o sonho*, como um melhor impulso para a mudança. Nesta etapa, construímos uma imagem do que será realizado na construção desse sonho comum. Em *Projetamos juntos*, quarto passo, negociamos o comum: abrimos uma roda de conversa a fim de contemplar, no projeto, elementos de todos os grupos de trabalho. *Colocamos a mão na massa* é o quinto passo. Este é o momento do mutirão, que utiliza as melhores qualidades e habilidades descobertas durante o processo colaborativo. *Reconhecemos e celebramos* completa a metodologia com proposição de dança de roda, a partir da ideia de reconhecer o trabalho realizado de forma colaborativa. Denominada *Evoluímos na jornada*, a última etapa é a de recriar forças, um impulso para um novo ciclo de realizações com base nos sonhos comuns.

Figura 5: Vivência Oasis Fonte: Elaboração da autora, 2017.



Figura 6: Fotografias do Jardim Bassoli Fonte: Elaboração da autora, 2017.



Figura 7: Moradores do Residencial Jardim Bassoli Fonte: Elaboração da autora, 2017.



Figura 8: Elaboração do projeto colaborativo em pequenos grupos Fonte: Elaboração da autora, 2017.



Figura 9: Elaboração do projeto colaborativo em grande grupo Fonte: Elaboração da autora, 2017.





Figura 10: Equipe de trabalho da pesquisadora no mutirão Fonte: Silvia Hayashi, 2017.



Figura 11: Dança de roda Fonte: Elaboração da autora, 2017.



Nessa vivência, consolidamos a exigência do engajamento das pessoas para a participação coletiva. A aproximação aos habitantes de um território não acontece em uma visita. Os sujeitos do território têm que ser conquistados. Construir esse desejo junto e cativar sua participação é um movimento custoso. Essa necessidade de aproximação e confiança, ao exercer a mobilização humana, é

[...] próprio da existência humana, só existe com o engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 19).

Uma observação crítica ao método do Instituto Elos permite elucidar questões sobre o processo participativo que posteriormente foram trabalhadas na investigação. De qualquer forma, a experiência vivida por meio desses procedimentos justifica-se principalmente em um deles: na escuta ativa. A escuta ativa ficou evidente nos dias despendidos caminhando pelo Jardim Bassoli em busca de pessoas que tivessem vontade e coragem de participar. E, mais ainda, no discurso das ancestralidades quando se chega ao *Marae*²⁰. No contexto brasileiro, é uma maneira de perceber que existe esse modo de fazer que se dá a partir das relações. Logo um diálogo se estabelece e recebemos um convite para adentrar as casas dos moradores. Quem são essas pessoas? De onde elas vêm? Entrar na intimidade de um relato de vida ou de uma unidade habitacional é muito tocante. Ouvir histórias tão difíceis, de tanta perda, de tanta escassez. Por mais que uma das premissas fosse o olhar para a abundância, os relatos, por vezes, vêm cheios de mágoa e conflitos. Os passos propostos pelo Elos convidam a olhar para as capacidades locais capazes de agregar ao mutirão – trabalhos, personalidades, instituições ou comércios que possam ajudar na elaboração dessa rede.

A ideia de que é necessário uma aldeia para educar uma criança demonstra que precisamos de uma força coletiva para trabalhar no território. Construir colaborativamente através de mutirão reitera essa força gerada pela comunidade que se forma a partir da vontade comum. Em São Paulo, o mutirão e a autogestão surgiram em 1982, na luta por

20 *O Maraé* é a âncora da identidade tribal, amarrando cada M ori a suas comunidades de origem, conectando genealogicamente o passado ao futuro e levando-nos de volta à história da região do Pacífico Sul e suas origens ancestrais “O Maraé representa o ponto de diferença social e cultural único da Nova Zelândia dos dias de hoje” (KAUHARU, 2014, p. 5, tradução nossa).

soluções para a falta de habitação. Afloram em resposta ao

[...] descaso e incapacidade dos governos em apresentar soluções para os graves problemas que fazem parte do cotidiano de nossas cidades e, por outro, reforçam a possibilidade que os movimentos sociais têm, de influir de forma mais direta nas decisões e na formulação de políticas públicas (BONDUKI, 1992, p. 9).

Na metodologia Elos, esse mutirão não tem o objetivo de suprir a demanda habitacional. O mutirão acontece, na maioria das vezes, em espaços públicos de bairros e/ou de condomínios habitacionais. É organizado e gerido pelo próprio Instituto, junto aos voluntários da Vivência Oasis e a comunidade local. É esse modelo que é aplicado no território do estudo de caso da Escola Estadual Fernão Dias Paes. No mutirão é necessário gerenciamento dos materiais, das ferramentas, da mão de obra humana em frentes de trabalho. Tais experiências apontam as reflexões sobre a produção de um plano de desejos comuns como parte fundamental do processo projetual colaborativo. O mutirão só é possível a partir do engajamento das pessoas para a construção de algo comum e com as próprias mãos. Existe, na experiência do mutirão, uma noção de cuidado que é comum e também uma percepção de que somos muito mais fortes juntos, consolidando uma ideia de fazer colaborativo.

No processo de projeto, o referencial imagético dos participantes do mutirão do Jardim Bassoli estava relacionado com a realidade existente nas praças públicas da periferia de Campinas. Esse referencial projetual foi pouco explorado, na nossa perspectiva. A rapidez com que se consolidou o projeto, a partir das maquetes em grupo, demonstrou a irrelevância dada ao processo de projeto. Isso porque a ênfase do Elos não é o projeto ou as soluções que serão usadas para construir cada elemento, e sim o ritmo, o movimento, a vontade de realizar em comunidade. Esse é o foco: tanto na mobilização humana, quanto no fazer e no voltar à ação. A ideia de empoderamento da comunidade é o objetivo da Vivência Oasis: o processo de empoderamento no qual os participantes sentem o potencial para fazer por si, sem esperar por iniciativas e realizações das governanças públicas.

Perceber o território pelos seus múltiplos movimentos, entradas e saídas, transformações, microdeslocamentos, infraestrutura disponível e governança é uma

tentativa de articular continuamente suas escalas e não deixar de apontar essa direção para a humanização do território, cujo empreendimento se dá na consolidação da cidadania. A humanização do território propõe uma investida na construção da cidadania plena. Segundo Passarin (2019), o conceito de cidadania aparece em duas esferas na obra de Hannah Arendt. Na esfera pública, ela possui duas dimensões:

A primeira é o espaço da manifestação, um espaço de liberdade política e igualdade que surge sempre que os cidadãos agem em conjunto através do discurso e da persuasão. E a segunda é o mundo comum, um mundo compartilhado e público de artefatos humanos, instituições e ambientes que nos separa da natureza e que fornece um contexto relativamente permanente e durável para nossas atividades. Para Arendt, a reativação da cidadania no mundo moderno depende tanto da recuperação de um mundo comum e compartilhado quanto da criação de inúmeros espaços de manifestação nos quais os indivíduos possam revelar suas identidades e estabelecer relações de reciprocidade e solidariedade (PASSERIN, 2019, n.p., tradução nossa).

A civilidade é mediada principalmente pelas ações públicas, trazendo como exemplo o espaço público como forma de tornar tangível a dimensão comum da cidadania. Desta maneira, não é apenas usar o espaço territorial como sala de aula, mas o território como espaço de aparência. Em contrapartida, com o

[...] empobrecimento da corporalidade, os espaços urbanos tornam-se simples cenários, sem corpo, espaços desencarnados, o que incita à reflexão urgente sobre as atuais relações entre urbanismo e corpo, entre o corpo urbano e o corpo do cidadão. Da relação do corpo do cidadão e do corpo urbano - poderão surgir outras formas de apreensão urbano-corporal e, conseqüentemente, outras formas de reflexão, de relação e de intervenção nas artes e nas cidades contemporâneas (BRITTO; JACQUES, 2009, n.p.).

O espaço público na vida urbana só faz sentido se frequentado por pessoas. É onde melhor se reflete a defesa do público e o bem comum (MONTANER; MUXÍ, 2021, p. 73). Existem seis grandes sistemas que compõem a metrópole contemporânea. São eles: moradia, espaços de trabalho, equipamentos, comércio, espaço público (que se estende

às reservas naturais) e mobilidade, que se inter-relaciona com todos os elementos (MONTANER; MUXÍ, 2021, p. 65).

No Brasil frequentemente testemunhamos a restrição do acesso ao público a terras públicas onde se faziam trilhas na natureza. A exemplo disso, o Parque da Ferradura (Canela, RS) foi transformado, via concessão, em um parque temático. Uma plataforma estaiada construída em vidro e aço²¹ não permite mais que o público desfrute de um rico parque estadual.

Em outros momentos, oportunidades se apresentam quando é possível fazer mudanças em uma escala menor, com a participação comunitária e sem as nossas governanças. Olhar para a cidade pela perspectiva do espaço público é um experimento que permite que nos aproximemos de nosso entendimento de comunidade, o que inclui seus desejos, suas singularidades e a produção do espaço. Em um movimento de resistência urbana, os projetos de espaços públicos que não se relacionam com diferentes dimensões do seu contexto estão predestinados ao fracasso. Já ações comunitárias de transformação e apropriação podem retomar lugares potenciais, gerando trocas de maneira oposta ao abandono e à negligência. Por isso é importante enfatizar uma composição do território

[...] por várias dimensões, não somente as físicas, mas também, sociais, econômicas, culturais, portanto o espaço como entidade geométrica que o compõe, mas não o define. Esta afirmação não é terminológica, está nas bases do entendimento e da dimensão estratégica do trabalho do urbanista na cidade contemporânea. Em outras palavras, é na distinção entre espaço e território no âmbito da geografia que se concentra a própria ideia de palimpsesto, de algo que não está nunca pronto e que podemos participar ativamente do processo, mas jamais determiná-lo totalmente pelo plano ou projeto (BASSANI; MASSIMETTI; RODRIGUES, 2018, p. 11)

A reflexão sobre o território apresenta-o como um conceito norteador e é também o subcapítulo em cada estudo de caso. Ele não é apenas o território explorado de cada caso a partir de uma perspectiva teórica, ele é o cenário onde a vida acontece. “Seu futuro está intimamente relacionado à conexão que se estabelece com a juventude que vive nele”

21 Chamada de *Skyglass*, com o custo de acesso de, no mínimo, R\$ 170,00. Disponível em: <https://www.skyglasscanela.com.br/2021/parque.php>. Acesso em: 24 jan. 2022

Assegurar uma atuação diversa e consolidá-la a partir de diferentes vozes da vida urbana é uma das pistas para reinventar as relações territoriais. Dessa forma, o território aparece como aquele que é trabalhado, transformado, habitado, reativado como o lugar da ação:

Os urbanistas indicam usos possíveis para o espaço projetado, mas são aqueles que o experimentam no cotidiano que os atualizam. São as apropriações e improvisações dos espaços que legitimam ou não aquilo que foi projetado, ou seja, são essas experiências do espaço pelos habitantes, passantes, ou errantes que reinventam esses espaços no seu cotidiano (JACQUES, 2008, s.p.).

No conceito norteador **corpo [território]**, o **corpo coletivo** se transforma em **corpo consciente**. Neste tópico, o território reativado se transforma em **território [corpo]**.

Na abordagem educativa para o caso da escola estadual, a territorialidade da escola pública era um novo local de intervenção para nós. Apesar de compreender razoavelmente o país, a cidade e o bairro onde a instituição estava localizada, esta não era uma instituição, uma dinâmica ou um espaço educacional com o qual tínhamos vivência. Similarmente, a percepção que a vivência nos trouxe sobre os estudantes, revelou um sentimento de estranhamento deles com a escola. É como se a escola fosse de todos e de ninguém, muitos dos estudantes não reconheciam a sua escola como território. A reativação do território escolar se deu a partir do movimento de ocupação.

O território descrito no *Spacemaking* é apresentado como estrangeiro. Qualifico física e culturalmente a Nova Zelândia, país onde o experimento foi concebido, gerando reflexões sobre a sociedade e o território a partir da leitura de diversas camadas que se apresentaram para esse olhar estrangeiro. A cor da terra e da grama, as questões de mobilidade, o uso do transporte público em Auckland e a lógica do carro se misturam, demonstrando que é necessário o território para o entendimento dos corpos, em condições indissociáveis e resultantes daquela terra, daquele lugar de ação.

E, com o Corpo em Risco, o conceito aparece como um Novo Território, já que o estudo de caso propôs que os novos bailarinos, participantes que se transformaram em corpos dançantes, passassem por uma transformação social intensa, através da qual eles não só ressignificassem o território onde performaram, mas transformassem a si em um

novo território. Fica muito mais evidente no caso coreográfico esta transformação: do território que sai para a cidade para ocupá-la, reivindicá-la e resistir. O território se transforma e vira um **território [corpo]**. A transformação social por meio dessa dialogicidade entre o corpo consciente e o território [corpo] anuncia as **zonas de contato** geradas nessa ótica.

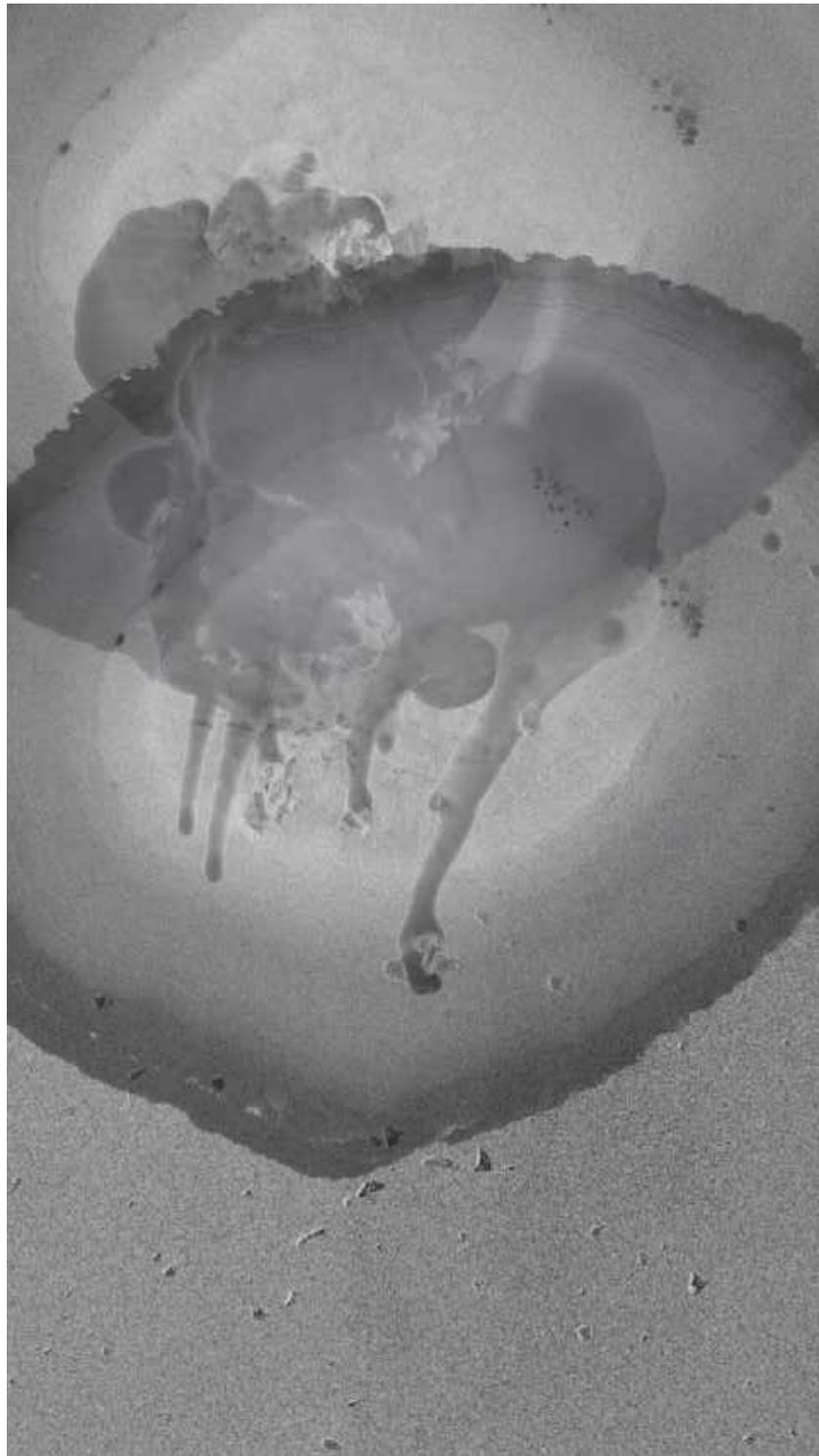
1.3 Zona de contato

Pelo termo de constituição estética, deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas (RANCIÈRE, 1995 apud RANCIÈRE, 2009 a, p. 7).

A **zona de contato** é enunciado e resultado da tese. Como percurso reflexivo, continuamente os estudos de caso foram postos lado a lado como forma de perceber suas potencialidades, analisando seus contextos, territórios e corpos coletivos. Posteriormente ao detalhamento de cada experiência nos Capítulos 2, 3 e 4, seus processos pedagógicos serão sobrepostos, colocando seus limites em diálogo. A zona de contato emerge como diagramas e seus resultados são descritos como possíveis matrizes metodológicas. Os diagramas demonstram os experimentos, desestabilizando-os, percebendo seus potenciais atravessamentos.

A zona de contato é onde as experiências se tocam. Tocar, neste caso, é buscar o que elas têm em comum, uma ferramenta ou instrumento que possa ser analisado a partir de cada trabalho empírico. Algo que se apresenta – um processo, um olhar, uma etapa de trabalho, uma proposta de gesto; uma proposta de exercício, de desenho, de alteração de escala; uma atenção a uma parte do corpo ou do projeto. A partir desse movimento de observar e sobrepor os experimentos, o diagrama é apresentado a fim de elucidar as informações, de modo que possam ser nítidos seus elementos peculiares e comparativos:

Figura 12: Experimentos da zona de contato Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



É interessante notar as zonas de contato que abrangem os três estudos de caso especializados, percebendo o quanto cada um tensiona o campo teórico em contato nesta pesquisa: processos pedagógicos, fundamentos da Arquitetura e Urbanismo e criação coreográfica. Se vistos como um triângulo, como são seus lados? Se movimentadas suas arestas, quais deformações surgem? Se alinhados, como se tocam? Se sobrepostos, o que emerge?

Diferente do Mestrado²², no qual as discussões propostas de composição do diagrama produziam a forma arquitetônica, o diagrama apresentado na página anterior participa da elaboração do pensamento como registro do processo de pesquisa, do movimento, da intensidade, das relações – flecha, espessura de linha, tipo de linha. Na sua caracterização, Deleuze apresenta, segundo Nobre (2019), que: “[...] o diagrama nunca funciona para representar um mundo objetificado, ao contrário, ele organiza um novo tipo de realidade, em termos de formas de expressão e formas de conteúdo postas em relações de força” (NOBRE, 2019, p. 218). Nesta perspectiva, “[...] um diagrama é um mapa, ou melhor, uma sobreposição de mapas. E, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados [...]” (DELEUZE, 1998, p. 44). Em razão disso, os diagramas aparecem como mediadores do pensamento, da experiência dos corpos coletivos e do campo teórico em que a pesquisa está inserida. Ou seja, eles compõem o que se deseja como investigação teórica e o que se alcançou junto aos grupos de trabalho, bem como as articulações resultantes da tese, reconfigurando continuamente esse contato.

A fim de demonstrar uma visão ampla e singular do tema, a zona de contato expõe o comum. É capaz de gerar parâmetros. Ela emerge a partir desse diagrama como manchas sobrepostas; apresentando diferentes percepções de suas opacidades, contrastes, fluidez, densidades, padrões e conexões. A manufatura do diagrama pousa na mesa, apresenta, propõe, estabelece zonas de contato que abstraem as peculiaridades de cada estudo de caso e as coloca em diálogo. Isso quer dizer que um exercício proposto que se tornou um obstáculo pode ser transformado se visto por outra perspectiva, se mudarmos de posição.

Além disso, a zona de contato é a lente, mas também o diafragma óptico e a maneira de olhar, propondo diferentes modos de sensibilizar. Dessa forma, pretendemos olhar a partir dos conceitos norteadores para os estudos de caso, colocando-os em contato e dando ênfase para cada um deles, em cada experimento. As zonas de contato

22 Net[work/living]: a prototype for urban dwelling (LAUB; KOTSIANI; MANNING *et al.* 2002)

Se

Tocam

Sobrepõem

Atravessam

Permeiam

Diluem

Morfam

Instigam

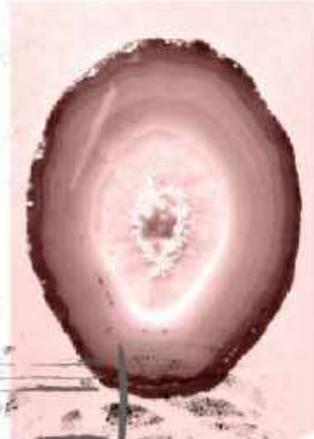
Desafiam

Deformam

Isso posto, as zonas de contato colocam à prova as funções inerentes a cada caso, propiciando questionamentos e inaugurando uma outra sensibilidade, desafiando, colocando em perigo os experimentos. Como se sobrepõem as discussões do campo da educação às concepções da coreografia? E a sobreposição entre os campos projetuais e educacionais? Entre a criação coreográfica e o processo de projeto? A partir da zona, como analisar o contato? Na sua sobreposição, que elementos auxiliam na humanização dos espaços? Nesse sentido, a pesquisa oferece como resultado pistas para novos processos pedagógicos projetuais, interligados como movimento do corpo e a humanização do território.

CAPÍTULO 2

E.E. Fernão Dias Paes e a Oficina Triângulo



2.1 Contexto

O primeiro estudo de caso é a fundação da práxis deste doutorado em que foram inauguradas as experiências práticas e surgiram as questões fundamentais para a humanização do espaço. A partir do momento em que decidimos sair da esfera acadêmica e levar a prática para uma escola pública, começamos a busca por uma instituição de ensino parceira. Quando optamos por investigar o corpo em movimento junto aos estudantes da escola, colocamo-nos em uma posição de vulnerabilidade, visto que entramos em um campo com o qual temos alguma intimidade mas que não é nosso campo específico de pesquisa e conhecimento – diferentemente do projeto arquitetônico. Se pensamos juntamente com o mestre ignorante, Jacques Rancière (2020), está em jogo uma prática projetual que reduz progressivamente o abismo entre os participantes e o educador da oficina.

Pensávamos em trabalhar na periferia, nos extremos da cidade de São Paulo, em territórios que apresentam uma menor oferta de áreas livres e maior precariedade de equipamentos públicos de lazer e esporte, frequentemente limitados a campos de futebol. Além disso, buscávamos trabalhar com uma escola cujo vínculo com seu entorno fosse consolidado. Durante essa busca, levantamos algumas possibilidades em diferentes regiões da cidade e do Estado²³. Dado que a pesquisa de intervenção requer articulação, mencionamos a busca aos vizinhos do bairro de Pinheiros, onde vivíamos na época. Eles relataram a relação com a escola mais próxima e sugeriram que conversássemos com a nova diretora da E. E. Fernão Dias Paes, Lilian Santos de Carvalho. Priorizamos a decisão pautada no cronograma da tese e nessa rede que começou a ser tecida.

A E. E. Fernão Dias Paes faz parte de um índice de 94% das escolas do estado de São Paulo inseridas no contexto urbano. Deste

23 Dialogamos com o Projeto Arrastão, na Zona Sul. “Fundado em 1968, é uma organização sem fins lucrativos [...] com trabalho de promoção humana e desenvolvimento das comunidades”. E com a Fundação FEAC, em Campinas.

número, 42,2% são de Ensino Médio. Considerando também o Ensino Fundamental, a comunidade escolar estadual é formada por 95,5% de estudantes, 4% de professores e 0,5% de funcionários²⁴.

A partir dessa aproximação com a condição do ensino público precarizado, foi necessário empregar todos os nossos sentidos para revisitar a proposta projetual pedagógica que havia sido elaborada. Foi preciso escutar, saborear, olhar, tatear e respirar a oficina implementada, evidenciando as nuances do que pensávamos em desenvolver no âmbito da educação. Esta é nossa forma de aprender. Como diz Paulo Freire, ensinar e aprender é um processo cuja habilidade nos torna “Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos [...]” (FREIRE, 2021, p. 49-50). Freire ainda destaca que a educação é uma forma de intervenção no mundo: “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2005, p. 27).

O principal objetivo da Oficina Triângulo²⁵ foi aproximar o bairro de Pinheiros e a instituição escolar através de um **projeto colaborativo** de um **espaço público** que ambas comunidades – vistas como apartadas – pudessem juntas frequentar e cuidar. A execução desse projeto, através de **mutirão comunitário**, visou o engajamento dos participantes para que, ao construir um espaço comum, pudessem desenvolver um sentimento de pertencimento àquele território. Além disso, a dimensão matérica, o *fazer* participativo a partir

24 Dados de 2019 do INEP/IBGE retirados de INSTITUTO DOS ARQUITETOS DO BRASIL. Grupo de Trabalho Cidade, Infâncias e Juventudes. Manual técnico para escolas saudáveis. IAB: São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.iabsp.org.br/iab_apeosep_manual_escolas_saudaveis.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

25 O nome da oficina e sua identidade visual foram desenvolvidos pelo grupo participante.

dos elementos projetuais, constrói objetos reais e concretiza um plano comum aos participantes. Para romper a grade simbólica de separação entre o território e a escola, a oficina intentou reconhecer o nosso território corpo, compreender a escola que esses corpos habitam e o território onde a escola se situa. O processo buscou a apropriação pelos jovens dos bairros onde vivem, atuando como sujeitos, sendo atores da própria história na realização de seus quereres, no exercício de criatividade e autonomia e na sua plena potência como cidadãos. Além disso, procurou incentivá-los a melhorar a qualidade dos espaços do bairro onde vivem, para que sintam que “o seu lugar deve ser o melhor lugar do mundo (informação verbal)”²⁶, como defende o antropólogo e educador Tião Rocha. Finalmente, visou ao empoderamento das comunidades envolvidas. O empoderamento como uma habilidade de agir, como a capacidade de mudar o mundo (SHIRLEY, 1997).

A intenção da oficina em promover a humanização do território pelos estudantes da escola pressupôs que a comunidade escolar fosse também habitante do território onde ela está localizada. Em muitos países, assim como no Brasil, os estudantes deveriam estar matriculados a uma distância a pé da escola. Estranhamente, não há dados no estado de São Paulo sobre o local de moradia dos alunos de cada escola. Porém, por meio de levantamento sobre a questão em entrevistas e em diálogo direto com os estudantes, aprendemos que são os pais dos estudantes que trabalham nesse bairro e, por isso, seus filhos estão cadastrados nessa escola. Essa é uma informação importante pois influencia na presente desconexão dos estudantes com o território do entorno da escola, relatado a seguir.

26 Informação fornecida por Tião Rocha durante a palestra na Universidade Mackenzie a convite do Grupo de estudos Cidade, Gênero e Primeira Infância, São Paulo, 4 out. 2017.

Fica evidente que

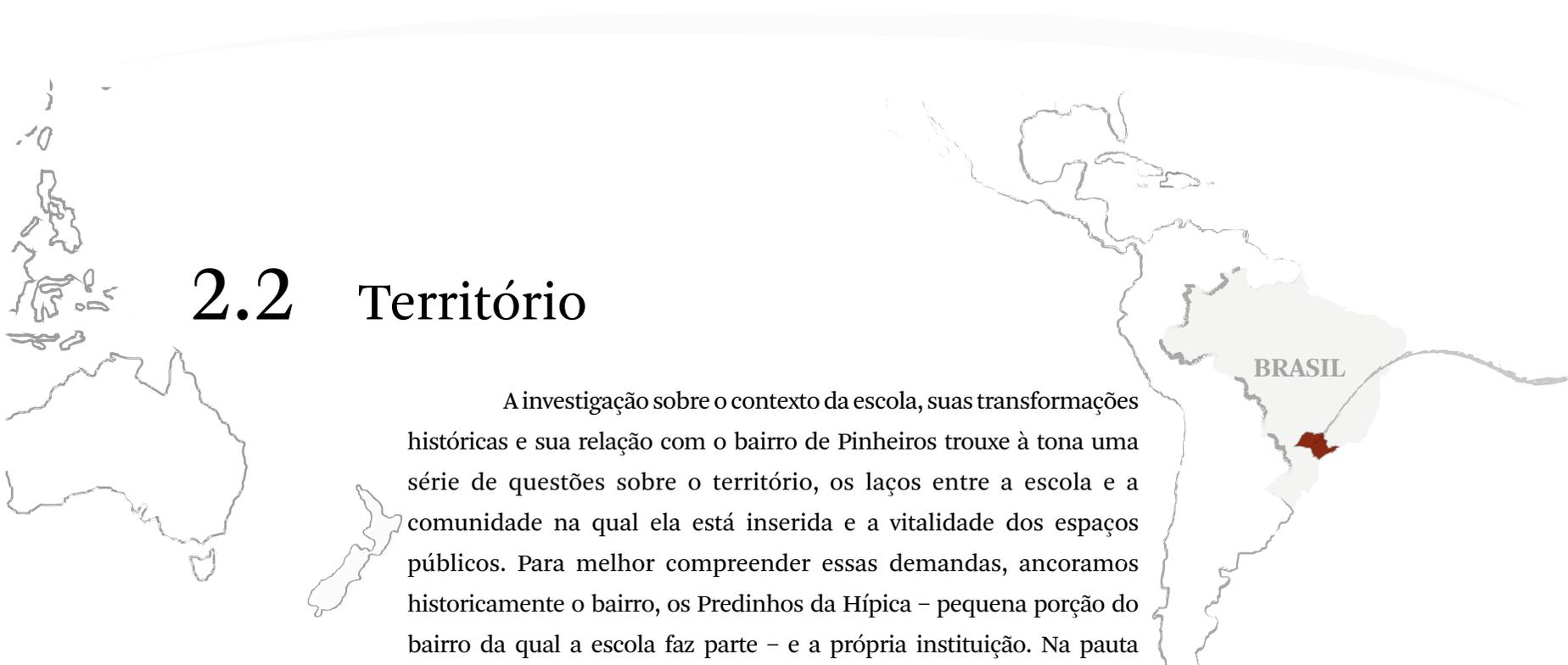
O local de residência também se correlaciona com o desenvolvimento (TAYLOR et al., 2020) e afeta a oferta e a qualidade de serviços de assistência e educação, devido à segregação de populações mais favorecidas e minorias. Diante desses desafios, há diferentes estratégias que podem ser utilizadas. Em alguns lugares, uma saída para esses desafios é levar os programas ou recursos para mais perto dos jovens, seja integralmente ou parcialmente, reduzindo a necessidade de deslocamento. Quando não é possível deslocar as intervenções, pode-se considerar uma reforma no sistema de transporte público que poderia auxiliar nesse aspecto (CHINEN et al., 2017), a oferta de transporte que permita alunos de diferentes regiões frequentarem escolas centrais (KOEDEL et al., 2009) ou mesmo a concessão de benefícios de forma a reduzir os custos (ATLAS DAS JUVENTUDES, 2021).

Da mesma forma que a cartografia permite trocar o lugar do sujeito, o espectro de disciplinas, a escala de intervenção e o olhar analítico; o espaço da escola ampara um debate de duplo movimento: contextualizado na educação e a educação contextualizada nos estudos de caso.

“Para a ir à escola até ano passado me deslocava de carro e às vezes a pé cerca de 1 km. Agora comecei a faculdade: utilizo ônibus, pago metade e a prefeitura oferece a outra metade do preço. Da minha casa até o ponto vou de carro, pego o ônibus de ida e volta, pego o carro e volto, isso dá um deslocamento de cerca de 80 km ida e volta.” Mulher cis hétero, 18 anos, estudante do ensino superior (graduação), Garça (SP). (ATLAS DAS JUVENTUDES, 2021, p. 258)

Figura 13: Lousa da escola Fernão Dias
Paes Fonte: Elaboração da autora, 2018.





2.2 Território

A investigação sobre o contexto da escola, suas transformações históricas e sua relação com o bairro de Pinheiros trouxe à tona uma série de questões sobre o território, os laços entre a escola e a comunidade na qual ela está inserida e a vitalidade dos espaços públicos. Para melhor compreender essas demandas, ancoramos historicamente o bairro, os Predinhos da Hípica – pequena porção do bairro da qual a escola faz parte – e a própria instituição. Na pauta territorial escolar, percorremos o movimento das ocupações das escolas secundaristas, que aconteceu a partir de 2016.

A região onde se encontra hoje o bairro de Pinheiros foi uma cidade satélite de arruamentos isolados, localizada a 3 km a oeste do centro, e começou a ser povoada em torno de 1560, quando indígenas construíram uma aldeia no atual Largo da Batata. A população indígena chegou a diminuir para 25 pessoas no ano de 1767. “A última manifestação de povos indígenas na região data de 1833” (AMARAL, 1969, p. 22). A área ficava próxima ao Rio Pinheiros e serviu como porta de entrada e saída de bandeirantes. Até o final do século XIX, o aldeamento tinha apenas 200 casas distribuídas em sete ou oito ruas. A existência de grandes extensões de pinheiros nativos (*arcuria brasiliis*) nomeou a antiga aldeia dos tupis. Não há vestígios da presença das árvores, porém podemos supor essa afirmação a partir do decreto na Câmara, que, em 1584, definiu a multa de 500 réis para quem cortasse alguma árvore na região (AMARAL, 1969).

O desenvolvimento do bairro começou no início do século XX a partir da construção da Igreja Nossa Senhora de Monte Serrat em 1870. Em 1904, foi instalada uma linha de bonde que ligava o Cemitério do Araçá ao centro. Em 1909, a linha foi estendida até o Largo de Pinheiros, conectando o bairro ao centro da cidade. Em 1910, foi inaugurado o mercado de Pinheiros, e a região se tornou referência de distribuição e comercialização de produtos locais, advindos de Cotia, Itapeverica, Carapicuíba e Piedade. O mercado supria também bairros vizinhos, como Jardins e Vila Madalena. No eixo do bonde, a radial Teodoro Sampaio foi primeiramente loteada para uso residencial. Depois passou a funcionar como comércio local. O entorno do mercado se desenvolveu como ativo núcleo comercial, com lojas de produtos agrícolas, ferragens, louças, artigos domésticos, calçados e outros. O movimento financeiro do local foi incrementado, a partir de 1927, por japoneses da Cooperativa Agrícola de Cotia, que cultivavam e forneciam batatas.

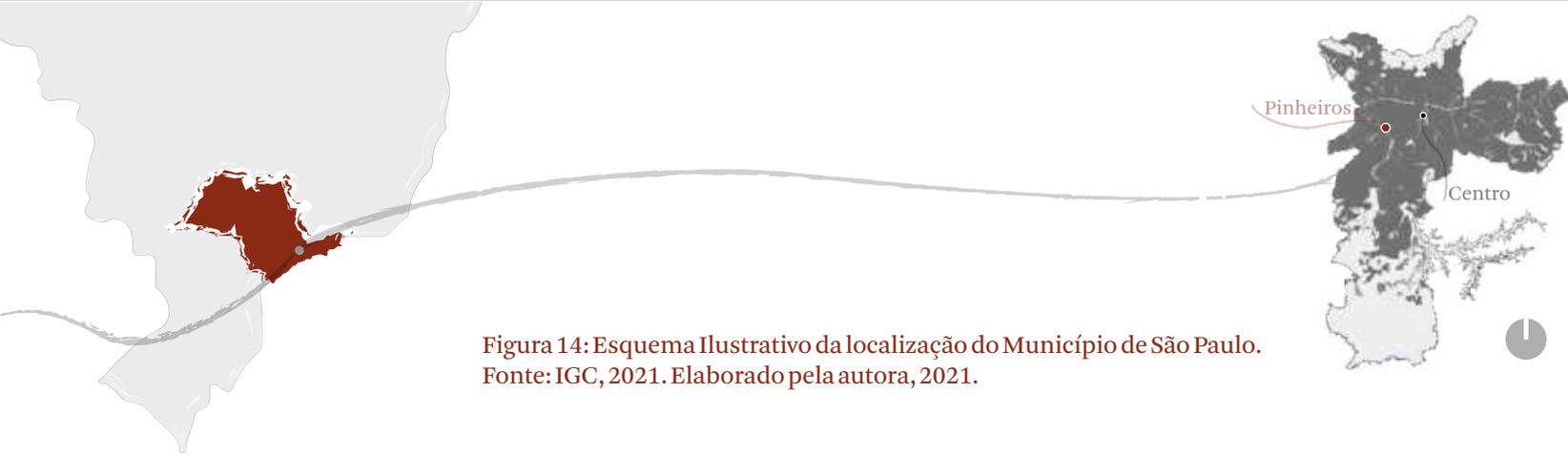
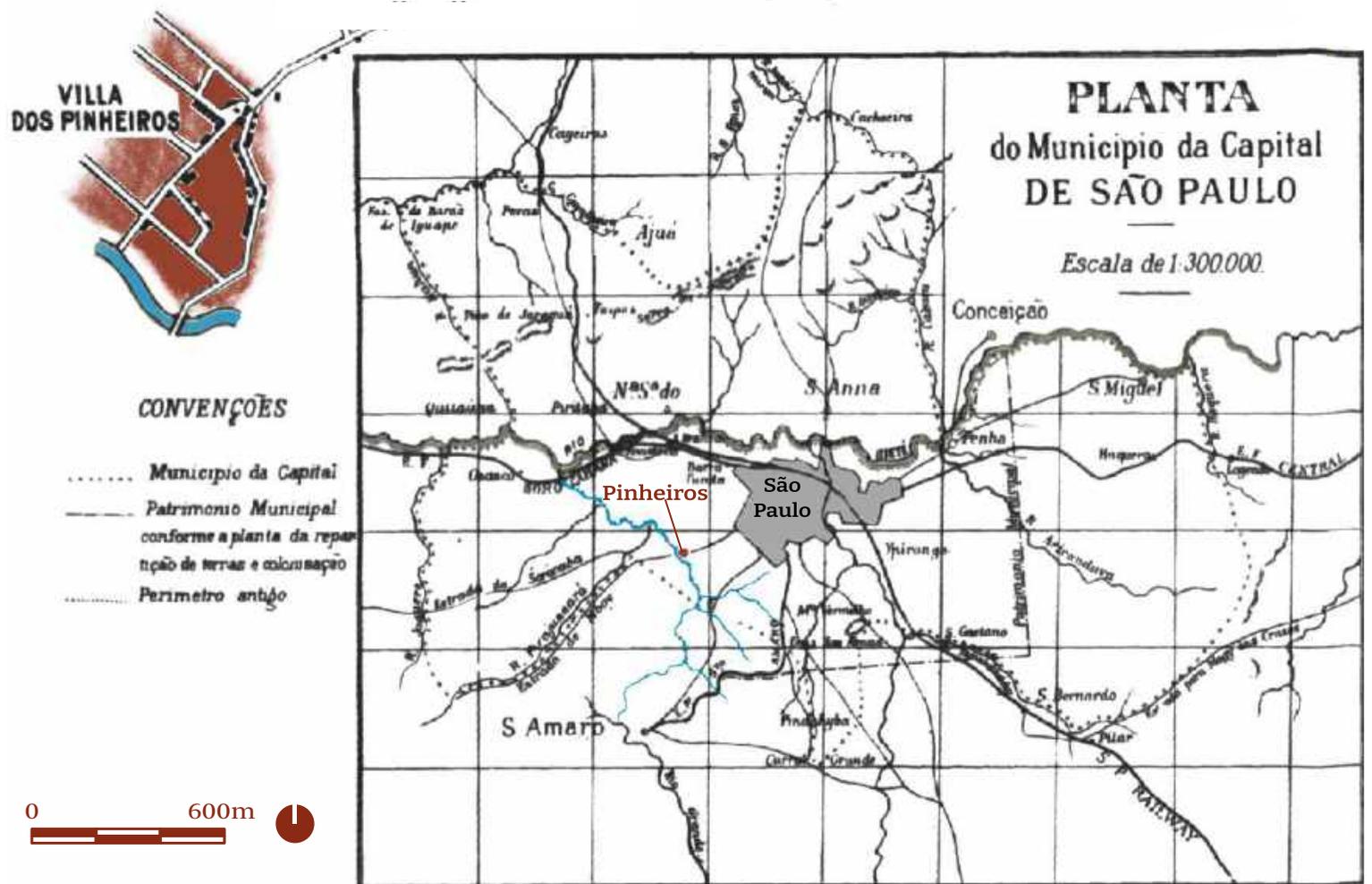


Figura 14: Esquema Ilustrativo da localização do Município de São Paulo.
 Fonte: IGC, 2021. Elaborado pela autora, 2021.

O bairro Pinheiros apareceu pela primeira vez no mapa em 1897 como uma pequena vila (Figura 15). Não havia sistema viário estruturante onde hoje é área da escola. Entre os anos de 1920 e 1940, a cidade de São Paulo passou por uma intensa expansão como reflexo da prosperidade econômica do estado. O bairro manteve suas características históricas, embora localizado próximo aos recém urbanizados “Jardins” – Jardim América, Jardim Paulistano, Jardim Europa e Jardim Paulista. Estes bairros foram criados por iniciativa da empresa britânica City. Observamos até os dias de hoje, caminhando por eles, a presença do traçado orgânico e sinuoso. Abrigavam, primeiramente, casas

Figura 15: Planta Cidade de São Paulo, 1897 Fonte: Centro de Coleta, Sistematização, Armazenamento e Fornecimento de Dados da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (CESAD/ FAUUSP). Adaptada pela autora²⁷.



27 Disponível em: <http://www.cesadweb.fau.usp.br/> Acesso em: 5 out. 2020.

unifamiliars em grandes lotes e se tornaram bairros de luxo, valorizando a Zona Oeste da cidade, cuja população dobra nesse mesmo período, recebendo muitos migrantes e imigrantes e o bairro passa a apresentar, entre outros, um perfil de classe média alta. “Em 1943 as obras de canalização do rio foram finalizadas, resultando em uma extensa área urbanizada” (AMARAL, 1969, p. 86).

As avenidas ao redor do Mercado de Pinheiros não comportavam mais a demanda dos carros e ônibus com o crescimento da cidade no final da década de 1970, quando a economia migrava de cafeeira para a industrial. O chamado Projeto Iguatemi determinava o alargamento de uma avenida que cruzaria o Mercado de Pinheiros, deslocando-o para o terreno adjacente. Essa avenida seria chamada de Iguatemi, porém, com a morte do prefeito Faria Lima, ela foi nomeada em sua homenagem. Hoje, o Mercado de Pinheiros abriga comércio alimentício e restaurantes que servem a elite paulistana.

“Pinheiros é também um local de coletividade, com práticas populares em seu centro” (RODRIGUES, 2017, p. 39). No início do século XX, o bonde conectou o bairro periférico ao centro e, nos anos 1990, um terminal de ônibus foi instalado no Largo da Batata. Logo ficou evidente que o terminal não dava conta do intenso fluxo. O trânsito era tal que atropelamentos eram permeados de furtos e roubos. Na sequência, em 2000, o plano da Linha Quatro Amarela do metrô saiu do papel. O bairro passou a comportar então vários modos de transporte público, valorizando o mercado imobiliário.

A linha amarela é bastante funda, mal planejada e o usuário passa por ventanias para acessar as plataformas dos trens. É um atravessamento frio, incômodo e agressivo no cotidiano, pois traz a sensação de um poço sem janelas. Ainda assim, o bairro se constitui como importante local de partidas e chegadas de áreas periféricas e de bairros afastados e menos favorecidos economicamente. No período da implementação da Linha Amarela do Metrô, o poder municipal lançou o concurso para a revitalização do Largo da Batata. A equipe vencedora planejou novos calçadões, melhorias na acessibilidade e novo mobiliário urbano. Dez anos após sua inauguração, percebemos, na escala do pedestre, a falta de cuidado na execução do projeto. Água se acumula no desnível presente entre as peças de revestimento de piso, formando poças. Falta implementar mobiliário urbano e árvores que proporcionem sombreamento em um ponto de troca modal muito amplamente usado, inclusive, como marco cívico para manifestações da cidade.

Caminhando nos arredores da escola, observamos uma área de uso misto com baixa presença de artifícios para alto nível de segurança como arames enraizados, cercas

elétricas, altos muros e câmeras de segurança. Contudo, pudemos observar a presença constante de separação física como grades e muros entre o público e o privado. Nesse cenário, há pouca diversidade social no grupo de moradores. O mesmo não ocorre ao considerarmos os trabalhadores e os estudantes que se deslocam diariamente durante os dias da semana para o bairro de Pinheiros. O uso dos espaços comuns por essas pessoas também depende dos horários das refeições, da soneca dos bebês, dos intervalos do trabalho e do clima do dia.

A gama de atividades e atores demonstra as oportunidades do espaço público, de reforçar a sustentabilidade social. É significativo que todos os grupos sociais, independentemente da idade, renda, status, religião ou etnia, possam se encontrar nesses espaços, ao se deslocarem para suas atividades diárias. Essa é uma boa forma de fornecer informação geral para qualquer um sobre a composição e universalidade da sociedade. Além disso, faz com que as pessoas sintam-se mais seguras e confiantes quanto a experimentar os valores humanos comuns reproduzidos em diferentes contextos (GEHL, 2015, p. 28).

A rua dos Pinheiros se tornou um polo de escritórios para o terceiro setor. Muitas ONGs se localizam nessa via. A rua Teodoro Sampaio abriga, em parte, unidades comerciais estreitas, proporcionando uma jornada interessante de interação entre compradores e vendedores. Há lojas de instrumentos musicais na direção do centro e lojas populares com artigos para casa no lado oposto, próximo ao Largo da Batata. Lojas de móveis ou de vestuário ocupam fachadas mais extensas, exibindo vitrines de vidro e múltiplas portas, o que proporciona mais interação entre o lado de dentro e de fora. As feiras de terça-feira (Praça Benedito Calixto), quinta (rua Deputado Lacerda Franco), sábado (rua Mourato Coelho) e domingo (rua Oscar Freire) levam os moradores e trabalhadores para a rua, principalmente na hora da xepa. Apesar da tentativa da prefeitura de limpar as ruas, as feiras deixam um rastro de lixo que é levado até os bueiros quando a chuva chega. Há áreas muradas ou cegas, como o entorno da escola, a fachada do Pão de Açúcar voltada à rua Teodoro Sampaio e vários tapumes de novas construções. Face ao muro, a caminhada parece longa e pobre em termos de experiência (GHEL, 2015), fato percebido também durante os percursos da Oficina Triângulo. O elemento muro e a circulação de pessoas em situação de rua, somados ao descarte de lixo e aos dados que

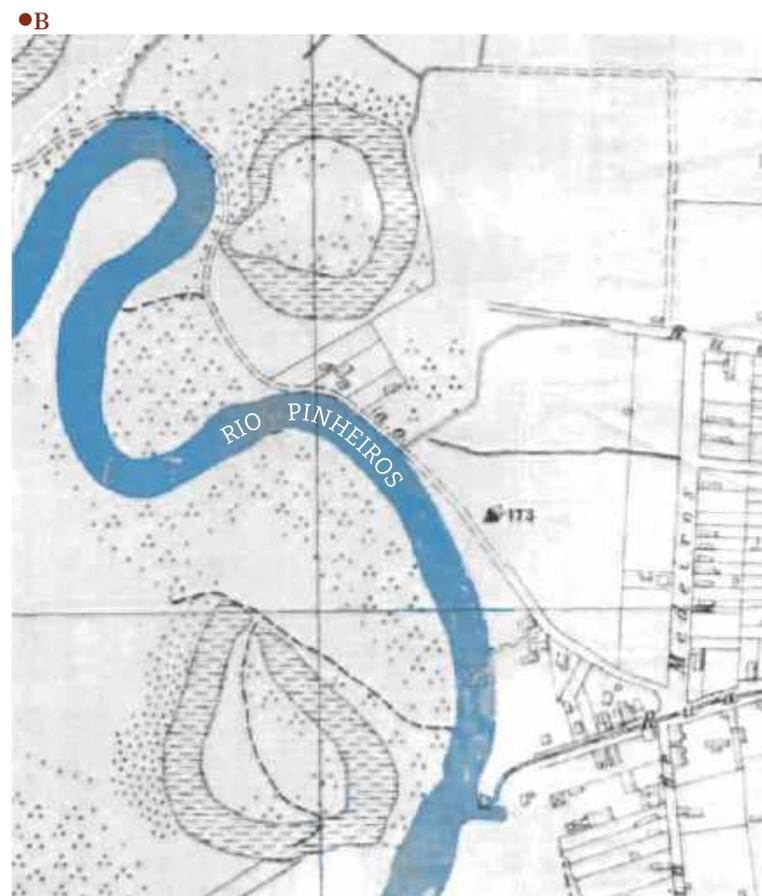
vinculam a área à violência urbana, contribuem para o empobrecimento da experiência do bairro.

Predinhos da Hípica

O chamado “Quadrilátero de Pinheiros” ou “Predinhos da Hípica” é um conjunto de edificações com boa qualidade projetual e construtiva e que, importantemente, gera vitalidade na área urbana em seu entorno. Os prédios de uso residencial e comercial de três andares proporcionam a aproximação física das pessoas do nível da rua. O espaço urbano se torna mais atrativo, as pessoas saem mais nas sacadas para observar o que acontece na rua, descem com mais frequência do seu local de moradia ou trabalho para vivenciar as atividades da cidade. À janela, vizinhos conversam, cumprimentam-se, compartilham música, risos, gritos.

É nesse conjunto de edifícios que a escola está inserida e aparece na história da cidade como determinante para o bairro. Tal fato aponta importante reflexão sobre a escola como centralidade do território.

A Sociedade Hípica Paulista ocupou a área onde foram construídos os Predinhos (Figura 16 - A). Fundada em 1913, no Jardim Aclimação, foi transferida para Pinheiros em 1921 (AMARAL, 1969). Na planta de 1930 (Figura 16 - B), a avenida Pedroso de Moraes e as ruas Teodoro Sampaio, Mourato Coelho e Arthur de Azevedo já existiam, com o nome atual; o rio Pinheiros ainda não fora canalizado e apresentava meandros que adentravam o bairro; as marginais ainda não existiam. A Hípica promoveu inúmeros eventos para a elite da cidade de São Paulo. Diante da necessidade de expansão e da impossibilidade de adquirir terrenos adjacentes, foi novamente transferida e se encontra, até hoje, no Brooklin.



Sociedade Hípica
1930

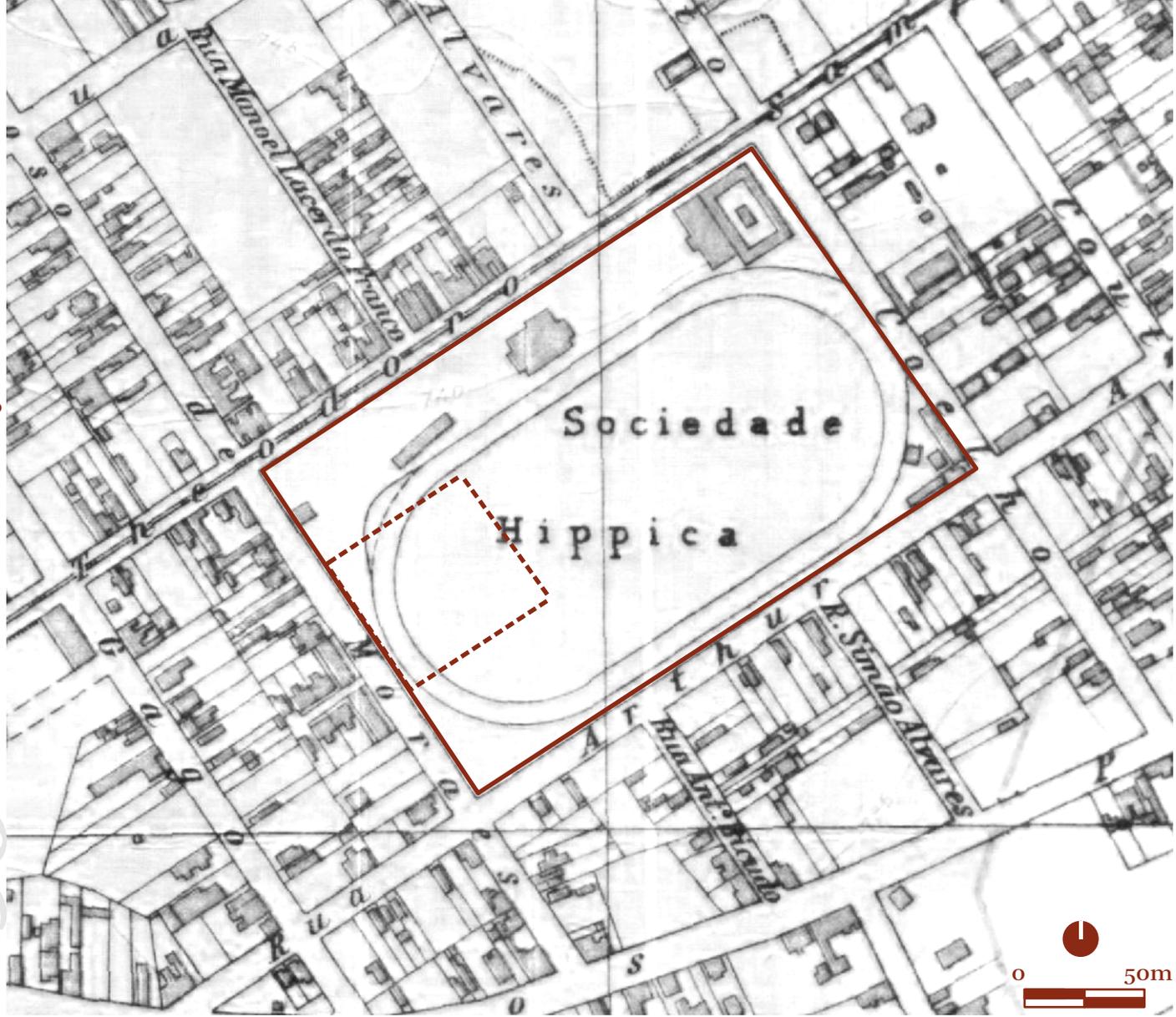


Figura 16: ● A - Planta Sara Brasil da Sociedade Hípica, 1930; ● B - Planta Sara Brasil do bairro de Pinheiros com o Rio Pinheiros não retificado, 1930. Fonte: CESAD/FAUUSP. Adaptada pela autora, 2021.

—— “Quadrilátero de Pinheiros”
- - - - Área ocupada pela escola atualmente



O terreno foi adquirido por Raduan Dabus. Foi loteado em dez quadras que formaram um conjunto de edificações construído nos anos 1940. Essas construções representavam um tipo de moradia característico da classe média paulistana da época. O projeto de todo o conjunto dos “predinhos da hípica” foi realizado por Felix Dabus, filho de Raduan Dabus. No descritivo da obra, o autor “[...] indica que a estrutura deveria ser de concreto armado e que seriam construídas duas lajes, também em concreto armado, servindo de piso para os dois andares e forro para o pavimento térreo” (NOBRE, 2007, n.p.).

Figura 17: Foto aérea dos Predinhos da Hípica, 2010 Fonte: CONPRESP.



Em reportagens de jornais, o terreno da escola consta como doação de Raduan Dabus. Durante a revisão documental, constatamos incongruência nos dados ao contar com relato do neto do então proprietário. Luis Antonio Dabus Maluf, neto de Raduan, contou que cresceu ouvindo que seu avô havia cedido o terreno destinado à escola do bairro e que foi surpreendido ao encontrar o documento de compra e venda. Não sabemos ao certo qual foi a relação entre Dabus e a construção da escola, mas é evidente que os Predinhos da Hípica e a escola têm uma intersecção, o que percebemos nos materiais de revestimento, nas técnicas construtivas e nos telhados de telha de barro e suas múltiplas águas. A escada principal da escola e dos Predinhos e as muretas ou base das escadas de acesso em pedra também são semelhantes, como mostram as fotos abaixo.

Figura 18: Fachada e escada de um Predinho da Rua Navarro de Andrade Fonte: Elaboração da autora, 2021.



Figura 19: Fachada e escada principal E.E. Fernão Dias Paes Fonte: Elaboração da autora, 2021.



Caminhando pelo conjunto urbanístico dos Predinhos, é possível encontrar amostras de mobiliário urbano, mesas nas calçadas dos cafés e restaurantes. Revestidas de paralelepípedos, as ruas que formam esse conjunto são estreitas e acolhedoras, dialogando com a escala humana. Durante seus deslocamentos no cotidiano do bairro, os moradores se permitem uma pausa para o encontro. As construções dispõem de recuos frontais que formam áreas ajardinadas limitadas por baixos muros. Essa faixa ajardinada se torna uma zona de intercâmbio entre a esfera pública e a privada. Alguns dos edifícios adicionaram grades acima desses muros, tornando privado esse jardim, que fora uma área semiprivada. Outros ainda mantiveram público esse espaço, permitindo a permanência de pessoas. Neste caso, todos são convidados a sentar no muro para conversar, comer e namorar. Vários caminhões e vans estacionam nas ruas e seus motoristas tiram um cochilo sob as árvores que sombreiam as calçadas. É um espaço que convida as pessoas a permanecer.

Algumas das garagens dos predinhos se transformaram em pequenos negócios, como sebos, hamburguerias e bares. Há muitos intelectuais, professores e artistas que moram nesse quadrilátero, que é hoje muito valorizado. Na região, existe uma certa escassez de espaços públicos. Não há praças ou lugares de permanência pública apesar das ruas funcionarem como espaços de convivência.

Foi a partir da construção de uma torre residencial alta que a importância arquitetônica da produção paulista da primeira metade do século XX foi assinalada. A edificação excessivamente alta alarmou os moradores do quadrilátero, que fizeram um abaixo assinado pedindo a patrimonialização do conjunto urbanístico (SÃO PAULO, 2014).

Figura 20: Foto dos documentos consultados na CONPRESP Fonte: Elaboração da autora, 2021.

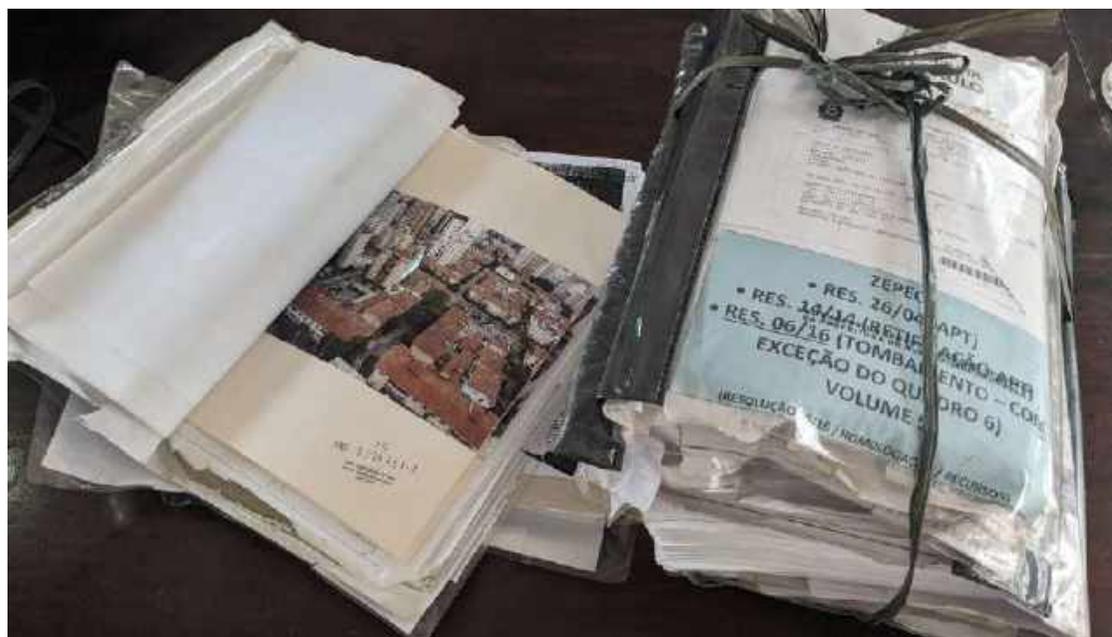


Figura 20: Estacionamento no terreno em que foi construída uma alta torre residencial E. E. Fernão Dias Paes no alto da foto, 2002 Fonte: CONPRESP.



Diante disso, a disputa pela preservação do quadrilátero foi noticiada em importantes meios midiáticos e expôs o enfrentamento dos moradores à especulação imobiliária. A presença da instituição educativa é fundamental na caracterização histórica da área, dado reiterado no processo de tombamento. Foi pela articulação dos moradores do bairro, principalmente através do nome de Yvonne Mautner e João Sette Whitaker, que o processo de tombamento teve início.

O objetivo do tombamento “[...] é preservar as características urbanas que dão tanta singularidade ao conjunto. O foco deve ser o gabarito das edificações, o arruamento, a arborização, os recuos. As reformas e novas construções deverão ser submetidas à aprovação do DPH [Departamento de Patrimônio Histórico]” (NOBRE, 2007, n.p.). O conjunto foi finalmente tombado em 2018 pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP) (RESOLUÇÃO Nº 01/CONPRESP/2018). No processo de tombamento dos Predinhos consta: “Parágrafo Único: Deverão ser protegidas as volumetrias das edificações principais, recuos laterais e de frente, incluindo área ajardinada e características arquitetônicas externas das edificações [...]” (CONSELHO..., 2018, p.2)

Os moradores do quadrilátero comemoraram a resolução. Acreditam que os olhos e os ouvidos dos habitantes são a melhor espécie de vigia. Há placas em todos os edifícios dessa área sinalizando a vizinhança solidária. A maioria deles não possui câmeras de segurança. Moradores de algumas ruas dividem o custo de um vigia para ronda noturna. Apesar dessas medidas, frequentemente, há assaltos e pequenos roubos na região. Observamos nesta área uma valorização dos apartamentos e salas comerciais. Uma área viva, segura se torna mais valorizada. Os moradores se identificam como “dos Predinhos”, são orgulhosos do lugar acolhedor ao qual pertencem.

Escola Estadual Fernão Dias Paes

A E. E. Fernão Dias Paes não tem registro de sua história. A primeira escola de Pinheiros foi instalada em 1869, a Escola de Primeiras Letras. “Em 1874, uma nova escola é criada, [...] também destinada às meninas” (AMARAL, 1969, p. 76-77). Acompanhando o crescimento do bairro, várias escolas públicas e privadas foram inauguradas. Mais da metade dos estudantes que frequentavam essas escolas moravam no bairro de Pinheiros.

A escola que abrigou a Oficina Triângulo foi criada pelo decreto 15.235 de 1945, como Ginásio Estadual de Pinheiros (SÃO PAULO, 1945). Ela está localizada na antiga fazenda de Fernão Dias, que muitos anos mais tarde foi o sítio do Capão, propriedade do neto Fernão Dias, o 'Caçador de Esmeraldas'. Na E. E. Fernão Dias Paes, foi construído monumento no jardim em homenagem ao bandeirante que lhe dera nome (AMARAL, 1969). Durante o movimento de ocupação, os participantes da oficina mencionaram várias vezes o desejo de remover a estátua.

O terreno onde foi construída a escola foi vendido por Raduan Dabus e sua esposa Salime Dabus para a municipalidade de São Paulo, no valor de Cr\$ 1.850.000,00. A escritura data de 17 de novembro de 1944 e foi emitida pelo 15º Tabelião de Notas de São Paulo²⁸. O terreno havia sido vendido pela Sociedade Hípica Paulista a Raduan Dabus, em 1940. A escritura data de 25 de julho de 1940 e foi emitida pelo 15º Tabelião de Notas de São Paulo. Nela consta que havia, no terreno, um prédio em perfeito estado que servia de sede para a Sociedade Hípica Paulista.

Em 1944, o terreno com frente para a Pedrosa de Moraes foi declarado de utilidade pública, sendo destinado para o Grupo Escolar Pinheiros, hoje E. E. Fernão Dias Paes.

No documento de tombamento dos Predinhos da Hípica, a E. E. Fernão Dias Paes, consta no processo como área envoltória, sendo submetida ao “Artigo 2o - Fica definida como área envoltória de proteção dos bens, que deverão respeitar a altura máxima de 15 (quinze) metros.” (CONSELHO..., 2018, p. 2). Porém, posteriormente, a escola passa pelo próprio processo de tombamento (RESOLUÇÃO Nº 06/CONPESP/2016).

O prédio da E. E. Fernão Dias Paes foi projetado pelo engenheiro Amadei Bicudo e sua construção terminou em 1947, mesmo ano em que o governador do estado, Adhemar de Barros, criou o Ginásio Estadual de Pinheiros. Com estilo colonial, contava com quatro

28 Documento fornecido pelo neto de Raduan Dabus. Luis Antonio Dabus Maluf foi entrevistado pela pesquisadora em 2020.

Figura 21 - Turma na frente da escola, 1966.

Figura 22 - Entrada Av. Pedroso de Morais, 1966.

Figura 23 - Estudantes na frente da escola sem grades, 1966.

Figura 24 - Frente à estátua do bandeirante Fernão Dias, 1964.

Figura 25 - Estátua do bandeirante Fernão Dias, 1964.

Fonte: Arquivo pessoal Sonia Schaf.



Escola sem grades
Escola sem grades
1964

23 ●
1966



● 21

24 ●



E.F. Fernão
Dias

1966



● 22

1964

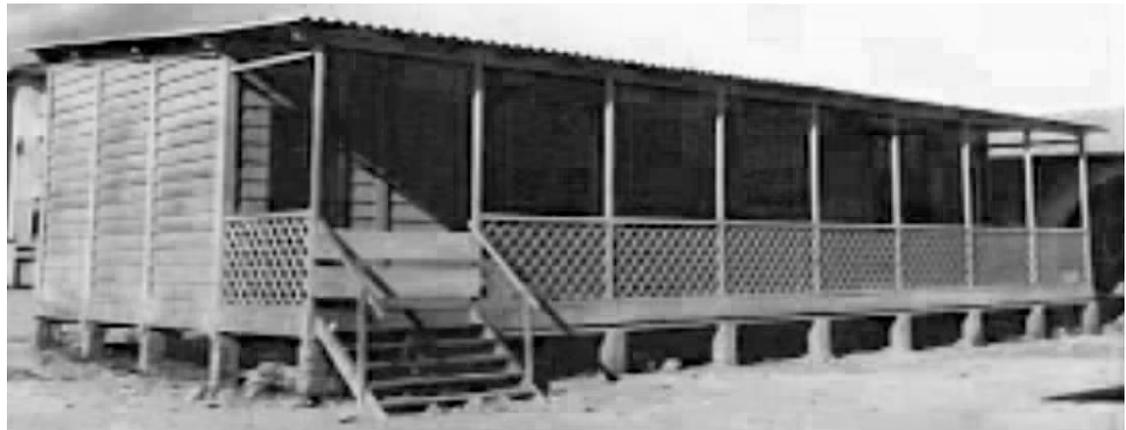
25 ●



salas de aula em cada pavimento, administração, biblioteca, pátios cobertos e descobertos, sanitários, jardim, cantina e quadras para prática de esportes. Em 1949, foram inauguradas quatro novas salas de aula, distribuídas em dois pequenos anexos nos dois lados do pátio central. Em 1950, a edificação de alvenaria sofreu sua primeira ampliação com mais quatro salas de aula nas duas extremidades em dois pavimentos. Outras salas de aula foram erguidas como anexos em madeira e foram demolidos na década de 1960.

Figura 26: ● A - Barracão de madeira, 1950; ● B -Pátio interno da escola com barracão de madeira, 1950
Fonte: Arquivo pessoal Sonia Schaf.

A ●



1950

Barracão de
Escola

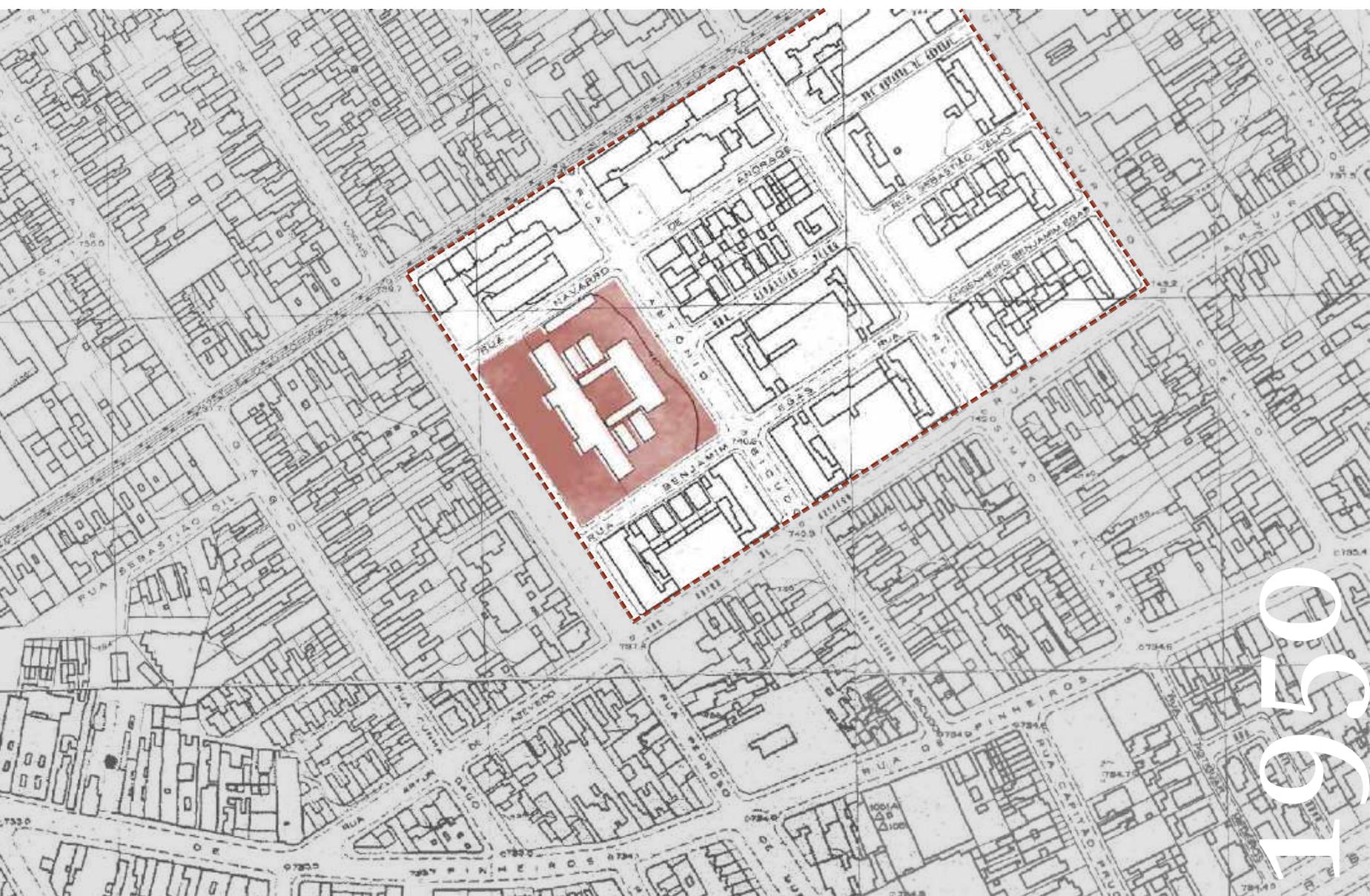
0561
Madeira

B ●



Na planta de 1950 (Figura 27), época em que foi inaugurada a escola, podemos observar a grande diferença de escala dos antigos sobrados para os Predinhos da Hípica. A planta apresenta a escola com novos anexos ao corpo principal. A escola passou a expandir-se no terreno, ocupando mais área da quadra a que foi delimitada.

Figura 27: Planta VASP 1950 Fonte: CESAD/FAU-USP. Adaptada pela autora, 2021.



■ Terreno da escola

----- Terreno da Hípica

0 100m



Figura 28: Planta de aprovação das novas salas de aula no corpo principal da escola, 1950 Fonte: FDE. Adaptada pela autora, 2021.

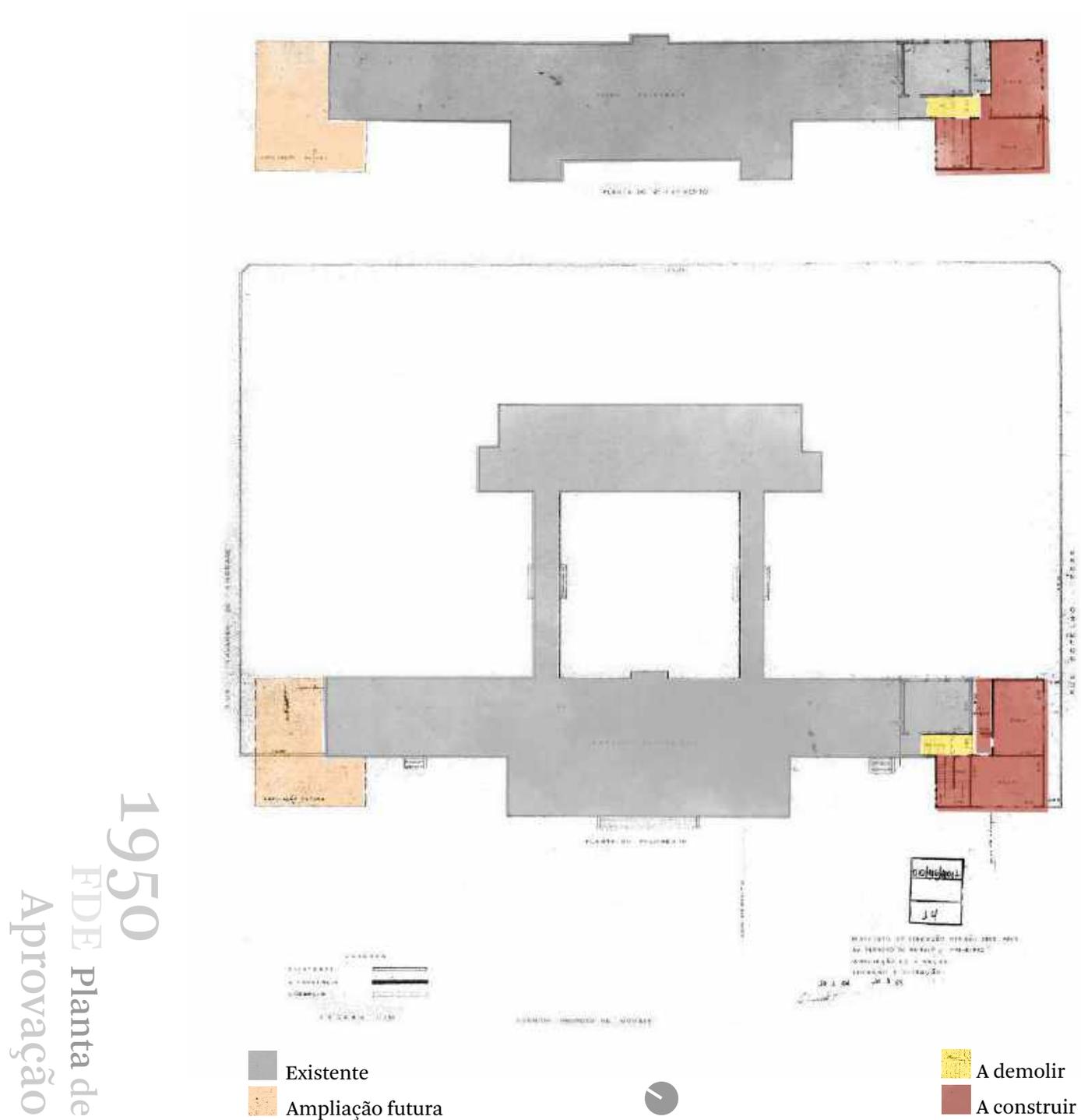
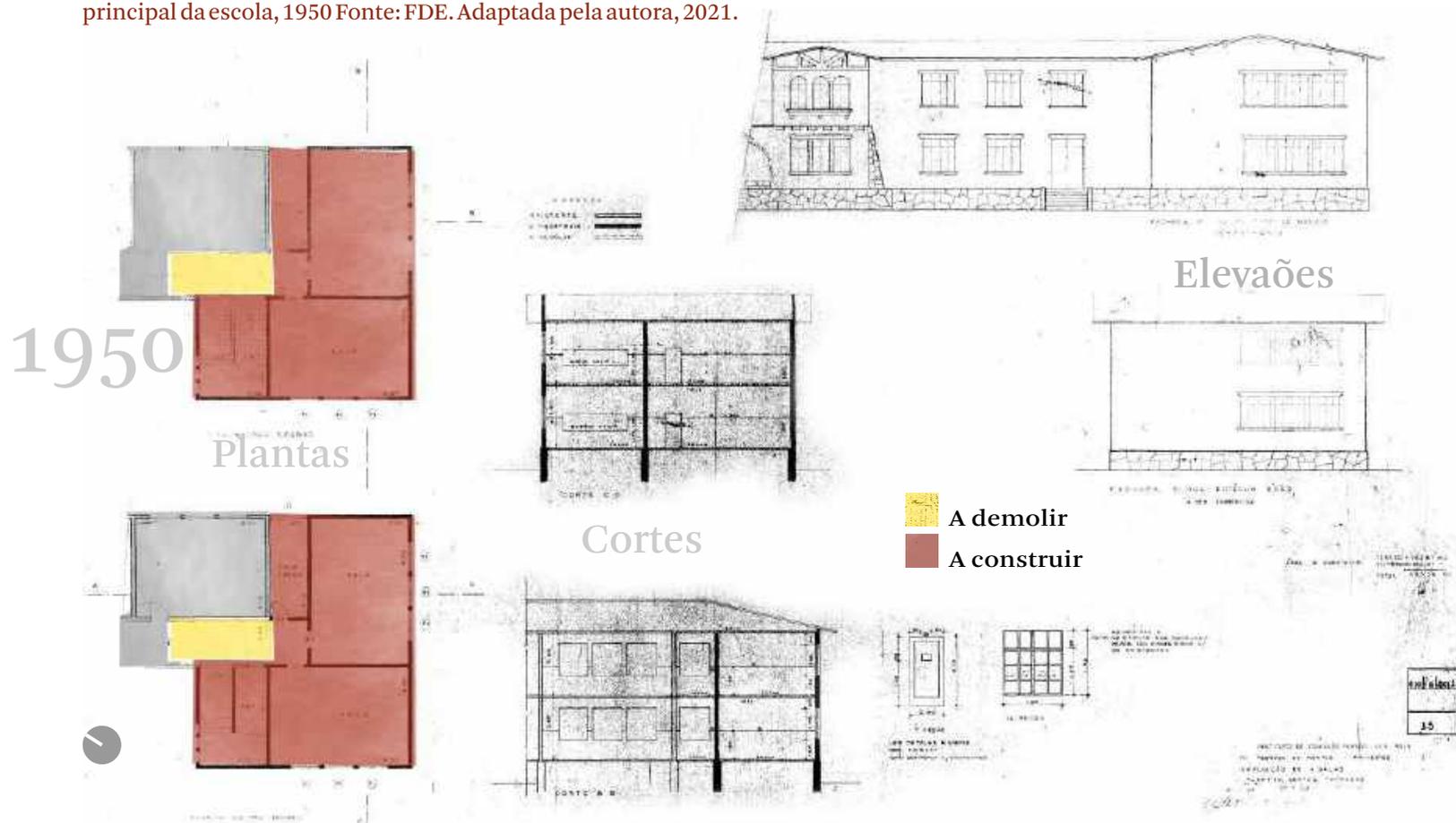


Figura 29: Planta, elevações e cortes das novas salas de aula no corpo principal da escola, 1950 Fonte: FDE. Adaptada pela autora, 2021.



A partir das plantas consultadas, obtidas via Lei nº 12.527, no Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE), Protocolo 554512018527, podemos observar aspectos relacionados à área de intervenção da Oficina Triângulo, as progressivas barreiras físicas que foram erguidas ao redor da escola e o gradual fechamento dos acessos que existiam nas quatro faces da quadra onde a escola se localiza. Os desenhos datados de 10 de janeiro de 1964 (Figura 33) apresentam a escola sem grades ou muros na entrada.

Na planta de 1970 (Figura 34), é possível visualizar a escola com nome de Inst. Educac. Fernão Dias Paes, implantado entre a avenida Pedroso de Moraes e as ruas Benjamin Egas, Antonio Bicudo e Navarro de Andrade. Nessa mesma planta, podem ser observadas novas ampliações na escola. Na área frontal, que faz face à avenida Pedroso de Moraes, o desenho dos canteiros é em forma curva. O portão da rua Navarro de Andrade ainda existia e não havia estacionamento para carros. Na planta de 1972 (Figura 35), o

desenho dos canteiros parece o mesmo da planta de 1970. A área do terreno é indicada na metragem de 10.000 m² e é assinada pelo arquiteto Adelino Baena.

A fachada frontal da escola é imponente (Figura 36). O nível de ruído dos carros que passam pela avenida frontal foi aumentando com o desenvolvimento da cidade. No desenho de 1976 (Figura 37), a escola aparece rodeada por muros, constando quatro portões de entrada, a saber: dois para a avenida Pedroso de Moraes, um para a rua Benjamin Egas e um para a rua Antônio Bicudo. O portão da rua Antônio Bicudo era usado para a entrada e saída de todos os estudantes, exceto nos dias de feira (quintas-feiras). A entrada principal da avenida era para professores, funcionários e visitantes – e para os estudantes que chegavam atrasados. Essa planta não detalha a área externa mas apresenta o levantamento das inúmeras árvores existentes. O desenho de 1992 (Figura 38) apresenta a escola já com a saída para a rua Antônio Bicudo fechada. A entrada da rua Benjamim Egas dá acesso à quadra de esportes coberta. É utilizada somente em dias de evento. Na imagem de 2007 (Figura 39), é possível identificar ampliações da escola na área que se encontra a rua Antônio Bicudo.



Entrada dos estudantes 1960 R. Antônio Bicudo

Figura 30, 31 e 32: Portão de madeira: entrada dos estudantes pela Rua Antônio Bicudo, 1960
Fonte: Arquivo pessoal Sonia Schaf.

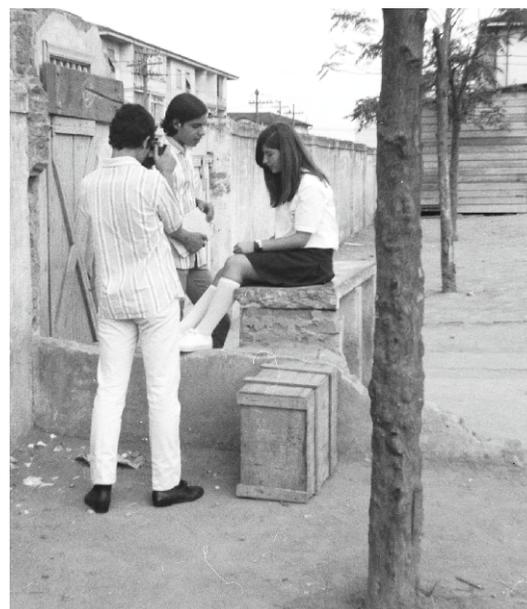
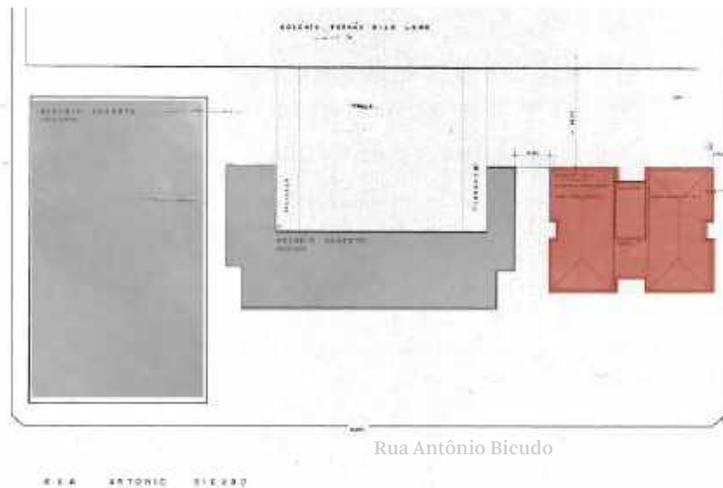


Figura 33: Plantas baixas, elevações e cortes do novo anexo de salas de aula, 1964 Fonte: FDE. Adaptada pela autora, 2021.



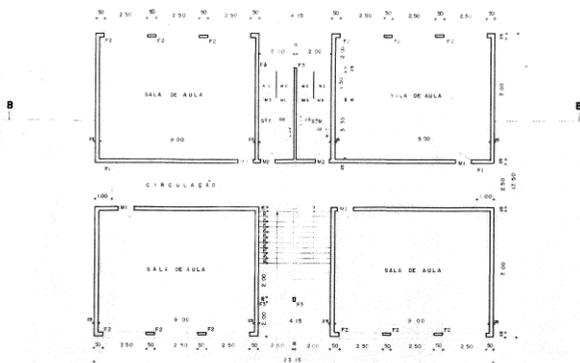
1964
Planta de localização do novo anexo



ÁREAS
 MÁX. EXISTENTE 381,77 m²
 MÁX. OPERÁVEL 381,77 m²
 TOTAL 763,54 m²
 RUA ANTÔNIO BICUDO

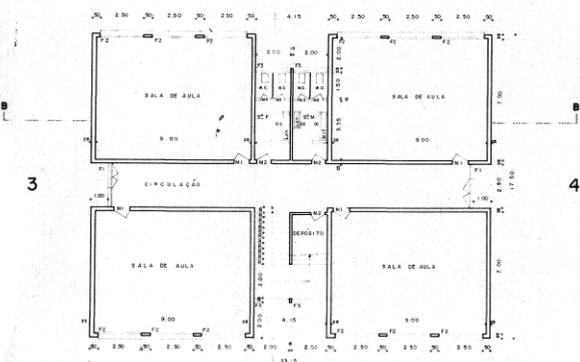
Existente
 Acréscimo

Planta do novo anexo



PAVIMENTO SUPERIOR

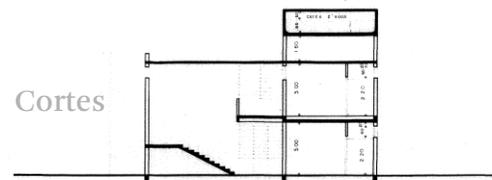
2



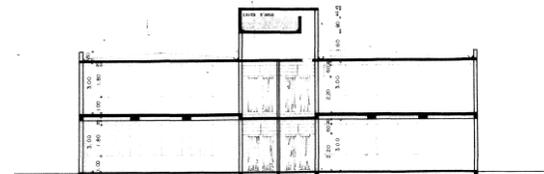
PAVIMENTO TERREO

A

Cortes

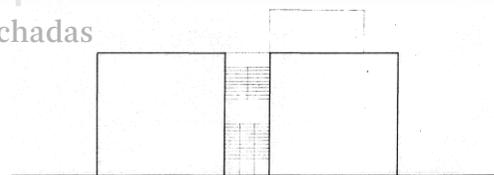
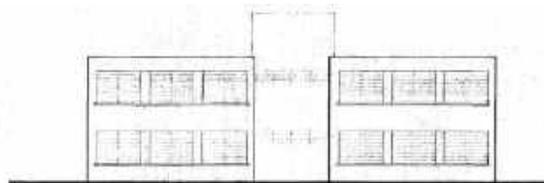


CORTE B B



1964 FACHADA 1-2

Fachadas



FACHADA 3-4

Figura 34: O desenho apresenta a escola sem grades ou muros no seu entorno Planta Gegrar, 1970
Fonte: CESAD/FAU-USP. Adaptada pela autora, 2021.

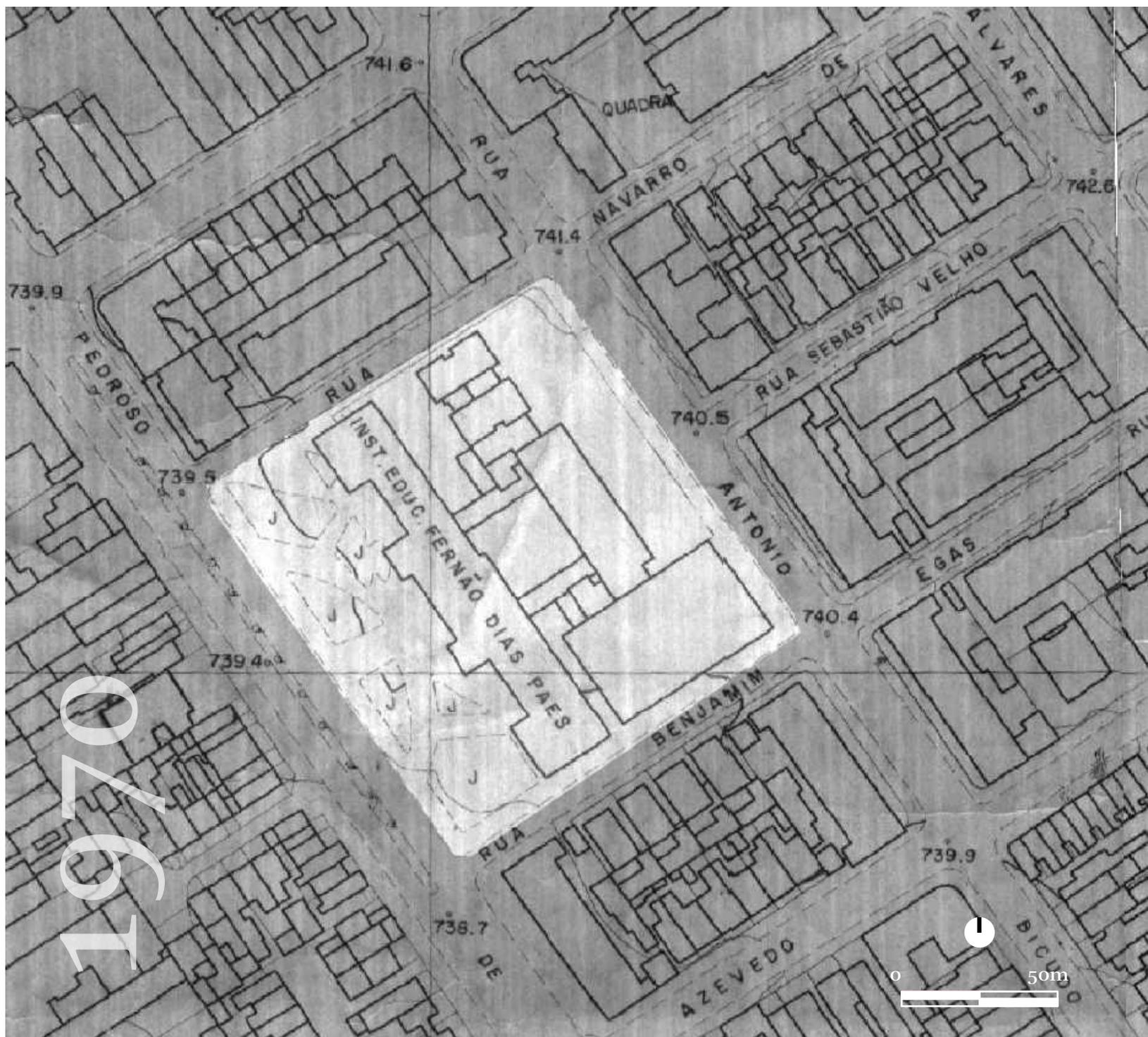


Figura 35: Planta baixa da escola, 1972 Fonte: Acervo E. E. Fernão Dias Paes. Adaptada pela autora, 2021.

Planta 1972

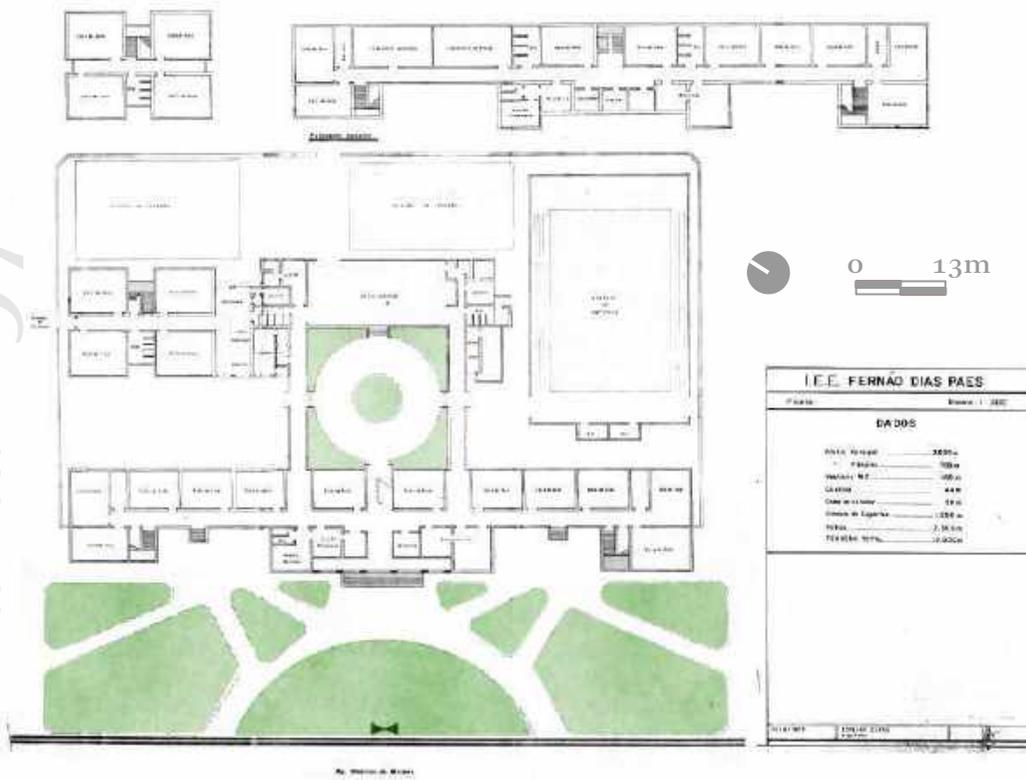


Figura 36: Frente da escola sem grades, 1966 Fonte: Arquivo pessoal Sonia Schaf.

1966
Fachada em



Figura 37: Planta baixa da E. E. Fernão Dias Paes, 1976 Fonte: FDE. Adaptada pela autora, 2021.

Planta_1976

0 26m

-  Árvores existentes
-  Acessos (portões)

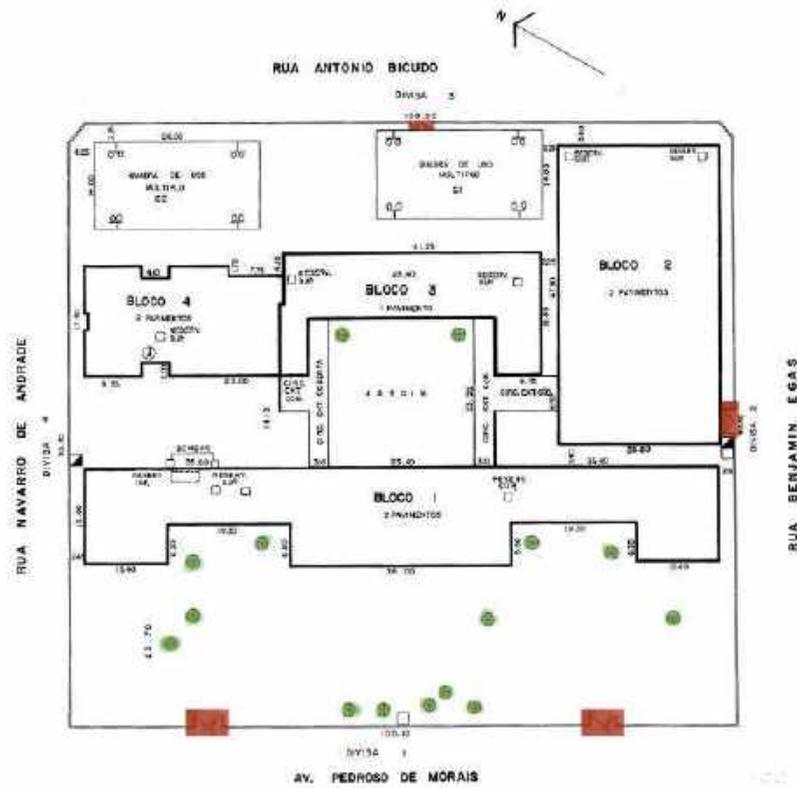


Figura 38: Planta baixa das edificações da escola, 1992 Fonte: FDE. Adaptada pela autora, 2021.

Planta_1992

0 26m

-  Acessos (portões)

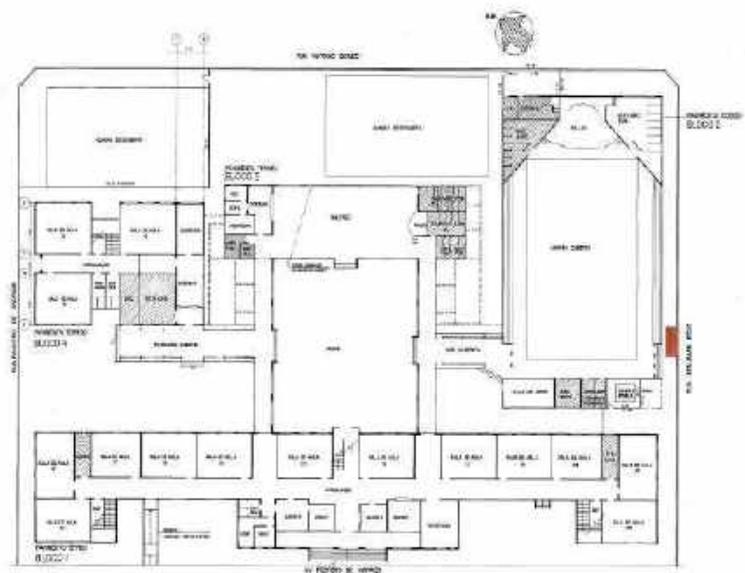
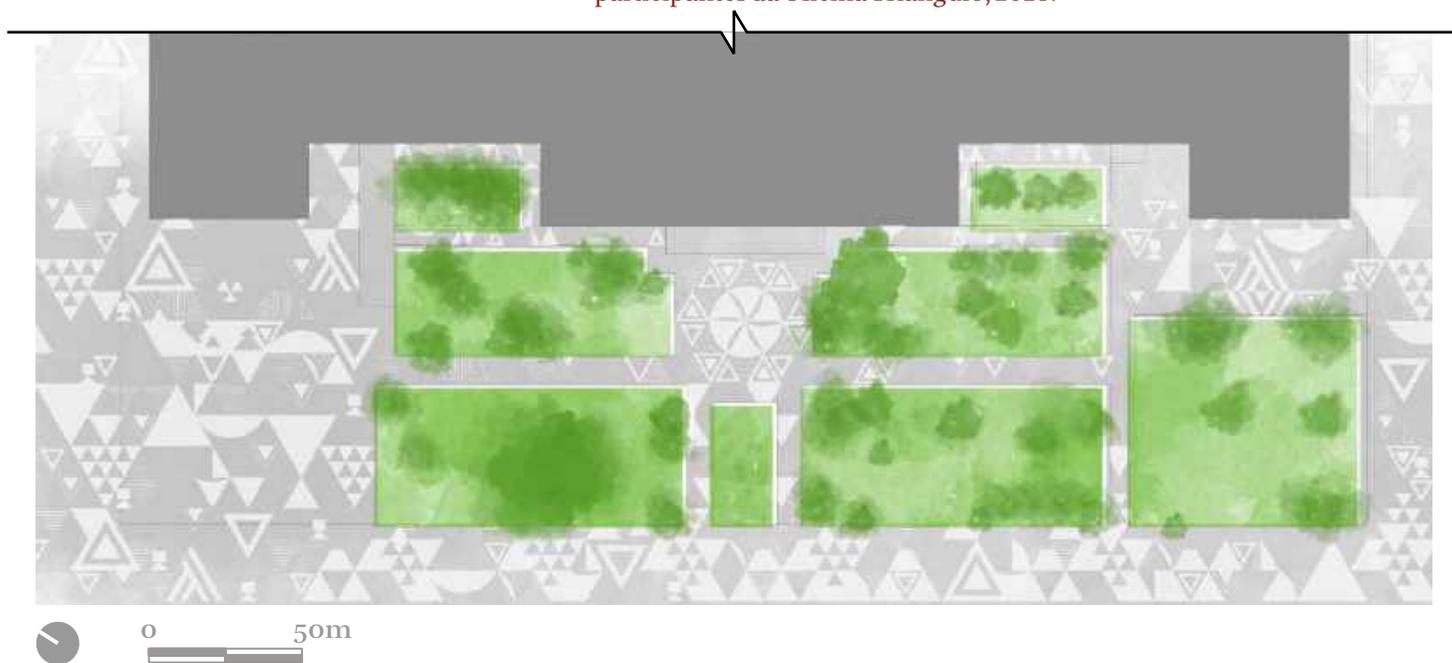


Figura 39: Foto aérea do entorno da escola; imagem Emplasa 2007 Fonte: CESAD/FAU-USP. Adaptada pela autora, 2021.



De acordo com o levantamento feito pelos participantes da Oficina Triângulo em 2018, o jardim da escola possui ainda atualmente canteiros com árvores maduras de grande porte. O levantamento demonstra que os canteiros e os caminhos pavimentados para pedestres têm desenho retilíneo (Figura 40) – o que os difere das plantas dos anos 1970. Não sabemos em que momento nem por quem eles foram projetados.

Figura 40: Planta da área frontal da escola Fonte: Elaboração dos participantes da Oficina Triângulo, 2018.



Na época de sua fundação, em 1947, o Ginásio Estadual de Pinheiros, atual E. E. Fernão Dias Paes, oferecia Ensino de 1º a 2º graus. O curso Normal, de formação de professores, chamado posteriormente de Magistério, começou em 1951. Integravam o currículo as atividades próprias da educação dada à época, como trabalhos manuais diferenciados em seções masculinas e femininas como canto orfeônico e economia doméstica.

A Lei 5.692, artigo 1º, de 11 de agosto de 1971, determinava que

O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Favorecendo a municipalização, houve uma reorganização da rede estadual em 1995, semelhante à medida anunciada em 2015, separando os prédios de acordo com as etapas escolares: as crianças menores (1ª a 4ª série) foram separadas fisicamente dos jovens de 5ª a 8ª série e do 2º grau. E, em 1997, as classes de 1ª a 4ª série e o curso Normal foram transferidos para outras unidades de ensino

Em que pese toda a justificativa oficial de que a medida visava oferecer condições pedagógicas mais apropriadas para crianças e adolescentes em prédios específicos para cada faixa etária, as evidências apontaram que as reais motivações para aquele processo de reorganização escolar foram a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental e a racionalização administrativa (ADRIÃO, 2008).

A área de intervenção da Oficina Triângulo mede aproximadamente 100X40m. A largura de uma praça padrão é de 100X70m. As praças das cidades antigas também medem 100m em cada um de seus eixos. Nesse alcance, é possível acompanhar qualquer atividade que acontece. A cerca de 60-70m de distância, já conseguimos reconhecer as pessoas e, a 25m, é possível perceber sua expressão e seus detalhes faciais. A cada metro, o detalhe fica mais claro; de 7-0m, todos os sentidos entram em ação. Em termos de comunicação, a distância íntima é de 0-45cm, a distância pessoal de 45cm-1,20m, a distância social de 1,2-3,7m. A distância pública se dá

Figura 41 e 42: Arcos do pátio interno da escola, 1966 Fonte: Arquivo pessoal Sonia Schaf.



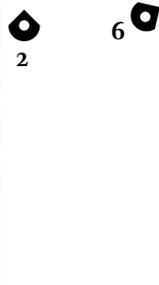
acima de 3,7m. Os dados sobre nossa visão e comunicação são valiosos para o planejamento de espaços de convivência e mobiliário urbano (GEHL, 2015).

O espaço livre na frente do Fernão não é uma praça. Os estudantes que frequentam a escola passam por ele para ingressar e sair do turno letivo. O espaço livre é gradeado, segregando, fisicamente, o entorno a esse espaço. É possível fazer contato visual através das grades, porém nelas há apenas um portão que permite a entrada de pedestres. Os passantes não se sentem convidados a entrar. As grades, nessa escola pública, mimetizam a mensagem das grades encontradas nas propriedades privadas: *não entre, proibido trespassar*. Nelas há ainda um portão que permite o acesso dos veículos dos professores e funcionários a um estacionamento para mais de 20 carros.

Assim como a escola omite a sua história, ela não tem o registro do local de moradia dos estudantes. A professora Denise Ferreira Manso, em entrevista, contou-nos que muitos estudantes usam o comprovante de residência dos trabalhos dos pais para conseguir uma vaga na escola da Zona Oeste. As escolas nas áreas centrais da cidade são, de modo geral, mais valorizadas que as das regiões periféricas. Em pesquisa qualitativa realizada com professores do Ensino Fundamental de São Paulo (TORRES; BICHIR; GOMES; CARPIM, 2008), estes mencionam o aspecto formal das escolas, que se assemelham aos presídios: muitas delas são escuras, contêm vidros quebrados. Quando na periferia, estão localizadas em um entorno “feio”. A pesquisa também relata, em relação à infraestrutura, que equipamentos como a biblioteca e salas de informática não podem ser acessados pelos estudantes (TORRES; BICHIR; GOMES; CARPIM, 2008). Observamos essa situação no Fernão, onde todas as portas são fechadas com cadeados.

A qualidade do ensino, bem como o tempo de permanência nas escolas, tendem a ser maiores nas instituições localizadas nos

Figura 43: Diagrama de localização das fotos da área de intervenção Fonte: Marina Ribeiro do Valle, elaboração da autora, 2021.



13



14



15



16



17



centros urbanos. A mesma pesquisa detalha que devido à grande demanda por vaga nas favelas e periferias mais distantes, as escolas oferecem apenas turnos de 4 horas, divididos em quatro: 7 às 11h, 11 às 15h, 15 às 19h e 19 às 23h (TORRES; BICHR; GOMES; CARPIM, 2008). A pesquisa ainda cita que “47,2% das crianças nas áreas centrais ficam mais de 4 horas, contra 19,2% nas áreas intermediárias e 12,2% nas áreas periféricas” ((TORRES; BICHR; GOMES; CARPIM, 2008, p. 71).

Reiterando os dados da pesquisa, a professora Denise relatou que nos anos 1990, 10% dos estudantes moravam longe. Hoje, com a omissão dos estudantes, 90% moram longe. Os alunos chegam cansados, muitos viajam de 2 a 3 horas para chegar à escola.

Acompanhando historicamente o desenvolvimento do bairro, as reformas de ensino e a mudança das gestões públicas com respeito à descontinuidade das políticas e ações educacionais, os professores acompanharam a precarização do sistema público de ensino. Apesar da origem social e acesso ao capital cultural de um bairro mais central, os sujeitos devem estar preparados para absorver esse novo conhecimento, ou seja, é necessário tempo para adquirir repertório. Na periferia e na favela, o cenário interno é cada vez mais homogêneo, mais diferenciado entre o periférico e o central, com uma relação cada vez mais desvinculada e distante. Logo, “Quanto mais pobre é um cenário, menos probabilidades têm suas crianças ou adolescentes de completarem níveis significativos de escolaridade e de receberem uma educação de qualidade” (LOPEZ, 2008, p. 328).

Podemos observar o grau de articulação e complementaridade que se estabelece entre as instituições educacionais e a sua vizinhança, “O enraizamento que possuem as escolas no cenário em que devem trabalhar” (LOPEZ, 2008, p. 331). Existem diferentes fatores, nas dimensões educacionais e territoriais, que podem ser vistos também a partir dos contextos socializadores, quando “Esses conteúdos mentais

incluem hábitos, disciplinas, atitudes, expectativas de conquista e capacidades de diferenciar a gratificação” (RETAMOSO; KATZMAN, 2008, p. 246)

Jovens que residem em locais afastados dos centros urbanos (periferias ou áreas rurais) podem ter dificuldades de acesso aos seus próprios direitos – educação, saúde, saneamento, lazer, transporte, trabalho, entre outros. Os jovens tendem a circular em seus próprios bairros e, se afastados dos espaços centrais dos grandes centros urbanos, tendem a não possuir nem o benefício do uso da cidade em que vivem. Dessa forma, a ausência de políticas públicas e instâncias participativas descentralizadas geograficamente pode restringir a possibilidade de participação social. Além disso, esses jovens tendem a se sentir discriminados por diversos motivos, um deles é o fato de morarem em bairros da periferia ou favelas, uma vez que esses espaços tendem a ser estigmatizados como símbolo de miséria, violência e criminalidade. A discriminação pode se materializar em falta de acesso aos direitos das juventudes (CASTRO; ABROMOVAY, 2002, p. 302).

Diante disso, percebemos a relevância de uma discussão territorial diretamente implicada pela escola e, sobretudo, pela educação como campo de saber que configura as relações de poder. Em diversas ocasiões da revisão histórica do território nesta pesquisa, surgiram questionamentos sobre o envolvimento do bairro de Pinheiros e da comunidade escolar. Tais dados também apareceram durante os encontros da Oficina Triângulo e reforçam a potência da discussão.

Sair da sala de aula e aprender no território se tornou uma prática a partir do I Congresso das **Cidades Educadoras**, em Barcelona, na Espanha, nos anos 1990. Na ocasião, foi formulada uma carta²⁹ que expõe os princípios que norteiam as administrações públicas das 505 cidades dos 34 países participantes da Associação Internacional das Cidades Educadoras. No Brasil, 21 municípios fazem parte da Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

No nosso país, a discussão sobre a importância do território na formação das crianças e juventudes norteou a elaboração de políticas públicas que compreendem a cidade como Território Educativo e se conecta com a concepção de Educação Integral. O termo foi definido no caderno da Série Mais Educação-Territórios Educativos para

29 Carta das Cidades Educadoras. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

a Educação Integral, do Ministério da Educação:

A abertura da escola para a comunidade, estabelecendo com ela novos pactos educativos de corresponsabilização pela educação de suas crianças e jovens, num processo de territorialização da educação. [...] O conceito de Território Educativo, que remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização (BRASIL, 2009, p. 18).

Essa discussão começou a partir da criação do Programa Federal Mais Educação, em 2007, que foi responsável por implementar a educação integral em 60 mil escolas públicas brasileiras. O Plano Nacional de Educação (PNE), documento que tem como objetivo reunir informações necessárias à organização das políticas públicas, prenuncia que 50% das escolas brasileiras contarão com educação integral até 2024.

Entendemos, assim, “A escola como uma centralidade que pode ativar a formação de territórios educativos a partir da apropriação de outros espaços que ultrapassam os limites dos seus muros, fortalecendo conexões entre professores, alunos, funcionários, moradores e visitantes” (AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ, 2016, p. 13).

Educação integral significa a educação plena. Ela deve garantir “[...] o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo” (CENTRO..., 2018, n. p.). Compreende a educação formal, a informal e a não formal, indo além da escola. A educação é um instrumento social e cultural e a comunidade, entre outros agentes, tem um papel importante na educação das crianças e dos jovens. A união entre a comunidade, as famílias e a escola é fundamental para a educação integral, que também pressupõe intersectorialidade: para sair da sala de aula, são necessárias ruas seguras para pedestres, espaços públicos cuidados e livres de lixo e um transporte público de qualidade; já que “Pensar educação a partir do território é pensar, portanto, educação e suas especificidades, suas diferenças em função da diversidade ou da pluralidade” (SODRÉ In: ARRUDA, 2020, p. 112)

“A relação entre a comunidade de Pinheiros e a Escola Estadual Fernão Dias Paes só será possível quando a comunidade ansiar que seus filhos estudem nesta escola?”³⁰ Lilian Santos de Carvalho (informação pessoal)

Diante do cenário revisado nas diferentes pesquisas qualitativas e nesta intervenção junto ao Fernão, identificar a falta de vínculo entre a escola e o território permite compreender o território na sua singularidade. Nas palavras de Sodré,

Compreender é diferente de entender. Quer dizer, compreender como agarrar com a mão, como agarrar com os braços aquilo que você tem como problema, aquilo com que você lida no seu trabalho. A compreensão, como esse abraçar, implica sentimento, implica sentir (SODRÉ In: ARRUDA, 2020, p. 113).

O cotidiano escolar não compreende o seu entorno porque muitas vezes também não é acolhido pelo bairro onde está inserido. Não se trata apenas de reconstruir um espaço externo para ser ocupado. O seu projeto político pedagógico, análogo ao pátio central da escola, deveria ser o norteador do debate. Podemos pensar que, estruturalmente,

Além de ultrapassar os muros e destrancar os portões, é necessário valorizar também os próprios espaços livres existentes nas instituições escolares como espaços pedagógicos, como é o caso dos pátios escolares. E para constituir o território educativo, é preciso prover infraestrutura que potencialize a relação com o contexto urbano, proporcionando condições seguras e adequadas ao deslocamento e à vivência dos estudantes (AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ, 2016, p. 14).

Movimento das ocupações

Mais do que nunca, a vivência dos estudantes foi potencializada no movimento das ocupações, renovando as questões do debate sobre educação, território e projeto político pedagógico. O movimento das ocupações das escolas secundaristas começou no final de 2015, em resposta à decisão do governo estadual de relocar alunos e fechar escolas e, também, em torno do tema da merenda escolar e do desejo por “uma outra escola” (CATINI; MELLO, 2016, p. 8). Antes das ocupações propriamente ditas, os estudantes se

³⁰ CARVALHO, Lilian Santos de. Informação pessoal via mensagem de WhatsApp em 5 dez. 2019.

manifestaram nas redes sociais, publicando comentários contra as medidas anunciadas. Foi através da imprensa que souberam da proposta de reforma e foi ela que retratou, amplamente, o movimento das ocupações. Os estudantes clamavam que a reestruturação não deveria se dar por meio da remoção de estudantes e do fechamento de escolas, mas da transformação da escola em um ambiente mais humanizado e de efetiva aprendizagem. Também pediam que fosse revista a estrutura escolar – que dispunha de salas superlotadas, insuficiência de recursos materiais e humanos, precário regime de contratação dos professores, bem como falta de laboratórios, computadores, rede de *wifi* e bibliotecas.

Revelava-se o desejo por uma escola e por uma aula que tivessem sentido e fossem significativas, que abordassem as dimensões fundamentais da existência, da experimentação, da descoberta de si e do outro, tão próprias da adolescência. As ações desencadeadas por esses jovens no espaço da escola podem ser concebidas como atos políticos no sentido mais amplo do termo, pois recolocam a dimensão da cidadania no espaço escolar (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 12).

De acordo com o governo estadual, liderado pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB),

Centenas de milhares de estudantes seriam realocados e 94 unidades escolares (1,8% da rede estadual) seriam fechadas. [...] Desde o primeiro momento, os estudantes protagonizaram uma mobilização social e política de denúncia do déficit democrático e de resistência à implementação da reorganização (TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO, 2018, p. 294).

No início, as mobilizações foram lideradas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), mas, aos poucos, os estudantes se organizaram de forma autônoma. A inspiração para as primeiras escolas ocupadas veio de uma cartilha preparada pelo Coletivo Mal Educado, elaborada a partir da tradução de um documento escrito pela Frente de Estudantes Libertarios da Argentina, que tinha como objetivo o registro de suas experiências, fortemente inspiradas na luta dos secundaristas chilenos (JANUÁRIO *et al.*, 2016 apud CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 9).

A proposta previa uma reorganização por ciclos, ou seja, cada escola passaria a trabalhar com apenas um de três possíveis ciclos da educação, a saber: 1) Ensino Fundamental I: do 1º ao 5º ano, que recebe alunos de 6 a 10 anos; 2) Ensino Fundamental II: do 6º ao 9º ano, que recebe alunos de 11 a 14 anos; ou 3) Ensino Médio: do 1º ao 3º ano, que recebe alunos de 15 a 17 anos (OLIVEIRA, 2019).

Centenas de escolas públicas foram ocupadas e o movimento se espalhou por oito estados do território brasileiro. Foram realizadas ao menos 163 manifestações de rua pelos estudantes em mais de sessenta cidades espalhadas por todo o estado de São Paulo, onde 213 escolas foram ocupadas entre novembro e dezembro de 2015 (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A primeira escola ocupada foi a E. E. Diadema, na Grande São Paulo, no dia 9 de novembro de 2015. No dia seguinte, cem estudantes ocuparam a E. E. Fernão Dias Paes, em Pinheiros. O governo do Estado pretendia relocar os alunos do Ensino Fundamental desta escola e passaria a oferecer apenas o ciclo do Ensino Médio. No dia da ocupação, a água foi cortada e a Polícia Militar (PM) proibiu a entrada de comida e água na escola: “O coronel que comanda a operação afirma que no colégio há nove caixas-d’água com 34 mil litros cada, além das merendas. Entretanto, os estudantes dizem que não têm água” (SOUZA; CARMO, 2015, n. p.).

Os estudantes questionaram o nome da escola e, pouco identificados com a estátua do bandeirante Fernão Dias, colocaram um saco de lixo preto para cobrir o “matador de índios” (RESKI; ITALIANI, 2015, n. p.).

Os estudantes se apoderaram da escola no sentido amplo, tanto do espaço físico quanto no campo simbólico e político. Uma vez trancados os portões, apenas as pessoas por eles autorizadas poderiam ter acesso à escola. Não seria exagerado afirmar que o evento foi inesperado; numa rede escolar vertical, hierarquizada e burocratizada, nada parecia indicar uma ação transgressora com tamanha força e poder (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 3).

No cotidiano das ocupações, os estudantes se organizaram em tarefas como alimentação, segurança, limpeza, relações externas e informação. Geriram conflitos com a polícia, assédios sofridos por parte dos docentes e diretores e resistência dos familiares. Muitos receberam apoio das comunidades. Talvez este seja um dos principais legados do

movimento de ocupação, pois “Escolas e cidades são produtos coletivos, atendendo a direitos coletivos. Nesse sentido, seus projetos exigem processos coletivos” (FARIA, 2016, p. 41). Uma eleição, uma greve, uma manifestação, uma ocupação

[...] pode dar lugar à política ou não lhe dar lugar algum. Uma greve não é política quando exige reformas em vez de melhorias, ou quando ataca relações de autoridade em vez da insuficiência de salários. Ela o é quando reconfigura as relações que determinam o local de trabalho em sua relação com a comunidade (RANCIÈRE, 2018, p. 46).

Segundo essa leitura, a ocupação é política quando ela reivindica o tipo de educação que esses estudantes vivenciam, quando eles reivindicam o seu lugar e sua participação ativa no que lhes interessa como desenvolvimento desses sujeitos, dos coletivos ocupantes.

O Governo do Estado tentou, através da presença da polícia, sufocar o movimento. Vendo sua popularidade abalada, anunciou a suspensão do processo de fechamento de escolas, que correspondeu à queda do Secretário de Educação do Estado, Herman Voorwald. Na E. E. Fernão Dias, a diretora que atuava na unidade precisou ser transferida devido aos conflitos com os alunos, que pediram, em carta pública, a sua saída. De lá para cá, ao descobrirem que podiam ser ouvidos, as demandas cresceram (TOLEDO, 2016, n. p.).

Figura 44: Foto da Escola Fernão ocupada Fonte: (SOUZA; CARMO, 2015, n. p.)



A E. E. Fernão Dias Paes foi desocupada em 04.01.2016, depois de passar 55 dias ocupada por estudantes. “[...] de acordo com estudantes ouvidos pela Folha, as aulas foram retomadas de uma forma menos formal e mais ‘humana’ por parte dos professores. A primeira diferença é que, ao invés de fileiras, as carteiras de quase todas as salas agora estão organizadas em círculo, o que deixou os estudantes mais próximos dos professores. ‘A aula de hoje foi olho no olho. A relação entre a gente ficou mais íntima, nada do professor se isolar na frente da sala e a gente só escutar’, afirmou o aluno do 2º ano do ensino médio Ighor Siqueira, 16” (SOUZA; CARMO, 2015, n. p.)

2.3 Corpos coletivos

Nesse contexto, o corpo coletivo é identificado como os distintos grupos de participantes da Oficina. Foram eles: voluntários (arquitetos, urbanistas e estudantes da graduação em arquitetura), moradores do bairro e estudantes da escola.

Na tentativa de constituir um grupo de trabalho diversificado e alcançar diferentes sujeitos do território, o ponto de partida para uma comunicação fora da instituição escolar se deu por meio de publicações em redes sociais e cartazes fixados nas redondezas (Figura 45). Foi feito um chamado para voluntários que gostariam de participar da oficina de integração. O convite explicitava que a oficina fazia parte da pesquisa de doutorado e que faríamos um mutirão para construção do projeto participativo. Vieram oito pessoas, das quais cinco se engajaram (Figura 46).

Figura 45: Cartaz elaborado para a chamada da Oficina Triângulo Fonte: Elaboração da autora, 2018.



Foto: Raquel Catão. Oficina Koan no Projeto Arrastão
Campo Limpo - SP

OFICINA PARTICIPATIVA E.E.Fernão Dias Paes

Pela 1ª vez, a Escola Fernão Dias Paes abrirá suas portas para um projeto inovador de integração escola-comunidade. A doutoranda em Arquitetura e Urbanismo da USP Debora Laub irá conduzir uma oficina criativa com os alunos do Fernão.

Nos dias 16 a 19 de outubro, organizaremos um mutirão para tirar do papel tudo que foi criado.

O objetivo da oficina é colocar de pé o projeto que promoverá a integração da escola com o bairro de Pinheiros. Venha fazer parte disso!

Mutirão: 16 a 19 de outubro das 13 as 20h

Fale com a gente: 9.9295.5340 - Tina / 9.8181.5918 Dedé

No caso da comunidade escolar, escolhemos o pátio interno da escola para comunicar os estudantes (Figuras 47, 48 e 49). Fizemos uma exposição com as temáticas do projeto e da oficina e explicamos como seriam as atividades. 36 estudantes assinaram a lista de interesse, dos quais dez participaram diariamente.

Figura 46: Chamada de voluntários para a Oficina Triângulo Fonte: Verônica Bilyk, 2019. Adaptada pela autora, 2021.



Figura 47, 48 e 49: Evento para chamada dos estudantes da Escola Fernão Dias Paes para a Oficina Triângulo Fonte: Pedro Fernandes, 2018. Adaptada pela autora, 2021.



2019
Evento de
estudantes
da E.F. Fernão
Chamada
Oficina
Triângulo

Os membros da Associação de Moradores e Amigos dos Predinhos de Pinheiros configuraram a comunidade participante do projeto. Formou-se um grupo de líderes desta pequena porção representativa que diariamente participava das tomadas de decisões. A oficina tomou uma proporção diferente quando o grupo de moradores sugeriu que fizéssemos um financiamento coletivo para execução dessa praça. Os Predinhos de Pinheiros ocupam uma área aproximada de 150 mil metros quadrados do bairro. São, portanto, 1/50 do bairro de Pinheiros. Desta pequena porção, três moradores participaram da organização da oficina e três participaram da oficina propriamente dita. Na etapa do mutirão, através dos registros fotográficos, é possível verificar a presença de outros moradores, estudantes e voluntários.

Durante a oficina, os moradores do bairro participantes demonstraram interesse em saber quem eram aqueles jovens, quem eram aqueles estudantes que não eram colegas de seus filhos. Tinham interesse por saber de onde eles vinham, onde moravam, como eram suas residências, o que enfrentaram para chegar à escola, quais condições tinham para estudar, o que pensavam para seu futuro, quais eram os seus sonhos.

A maioria dos estudantes que participaram das oficinas vêm do outro lado do rio. O rio Pinheiros, em São Paulo, cria uma grande fronteira para que a pertença seja possível neste território estrangeiro. Fronteira, como definida por Jacobs (2011), é vista como passiva, porém exerce uma influência ativa. No caso dessa cidade, a via expressa marginal Pinheiros, localizada ao longo dessa fronteira, enfatiza sua potência como fronteira e determina a desvalorização do território para além dela. Alguns participantes da oficina formaram parte do elenco de secundaristas no Movimento de Ocupação. Esses estudantes são parte de um grupo etário em que o agir não é necessariamente consciente e o corpo, ainda sem contorno, não reconhece sua dimensão no espaço. Apesar da experiência de habitar a escola, não pareciam conscientes dessa nova ordem do cotidiano escolar que haviam instaurado, pois é visto que “[...] os alunos educados de maneira convencional se sentiriam ameaçados e chegariam até a resistir a práticas de ensino em que se insistisse que os alunos participem de sua educação e não sejam consumidores passivos” (HOOKS, 2017, p. 192).

Perceber a juventude como enunciado desse corpo coletivo vai além da sua definição etária. Existe uma necessidade de oferecer estratégias de contorno análogas ao poder de ação. Isso porque os alunos chegam à escola sem olhar para o entorno. Sobre o bairro, eles reconhecem apenas o trajeto entre a escola e o transporte que os conecta à

região de moradia. Caminhar e observar não é uma prática. Deslocam-se com fone de ouvido sem aguçar o potencial perceptivo do lugar e essa é uma posição sobre como essa juventude brasileira se coloca no mundo. Os estudantes não pareciam interessados em saber quem eram seus vizinhos, como viviam ou o que faziam nas suas rotinas. A corporalidade brasileira dicotômica por vezes dança nas aparências: ora é restritiva, ameaçadora, imperativa, opressora ora reforça um estereótipo que samba na avenida com naturalidade. Além disso, o distanciamento temporal de uma fase de vida em que a criança brinca e rola castra e enrijece o movimento corpóreo dos jovens. A juventude está compreendida em uma fase de transição entre a infância e a fase adulta. Faz parte dela a faixa etária de 15 a 19 anos³¹.

A reflexão a partir do grupo participante do estudo de caso é sobre a dialogicidade. O corpo coletivo foi sendo percebido pela sua escuta e foi inevitável estabelecer uma relação entre os locais de origem dos participantes e os trajetos que percorriam. Os voluntários eram advindos majoritariamente de outras instituições de ensino de arquitetura (Faculdade Mackenzie, Anhembi Morumbi, IAU-USP São Carlos) à procura de uma experiência extracurricular projetual mais voltada para o binômio educação-comunidade. Para esse grupo, a oportunidade de experimentar um trabalho pedagógico fora da academia foi atraente, principalmente por não ter caráter assistencialista, e sim formativo. Eles se tornaram um grupo fundamental para a realização da oficina. Como esta era muito dinâmica e a proposta era adaptada diariamente, começamos a nos reunir meia hora antes de cada dia de atividade para discutir, organizar e decidir o que seria feito. Foi possível perceber o quanto um plano comum é capaz de unir e fortalecer um corpo coletivo.

Nesse momento, como relato da oficina, é pertinente pensar se o corpo coletivo emergiu como corpo consciente depois do processo da oficina ou se todavia é um corpo coletivo que apenas retorna à rotina escolar com a qual está habituado, como aconteceu no caso das ocupações. Na oficina, ainda que a demanda de projetos por parte dos alunos tenha aumentado, houve uma atenção à subjetividade do cotidiano escolar do Fernão. Nesse sentido, durante a Oficina Triângulo foi importante pensar que “As mudanças só são concebíveis enquanto relativas a um sistema (social, institucional, individual) [...]” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 63) e, por isso, operaram na camada do contorno do corpo e

31 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/#/home>. Acesso em: 22 nov. 2021.

na desestabilização da moldura da disciplina.

Pensamos que apenas o corpo coletivo dos voluntários emergiu como corpo consciente, em um processo de reconhecimento da relevância do ensino-aprendizado com os estudantes da escola. Considerando que o corpo consciente emerge da “[...] indiscernibilidade que não pertence exclusivamente a nenhum dos domínios específicos ou grupos de interesse implicados na pesquisa [...]” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 18), ficou evidente que faltou um plano comum em todas as instâncias: entre os agentes, no projeto, na implementação e no posterior cuidado e manutenção. Dialogamos com as diferentes partes, mas a Oficina Triângulo, como processo, não deu conta de traçar esse plano comum. Na relação das singularidades em cada corpo coletivo e no convívio entre os corpos que compõem a coletividade, segundo Peter Pelbart, o comum é um produto (PELBART, 2003), ou ainda, “As práticas concretas que 'comunam', uma vez que realizam a partilha de um bem comum e conseqüentemente criam o efeito de pertencimento” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 21).

Após o mutirão para a realização do projeto, em outubro de 2018, os diferentes agentes foram deixando seus papéis. Foram eles: a escola, a pesquisadora, os voluntários, os estudantes e os membros da comunidade. A escola barrou a continuidade das etapas seguintes do projeto, para focar na sua organização e dinâmica interna, acarretamento de uma nova gestão. Por sua vez os membros da comunidade não formaram um grupo com os estudantes, como discutido, para manter e cuidar do projeto implementado.

Quando participei como voluntário, não imaginei que poderia tomar uma proporção tão grande e impactante, onde muitos dos discursos de direito a cidade, apropriação e identidade social das pessoas com o espaço que se inserem, tratados na faculdade e lidos nas bases teóricas de alguns livros seriam concretizadas naqueles atos. Contudo, não apenas o prazer de ver estas ações se concretizando, mas vivenciá-las foi fundamental. Visto que a multidisciplinariedade, trocas culturais e experiências de vida entre moradores, alunos, estudantes de arquitetura, e convidados para aplicarem as oficinas, abriram minha mente do que é viver em sociedade no contexto de trocas estimulado pelo espaço urbano (nesse caso o Fernão). – Guilherme Borges Figueiredo, voluntário estudante de arquitetura (Apêndice 1)

Essa desarticulação de um projeto comum resultou no abandono de tarefas cometidas, ocasionando-nos estranheza e frustração na elaboração da pesquisa. Esses sentimentos também foram experimentadas pelos estudantes mais envolvidos. O que mais poderia ter sido feito para a continuidade do projeto? O sentimento de pertencimento foi desenvolvido pelos participantes? Se ele foi reconhecido, a descontinuidade do trabalho rompeu esse sentimento? Ou ainda, “[...] de que meios o arquiteto dispõe para apreender e cartografar essas produções de subjetividade que seriam inerentes ao seu objeto e à sua atividade?” (GUATTARI, 1992, p. 143).

O território enquanto projeto comum ganha ênfase a cada grupo que se integra, indo em direção à sua humanização. A experiência é percebida sob a ótica do território humanizado, ativado por pessoas e qualificado pela permanência, por meio das considerações encontradas nas obras de Jane Jacobs (1916-2006) e de Jan Gehl (1936) e também no Laboratório Arquitetura, Subjetividade e Cultura (LASC – FAU/UFRJ).

Jacobs já afirmava em 1960 que a vizinhança tem o poder de ativar e transformar o uso e a essência de uma praça urbana (JACOBS, 2011). No cenário da Oficina Triângulo, o elo entre a escola e os moradores do bairro foi ativado somente durante o processo da sua realização. Quando as grades se fecham repelindo as pessoas, a praça do Fernão, assim como os parques impopulares descritos por Jacobs, sofrem “[...] do mesmo problema das ruas sem olhos, e seus riscos espalham-se pela vizinhança, de modo que as ruas que os margeiam ganham fama de perigosas ou são evitadas” (JACOBS, 2011, p. 103). Jacobs define que “O principal problema do planejamento de parques de bairro resume-se ao problema de alimentar uma vizinhança diversificada capaz de utilizá-los e mantê-los” (JACOBS, 2011, p.110). No caso de Pinheiros, as juventudes que vivem no bairro, estudam em escolas privadas. Um empenho é necessário para povoar e dar vida a uma praça de bairro o dia inteiro. A escola não é pensada como parte do planejamento urbano. Isto fica evidente quando, observado seu uso, semiuso (turno noturno com apenas sete turmas) ou desuso (antes da escola abrir, depois de ela fechar e nos finais de semana), a área ao seu redor se torna desabitada. Os muros em sua volta geram espaços negligenciados, convidando o despejo de lixo e a ocupação de pessoas em situação de rua.

Na contramão dos espaços desativados que incitam o vandalismo; argumentamos que o planejamento urbano deve começar com as pessoas. É barato, simples, saudável e sustentável construir cidades para as pessoas. Gehl sugere que, para medir o sucesso de um espaço público, calculamos o número de pessoas que o frequenta, mas, principalmente, o

tempo de permanência delas no local (GEHL, 2015). Essa atenção ao uso, às pessoas e à sua permanência tem sido desprezada na concretização das cidades modernas:

As ideologias dominantes de planejamento – em especial, o modernismo – deram baixa prioridade ao espaço público, às áreas de pedestres e ao papel do espaço urbano como local de encontro dos moradores da cidade. Por fim, gradativamente, as forças do mercado e as tendências arquitetônicas afins mudaram seu foco, saindo das inter-relações e espaços comuns da cidade para edifícios individuais, os quais, durante o processo, tornaram-se cada vez mais isolados, autossuficientes e indiferentes (GEHL, 2015, p. 3).

Buscar novas formas de planejar é adquirir novos repertórios de análise da vida urbana. O livro *Arquitividades subjetivas*, produzido pelo LASC, percorre o viés etnográfico, observando a cidade e seus usos, movimentos, dinâmicas e comportamentos das pessoas, bem como o impacto que a dimensão não mensurável poderia produzir para a vitalidade dos espaços físicos. Como dar lugar ao imponderável? Os autores do livro dissertam sobre a necessidade de sensibilizar, ou melhor, ressensibilizar: “Ressensibilizar é a palavra de ordem, pois nos impele de querer, novamente, ser afável” (DUARTE; PINHEIRO, 2019, p. 12). O LASC cunhou o termo *empatia espacial*, que é definido como a

[...] corporificação do ensejo de estar no Outro, nesse caso, o espaço físico. Entendemos que a adesão espacial é um forte indicativo de que existe uma conexão sensível com o meio físico. Nesse processo, o corpo é o meio pelo qual conhecemos e experienciamos materialmente e sensivelmente os espaços. A afetação surge como ponto chave para se explorar como o corpo adere ao espaço, uma ação que depende da empatia a uma determinada ambiência. O colocar-se no lugar do Outro, que é a definição geral de Empatia, seria um indicativo de uma conexão sensível materializada através de uma ação/reação corpórea (NASCIMENTO, 2019, p. 188).

Os estudos de caso da nossa tese aferem ao corpo a responsabilidade de sentir e de agir. Mas não é o corpo apenas como sujeito ou mesmo como substância, é o corpo sensibilizado, consciente e estético pelo que o atravessa e o toca. Esse corpo está em constante movimento interno e externo, deixa rastros por onde percorre. “O corpo não é o

limite do conhecimento, mas sim a ferramenta de experimentação: o instrumento para aferir a *empatia espacial*, [...] o meio pelo qual ela ocorre” (NASCIMENTO, 2019, p. 193). O LASC cunhou essa vontade de *empatia espacial*. A menção à experiência empática surgiu em um trabalho de campo, em 2014, que fazia parte de uma pesquisa pautada no potencial de adesão ao meio através da observação de espaços públicos, sua dinâmica e sua ambiência. A pesquisa compreendeu que a experiência coletiva não surgia naturalmente da exposição à ambiência urbana. “Foi então que se adotou, primeiramente em forma de hipótese, a palavra Empatia para explicar o que seria a predisposição ao engajamento coletivo” (NASCIMENTO, 2019, p. 188).

2.4 Oficina Triângulo: relato do experimento

A partir da prática impulsionada pelas reflexões da pesquisa, a Oficina Triângulo foi desempenhada na E. E. Fernão Dias Paes, no bairro de Pinheiro, em São Paulo, entre agosto e setembro de 2018. Saindo da academia, contudo discutindo o processo de projeto nos fundamentos da arquitetura e do urbanismo, a oficina promoveu ações de cunho pedagógico a partir dos questionamentos sobre a formação cidadã, a criação e o *fazer* coletivo, o empoderamento dos atores para futuras ações. Além disso, também proporcionou reflexões acerca da capacidade do ensino de projeto para além da esfera acadêmica, mediando, neste estudo de caso, uma construção coletiva de um espaço comum.

Percebendo o percurso do projeto de pesquisa, foi importante trabalhar com uma escola pública e sua estigmatização. As revisões sobre o tema das juventudes e sua inserção nas políticas públicas demanda uma observação atenta à capacidade da educação de reverter cenários através da escuta dessas narrativas. Uma pista para esse panorama e sua mudança está na previsão de que “Cada ano somado de escolaridade reduz em torno de 20% o risco de envolvimento em conflito armado”, além de um número estimado de “420 milhões de pessoas que poderiam ser retiradas da pobreza com uma educação secundária [...]” (ATLAS DAS JUVENTUDES, 2021, p. 47). A precarização do sistema público de educação corrobora com uma estrutura institucional repleta de carências.

A oficina, na sua concepção, almejava um espaço comum, coletivo e saudável. Acreditamos que a cidade só será democrática se formos capazes de lidar com o diferente a partir dessa produção comum. Rubens Oliveira, ao analisar o trabalho desenvolvido, reflete: “Faz parte da condição de cidadão encontrar o outro. [...] numa tentativa, numa construção de um espaço mais orgânico [...]. E assim, daqui a alguns anos, nós possamos perceber uma transformação nas relações periferia-centro, na rua de trás-rua da frente [...], e futuramente, contaminar com coisas legais um com o outro³²”.

Para um espaço comum empático, desenvolvemos um processo de projeto. A intenção era ampliar a consciência dos estudantes para seus corpos-territórios, com o intuito de aproximá-los da escola que habitam, e, assim, também oportunizar o vínculo da escola com a comunidade e o território em sua volta, criando colaborativamente um projeto de espaço público que unisse a escola ao seu entorno, mobilizando a comunidade escolar e a comunidade do bairro onde se situa. A execução desse projeto foi planejada através de mutirão e buscou estabelecer e proporcionar empatia espacial.

Um plano comum acordado por todos tem a potência dos agentes cumprirem seus papéis, de implementar um projeto com *continuum* aproximado de uma força motriz para suceder seu desenvolvimento, pois ele não é estanque, nunca termina. Trabalhamos para que as intervenções fossem engendradas, mas principalmente elaboradas pelos desejos do corpo coletivo. Finalmente, o desejo de proporcionar uma impulsão dos participantes para a proatividade, gerando a vontade de realização.

Existe um *continuum* que, para Deleuze e Guattari (1987), é um *continuum* de todos os atributos ou níveis de intensidade sob uma singularidade, um *continuum* de intensidade de um certo nível sob um único tipo ou atributo e, por último, um *continuum* de todas as substâncias na intensidade e todas as intensidades na substância. Tratamos de entender o processo formativo como um *continuum* do grupo que vai para além do cotidiano da escola e pode contribuir com estratégias de como conviver coletivamente. Dessa maneira, a análise dos registros e o relato próprio da singularidade que realiza a pesquisa se dá como um movimento metodológico. Como analisar os dados de acordo com o método cartográfico? A cartografia reconhece no processo de produção de realidade a tarefa de analisar, através do relevo. É nesse momento, de análise dos dados, que buscamos acessar e resguardar a objetividade, apesar do caráter subjetivo inerente ao

32 Informação disponibilizada no vídeo de campanha de financiamento coletivo da Catarse (BRAND, 2018).

posicionamento do pesquisador. Como orientar objetividade na direção em que a pesquisa se propõe a investigar? (BARROS; BARROS *In*: PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016).

A tentativa cartográfica é, através do relevo, sair do plano de coordenadas cartesianas e movimentar-se na zona de contato, nas “[...] zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja da objetividade, seja da subjetividade” (BARROS; BARROS *In*: PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016, p. 178). Logo, deixar o papel literal, o papel de pesquisadora, o roteiro da oficina, o roteiro desta tese, a moldura da disciplina e nosso contorno. A pesquisa cartográfica pauta o problema sobre “Qual procedimento metodológico nos permite tomar esse objeto no que ele transgride o sentido etimológico da palavra (do latim *objectus*, ação de por diante)?” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 151).

Então, a narrativa a seguir é retratada por um sujeito, do “Latim *subjectus* vizinho, próximo, limítrofe” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 151) a partir de uma posição política de pesquisadora que realizou uma intervenção em uma escola pública de Ensino Médio. Nesse sentido, buscamos delinear as diferentes camadas que compõem esse campo de pesquisa enquanto um relevo de querereres, poderes, afetos, frustrações, etc.

Em um processo de aproximação com a escola, apresentamos a proposta da oficina para a diretora e logo relatamos o trabalho para os diretores pedagógicos, professores e funcionários da escola, assim como para os estudantes e seus pais. Todos foram convidados a participar.

Figura 50: Apresentação da Oficina Triângulo para os pais dos estudantes Fonte: Pedro Fernandes, 2018.



Para os professores, na tentativa de aproximá-los à oficina proposta, expusemos o roteiro através de uma vivência corporal, como uma forma de aquecer o corpo e ativá-lo para o movimento. Observamos, naquele corpo docente, o espelho do distanciamento ao “[...] nosso templo, nossa mais íntima moradia: o corpo” (MIRANDA, 2010, p. 9). Curiosa denominação, o corpo docente parecia aquele, mecanizado e docilizado pela instituição, descrito por Foucault na obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2014). Nossa sugestão foi que os professores apresentassem o projeto para os estudantes e que os interessados se inscrevessem. O ex-coordenador pedagógico Marcelo Martins relatou a impressão dos professores com relação a essa vivência: “Os professores sempre pediram desafios mas acharam a atividade desafiante demais para eles”³³.

O novo território escolar e seus encadeamentos apresentaram um desafio na hora de recrutar os estudantes para a oficina. Efetivamente, muitos deles não estavam envolvidos com a escola, com os professores ou com o conteúdo proposto. Deduzimos que falta vínculo entre os estudantes e a instituição. Se existe um inspetor que precisa policiar os estudantes para que frequentem a sala de aula, por que eles desejariam permanecer no contraturno nesse espaço, para participar de uma oficina,. Permanecer nesse espaço que, de alguma forma, não é convidativo, acolhedor e saudável? Investindo na relação direta com as diferentes etapas escolares, visitamos as 29 turmas do turno da tarde e noite para apresentar do projeto.

Na nova gestão, seria necessário um trabalho corporal dos docentes para que estivessem alinhados inclusive enquanto projeto pedagógico, rastreando uma abertura para debater o ofício do professor para além da demanda diária da sala de aula. Durante a oficina, os professores planejaram visitas a museus e, como resultado dessa ação, tivemos menos participantes do que gostaríamos. Na organização do calendário do Fênix, foi decidido que a oficina seria oferecida no turno da tarde. Como os estudantes iriam no contraturno e no período da manhã e da noite só havia turmas de Ensino Médio, adaptei o programa que havia sido pensado inicialmente para o Ensino Fundamental a jovens de 15 a 17 anos.

Era necessário definir a área de intervenção. Inicialmente a proposta de uma decisão coletiva foi posta, mas, em diálogos com a direção da escola, foi apontada a área definida pelo pátio frontal – área delimitada pela avenida Pedroso de Moraes, rua Navarro

33 Informação fornecida verbalmente por Marcelo Martins, São Paulo, 2018.

de Andrade e rua Benjamim Egas. Do quarteirão que a escola ocupa, esta é a única fachada ativa que poderia fazer a interlocução com o bairro.

A oficina foi planejada dia a dia e o cronograma de trabalho foi entregue à escola. Foi desenvolvido um roteiro de atividades para os nove dias de oficina que contemplava, em alguns momentos, facilitadores convidados. Apesar de termos planejado a rotina diária da oficina, permitimo-nos alterar, adaptar e improvisar as dinâmicas do projeto quando sentimos necessidade. O Prof. Dr. Júlio Roberto Katinsky sugeriu que as metodologias aplicadas depois da experiência empírica fossem registradas³⁴. Confiamos na experiência de cinco anos e meio de docência na área de projeto que tivemos nas duas Faculdades de Arquitetura de Auckland.

Figura 51: Cronograma da Oficina Triângulo: organização das dinâmicas, oficinas e mutirão na Escola Fernão Dias Paes Fonte: Elaboração da autora, 2018.

	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
2018		17	18	19	20	21	22
		Dinâmica com Professores da manhã às 13h por 20min	Conversa com alunos interessados da manhã às 9.30h por 20min	Dinâmica com Professores da noite às 16.50h por 20min	Conversa com alunos interessados da noite às 21.20h por 10min		
Outubro	23	24	25	26	27	28	29
		Oficina dlaub: 13 às 16h	Oficina dlaub: 13 às 16h	Oficina dlaub: 13 às 16h	Oficina dlaub: 13 às 16h	Oficina dlaub: 13 às 16h	
	30	1	2	3	4	5	6
		Organização: Busca por parceiros e materiais	Não há aula na Escola	Não há aula na Escola	Não há aula na Escola	Não há aula na Escola	
Setembro	7	8	9	10	11	12	13
		Busca por parceiros e materiais	Busca por parceiros e materiais	Busca por parceiros e materiais	Busca por parceiros e materiais	Feriado	
	14	15	16	17	18	19	20
		Feriado	Oficina dlaub - mutirão: 13 às 16h	Oficina dlaub - mutirão: 13 às 16h	Oficina dlaub - mutirão: 13 às 16h	Oficina dlaub - mutirão: 13 às 16h	
		Notas:					

34 O projeto de pesquisa foi apresentado na disciplina 'Metodologia científica aplicada à arquitetura e urbanismo' na FAU-USP, em 2018. Os docentes da disciplina foram: Artur Simões Rozestraten, Julio Roberto Katinsky e Luiz Américo de Souza Munari.

Figura 52: Programa diário da Oficina Triângulo Fonte: Elaboração da autora, 2018.

12.30h check in

1) grupo

leños / retalho msc. dormit

2) corpo / Rubão

3) expl. oficina/nome

4) apresentações participantes.

Ferres: oficina corinha e fim de semana, ocup

terça e quinta 2h p/2hs

João cidade

OFICINA1 Femião Dias Pneu programa detalhado
2 semanas intensivas + 2 semanas de busca por parceiros e materiais.

Radiadora: Debora Laub - as oficinas são parte do Projeto de Pesquisa de Doutorado de Debora USP

quais são as ref. dos alunos?

→ enviar VAGA

Levar paredes de planta → planta escola/hist da escola → escultura

Dias	Atividades	Dinâmica	Educador visitante	Conteúdo	Materias
Dia 1 Segunda 24-Sep Sala #	13h - Abertura Exercício de desenho dos rostos sem olhar para o papel e apresentação de cada um do grupo 14h - O corpo e os corpos 15:30h - Descubramos o programa e rituais <i>nome da oficina</i>	Todos Grupo Todos	x x x	criatividade auto-comhecimento	Pranchetas, papel, canetas with the human body Recicláveis / disponíveis
Dia 2 Terça 25-Sep Sala #	Entendendo os materiais e suas propriedades Criando com os materiais disponíveis Aula de desenho - escala Registro dos desenhos e maquetes <i>4h - 2h observação e desenho</i>	Grupo Grupo Indiv. Indiv.	x x x x	o corpo	Recicláveis/materiais disponíveis Carvão? Perguntar Ferres
Dia 3 Quarta 26-Sep Sala #	O corpo e a cidade Registro dos movimentos e experimentos O olhar na cidade - cartografia? Aula de corpo Registro do dia - sempre em A <i>formal e revista</i>	Todos Grupo Grupo Indiv. Indiv.	Ivy/Rubão Mariana? Feres Khoury	o corpo → outro corpo corpo → cidade	Câmera Perguntar Ferres
Dia 4 Quinta 27-Sep Sala #	O corpo em movimento Projeto da escola e sua relação com o bairro Assessoramento <i>como se faz um projeto</i>	Todos Grupo Grupo			papel celofane colorido - Kalyssa
Dia 5 Sexta 28-Sep Sala #	O corpo em movimento Projeto da escola e sua relação com o bairro - em direção a um só projeto / fases Decisão do projeto que iremos executar Lista de materiais / recursos que precisaremos <i>ref/lines projeto</i>	Grupo Grupo Todos			estudo que preparar trabalhar a melhoria do espaço - entender como poderia ser melhor - referências externas
2 semanas 1-5 out Sala #	Organização do projeto / execução Busca de parceiros e materiais 8 e 9 de outubro - organização mutirão <i>como se planeja executar</i>	Todos	Gabi		escala/desenho/maqueta organização/planejamento
Dia 6 Terça 16-Oct	Mutirão - organização em equipes / tarefas Mutirão - execução Projeto <i>tarefas/responsável</i>	Todos Todos			trabalho em grupo/story board/ registro do processo/ênfase no projeto
Dia 7 Quarta 17-Oct	Mutirão - execução Projeto <i>Enviar todo o material</i>	Todos			execução ajudada de voluntários e membros da comunidade
Dia 8 Quinta 18-Oct	Mutirão - execução Projeto <i>CTT.</i>	Todos			
Dia 9 Sexta 19-Oct	Mutirão - execução Projeto Story board - apresentação participantes Celebração	Todos Grupo Todos	Todos Todos Todos		

Quatro semanas

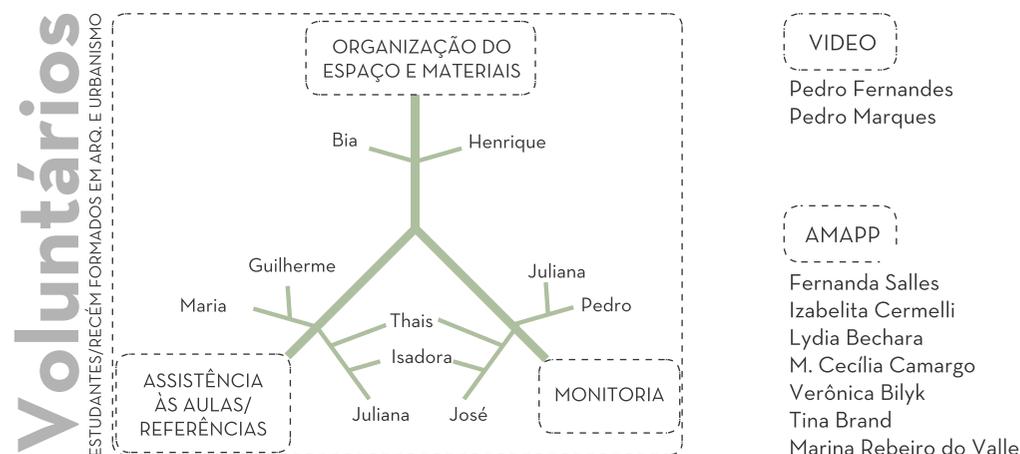
Data	Horário	Participantes	Oficina
1 24/09 - 28/09	3 horas	Femião	Oficina
2 01/10 - 05/10	?	Femião/Comunidade	Busca de parceiros e materiais
3 08/10 - 12/10	?	Femião/Comunidade	Busca de parceiros e materiais
4 16/10 - 19/10	3 horas	Femião/Comunidade	Mutirão

A sala x será nossa durante todo o período. Estará aberta de _____ à _____, Pedir chave para _____

de vídeo Espaço externo tb é uma possibilidade?

Da mesma forma com que uma rede é facilmente articulada com os moradores e os estudantes, acreditávamos que a universidade daria algum respaldo tanto no âmbito da pesquisa quanto em uma atuação extensionista com diferentes grupos. Enviamos inúmeros e-mails para todos os arquitetos docentes que conhecíamos e, na falta de parceiros, resolvemos publicar um chamado nas redes sociais para convidar voluntários estudantes e formados em Arquitetura e Urbanismo. Nosso primeiro encontro reuniu 13 pessoas e nossa equipe de facilitadores da oficina foi composta por cinco membros, organizados conforme o diagrama. Os voluntários, estudantes de Arquitetura e Urbanismo ou recém formados, foram parceiros presentes, responsáveis e ativos nas atividades que desenvolvemos ao longo da oficina. Durante o mutirão, duas arquitetas se juntaram à nossa equipe. Em uma ação agenciadora, conseguimos formar uma equipe engajada e comprometida durante a oficina³⁵.

Figura 53: Diagrama da organização da equipe de voluntários Fonte: Elaboração pela autora, 2018.



35 Dois membros da comunidade se tornaram equipe de apoio durante todo o processo (Cristina Brand e Veronica Bilyk). Rubens Oliveira e Ivy Moreira trabalharam com os corpos em movimento. Feres Khoury ministrou uma oficina de desenho. A equipe de voluntários estudantes de arquitetura ou recém formados foram: Maria Carolina Lima, Laissa Silva de Souza, Guilherme Borges Figueiredo, Henrique Prata e Isadora Rabello. Uma mãe de alunos forneceu todos os lanches durante o mutirão (Benne Catanante). A equipe do Zoom arquitetura promoveu uma oficina de mobiliário urbano. Os ativistas do Novas Árvores por Aí ajudaram no plantio e no empréstimo de ferramentas de jardinagem. Vários fornecedores doaram mão de obra (Eng. Victor Aros e Eng. Jaime Gacituá), emprestaram equipamento para filmagem (Silvia Hayashi), fizeram o registro de imagens (Marina Ribeiro Do Valle), trabalharam na definição do paisagismo e vegetação (Eduardo Chagas e Alessandra Araújo) e no projeto e execução de luminotécnica (arquiteto Pedro Henrique Portela). Pedro Marques orientou a edição de vídeo e Pedro Fernandes foi financiado pela bolsa do CNPq para filmar a oficina.

A proposta do projeto realizado coletivamente na oficina foi a criação de um espaço de convivência. O espaço de intervenção foi a grande área que já existia na frente da escola, mas não era utilizada nem pelos estudantes, nem pelos moradores do bairro de Pinheiros. Essa remodelação trouxe nova vegetação, iluminação e alguns elementos de mobiliário como bancos e redes, oferecendo potencial para encontros, troca entre pessoas e prática da urbanidade.

A experiência empírica deste doutoramento teve como premissa trabalhar com uma escola em sinestesia com a comunidade em seu entorno. A relação entre a comunidade escolar e os habitantes do território onde ela está situada é custosa de se construir e essencial para qualquer projeto que deseja criar um espaço de interação. Temos ciência de que o engajamento da comunidade é um elemento estruturante nesse tipo de empreitada e deve estar presente em todo o processo para um *continuum* do trabalho. Concebíamos um vínculo entre a comunidade dos Predinhos e a instituição de ensino, quando, na realidade, a envoltura era mais assistencialista, ajudando a escola quando faltava um funcionário na secretaria, no preenchimento de fichas durante a alta demanda no período de matrículas ou na arrecadação de recursos e organização da festa junina.

Em uma das reuniões com os membros mais ativos da comunidade, foi lançada a ideia de fazermos uma vaquinha coletiva para arrecadar recursos para a execução do projeto que faríamos colaborativamente. Rapidamente, mobilizamo-nos para produzir um vídeo³⁶ para a plataforma Catarse (BRAND, 2018) e, no período de 13 dias, arrecadamos quase 18 mil reais. O período para o levantamento de recursos financeiros foi curto. A viabilidade financeira e o encadeamento de tomada de decisões adicionaram uma carga enorme de trabalho. Para além da consciência financeira, “Consideração, preocupação e empatia são os ingredientes mais importantes” (GEHL, 2015, p. 227).

A comunidade se comprometeu a cuidar e a manter a nova praça, com participação de estudantes, professores e funcionários. Tínhamos programado que as grades seriam tiradas após sabermos que a equipe estava zelando pelo local. Após a inauguração da praça, a comunidade não conseguiu formar uma liderança para cumprir a promessa. Em seguida, um de seus membros patrocinou uma empresa de manutenção que deixou a praça como no dia da inauguração para o início do ano letivo de 2019. Passamos o ano de 2019 tentando aproximação com os novos coordenadores da escola, período que foi seguido pela pandemia de Covid-19. Durante a pandemia, a diretora saiu de licença maternidade e, até o final desta tese, ainda não havia retornado ao trabalho.

Figura 54: Gravação do vídeo Catarse para vaquinha coletiva Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Figura 55: Captura de tela do vídeo produzido para o Catarse com a fala da diretora da E. E. Fernão, Lilian Santos de Carvalho; Figura 56: Captura de tela do vídeo produzido para o Catarse com a fala da autora Fonte: Brand (2018).



Nas reuniões, levantamos a questão da necessidade do engajamento comunitário depois da oficina e do mutirão. Porém, além da falta de sinestesia do grupo e/ou talvez a falta de um líder que desse andamento ao trabalho, não tivemos mais acesso à escola, inclusive pela mudança da coordenação, que priorizou os trabalhos internos em prol da união e fortalecimento da equipe. Como podemos julgar o que deve ser feito dentro de uma instituição pública de ensino? Como continuar o trabalho de pesquisa sendo agentes externos à escola?

Algumas edificações escolares têm, em parte de seus terrenos, espaços livres com potencial para se tornarem parques ou praças, mas estão subutilizados. Alguns desses espaços, definidos por Miranda Magnoli (1982) como espaços livres de edificação ou de urbanização, não convidam a população a entrar e permanecer neles. Ou ainda, os espaços livres são vistos como espaços de propriedade pública, prestando-se (diretamente) para a esfera pública ou não (QUEIROGA, 2012). Neste estudo de caso, os pedestres não sabiam que o espaço frontal da escola é público. Na conjuntura das escolas particulares, encontramos edificações fortificadas. Não se sabe o que acontece dentro delas. A comunidade escolar não sai dos fortes, não usufrui da cidade.

Nos primeiros encontros com a diretora, conversamos especificamente sobre a futura retirada das grades que delimitavam o pátio frontal da escola, separando-a do território. Perguntamos: “para quem teremos que pedir autorização?” Foi declarado que a decisão seria da direção. Depois de uma denúncia feita por um pequeno grupo de moradores à Secretaria da Educação e diante da possível suspensão do mutirão que começaria em dois dias, houve uma mudança de discurso. No último encontro presencial, em abril de 2019, foi mencionado que o ideal seria os estudantes usarem a área frontal da escola durante o intervalo e que, para isso, seria necessário a colocação de mais uma grade, cercando-os durante seu tempo livre. A lógica das grades se mostra enraizada na ocupação dos espaços chamados “livres”.

A denúncia desse grupo de moradores foi de que uma praça pública poderia trazer frequentadores indesejados, que já haviam sido enxotados para outros vazios urbanos. Segundo eles, a grade e os muros convidam pessoas em situação de rua a se alojarem nas proximidades e isso traz ainda mais insegurança para a área. Jacobs propõe “Virar esse raciocínio do avesso e imaginar os parques urbanos como locais carentes que precisam da dádiva da vida e da aprovação conferida a eles” (JACOBS, 2011, p. 97). Esse argumento parece dialogar com o grau de empatia espacial conferido a parques e praças que são altamente frequentados ou condenados ao fracasso.

Conceber coletivamente um espaço demanda atenção às práticas participativas e colaborativas. Como ponto de partida dessa reflexão, compreendemos que participação é um termo inserido no campo teórico do planejamento urbano que permeia a idealização do envolvimento dos usuários do projeto. Muitas vezes essa envoltura é simbólica, trazendo um grau de valor ao processo de planejamento sem realmente transformá-lo. Assim como a narrativa, a participação também exige uma posição política. Genericamente, apresenta

“Graus de envolvimento que vão desde a participação simbólica até o controle total do processo pelos cidadãos participantes” (TILL, 2005, p. 21). Para ela ser verdadeiramente democrática, deve envolver os usuários de determinado projeto em um processo consensual. Normalmente presente na fase inicial do projeto, deve apresentar “Uma alternância contínua de controles e reformulações [...]” (DE CARLO, 2005, p. 14), de forma a retroalimentar o processo projetual.

No entanto, discutimos a participação como processo dialógico e como práxis de colaboração freiriana, entendendo que a ação é sempre uma construção coletiva: “Os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2017, p. 227).

Instituições de ensino e movimentos sociais que autenticam sua base na práxis colaborativa dispõem da premissa “Nada sobre nós sem nós” (CONSTANZA-CHOCK, 2020, n.p., tradução nossa). Algumas delas, como o *Design Justice*³⁷, o *CoDesign* da MIT³⁸, o *Arki_lab*³⁹ o *Instituto Elos*⁴⁰, desenvolveram seus processos dialógicos e suas práticas foram empregues inúmeras vezes.

O ponto de partida para o projeto colaborativo foi a experiência junto ao Instituto Elos, que passou pela etapa de projeto colaborativo velozmente. A proposta na Vivência Oasis foi dividir os participantes da oficina em pequenos grupos. Cada grupo modelou, no período aproximado de duas horas, uma maquete com suas ideias, seus anseios e seus desejos. Em seguida, a facilitadora da oficina solicitou que cada grupo apresentasse o seu projeto ilustrado pela maquete e, em uma interlocução rápida e informal, os componentes elencaram partes que mais gostaram em cada maquete, formando uma

37 A publicação *Design Justice* reflete sobre os princípios desenvolvidos a partir do movimento social de mesmo nome. Essa rede de signatários individuais ou organizações, bem como seus recursos para ações, podem ser consultadas em: <https://designjustice.org/>.

38 O CoLab trabalha com alunos, professores e recursos técnicos do MIT para construir colaborações com a sociedade civil. Eles acreditam que a inovação colaborativa com as comunidades é a forma mais eficaz de gerar soluções sustentáveis para problemas locais e globais. <https://www.colab.mit.edu/>

39 O Arki_lab desenvolveu uma metodologia para projetar cidades com as juventudes baseada no espírito escandinavo. Eles argumentam que a recente história de Copenhagen contribuiu para o lento desenvolvimento urbano e seu potencial planejamento humanizado: nos anos 80 a municipalidade quase faliu e vendeu parte da frente da água., na crise financeira de 2009 as famílias não fizeram a transição para os sonhados subúrbios e, finalmente, em 2012, uma enchente incitou a evolução de um plano de gerenciamento das águas pluviais junto aos parques e lagos existentes (ARKI-LAB, 2016).

40 Descrito a partir da página 43.

maquete que contemplasse todos os projetos e desejos. Esse exercício, em sua totalidade, não durou mais de cinco horas. Da perspectiva da Arquitetura e Urbanismo, criticamos a velocidade com que o projeto colaborativo se deu, contudo, distinguimos que esse não era o foco da oficina. Da perspectiva da Educação, na Oficina Triângulo, o desejo era trazer maior ênfase ao projeto. Antecedendo a dialógica colaborativa, deparamo-nos com a questão: como ensinar projeto arquitetônico e urbanístico em uma oficina de três semanas? Em uma tentativa de passar esses ensinamentos, desenvolvemos um roteiro das premissas do projeto e convidamos os participantes a colaborarem com esse processo. Começamos explorando e conhecendo o território. Pensamos quem seriam os diferentes usuários do espaço projetado e que atividades poderiam exercer e em que horários. Mapeamos o terreno da intervenção com eminentes usos. A seguir, através de referências imagéticas para cada uma das atividades, ampliamos o repertório formal, a estética como sensibilidade e a técnica construtiva. Seguimos desenvolvendo o projeto, separados em grupos por área: iluminação, paisagismo, desenho de piso e mobiliário urbano.

Finalmente, após a fase de *briefing*, projetar colaborativamente reconhece que o senso de pertencimento ao mundo em que vivemos, o envolvimento nos espaços que habitamos e a aderência à práxis (FREIRE, 2017) podem ser intensificados. E que, o espaço planejado pelas pessoas, efetivamente, torne-se para as pessoas. Nos fundamentos da arquitetura e do urbanismo, esperamos que a colaboração transforme a prática da arquitetura. Ao sair da prancheta ou da tela do computador, em uma ativa escuta aos anseios da comunidade, a prática concreta e coletiva reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Transforma, potencialmente, a própria prática da arquitetura, a sua pedagogia e os arquitetos. Hoje reflito que o aprendizado está no *continuum* do trabalho pois “Os processos têm processos como resultados” (HEALEY, 2003, p. 111, tradução nossa).

Observei que os participantes estavam engajados na busca do conhecimento, sempre dispostos ao diálogo e ao movimento. Estavam próximos da finalização do período escolar e o encontro com a pesquisadora despertou a curiosidade da pesquisa aplicada como uma alternativa ao mercado de trabalho. Todos os participantes da oficina estudavam de manhã, a escola oferecia almoço para que permanecessem no turno da tarde. No decorrer dos encontros muitas questões sobre o cotidiano da escola surgiram, dentre elas a questão alimentar. Ao observar uma aluna com os lábios roxos que articulou estar com fome, nos encontros também foram oferecidos lanches. Alguns dias depois do mutirão, a assessoria de imprensa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

entrou em contato comigo, entrevistou a diretora e, uns dias depois, enviou o link do programa que a TVBrasil produziu sobre a importância da alimentação saudável nas escolas públicas do Brasil, onde afirmam que a maioria dos adolescentes comem mal⁴¹. Filmamos a horta que plantamos na oficina Triângulo como exemplo de boa prática. Usam o nosso projeto como propaganda, anunciando que a escola na capital paulista criou uma horta para incentivar a alimentação saudável. A diretora da escola, Lilian Santos de Carvalho, diz: “só o contato com o alimento de verdade já faz diferença. A ideia é que eles plantem. E tudo que eles plantarem venha depois para a merenda”.

Figura 57: Cartaz de chamada para mutirão comunitário; Figura 58: Cartaz para mobilização de materiais para o mutirão Fonte: Elaboração da autora, 2018.



41 TVBrasil. O Ministério da Saúde divulga pesquisa sobre alimentação dos jovens. 2019. (2m16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q-wHF43euQc&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Durante o mutirão, que constituiu a última etapa da oficina, os alunos participantes se mostraram completamente engajados. Convidamos todos estudantes, professores, funcionários, pais e a comunidade a participar. Os adolescentes do Ensino Médio que não haviam participado da oficina estavam pouco à vontade dentro das proposições apresentadas, como, por exemplo, movimentar o corpo e plantar na terra. Já os estudantes do Ensino Fundamental se dedicavam com disposição a qualquer tarefa.

A partir do projeto, conseguimos executar no primeiro mutirão a infraestrutura de elétrica para iluminação da praça com o objetivo de tornar o espaço convidativo e seguro. Instalamos novas luminárias em toda a praça. A partir do reconhecimento do valor das árvores existentes, plantamos nova vegetação, popularizando (cultivando) os canteiros já disponíveis com muitas plantas locais. Uma horta de PANCS foi plantada. A grande árvore como ponto de encontro recebeu iluminação especial. Os estudantes sentam em suas raízes, se penduram em seus galhos. Esse grande espaço verde emerge como um respiro ao entorno construído, de malha urbana densa, populosa em edifícios altos e intenso fluxo de automóveis em suas ruas. Construímos bancos de madeira e adquirimos e penduramos ganchos fixos para redes móveis que permitem a leitura e o descanso. Um estudante planejou e grafitou uma das portas de saída na frente da escola. Durante o projeto, desenhamos o padrão para pintura de piso. Ele iria avançar além das grades, em um movimento de subvertê-las. iria para além do meio fio. Conseguimos doação de toda a tinta para o piso. Choveu durante os dias do mutirão e tentamos remarcar algumas vezes a continuidade deste trabalho. Aos poucos, a escola se fechou e nós fomos afastados.

Na ocasião da inauguração da praça, no dia 21 de outubro de 2018, a diretora Lilian Santos de Carvalho citou Hannah Arendt no seu discurso: “trabalhar com educação é assumir responsabilidade pelo mundo” (informação verbal). Neste projeto, assumimos a responsabilidade de transformar o espaço de uma escola pública colaborativamente e oferecê-lo à comunidade. Começamos com oficinas e terminamos com o mutirão comunitário: acreditamos nesse caminho transformador da educação.

Apesar da repercussão externa do projeto da oficina e de toda a energia e dedicação empregada, não houve receptividade para a continuação do trabalho com a nova equipe de coordenação pedagógica. Ao que parece, todos perdemos com isso. Havíamos organizado outras etapas de trabalho, recebemos materiais de doação que não foram utilizados durante a execução do projeto, como, por exemplo, tinta para piso. A falta de acesso à escola impossibilitou alguns desdobramentos previamente planejados.

Assim como uma escola sem corpos é uma escola oca, a Praça do Fernão sem público não constitui um espaço público. Logo após a finalização da primeira etapa de trabalho, era possível observar que as grades ainda separavam a comunidade da escola. Havia apenas uma pequena porta aberta para a rua, e a comunidade não se sente convidada a adentrar a nova praça. Devemos continuar o trabalho para que, de fato, apropriemo-nos do lugar, dando a ele significado e legibilidade — forma pela qual os espaços são sentidos e localizados em relação ao contexto urbano.

Posto o relato da experiência de criar um espaço comum, após o projeto e a realização, surgem várias outras indagações. Tais problemáticas, inerentes ao percurso de pesquisa, foram analisadas continuamente como “[...] um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas” (BARROS; BARROS 2016, p. 178). Como realmente habitar um lugar? O que torna um espaço comum convidativo? O que nos faz permanecer num lugar? Quais são os elementos que corroboram para a empatia espacial? Planejar, projetar e executar com as pessoas é suficiente? Esse processo promove o senso de pertencimento? No caso do Fernão, após o mutirão, é necessário ativar esses lugares pensando, por exemplo, na curadoria das atividades que serão oferecidas no espaço público até que, num processo orgânico, as pessoas passem a cuidar e a permanecer? É possível sentir empatia espacial pela praça sem a retirada das grades? A introdução de exercícios corporais auxilia na percepção do espaço pelas juventudes? Essa experiência permite projetar colaborativamente? Executar o projeto colocando as mãos na terra, plantando e construindo mobiliário? São os jovens que estão mais dispostos a serem iniciantes, mais curiosos, que têm mais desejo de participar? Como teria sido a experiência se ela tivesse se localizado em um bairro periférico? O “novo” espaço público teria sido mais usado? As grades teriam sido removidas?

Figura 59, 60, 61, 62 e 63: Capturas de tela dos eventos e da repercussão da Oficina Triângulo e mutirão Fonte: Associação... (2018), Cermelli (2018), Laub (2018), Zoom... (2018).

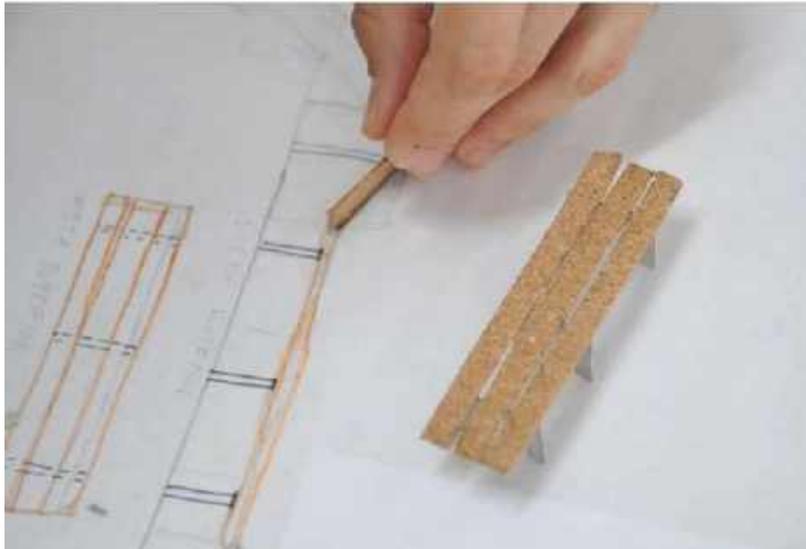




Zoom Urbanismo Arquitetura e Design

19 de outubro de 2018 · 🌐

Hoje estaremos apoiando o mutirão da E. E. Fernão Dias, que envolve a mobilização dos alunos e a Associação de Moradores e Amigos dos Predinhos de Pinheiros! Vamos participar dessa iniciativa construindo novos mobiliários para a área externa da escola! 🛠️👉😊
Hoje, às 15h na E. E. Fernão Dias!



Associação de Moradores e Amigos dos Predinhos de Pinheiros

22 de setembro de 2018 · 🌐

Sabadão e Voluntários reunidos para começarmos a organizar o Mutirão que vai revitalizar a área da frente e tão nobre da Escola Estadual Fernão Dias 🏡



Belita Cermelli

16 de outubro de 2018 · 👤

É AGORA: AJUDE A CRIAR UMA ÁREA COMUNITÁRIA DA ESCOLA FERNÃO DIAS PAES EM PINHEIROS

Amigos queridos, sou voluntária num projeto na Escola Estadual Fernão Dias Paes em Pinheiros. Estamos realizando, junto com a Debora Laub, doutoranda em arquitetura da USP, um projeto que une alunos e comunidade em oficinas que culminam num mutirão para transformar a área externa da escola em uma área de convivência (tipo praça) de uso da escola e da comunidade - o bairro Pinheiros.

O mutirão ... [Ver Mais](#)



CATARSE.ME

Vamos criar uma praça na Escola Fernão Dias?

Mutirão pra praça Escola Fernão Dias



Associação de Moradores e Amigos dos Predinhos de Pinheiros atualizou a sua foto de capa.

29 de setembro de 2018 · 🌐

Quer conhecer seu bairro por vários ângulos e perspectivas? Juntem-se a nós 🌳🌳🌳



A Praça do Fernão continua um espaço público sem vida. Apesar do bom clima da cidade de São Paulo e da ótima localização, ela não se tornou ativa. A escola, como propulsora junto ao projeto, não desfruta dos resultados. Ainda que sejam identificados elementos perturbadores, como ruído e poluição, o espaço público foi revitalizado, habitado pelos participantes do mutirão e celebrado com a comunidade escolar. Ou seja, a Oficina Triângulo consolidou um espaço e a instituição retomou um tratamento negligente à área livre cercada por grades que dão acesso à escola. Conforme já mencionada anteriormente, na última conversa que tivemos com a direção, foi cogitado gradear a praça ainda mais; o que indica que o processo de reabilitá-la falhou. Talvez mais pela falta de engajamento dos protagonistas do que pelo processo que desenvolvemos. Ainda que a escola esteja repleta de juventudes, a instituição não se dispôs a multiplicar a possibilidade de circulação na nova praça através da abertura de portões ociosos inicialmente pensados para carros ou de abrir portas para a nova praça durante os intervalos. É necessária a ocupação da área de intervenção para torná-la viva. Nas cidades, como bem dizia Jacobs, “A animação e a variedade atraem mais animação; a apatia e a monotonia repelem a vida” (JACOBS, 2011, p. 108)

Consideramos o caso do Fernão peculiar, pois não depende exclusivamente de as pessoas darem ou não utilidade ao referido espaço. A escola foi seduzida pelo processo, comemorou seu aparente êxito e se fechou novamente para cuidar e resolver seus inúmeros problemas internos de cunho administrativo, pedagógico e organizacional. Os estudantes, corpo coletivo mais importante da oficina, terminaram o ciclo de estudos e deixaram o território, já que não habitam o entorno da escola. Os voluntários compreenderam a ação com uma experiência formativa fundamental, mas a deixaram assim que ela foi interrompida. Afinal, os moradores do bairro foram o único corpo coletivo que permaneceu.

A diretora anunciou, na reunião de preparação no início do ano letivo de 2019, que a procura de novos estudantes pela escola havia aumentado três vezes naquele ano e que a maioria dos novos estudantes eram moradores do bairro de Pinheiros. É possível supor que a escola ganhou mais visibilidade com a vinda da nova diretora e com os projetos externos envolvendo a comunidade, como a oficina triângulo. No ano de 2020, em plena pandemia de Covid-19, fizemos uma sessão online de registro da devolutiva da Oficina Triângulo, qualificando o impacto do trabalho nos estudantes, nos membros da comunidade e nos voluntários (Apêndice 1).

2.5 Exercícios

O subcapítulo Exercícios, contido em cada estudo de caso desta tese, apresenta, em ordem cronológica, as atividades problematizadas nos acontecimentos. Na educação problematizadora de Freire, “A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria” porque não estaria sendo” (FREIRE, 2015, p. 105). A realidade que envolve os exercícios, acompanha esse movimento, num “Caminho para a inserção que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (FREIRE, 2021, p. 74).

A metodologia da cartografia propõe, como pista analítica, a enunciação de uma problemática que gera o exercício, que, por sua vez, gera novos problemas. O problema orienta o desenvolvimento da análise, “[...] que passa por modulações ao longo do processo de pesquisa” (BARROS; BARROS, 2016, p. 182). A análise implica atitude, postura perante a pesquisa. Não é possível separar a análise do próprio processo de pesquisa. Ela vai passando por transformações, como um todo investigativo. Neste momento, de manufatura dessa tese, as análises são registradas, cristalizadas, posto que “Análise se aproxima de uma dimensão clínica que privilegia os processos criadores que possibilitam reposicionamento subjetivo. Essa dimensão clínica da análise indica, portanto, uma inseparabilidade análise-política” (BARROS; BARROS, 2016, p. 181).

A Oficina Triângulo foi documentada por Marina Ribeiro do Valle, uma das moradoras do Bairro de Pinheiros, e suas fotos ilustrarão a rotina diária de exercícios.

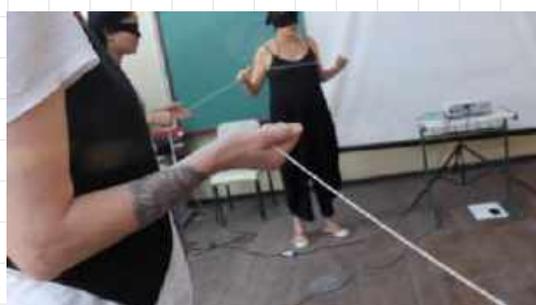
Primeiro dia

Nos primeiros dias, a integração entre os participantes da oficina era fundamental. Considerando a individualidade de cada um deles na apropriação do seus quereres, era importante o reconhecimento enquanto grupo para que pudéssemos projetar e colaborar juntos.

Exercício 1

Problema: [A constituição de um coletivo]

Figura 64, 65, 66 e 67: Capturas de tela do Exercício 1 Fonte: Pedro Fernandes, 2018.



Como ponto de partida, a problemática identificada na formação de um coletivo no qual os indivíduos não têm conexões entre si demandou um exercício de apresentação que pudesse levar-nos para além das nossas singularidades, abarcando uma noção de integração e encontro de um coletivo.

O encontro começou com uma rápida conversa, colocando em diálogo as expectativas dos integrantes. Para começar, foi entregue um desenho a cada grupo. Os participantes foram convidados a segurar um cordão na altura da cintura e formar uma roda. Logo, sem soltá-lo, a proposta era formar com ele o desenho. Por exemplo, um grupo formou uma estrela com a corda. Quando achavam que a tarefa estava concluída, baixavam o cordão ao chão e observavam de longe a construção conjunta. Em seguida, cada grupo criou o seu próprio símbolo, desenhando-o numa folha de papel. E, novamente, com o cordão, desenharam o símbolo no espaço. O exercício foi repetido mais duas vezes: uma delas em silêncio e a outra com os olhos vendados.

A dinâmica para integração do grupo exige negociação e cooperação. Com os olhos vendados e falando, percebeu-se que o exercício aguçava os sentidos disponíveis quando um deles estava limitado. Sem a expressão verbal, o gesto se fazia presente. Sem o sentido visual, a expressão verbal tornou-se preponderante. Foi evidente a troca de uma expressão por um sentido.

A oficina foi apresentada pautada no tripé corpo, escola e território. A Associação dos Moradores e Amigos dos Predinhos de Pinheiros (AMAAP), constituída de moradores e comerciantes foi apresentada por sua presidente, Veronica Bilyk. Voluntários e membros da comunidade também se apresentaram. Os rituais da oficina foram expostos como um painel de questionamentos que seriam respondidos todos os dias e outro painel no qual a gente fixaria todos os registros dos exercícios realizados na oficina como processo de retornar a eles para compreender, refletir, comparar, entender o que ocorreu durante o projeto.

Novos problemas a partir do Exercício 1 - Didática: consciência e coletividade

Pensar a escola como um lugar de encontro, de integração e de vínculo não deveria exigir uma atividade extracurricular. O primeiro dia de oficina foi marcado por um ambiente em que os estudantes e a comunidade foram vistos dialogando, negociando, tomando decisões e agindo coletivamente. Ainda assim, o momento não garante sequer a consciência de que esse espaço na escola deve ser utilizado também para produzir-se coletivamente. Muitas das cenas observadas durante os exercícios apresentaram os integrantes a partir dessa atenção ao coletivo, à criação e, sobretudo, à pedagogia projetual como meio capaz de oferecer tempo para a colaboração. Com ênfase nesta questão, questionamos a consciência de uma construção coletiva dos integrantes que não acompanharam a atividade, já que perceberam a impossibilidade do acordo de um símbolo comum e não foram capazes de dialogar. Nem mesmo observaram o processo de consciência dos que conseguiram realizar o exercício no seu objetivo principal e expressaram certa satisfação pela possibilidade de fazer algo juntos, trazendo uma sensação de completude. Sendo assim, não puderam ver como esse trabalho coletivo foi assimilado de maneira divertida, como uma brincadeira.

Figura 68: Diagrama dos conceitos-chave da Oficina Triângulo Fonte: Elaboração da autora, 2018.

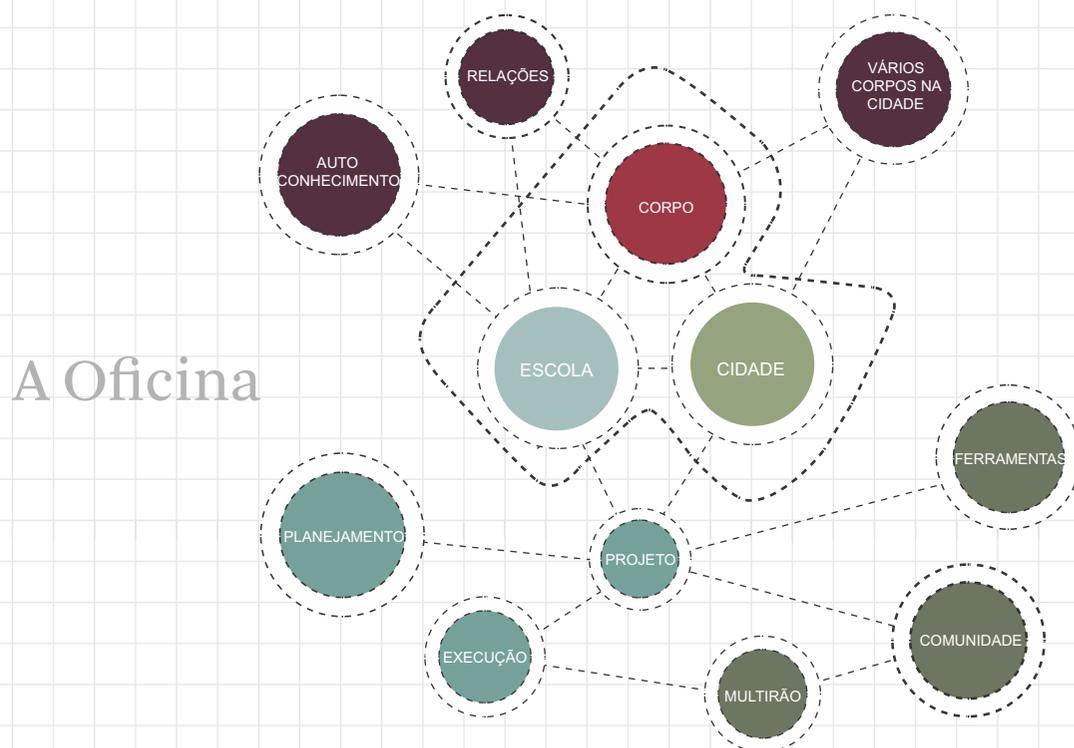


Figura 69 e 70: Voluntários fixando as caricaturas produzidas no primeiro dia de Oficina Triângulo Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Exercício 2

Problema: [Construção de um espaço de alteridade]

Figura 71, 72, 73, 74, 75 e 76: Exercício 2. Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



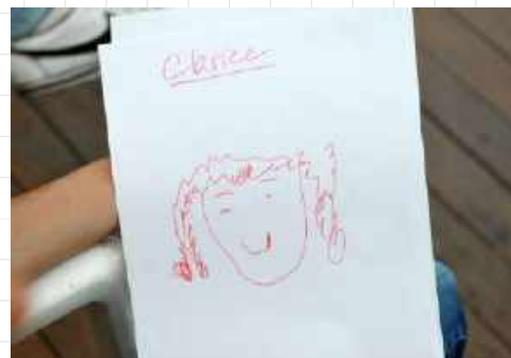
Dar subsídios para uma apresentação mais ampla, mais divertida, fora dos padrões de identidade. O exercício tentou criar essa abertura de sair do básico “carteira de identidade”. Apesar do esforço, a apresentação se resumiu ao nome, origem e raça.

Para que os participantes se reconhecessem entre si e buscando continuamente consolidar o coletivo que estava estabelecido nos encontros da Oficina Triângulo, foi necessário exercitar o olhar para o outro. Organizados em pares que eram continuamente alternados, os integrantes foram convidados a desenhar o outro. O desenho era feito com atenção aos olhos da dupla e não à composição que estava no papel, ou seja, desenhavam mantendo os olhos na pessoa e não no desenho. Mais uma vez, o grupo estava imerso em maneiras de compreender a si e com alteridade. Cada participante olhava para o outro à medida que abandonava suas expectativas de representação gráfica e permitia-se demorar o olhar na presença de outra pessoa.



Novos problemas a partir do Exercício 2: [Complexidade da produção do eu] [Dificuldade de autoconhecimento]

Durante a roda de apresentações, ainda que houvesse uma tentativa de compreender a si e retirar-se de uma definição simplista sobre denominação e local de moradia, de um modo geral os integrantes mantiveram este padrão de apresentação: Fulana, de tal lugar. É percebido nesse momento como a moradia é marcada por uma estigmatização, pois muitos integrantes expressavam certo incômodo em compartilhar seus lugares de origem. Essa postura dos alunos, regidos por uma educação bancária, reitera um modelo de escola onde a abertura, a liberdade e a vontade dos participantes em compartilhar seus saberes é desprezada. A Oficina Triângulo colocou em jogo essas questões, em um recorte breve no cotidiano da escola, quais outros ecos das vozes dos alunos estão sendo abafados durante a rotina do ano letivo?



“Foi muito importante tanto para pessoal como no profissional. Ao trabalhar com pessoas desconhecidas, com ideologias, com personalidades distintas, você acaba se desenvolvendo e entendendo ou até mesmo conhecendo um mundo diferente. Com toda certeza, este mundo diverso acaba acrescentando de uma maneira melhor na sua comunicação, na maneira de pensar, no fato de ter mais responsabilidade, mais empatia, mais vontade de crescer e ajudar o meio em que convivemos.” Debora Soares de Novaes, estudante da escola)(Apêndice 1)

Exercício 3

Problema: [Reativar o corpo]

Figura 77, 78 e 79: Exercício 3 com o educador convidado Rubens de Oliveira Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Em um processo de projeto, um obstáculo eventual se dá na transposição de uma intenção conceitual para o projeto e sua materialidade. Nesse sentido, foi fundamental exercitar a transposição da expressão verbal para a gestual, assim como transcrever de um imaginário para a concretude no ato de representar no papel a edificação concebida no espaço.

Rubens de Oliveira⁴³, educador convidado, realizou três exercícios com o corpo. Nesse momento, os participantes foram convidados a pronunciar o próprio nome com ritmo na voz e no movimento gestual. O nome leva um pouco da nossa história, memória, lugar, cultura, crença e é representado nesse exercício também pelo movimento. Os participantes foram divididos em diversas configurações espaciais e cada um deles se apresentou com um gesto da sua singularidade, repetindo o nome e gesto de forma a memorizar. No terceiro momento, foram convidados a eliminar a voz do gesto e os grupos reaperentaram a sequência de movimentos singulares buscando compor uma coreografia. Rubens disse que todas as tribos do mundo se reconhecem pela dança e que todos nós fazemos gestos o dia todo, assim nos convida a reconhecer-nos enquanto tribo: falamos um idioma, expressamos corporalmente a raiva quando algo nos repele, enoja, manifestamo-nos quando algo nos traz felicidade. Ele terminou o dia falando da importância da narrativa e trouxe a noção de que não é necessário gostar de dançar, mas é importante ter consciência do próprio corpo.

“As oficinas de expressão corporal foram inesquecíveis, já que elas induziam a uma desconstrução do que é vergonhoso fazer em frente aos outros, através da exposição do “frágil” formamos vínculos de forma mais ligeira.” Guilherme Borges Figueiredo, voluntário estudante de arquitetura (Apêndice 1)

43 Bailarino, professor e coreógrafo. Foi premiado em 2018 pela APCA como melhor coreografia/criação pela Direção e Coreografia do espetáculo Subterrâneo. Dedicou-se à pesquisa do movimento há 20 anos, tendo em seu currículo a criação e concepção de dez espetáculos em três diferentes grupos na cidade de São Paulo. Levou sua arte para outras cidades do país e do mundo.



Novos problemas a partir do Exercício 3 - [Experiência empobrecida/limitada]

Existe aqui uma problemática diretamente relacionada à experiência a que estamos submetidos na contemporaneidade, não apenas na escola. Estão no mesmo plano de um repertório gestual escasso os integrantes da oficina, os passantes da cidade ou motoristas de ônibus. Suas rotinas são sedentárias. Muito embora exerçam uma série de movimentos durante seus dias, existe pouca consciência e dimensão crítica sobre eles. Com a perspectiva de humanização freiriana, a transformação do corpo e o reconhecimento em integrar um processo de transformação já nos aproximam da consciência do corpo. Diante disso, a possibilidade de sair do verbo para apresentar-se enquanto gesto, é uma maneira de exercitar a si em outras expressões e, com isso, tomar mais consciência do seu lugar no mundo, ou ainda, do seu lugar e do seu mundo.

Exercício 4

Problema: [Criatividade]

Figura 80, 81, 82 e 83: Capturas de tela do Exercício 4, com o educador convidado Rubens de Oliveira Fonte: Pedro Fernandes, 2018.



Separados em três grupos, os participantes foram convidados a realizar um exercício percussivo, gerando sons com o corpo, batendo os pés, ressoando palmas, dobrando o movimento no mesmo espaço de tempo, ou seja, aumentando o ritmo. Quando a aquisição de repertório sensível vira tarefa constante, os limites próprios do corpo, do convívio e da integração vão se transformando. O desenvolvimento da oficina propiciou uma atenção crítica às opressões que os espaços de educação emitem e, mais ainda, quais estratégias de movimento são capazes de desarticular essa estrutura rígida. Quando já não era mais um problema transpor o verbo ao gesto, houve dificuldade em compreender o gesto gerador de som. Estavam aqui em questão relações interiores de cada integrante, não apenas uma educação corporal, mas uma intimidade consigo. Tocar-se é difícil. Olhar-se mais ainda. Por esse motivo, a dificuldade em expressar-se. Antes da expressão, estão as conexões que fazemos e nossas habilidades sensíveis, que são constantemente alimentadas por um conjunto de experimentações com o mundo.



Novos problemas a partir do Exercício 1 -
 [Educação bancária]

Na contramão de uma prática projetual que atua em detrimento do movimento do corpo, mas impõe suas proporções e dimensões em uma escala unificada⁴⁴; quanto mais expandimos nosso repertório, mais sensíveis somos ao nosso entorno – dada a variedade de estímulos a que estamos atentos.



Segundo dia

Problema que permeia a oficina: [Aprendizado]

O encadeamento de encontros não requer linearidade dos dias de sua realização para compreendê-los, mas uma discussão pedagógica em direção à produção de espaços mais humanizados. Diante da análise dos seus registros, as questões projetuais são mediadoras de diálogos que reforçam a urgência na “Criação de uma nova linguagem, na ruptura de fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade” (HOOKS, 2017, p. 192) tanto quanto for necessário. Observamos que o dia foi marcado por uma busca por entender estávamos e para onde desejávamos ir. Com perguntas como “o que queremos aprender?” e “o que aprendemos ontem?”, o diálogo começou a nortear o dia e, de certa maneira, as expectativas dos participantes foram inseridas na

44 O Modulor de Le Corbusier, 1945.

dinâmica. Houve um compromisso em retornar continuamente aos desejos do grupo como forma de manter a participação, o foco, o diálogo, a vontade de atraí-los para a continuidade de manutenção do elo e da confiança, capital quando trabalhamos com comunidades.

Em direção à criação de uma nova linguagem, como indicado por Bell Hooks (2017), a constituição de um repertório de movimentos e um verdadeiro acúmulo de novos gestos que partissem de cada corpo ali presente foi a atividade de consolidação da oficina. No encadeamento dos dias, eram atribuídos novos gestos ao corpo com diferentes enunciados que buscavam a aproximação e a integração dos participantes – entre eles, entre seus cotidianos e o bairro, entre seus desejos e a escola, etc.

Exercício 5

Problema: [Coletividade]

Figura 87, 88 e 89: Exercício 5 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Para conhecer as singularidades e aproximar-se do corpo coletivo, o participante concedia seu nome junto a um movimento de aproximação com o colega do seu lado. O exercício partia do primeiro gesto e cada participante o recebia, repetia o movimento a partir da sua observação e entregava o gesto ao próximo colega. Assim como na brincadeira do telefone sem fio, a dinâmica carrega o mesmo movimento do primeiro ao último participante. Cada um à sua maneira, a partir da sua observação e capacidade de reprodução do movimento, modifica um pouco o movimento que recebe. Logo, o gesto que dava início era muito diferente da gestualidade que encerrava a dinâmica, compondo-se do que cada singularidade oferecia ao corpo coletivo.

Muitas vezes houve o questionamento sobre a constituição de uma memória gestual como um produto da oficina. A fim de auxiliar os participantes a compreender mais ainda seu corpo, seu gesto e seu território, percebemos que essa resposta veio de um corpo coletivo e não da aptidão que cada um desenvolveu ao longo dos encontros. A dança formada pelo grupo retira da racionalidade o objetivo de estar junto, o que confere ao grupo uma integração pelo movimento. Não éramos mais um grupo de estudantes ou moradores ordenados por uma arquiteta-pesquisadora cujos saberes técnicos nos ensinavam a olhar para o espaço. Mas já enquanto grupo, éramos capazes de dançar um espaço criado a

partir do nosso corpo coletivo. Esse deslocamento, com o olhar mais próprio da prática coreográfica, procura estipular um novo desenho que seja mais fluido, contínuo e colaborativo. Ainda que a experimentação objetivasse a execução de um projeto de espaço público, o que estava em jogo era a colaboração.

Exercício 6

Problema: [Intervir no meio que habita]

Figura 90 a 96: Exercício 6. Aula expositiva e exercício de desenho a partir da observação com o Prof. Dr. Feres Khoury. Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Em seguida do exercício inicial, a aula expositiva concedida pelo professor convidado Feres Khoury, livre docente da FAUUSP, trouxe questões sobre o que é o desenho, elementos da sintaxe visual, exemplos de desenhos a partir do olhar viajante e instrumentos de observação. Ficou nítida a limitação imposta pela disposição da sala de aula. Convidados aos exercícios de observação, os participantes foram para a área externa, pátio frontal da escola onde havíamos decidido fazer a intervenção. Com os corpos sentados, a cabeça oscilava como um pêndulo e os participantes eram convidados a perceber a relação da escola com o próprio corpo, bem como da escola e da grade que a separa do seu território com o seu entorno.

A partir de uma condição limitante para o aprendizado, o movimento aparece novamente como um recurso para engajar o grupo. Sair da sala de aula e apresentá-lo ao entorno da escola, com um olhar observador que solicitava atenção e mudança de plano e de perspectiva, tornou o grupo progressivamente mais sensível.

“Uma experiência onde nós desenvolvemos e aprendemos. [...] Cada atividade nos desenvolveram, através da dança aprendemos a se comunicar, deixar a timidez de lado. A arte nos fez olhar para o nosso desenho com outros olhos. Além de que, aprendemos a ter cumplicidade e trabalho em equipe entre nós.” Luana Soares de Novaes, estudante do Fernão (Apêndice 1)

PANCs: Na última atividade do dia, uma moradora da comunidade foi convidada a conduzir um bate-papo sobre a importância das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs). Fernanda Salles, mãe de alunos e participante ativa como membro



na EMEF Desembargador Amorim Lima, propôs uma conversa sobre alimentação saudável, segurança alimentar, hortas urbanas e PANCs. A Fernanda presenteou o grupo com uma muda de ora-pro-nóbis e assim provamos sua folha, refletimos sobre as PANCs – suas qualidades, facilidades no cultivo e utilização de recursos hídricos. Como ritual simbólico, plantamos o enxerto apresentado por ela como inauguração das atividades de intervenção na área externa.

Novos problemas: [Corpo e espaço]

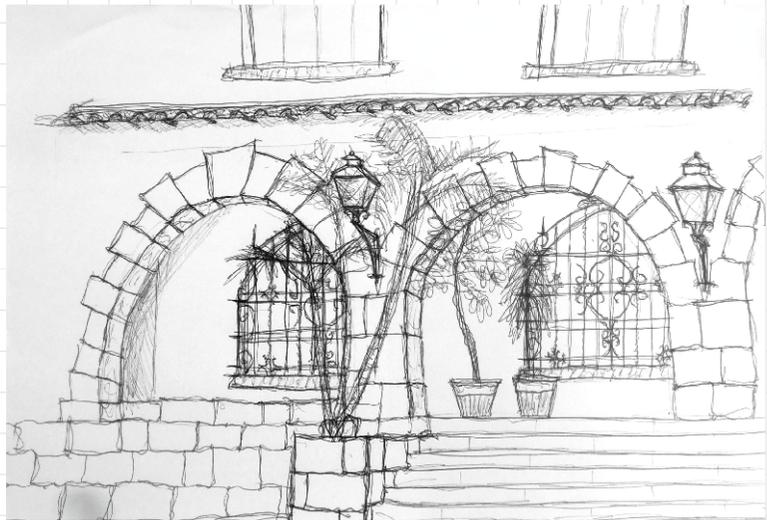
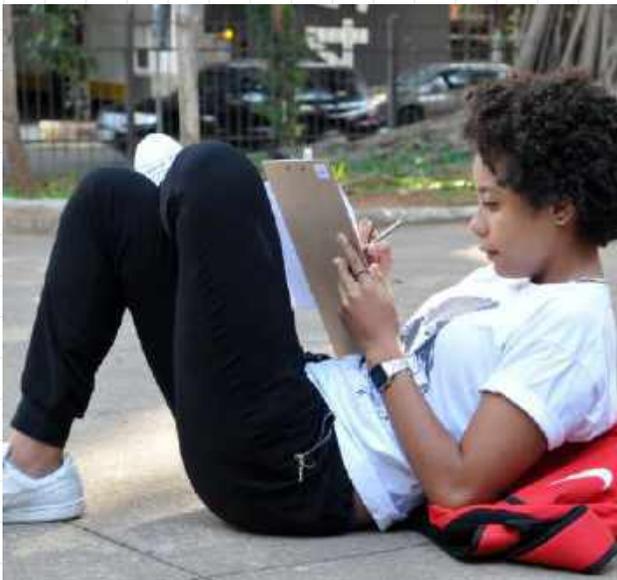


Figura 97: Conversa sobre horta PANC com a educadora visitante Fernanda Salles Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Terceiro dia

Problema: [Percepção do meio]

Reconhecer os limites da edificação da escola – muros, gradeamentos e cadeados – foi uma das maneiras concretas de abordar a discussão com o grupo de participantes sobre como o espaço público que estávamos almejando ofereceria uma potencial abertura para essa relação da escola com o bairro. Durante o percurso, as ruas despertaram o olhar curioso a partir de elementos aparentes na materialidade.

Novos problemas: [Inurbanidade – o desconhecimento do cotidiano]

Exercício 7

Problema: [Territórios educativos]

Figura 98 a 104: Exercício 7 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Levamos nossos corpos para explorar as ruas de Pinheiros. Os participantes foram convidados a olhar os elementos que existem na calçada e nos muros – suas saliências, reentrâncias e materialidades –, bem como reparar como o corpo faz um movimento reagente a esse entorno. Os participantes observavam com atenção o muro da escola e seu detalhamento e as intervenções urbanas que nele havia, respondendo a essas texturas, superfícies, planos.

“Ver” a cidade acontecer, descobrir como os corpos interagem no espaço ou como as diferenças fundam territórios recriando-o, resignificando-o; descobrir que cada passo no chão de concreto as pessoas não apenas se introduzem no lugar urbano mas, principalmente, negociam seu próprio lugar no mundo (DUARTE; PINHEIRO, 2019, p. 9)

A disposição dos participantes em perceber e observar o entorno da escola foi sendo instigada de maneira gradativa. Ainda muito associados a uma postura escolar, foi necessário exercitar os sentidos para além da visão para que promovessem o potencial da percepção através do tato, do olfato e da atenção gerada por ‘farejar’ o ambiente. Tais percepções, quando aguçadas, trouxeram à tona contrastes latentes no espaço. Por exemplo, fica evidente quando



quando existe um vazio ou uma edificação recuada, quando o recuo é ajardinado. O exercício, que previa aguçar a percepção, trouxe uma atenção integral ao corpo território, pois, na sala de aula, no ambiente escolar, os corpos estão cotidianamente sendo anestesiados. No território, podem participar ativamente do cotidiano; o exercício proporcionou a ativação dos sentidos para essa participação.



Uma análise mais ampliada dos experimentos que tinham como uma das ações esses percursos pelo bairro reitera a potência do território como instrumento educativo e o quanto esse entorno escolar é pouco explorado como instrumento pedagógico. De que forma a relação com o território pode trazer uma percepção mais empática e mais produtiva dessa aproximação com o entorno escolar e como pode ser desenvolvida? A partir de uma rotina cronológica curricular, como foi desenvolvida a oficina, parecem ser muitos conteúdos encaixados em pouco espaço de tempo. Portanto, a pergunta que sempre retorna: como desenvolver o sensível na relação do território com a escola (e da escola com o território)?



“Seria muito bom se mais oficinas como essa acontecessem, pois integram de forma poderosa nossos corpos com o nosso território. O território que nossos corpos habitam passam a ser nosso território.” Izabel Cermelli, voluntária moradora do bairro de Pinheiros (Apêndice 1)

Novos problemas: [Instrumentalizando a criação a partir do cotidiano]



Exercício 8

Problema: [Educação cidadã]

Figura 105, 106 e 107: Exercício 8 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



De volta à escola, observamos coletivamente os elementos arquitetônicos e nos localizamos na planta da instituição. Fizemos a medição de sua área frontal, onde a intervenção seria realizada. Com uma trena eletrônica, o grupo foi convidado a medir e captar as características do ambiente para descrevê-lo técnica e subjetivamente.

Com o desejo de estimular o grupo a traduzir as percepções incitadas durante o percurso pelo território, no retorno para a escola foram introduzidos conhecimentos para a apreensão de informações sobre escala e representação. Logo, o grupo estava recebendo subsídios para elaboração de um projeto a partir das percepções adquiridas no olhar atento às características da rua. Com atenção para a confecção desse desenho arquitetônico, fazê-lo experimentar a etapa de levantamento e desenho de planta baixa foi fundamental.



Problema: [Representatividade]

Conforme as tarefas se consolidaram e um pequeno grupo estabilizou-se em função da oficina, ainda que existissem muitos participantes flutuantes, os encontros passaram a conter presenças mais propositivas e maior envolvimento coletivo. Questionados sobre o nome da oficina, estudantes sugeriram usar uma plataforma de composição de nuvem de palavras. Assim, utilizando os celulares, enviaram diversas palavras e a mais citada foi Triângulo, uma ênfase à relação dos três eixos principais da oficina: corpo, escola e território. Depois de dialogarmos sobre essa identificação, o nome foi escolhido: Oficina Triângulo.

Exercício 9

Problema: [Processo de projeto e colaboração]

Figura 108: Exercício 9 Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Qual o nome da nossa oficina?
sem nome

PARCERIA intervenção
verde
cidade-bairro educa
Pinheiros

A definição de um nome para os encontros da oficina revelou a importância de reconhecer-se em um grupo. Nas questões que estão para além da identificação, o grupo manifestou o sentimento de pertencimento por meio da realização de tarefas intrinsecamente colaborativas. Desde os primeiros questionamentos, passando pela sugestão de ferramenta para o desempenho dessa tarefa específica, até as propostas de palavras oriundas de cada participante, a decisão da nomenclatura da oficina foi uma conquista para o grupo.

Figura 109: Exercício 9. Captura de tela do site utilizado como ferramenta⁴⁶. Fonte: Elaboração da autora, 2018.



Novos problemas: [O todo é mais que a simples soma das partes]

46 Disponível em: <http://menti.com>

Quarto dia

Como um processo que exige regularmente a alternância de escala, assim que o reconhecimento enquanto corpo coletivo obteve bom êxito e, de alguma forma, o grupo reconhecia (confirmava, legitimava, manifestava) o vínculo não apenas entre seus membros, mas também com um processo projetual em andamento, a escala da singularidade foi retomada. Com ativação de um corpo interior e reconhecimento da sua relação com as diversas escalas – do tórax às estrelas –, os exercícios de conscientização de cada corporalidade como parte de um território foram constantes, mas buscavam exercitar diferentes proporções entre o corpo singular e o território, a fim de instigá-los a pensar nas suas relações diretas com a opressão, a libertação e a humanização.

Exercício 10

Problema: [Ocupação do espaço]

Figura 110 a 113: Exercício 10 com a educadora convidada Ivy Moreira Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Corpo em movimento foi feito pela educadora convidada Ivy Moreira⁴⁷. Sentados em círculo, no corredor coberto ao lado do refeitório, atentos à narrativa que a educadora contou, os participantes foram convidados, a partir de “um olhar que a dança é para todos”, que é necessário se perceber na sua dança, tomando consciência das possibilidades que seu corpo oferece. A sugestão foi de permanecer com os olhos e poros abertos, expressando que a dança é sentir e se conectar, compreendendo que cada lugar oferece uma maneira de dançar, já que dança é estar em relação com o espaço. Ivy propõe o diálogo com o corpo em relação às reverberações dos espaços internos: o que toca? o que afeta? o que provoca? A ideia da educadora era que percebêssemos como somos provocados por meio do movimento

“TUDO VIRA COREOGRAFIA A PARTIR DO QUE SAI DA GENTE”

Já no centro do pátio da escola e também dispostos em círculo, Ivy relacionou partes do corpo com elementos do universo, buscando compor referenciais imagéticos da coluna com a serpente, do tórax com o sol e do quadril com as estrelas. Exemplificando com o

47 Atua na área social há 25 anos com experiência em gestão de projetos e programas sociais nos campos da juventude, educação e cultura e articulação de políticas públicas em educação. É a criadora do projeto Dance a cidade: um manifesto dançante com olhar sobre a cidade nos trajetos cotidianos. Desde 2016 é produtora do coreógrafo e bailarino Rubens Oliveira.



corpo, ela instiga um movimento vibracional da coluna, para que os alunos caminhem movimentando o que ela denominou de serpente – a coluna. A dinâmica com a educadora foi uma forma de proporcionar aos participantes da oficina possíveis caminhos a partir de outros trabalhos, de outras singularidades. Para isso, o entendimento corpóreo foi apresentado aos alunos por linguagem corporal e narrativas alternativas – com as histórias da Ivy, com as vivências do Rubens, com as vozes da comunidade, etc.

Nesse contexto, fica explícita uma presença em relação ao mundo cuja postura é, geralmente, de anulação de si. Perceber como cada um se coloca no mundo e que espaço ocupa expõe as diferentes camadas que configuram nosso convívio territorial, desde um espaço físico a um espaço produzido pelos seus vetores (discursos, práticas, ações, intervenções). Com tais caracterizações, o grupo é capaz de narrar o território mais próximo de suas peculiaridades. Aos poucos, são percebidas as forças ali presentes, a força do grupo e as potências a serem desenvolvidas de acordo com aquele lugar a fim de sair da passividade para a ação.

Problema: [Aguçando percepções comunitárias]

Aproximados do território por meio de uma pedagogia projetual, os participantes foram convidados a gestualizar seus desejos através desse novo repertório de movimentos, percepções e instrumentos que vinham sendo experimentados. Debruçados sobre a imagem aérea do bairro de Pinheiros, foram identificados os usos das edificações, os espaços públicos e os lugares de referência.

Exercício 11

Problema: [Sensibilidade: educação e prática]

Figura 114 a 119: Exercício 11 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Diminuindo a amplitude da área em discussão para o lugar de intervenção, começamos a discutir o processo de projeto compreendendo seu briefing. Essa é a fase inicial do projeto na qual discutimos e definimos os objetivos do projeto, as expectativas, as atividades possíveis de serem desenvolvidas, as relações espaciais, os diferentes grupos de usuários do espaço urbano e as supostas ocupações. Também conversamos sobre restrições orçamentária.

Os participantes identificaram os trabalhadores da região como interagentes do espaço da escola, durante horário de almoço, por exemplo. A comunidade escolar é vista para além dos estudantes, funcionários e professores, incluindo também suas famílias como parte desse cotidiano escolar. O ambiente foi pensado pelos participantes da oficina como possibilidade de acolher também animais – cachorros, tartarugas, etc. A reflexão sobre o público que integra o cotidiano e o uso do espaço promoveu um debate sobre grupos etários que compõem o bairro e suas atividades - as juventudes, os idosos, as crianças, os bebês, etc. A partir da contribuição de um dos participantes que atuava na área de inclusão, também foi destacada a diversidade do uso do espaço a partir de condições de acessibilidade, com atenção para as pessoas com deficiência (psicossocial, intelectual, motora, etc.). O programa de necessidades começou a ser elaborado a partir de atividades que podem ter lugar pela pluralidade de usuários: a leitura, a meditação, a contemplação, o brincar, o correr, o pular.

Conversamos sobre noções de viabilidade projetual no contexto, mão de obra e cronograma da oficina, provocando o imaginário com referências de projetos de espaços públicos em diferentes contextos culturais – da escala do mobiliário à escala urbana.

Posterior a atividade projetual, os questionamentos da pesquisa ficaram ainda mais latentes diante de algumas complexidades. Como introduzir o projeto arquitetônico para um grupo de estudantes do Ensino Médio? Ou ainda: por que o



vocabulário para falar, observar e compreender o território é ainda tão escasso? Os encontros contribuíram para a construção de um debate em torno do espaço público e do seu uso, da relação direta do corpo com a materialidade do ambiente. O principal tópico desse momento da oficina a ser evidenciado é a sistematização de um projeto. Foi fundamental compreendermos juntos as etapas de execução deste, assim como também alguns aspectos pragmáticos como viabilidade de recursos humanos e financeiros.



Novos problemas: [Contribuir e construir]

Quinto dia

Problema: [Investigação e reconhecimento]

Posto o mapa e o território sobre a mesa, o que se pretende aproximar da discussão sobre a humanização do território é: como construir esse percurso em direção à humanização sem um repertório formal desses lugares? Como criar um lugar acolhedor sem ter vivido o acolhimento até então?

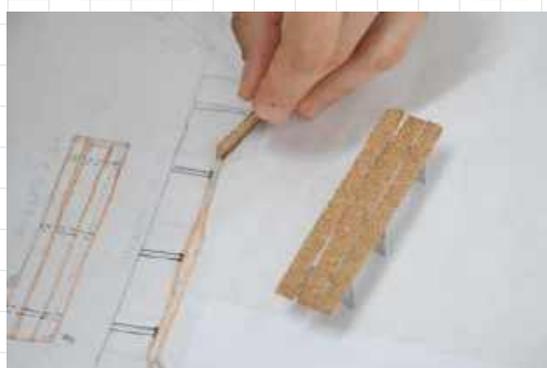
Esse foi o ponto de partida para solicitar ao grupo um desejo, uma referência, uma pesquisa que contribuísse para a construção de um projeto comum, com necessidades comuns para o espaço comum.

Novos problemas: Investigação coletiva: *“nada sobre nós sem nós”*

Exercício 12

Problema: [Saberes escalares]

Figura 120 a 128: Exercício 12 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Na chegada do quinto dia, os participantes, voltados para o mapa e anotações do dia anterior, rememoraram as atividades feitas até então. Foram discutidos projetos trazidos também por eles. Debates sobre as técnicas construtivas, a viabilidade e a função desses projetos. Mobiliários para *playgrounds* e outras atividades, suas materialidades e cores foram apontados. Concentrados em projetos de mobiliário urbano e desenhos de piso, os participantes exercitaram o projeto colaborativo. O exercício teve um caráter de assessoramento de projeto, quando a discussão conceitual e o auxílio técnico permitiram um avanço no processo de cada singularidade. A partir do nome da oficina, foram elaboradas variações da forma inicial do triângulo para o desenho de piso. Variações de escala, hachuras e traçados foram utilizadas em um trabalho a partir de padrões gráficos. Durante os desenhos de intervenção da área, a grade que circunda o entorno da escola foi questionada mais uma vez, assim como as aparentes dificuldades burocráticas para requerer sua retirada.

A construção de um projeto coletivo requer atenção à conciliação dos quereres do grupo e convergência para um mesmo propósito. Exige negociação, alteridade, sensibilidade às questões que conectam o grupo e também às diferenças. Como construir coletivamente e renunciar o que deseja? Como compor um projeto colaborativo com atenção primordial ao corpo coletivo e não ao individual?

Além disso, o encontro movimentou-se muito na produção de um pensamento crítico, em detrimento de um referencial que priorizasse uma admiração a partir da visualidade. Ou seja, os projetos trazidos foram observados muito mais a partir das questões que ativavam enquanto espaço público do que da sua forma bem construída.

Novo problema: [Coletividade]



Sexto dia

Problema: [Aprender a tocar no território]

A observação do desenvolvimento dos encontros na escola permite perceber um processo de projeto aberto em diferentes camadas, temporalidades e necessidades. Diante das questões urbanas mais centrais nos encontros, debatemos as referências de criação de um padrão geométrico cromático de piso como unidade no espaço público de intervenção, para além dos limites das grades.

Novos problemas: [Apropriação]

Exercício 13

Problema: [Estrutura e limitações]

Figura 129 a 133: Exercício 13 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



A ideia era levar a pintura do piso até o meio fio, transcendendo a barreira das grades. A partir do ideal de projeto para área externa de intervenção, foram zoneados os usos da área: áreas para assentos, espaços para contemplação e leitura, horta, vegetação, jogos, bicicletário e espaço disponível para bicicletas compartilhadas. Foram detalhados o mobiliário urbano, a vegetação adicional e horta e a infraestrutura elétrica para iluminação da praça.

Para tornar a pintura de piso mais próxima do processo de projeto, um padrão têxtil foi usado como referência. Próximo de um trabalho gráfico, deslocar-se entre a escala urbana e a escala do padrão produzia associações mais diretas do trabalho da intervenção. Novamente retomamos as referências buscando ativar o olhar sobre questões da proporção, da repetição e da escala da área de intervenção.



Novos problemas: [Limitações e conhecimento]

Conformes os aspectos organizacionais da execução do projeto surgiam, mais o corpo coletivo era requerido. Tanto pela manufatura do projeto em si quanto pelas decisões e estratégias de gerenciamento para realizá-lo.

Exercício 14

Problema: [Viabilidade]

Figura 134, 135 e 136: Exercício 14 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



No último momento do encontro, foi debatida a viabilidade do projeto, na versão ideal e na realidade apresentada, com relação ao tempo e aos recursos disponíveis. Na função de articuladora do projeto, junto aos moradores e à comunidade escolar, uma moradora trouxe a possibilidade de produção de financiamento coletivo. Com isso, os participantes se envolveram também na condução de uma campanha de arrecadação de investimentos parceiros. Na construção por meio dessas múltiplas mãos, surgiu a articulação com o Instituto Butantã por parte de uma das participantes. A colaboração do Instituto foi na análise das condições da vegetação existente, da característica das suas raízes, etc. Mais que uma discussão sobre a execução do projeto, o que se consolidou nesta etapa da oficina foi a organização das frentes para a realização de um mutirão comunitário.

Diante de um processo colaborativo, questões sobre a capacidade de cada integrante na contribuição ao projeto aparecem como norteadoras desse planejamento de sua viabilidade. Mais do que executar o produto, o que se buscou foi uma insistência pela identificação das potências daquele corpo coletivo inaugurado pela Oficina Triângulo. Para além dos moradores do bairro, dos profissionais ou estudantes de arquitetura, dos coreógrafos e da comunidade escolar, para quais habilidades o grupo foi capacitado por meio de trocas de saberes? Nesse sentido, concentramo-nos não apenas em identificar cada diferente potência, mas aprender colaborativamente o que um tem a ensinar ao outro como uma equipe, como um corpo coletivo. Novos conhecimentos foram gerados pelos encontros, novas ideias surgiram e propostas alternativas, múltiplas e diversas foram trazidas para a discussão na convivência do grupo. Logo, como consequência da reunião de múltiplos atores, foram previstas articulações necessárias para a implementação do projeto e uma nova rede de atuações se formou. No entendimento

do que é possível realizar a partir do cronograma, da área, da mão de obra e dos recursos disponíveis, foi fundamental, enquanto tarefa do grupo, gerenciar os recursos humanos e financeiros, decidir o que deveria ser feito e priorizar as etapas do trabalho.

A visão ampla das tarefas, as tomadas de decisão e a atenção às prioridades das ações que aparecem no desenvolvimento do processo de projeto, invariavelmente, serão capacidades que os participantes deverão negociar e levarão para suas práticas de vida. Nesse sentido, a urgência da realização de projetos colaborativos traz à tona uma formação cidadã cuja atenção é desprezada nos currículos tanto da Educação Básica quanto de Instituições de Ensino Superior. Mais do que afastados dos nossos territórios, estamos distantes da capacidade de atuar sobre eles.

Novos problemas: [Responsabilidades]

Sétimo dia

Exercício 15

Problema: [Consolidação da coletividade]

O começo desse encontro foi marcado por questões organizacionais referentes à lista de materiais, ferramentas necessárias e colaboradores.

Foi elaborada uma carta assinada conjuntamente pelos estudantes e pela coordenação da escola para uma busca ativa de arrecadação de recursos e parceiros do bairro. Logo nos dedicamos à criação da identidade visual, cores e tipografias para o projeto. Foi desenvolvido material utilizado para coleta de doações, divulgado em redes sociais com apoio da escola, da associação de moradores e do comércio local. O projeto foi apresentado na reunião anual de pais, e inauguramos o chamamento para o mutirão. Para a divulgação do projeto na comunidade e comércio local, a participante Débora Soares Novaes argumentou que o projeto busca apoio “para conseguir elaborar nossa praça e para que se torne um lugar mais seguro”; outra participante, Maria Carolina Lima, explicou que “a praça é tanto para os estudantes da escola quanto para o bairro”⁴⁹. Os estudantes visitaram comércio e instituições de ensino próximas em busca de patrocínio, trabalharam na organização do mutirão, na comunicação em rede, proporcionando a vinda de novos voluntários que foram agregados às equipes. Elaboramos a lista de tarefas, o cronograma final de projeto e a execução.

Novos problemas: [Negociação]

49 Informações disponíveis em vídeo produzido por Pedro Fernandes durante a realização da pesquisa.

Figura 137 a 140: Exercício 15 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



Figura 141: Exercício 15. Aplicativo “Swatches”, utilizado pelos alunos para a escolha das cores do logo da Oficina Fonte: Elaboração da autora, 2018.



Figura 142: Exercício 15. Logotipia final da Oficina Triângulo Fonte: Alunos da E. E. Fernão Dias, 2018.



Figura 143: Carta elaborada para os alunos buscarem patrocínio nos comércios locais para a execução do projeto da Praça do Fernão Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Na terça-feira a tarde, alguns alunos do E.E. Fernão Dias Paes, localizado na Av. Pedroso de Moraes, 420, estiveram na sua escola. Essa carta tem o intuito de explicar um pouco mais sobre o projeto e para vocês avaliarem como podem nos ajudar! Esse é um trabalho de doutorado na FAU-USP da arquiteta Debora Laub, que envolveu alunos e comunidade em uma sequência de oficinas educativas. Nesse âmbito, as oficinas exploraram o tema corpo-bairro-escola. Foi possível compreender o que é cidade, como está na condição de cidadão encontrar o outro e como o indivíduo tem um papel importante na construção das relações sociais. Foi aí que nasceu a ideia de transformar o espaço da escola, que atualmente é limitado por grades, em um praça viva e interativa, que poderá ser utilizada tanto pelos alunos como pela comunidade. Mas para que toda a transformação desse espaço aconteça, nós precisamos de materiais para a construção de mobiliário urbano, tinta para espaço externo, iluminação e paisagismo. Aceitamos também recursos financeiros, que podem ser doados diretamente através do catarse, disponível em: <https://www.catarse.me/pracaescolafernaodiaspaes>

O contato direto da arquiteta Debora Laub pode ser feito através do telefone (11) 98181-5918 ou através do e-mail: debora@deboralaub.com.

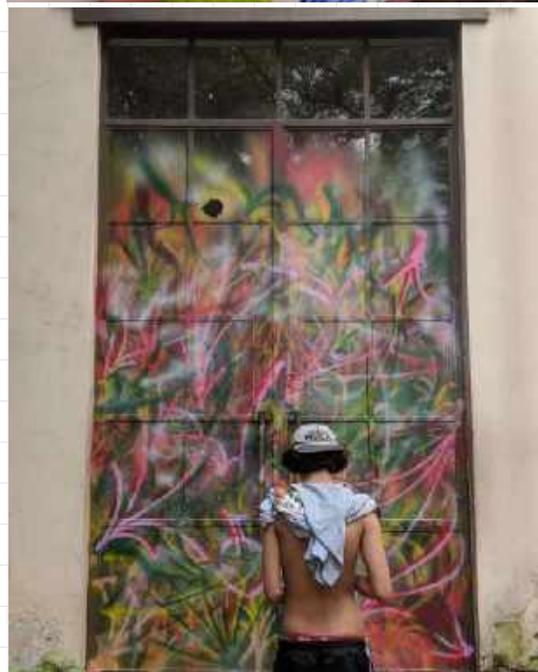
Desde já agradecemos pela atenção.

Mutirão Comunitário

Mutirão dia_1

Problema: [Mutirão como programa de necessidades]

Figura 144 e 145: Pintura do painel grafitado com vista para área de convivência por Luca Correa Jaime, no mutirão dia 01 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



No primeiro dia do mutirão, amanhecemos na Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP), comprando as mudas para complementar os canteiros existentes⁵⁰. Um caminhão repleto descarregou as mudas no estacionamento junto à área de intervenção. A primeira tarefa foi, então, a distribuição das mudas para os canteiros nos quais seriam plantadas, conforme o projeto. Sincronicamente, o grupo que trabalhou com o padrão que seria pintado no piso, começou a trabalhar na escala real, transferindo o desenho em giz para o pavimento. Era necessário viabilizar a pintura no tempo disponível de mutirão.

A seguir, propomos demarcar as linhas do desenho de paisagismo com os corpos enfileirados e as mãos dadas e, através de diversas dinâmicas, íamos posicionando as diferentes espécies de plantas nos canteiros.

O estudante que havia concebido um projeto para um grafite começou a transferir o desenho para o plano em que seria pintado. A frente do desenho de piso trabalhou na tentativa de relacionar o desenho do grafite orgânico ao padrão geométrico de piso planejado. O paisagista Eduardo Chagas e os jardineiros demonstraram ao grupo como plantar. Ativistas do grupo Novas Árvores por Aí nos emprestaram ferramentas. Houve dificuldade de cavar devido às fortes raízes das plantas existentes e ao solo compactado.

A pesquisadora liderou todas as frentes de trabalho A escola trouxe todas as turmas do Ensino Fundamental, em revezamento, para participar do mutirão. Fizemos um exercício

⁵⁰ O paisagista Eduardo Chagas e a bióloga Alessandra Araújo ajudaram na escolha das mudas.

Figura 146, 147 e 148: Início das atividades da reformulação da praça Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



para otimizar a pintura do piso com base em moldes. Planejamos começar a pintura pelos acessos, que são as áreas mais evidentes. Cada estudante da frente “piso” testou uma escala de triângulo, desenhando com giz no chão, e escolhemos a dimensão que se aproximava mais da escala humana. O desenho de piso foi o elemento de integração entre as partes da praça, favorecendo a união entre as trilhas e as passagens. Foi negociada a opção de desenho de piso que seria executada e sua terminação, diminuindo a escala dos triângulos que cessam aos poucos, se esvai.



Mutirão dia_1

“A partir do momento que realmente começamos colocar a mão na massa - ou melhor, na terra - abrir um buraco, tirar o plástico, colocar a muda no buraco e tampar com a terra. Esses eram os passos que mais pareciam uma pequena terapia do que realmente um projeto de revitalização de um jardim. Não só o plantio, mas também a troca de experiência, as risadas e principalmente os desafios, ficaram fortemente registrados na minha memória!” Beatriz Gandolphi, estudante do Fernão (Apêndice 1)

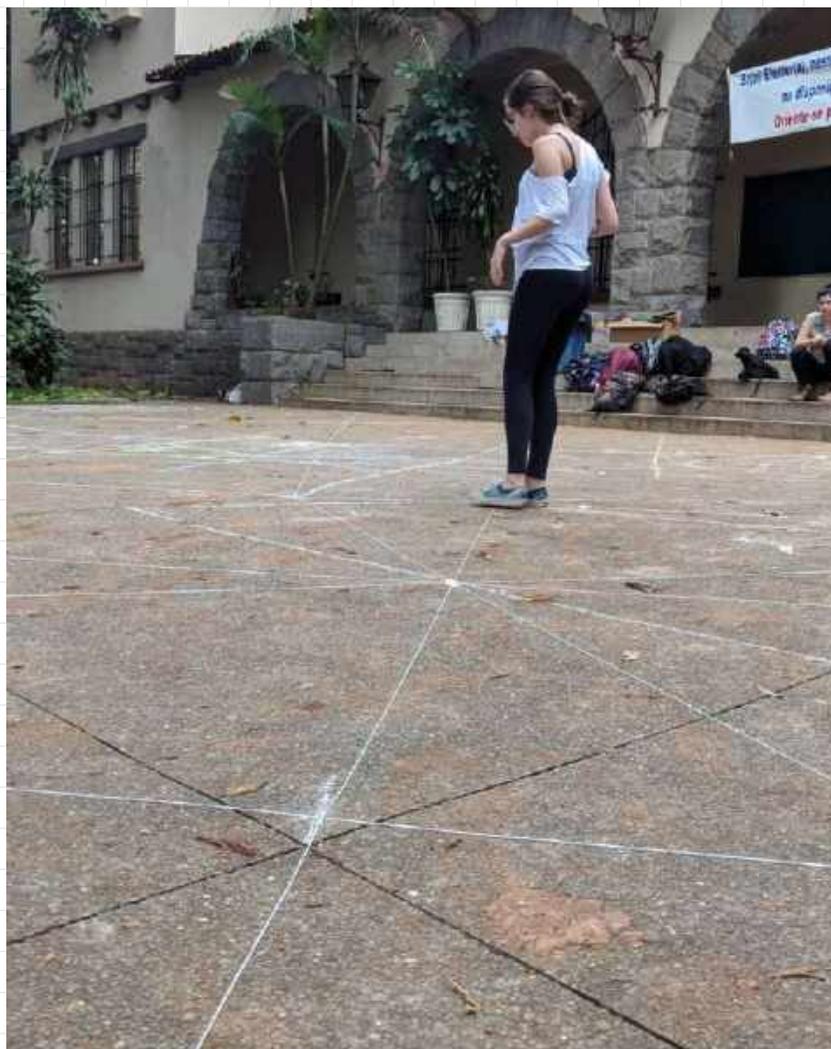
Mutirão dia_2

Problema: [Pesquisadora como líder do mutirão] [Mutirão com todas as turmas da escola participando]

Figura 149, 150 e 151: Mutirão dia 02 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



No segundo dia de mutirão, continuamos o plantio. Um integrante do grupo "Árvores por aí" demonstrou como plantar para os novos participantes do mutirão. Planejamos a infra de elétrica que seria necessária para a nova iluminação da praça. O piso da praça foi lavado com Vap em preparação para a pintura. O projeto do piso continuou, deixando o projeto concebido no papel para a realidade do experimento na escala 1:1. Mães de estudantes se juntaram ao grupo.



Mutirão dia_3

Figura 152, 153 e 154: Continuação dos trabalhos de plantio, mutirão dia 03 Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



A pesquisadora anunciou que a iluminação da praça será viabilizada. A escola conseguiu alocar uma verba de manutenção para essa finalidade. Recebemos a doação de alguns espetos para iluminar as árvores e compramos o restante das luminárias com recursos da vaquinha coletiva. O arquiteto Pedro Henrique Portela e os engenheiros Victor Aros e Jaime Gacituá nos ajudaram na realização do projeto de iluminação.

A tinta doada chegou para a pintura do piso. Com a previsão de precipitação, decidimos postergar a pintura, para não se dissolver na chuva. As redes, adquiridas pela verba arrecadada, chegaram e planejamos suas localizações.

Um grupo de estudantes se dedicou a cavar a área que seria destinada à caixa de areia para crianças. Falamos da necessidade de cuidar do espaço constantemente: recolher o lixo, cuidar das plantas, fazer a manutenção do mobiliário, das redes. Teríamos padrinhos e madrinhas do projeto.

A professora de Ciências, com um pequeno grupo do 7º ano da tarde, juntou-se a nós.



Mutirão dia_4

Problema: [Pesquisadora como líder do mutirão] [Mutirão com todas as turmas da escola participando]

Figura 155, 156 e 157: Oficina de mobiliário urbano com Zoom Arquitetura, mutirão dia 04
Fonte: Marina Ribeiro do Valle, 2018.



O trabalho para a caixa de areia do parquinho continuou. Começou o teste da pintura de piso. Fomos presenteados com uma oficina de mobiliário oferecida pelo Zoom arquitetura. Guilherme Gambier Ortenblad e Rosa Clara Bezerra Alves acreditam que o mobiliário contribui para qualificar o espaço de forma a acolher as pessoas a permanecer no espaço construído.

Figura 57: Escavação para caixa de areia, mutirão dia 04 Fonte: Elaboração da autora, 2018.



Mutirão dia_5

Figura 158, 159 e 160: Último dia de mutirão
Fonte: Verônica Bilyk, 2018.



Um grupo desenvolveu os nós para pendurar as redes que foram adquiridas. Em clima de festa, junto ao Play na Rua⁵¹, estudantes, pais, voluntários, direção da escola, professores, funcionários, moradores do bairro e amigos vieram para a simbólica abertura da nova praça. Lilian disse que a ideia é que o espaço da escola esteja sempre aberto, primeiramente aos estudantes, depois aos professores e funcionários e, a seguir, à comunidade.

O trabalho na E. E. Fernão Dias Paes foi descontinuado, conforme o relato do experimento. Na primeira etapa do projeto e mutirão comunitário, de acordo com o nosso planejamento, não foram realizadas a pintura de piso e a finalização da caixa de areia para as crianças.

Novos problemas: [Emancipação e transformação]

Figura 57: Aluna da E. E. Fernão Dias com redes que foram instaladas no mutirão dia 05
Fonte: Elaboração da autora, 2018.



51 O Play na Rua aconteceu no mês de outubro, no bairro Pinheiros, em homenagem às crianças e aos pais que gostam de brincar, nos anos 2014, 2015, 2016 e 2018.

Mutirão dia_5

Figura 161, 162 e 163: Voluntários e alunos testando as redes recém instaladas na Praça Fernão Dias Fonte: Alunos da E. E. Fernão Dias, 2018.



A pista de uma análise cartográfica nos levou à forma de enunciar os problemas descritos. Após a narrativa do dia a dia da oficina, percebemos que os enunciados das problemáticas se confundem, atravessam os diferentes exercícios e, de certa forma, se somam. Outras formas de análise serão testadas na zona de contato improvisação, parte final da tese.



Figura 164, 165 e 166: Primeira etapa da Praça Fernão Dias incluía nova iluminação. Fonte: Almeida Gilson, 2018.



Figura 167, 168 e 169: Inauguração da Praça Fernão Dias em 21/10/2018 Fonte: Almeida Gilson, 2018.



Inauguração

Figura 170, 171 e 172: Captura de tela de vídeo da inauguração da Praça Fernão Dias em 21/10/2018 Fonte: Pedro Fernandes, 2018.



Inauguração



Inauguração

Figura 173: Conjunto de capturas de tela de vídeo com discursos da autora, Débora Laub, da diretora da E. E. Fernão Dias Paes, Lilian Santos de Carvalho, e da representante da Associação de Moradores e Amigos dos Predinhos de Pinheiros, Verônica Bilyk, com a presença dos alunos, voluntários e moradores do bairro de Pinheiros durante a inauguração da Praça Fernão Fonte: Pedro Fernandes, 2018.





CAPÍTULO 3

Território estrangeiro e Spacemaking



3.1 Contexto

O estudo de caso apresentado neste segundo momento vem a partir da experiência docente. Mostramos a articulação dos campos da educação, do corpo e do território através da criação de um estúdio de projeto na Faculdade de Arquitetura da Unitec⁵², em Auckland, na Nova Zelândia. Para tanto, a proposta desenvolvida realizava projetos experimentais no âmbito da formação de arquitetos e urbanistas, por meio de exercícios de sensibilização corporal. Essa abordagem emerge da estrutura curricular como reafirmação dos fundamentos da Arquitetura e Urbanismo, área na qual se insere esta pesquisa, e norteia a compreensão das elaborações conceituais tratadas nesta tese, no tocante ao eixo central do processo projetual em uma faculdade de arquitetura e urbanismo.

A Unitec é um Instituto de Tecnologia. O aprendizado da técnica de projetar, representar e executar uma edificação prevalece em detrimento de processos de criação e humanização do território. Na época em que lecionamos nesse Instituto, a grade curricular da Faculdade de Arquitetura se baseava nas áreas de concentração de história e fundamentos da Arquitetura, técnicas construtivas e projeto e sua representação através do desenho manual, CAD ou animação por computador. Havia disciplinas de supervisão de estágio em obras ou escritórios de arquitetura. Observamos hoje no site da faculdade a presença de novas disciplinas, que vão além dos limites técnicos, como *Sense of place e Urban Cultures*⁵³. Em ambos os momentos e seguindo quase todas as faculdades de Arquitetura do mundo, o espaço para criação de um projeto e suas articulações teóricas ocorre no estúdio de projeto. Essa é a vertente principal da Faculdade de Arquitetura. Para Donald Schon (2000), o ateliê de projeto é um espaço de ensino prático reflexivo. Os estudantes aprendem principalmente através do fazer, apoiados pela instrução. Sua aprendizagem prática é 'reflexiva' em dois sentidos: destina-se a ajudar os estudantes a tornarem-se profissionais em um tipo de reflexão-na-ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno que toma forma de reflexão-na-ação recíproca (SCHON, 2000). Essa questão da recíproca nos leva a uma nova pergunta: qual a formação desse instrutor ou educador no curso de arquitetura? O arquiteto da prática projetual está preparado para essa discussão dialógica?⁵⁴

52 Disponível em: <https://www.unitec.ac.nz/career-and-study-options/architecture-and-architectural-technology/bachelor-of-architectural-studies>. Acesso em: 27 set. 2021.

53 Disponível em: <https://www.unitec.ac.nz/sites/default/files/public/BAS-BAS.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

A experiência propõe perceber como uma pedagogia sensibilizadora é fundamental para a criação de espaços mais acolhedores, que promovam a permanência e, sobretudo, menos hostis. No trabalho elaborado por Iazana Guizzo, a demanda projetual de uma comunidade é criada a partir das singularidades dos participantes e habitantes do território. Desenvolve práticas do sensível em contraponto a uma escola de arquitetura que não ensina “[...] a observar um terreno de projeto a partir da energia de suas árvores[...].” (GUIZZO, 2020, p. 148). Assim, uma conexão com a estética rastreia como as pessoas constroem um lugar coletivamente, como elas se colocam em diálogo e se expressam no ambiente da criação.

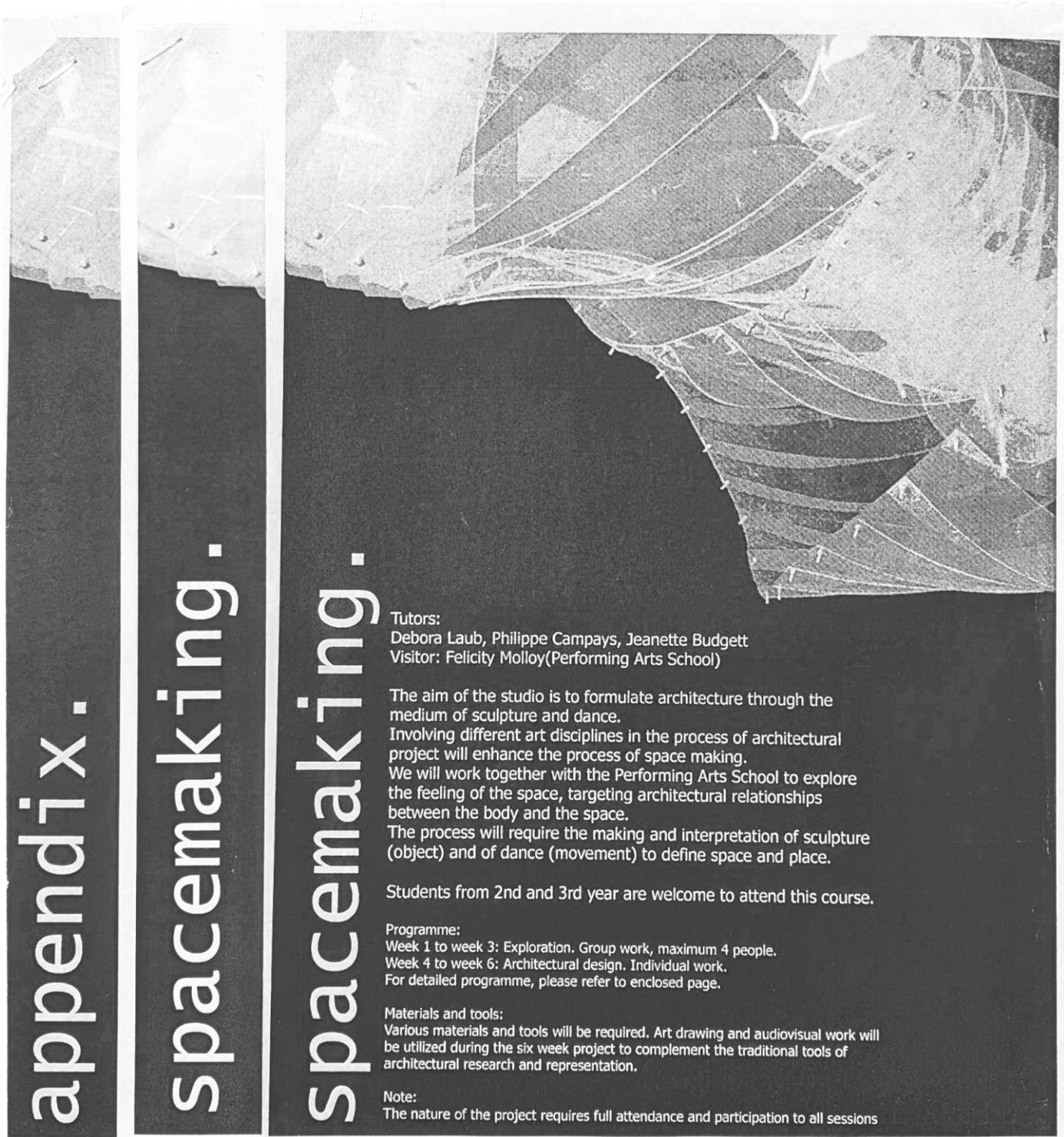
Na instituição de ensino aqui em questão, sempre houve esforço pela interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, porém tais perspectivas apresentaram-se continuamente como difíceis de exercer. Como estrutura física, as faculdades se localizam em edificações distantes em um vasto campo e mesmo a Arquitetura e o Design, que dividem uma edificação, não ofereciam disciplinas compartilhadas. Nesse sentido, ficam latentes os empenhos despendidos pelo diálogo entre os saberes e as diferentes perspectivas de abordagem para o espaço. Entendemos que essa proposta se deu devido às nossas relações pessoais. Estamos sempre à procura de interlocuções, diálogos e encontros possíveis. São essas trocas que nos nutrem, “[...] De dentro para fora, de fora para dentro, entre diferentes contextos, de um para o outro, da ação para a palavra, da palavra para a ação e assim por diante” (GREINER, 2005, p. 131).

A proposta do laboratório buscava oferecer um processo de projeto que fosse sobretudo uma zona de contato direto entre os campos de conhecimento das diferentes áreas da Unitec. Na equipe que o coordenou⁵⁵, as elaborações sobre educação somática também compunham o debate. Por consequência encontro entre Felicity e Phillippe e do conjunto de ideias que lhes interessava evidenciar, surgiu o *Spacemaking*, uma composição de diferentes perspectivas teóricas e práticas voltadas às questões criativas inerentes ao campo da Arquitetura e do Urbanismo.

54 Segundo Ivan Mizoguchi (2017), diretor da Faculdade de Arquitetura da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FAU/PUC-RS), entre os anos de 1996 e 2005, observando o corpo docente, nota-se que as especulações didáticas da área da Arquitetura estão distantes das áreas da Educação, da Pedagogia e da Psicologia. Como resposta a essa lacuna, ele propôs atividades semestrais que chamou de seminários didáticos-pedagógicos. Os professores contavam com apoio de pedagogos, psicanalistas e pais de alunos em discussões sobre suas experiências na docência.

55 A equipe foi formada por Felicity Molloy (membro fundador e professora do Programa de Graduação em Dança, Yoga e Práticas Somáticas por 20 anos) e Phillippe Campays (reitor, diretor de programa e professor da Victoria University por 14 anos).

Figura 174: Ementa da disciplina, programa e apêndice Fonte: Elaboração da autora, 2004.



appendix.

spacemaking.

spacemaking.

Tutors:
Debora Laub, Philippe Campays, Jeanette Budgett
Visitor: Felicity Molloy(Performing Arts School)

The aim of the studio is to formulate architecture through the medium of sculpture and dance.
Involving different art disciplines in the process of architectural project will enhance the process of space making.
We will work together with the Performing Arts School to explore the feeling of the space, targeting architectural relationships between the body and the space.
The process will require the making and interpretation of sculpture (object) and of dance (movement) to define space and place.

Students from 2nd and 3rd year are welcome to attend this course.

Programme:
Week 1 to week 3: Exploration. Group work, maximum 4 people.
Week 4 to week 6: Architectural design. Individual work.
For detailed programme, please refer to enclosed page.

Materials and tools:
Various materials and tools will be required. Art drawing and audiovisual work will be utilized during the six week project to complement the traditional tools of architectural research and representation.

Note:
The nature of the project requires full attendance and participation to all sessions

Como anunciado inicialmente nesta tese, a articulação dos campos trata as noções sobre educação, corpo e território por meio dos processos de ensino e aprendizagem revelados nos estudos de caso aqui apresentados. No caso dessa experiência docente, as reflexões se deram principalmente com relação à formação dos profissionais da arquitetura e urbanismo, percebendo suas implicações na estrutura epistemológica da área – e se os alunos de arquitetura e urbanismo dançassem mais, caminhassem mais, durante a sua formação, quais espaços projetariam? Nesse instrumento pedagógico, esse paradigma de conhecimento pareceu intimamente comprometido com os saberes do território. Com isso, expomos atravessamentos que ocorreram na inserção de um corpo estrangeiro nas territorialidades desse lugar, abrangendo uma discussão pela transformação do território por meio de experimentações mais sensíveis que emergem na relação do corpo com o espaço.

3.2 Território



O território vigente que propiciou tais atravessamentos é o de um país no qual fomos morar sem nunca antes tê-lo visitado. Quando avistamos a cor da grama da janela do avião, percebemos que havíamos pousado numa terra em que chovia muito. Havíamos adquirido esse conhecimento vivendo na Inglaterra. Deu-se uma perspectiva para o território, “[...] com o corpo molhado de

história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de meu mundo” (FREIRE, 2011, p. 17). Chegamos no mês de fevereiro, em um dia de chuva. O corpo docente da faculdade sugeriu que a chuva daquela estação do ano trazia boas energias. Os Maoris, povo originário da Nova Zelândia, creem que pessoas com *mana* podem trazer chuva. *Mana* (In: MOORFIELD, 2003-2022) é a força sobrenatural de uma pessoa, lugar ou objeto. Na sociedade neozelandesa, os Maoris, os Pakehas (neozelandeses de origem europeia e pele branca) e os imigrantes das ilhas do Pacífico Sul e da Ásia convivem harmoniosamente. Os neozelandeses não foram colonizados como aconteceu na Austrália. Foram anexados à Grã Bretanha em 1840, quando os Maoris assinaram o Tratado de Waitangi. O tratado garantiu a soberania da Rainha da Inglaterra sobre a Nova Zelândia, a continuidade da chefia e pertença das terras e tesouros aos chefes tribais e assegurou aos Maoris os mesmos direitos que os colonos britânicos. É claro que, aos poucos, essas terras foram sendo transferidas para os Pakehas e para a Coroa Britânica. Mas esse fato é importante para dizer que os Maoris não foram dizimados, seus filhos não foram levados pelos britânicos para serem catequizados, nem sua terra foi transformada em prisões, como aconteceu na Austrália. Observamos as diferenças sociais, mas é evidente que os governantes neozelandeses olham atentamente para seu povo, assegurando políticas públicas para uma sociedade mais igualitária. Tivemos colegas Maoris no escritório de arquitetura em que trabalhamos e também na faculdade em que lecionamos. Os Maoris fazem parte ativa de todos os setores da sociedade. Diante de práticas colonizadoras em diversos territórios do mundo, afirmar que as etnias originárias estão participando cotidianamente da vida urbana expõe uma caracterização do território que tem outro ponto de partida.

Figura 175: Esquema ilustrativo da localização de Auckland, Nova Zelândia. Fonte: GoogleMaps, 2021. Elaborado pela autora, 2021.



A Nova Zelândia é composta por duas ilhas principais. Sua largura máxima é de 450 km e seu comprimento é de 1600 km. Há água por todos os lados. A costa leste possui areia branca, o mar é calmo e imaculado. A costa oeste é selvagem, com grandes formações rochosas, vento abundante e areia preta. Auckland é a maior cidade do país com quase 1,5 milhões de habitantes. Foi a capital entre 1840 – na ocasião do tratado de Waitangi – e 1865. Desde então, a capital da Nova Zelândia é Wellington. Auckland situa-se sobre um campo de vulcões e se situa num estreito que separa dois portos naturais. Portanto, há praias da costa leste e da costa oeste em Auckland separadas por uma viagem de 30 minutos de carro. Auckland e quase todas as outras cidades da Nova Zelândia têm o comércio centralizado no *Central Business District* (CBD) e as áreas residenciais localizadas na periferia. A periferia é formada de subúrbios, com pequeno comércio local e baixa densidade habitacional. O transporte público não opera eficientemente entre as periferias distantes do CBD.

O país possui uma natureza abundante, pouco tocada pelo homem, com grandes trilhas para caminhadas. Não é permitido construir na natureza assim como as costas são preservadas da inserção de estradas ou avenidas. Dessa forma, os espaços mais extraordinários da paisagem neozelandesa possuem apenas *huts*⁵⁶ ou *campings*, onde só é possível armar uma barraca ou estacionar um *trailer* temporariamente. Quando Montaner discursa sobre o conceito do público, sugere que a principal forma de mantê-lo sob essa condição é “[...] frear o domínio do veículo privado e a invasão de novas vias rápidas” (MONTANER, 2021, p. 73).

56 Os huts foram construídos nos anos 1950 para acomodar caçadores. Com a proibição da caça e o incentivo das caminhadas pelas florestas, os huts se tornaram espaços para acomodação dos viajantes.

São lindas e diversas paisagens cênicas, em um pedaço de terra quase do mesmo tamanho do estado do Tocantins⁵⁷. São vulcões, fiordes, uma cordilheira de montanhas, lagos, florestas e uma extensa costa de praias. A proteção do ambiente natural vem com um preço. Existem placas por todos os lados com ameaças de multa por jogar lixo, trespassar áreas de regeneração da vegetação ou arrancar algo da natureza. Socialmente existe uma formação coletiva que é também de vigília de si e do outro, um cuidado contínuo que torna-se punitivo⁵⁸.

Enquanto caracterização territorial, é importante perceber um lugar onde a maioria das escolas são públicas, o sistema de saúde é público, a grande maioria das áreas verdes nas cidades são públicas. Essa condição promove a apropriação dos espaços pelos corpos coletivos. Turmas de escolas, amigos, colegas de trabalho ou quaisquer grupos fazem uso dos espaços comuns. É fácil observar piqueniques de encontros sociais ou mesmo executivos engravatados comendo na farta oferta de parques nas cidades.

Existe uma variação acentuada entre os espaços públicos das pequenas porções das cidades e das vastas áreas livres do território neozelandês. O primeiro caso é descrito acima e é chave para a participação e para o diálogo. O diálogo pressupõe a “Desconstrução da hierarquia das diferenças, e se dá [...] como arena para expressão dos conflitos e contradições inerentes à diversidade de culturas nas cidades contemporâneas” (SERPA, 2020, p. 143).

57 O Tocantins tem 277.720 km² e a Nova Zelândia 268.021 km²

58 Nos quase seis anos em que moramos neste país, elaboramos a ideia da sociedade tow-away, que, apesar de todo esse equilíbrio e organização social, ainda tem algum sinal de incivilidade. Essa sociedade mecanizada sofre de um acordo suspeito entre os pequenos comércios e as empresas privadas de guincho. Exemplificando, quando você estaciona em um pequeno comércio e visita o comércio vizinho ou busca um pacote do outro lado da rua, o proprietário do comércio chama uma empresa para guinchar o seu carro. Você, surpreso, tem que entrar numa portinha escondida e sombria num endereço distante, numa empresa privada, e desembolsar uma boa quantia de dinheiro para recuperar o seu veículo. Esses detalhes de uma sociedade tão honesta e rígida nos surpreendiam.

3.3 Corpos coletivos

A fim de articular a experiência de ensino e aprendizagem enquanto docente, foi importante perceber como a compreensão do território e sua relação em escalas tanto comunitárias quanto institucionais auxiliam em uma percepção mais abrangente sobre quais elementos, marcas e movimentos o compõem. Ao observar essas relações, mais do que descrever o caráter peculiar desse corpo coletivo, buscamos compartilhar a docência como uma atenção constante ao grupo composto no cotidiano pedagógico. Ou ainda, tratá-la como uma concepção humanista, que orienta tanto educadores quanto educandos no sentido da humanização, promovendo identificação e companheirismo entre ambos (FREIRE, 2017).

O laboratório que demonstra tais reflexões esteve vinculado a uma estrutura de estúdio de projeto vertical acessível aos estudantes entre o 2º e o 4º ano. Além disso, havia alunos de *Performing and ScreenArtes* (Artes cênicas e performáticas) inscritos na disciplina denominada *Somatics* cuja professora era Felicity Molloy. O corpo docente da Unitec tinha acesso a todas as disciplinas e áreas, com a oportunidade de frequentar diferentes escolas e cursos daquela instituição. No contexto do encontro com a professora, frequentamos o curso de Ciência da Dança, ocasião que proporcionou o desenvolvimento deste laboratório.

A dança é entendida no contexto desta pesquisa como a vontade de introduzir um movimento libertador, saindo da posição bípede e criando alavancas para grandes saltos. Observávamos a Felicity com sua postura ereta, rígida. Não é todo o fazer dança que liberta. Muitas práticas cênicas e performativas são baseadas em posições determinadas e determinantes, em linhas, eixos espaciais, compasso. De alguma maneira esse era um lugar em que também nos reconhecíamos, dada nossa formação em *ballet*. Àquela época, Felicity era integrante do grupo fundador e diretora da Faculdade e muito comprometida com o papel da dança na sociedade. A abordagem somática apresentava o corpo por inteiro na sua trajetória de pensamento, ela o fazia durante o laboratório, propondo aos alunos uma contínua atenção ao corpo e, nesse sentido, tais tarefas da protagonização do corpo foram propostas por suas investigações. A principal contribuição dos conteúdos trazidos pela educação somática são, sem dúvida, enfatizados pelo *body scan* quando o escaneamento das sensações corporais introduziram os conhecimentos que viriam a ser desenvolvidos posteriormente através da meditação e da yoga. As imagens mentais preocupadas com a estrutura e o funcionamento do corpo conferem ao corpo coletivo a brecha para a cinesia, a partir da criação de um espaço interno para o movimento em direção a algo novo e conectado ao outro.

Para articular diferentes abordagens que viriam a configurar o laboratório, convidamos o colega docente, arquiteto e artista plástico Philippe Campays. Sua contribuição se deu principalmente a partir de um olhar sensível do próprio campo da Arquitetura, com uma trajetória de pesquisa formada nas diferentes dimensões que nos circundam. Nas reflexões sobre a edificação, relacionava-se com as concepções das cinco peles de Hundertwasser e suas camadas⁵⁹ – a epiderme; as roupas; a casa do homem; o meio social e a identidade e o ambiente global – ecologia e humanidade – como consciência territorial. Era nítida sua vontade de trabalhar uma prática projetual em arquitetura que abarcasse a diversidade de processos inerentes à criação: desde as concepções sobre a arquitetura do sagrado até diferentes modos de representação das condições do invisível no território. Havia ali uma prática docente que encorajava novas ideias e articulações da práxis durante o laboratório. Formávamos um corpo docente que também se fazia estrangeiro ao próprio fazer pedagógico, trocando, indicando novos caminhos, participando um do pensamento do outro. Um convívio que reafirmava nossas diferenças, nossos significados territoriais, nossas subjetivações e nossa linguagem, produzindo um novo repertório comum para oferecer ao elenco do laboratório.

Estas são características fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, que podem dispor de instruções sobre uma possível abordagem da relação do corpo com o espaço. Por este ângulo, a caracterização do estúdio, do território e dos participantes estão expostas como elementos que compõem um processo pedagógico projetual. Referindo-se às singularidades de cada caso apresentado, o corpo coletivo constituído emergente do território neozelandês, foi delineado por dois principais grupos: os estudantes da Faculdade de Arquitetura e os estudantes da Faculdade de Artes Performáticas.

A turma de alunos da arquitetura e urbanismo expunha uma bagagem prática de outras atividades desenvolvidas antes do período da educação superior. Essa maturidade conferia constantemente uma sede por novos aprendizados. A grade curricular lhes oferecia também a aquisição de um repertório das artes plásticas: maquete e desenho em diversas linguagens e técnicas como carvão, pintura, aquarela e óleo. O trabalho em grupo auxiliou na criação do corpo coletivo. Percebíamos que trocavam saberes, dúvidas e

59 Curiosamente, Hundertwasser, de origem austríaca, viveu na Nova Zelândia de 1975 a 2000. Durante esse período, projetou uma pequena edificação para abrigar banheiros públicos e, recentemente, um centro de arte foi inaugurado em sua homenagem. Informações disponíveis em: <https://www.hundertwasserartcentre.co.nz/about/hundertwasser-art-centre/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

ansiedades e que criaram uma cumplicidade forte. Estava formado um corpo coletivo que se realizava cotidianamente, colegas caminhavam juntos pelo espaço, conviviam para além do exercício de sala de aula, compartilhavam os momentos extraclasse, etc.

O segundo grupo de alunos era mais jovem, na faixa etária entre 17 e 20 anos. Sua indumentária estava marcada por um corpo em relação com o chão, com o outro e com o mundo. Um corpo que dança, que senta e deita à vontade no chão. Os universitários das artes performativas ocupavam mais o campus, produziam-se a cada dia de maneira mais livre, colocavam-se no espaço sempre em movimento. Chamava atenção como nutriam seus corpos, carregavam diversos recipientes de comida. Lidavam com qualquer desafio físico de forma fácil, espontânea: jogavam-se em qualquer lugar, tateavam as superfícies. Não havia dificuldade na sua relação com o espaço, pois seus corpos estavam sempre disponíveis para qualquer exercício proposto. Compreendo, a partir do seu eixo formativo, que a técnica de contato e improvisação contribuiu muito para essa rotina. Essas características se distinguiam muito do grupo de alunos advindos do curso de arquitetura e urbanismo, cujo estereótipo se aproximava de uma postura mais profissional mercadológica.

No caso do *Spacemaking*, a maioria dos participantes vieram desse território brevemente descrito. Observamos que cada sociedade tem seu corpo, assim como tem sua língua. Os corpos neozelandeses são oriundos de uma sociedade rígida, na qual normas e regras são respeitadas. As pessoas não costumam se abraçar, o corpo não expressa afeto⁶⁰. Esses cidadãos foram criados para fazer tudo sozinhos. São mais independentes, saem de casa ou começam a pagar aluguel para suas famílias aos 15 anos – quando começam a trabalhar e têm direito a dirigir um automóvel. Não há vendinhas ou vendedores nas principais paisagens naturais do país. É uma sociedade *do it yourself*, você deve preparar as refeições do dia para um passeio, montar sua estante de livros ou consertar sua privada. A sociedade é economicamente muito mais equilibrada e os trabalhos técnicos valorizados. Várias dessas juventudes universitárias que participaram do *Spacemaking* trabalharam antes de escolher uma faculdade. São mais maduras, carregam experiência profissional prévia.

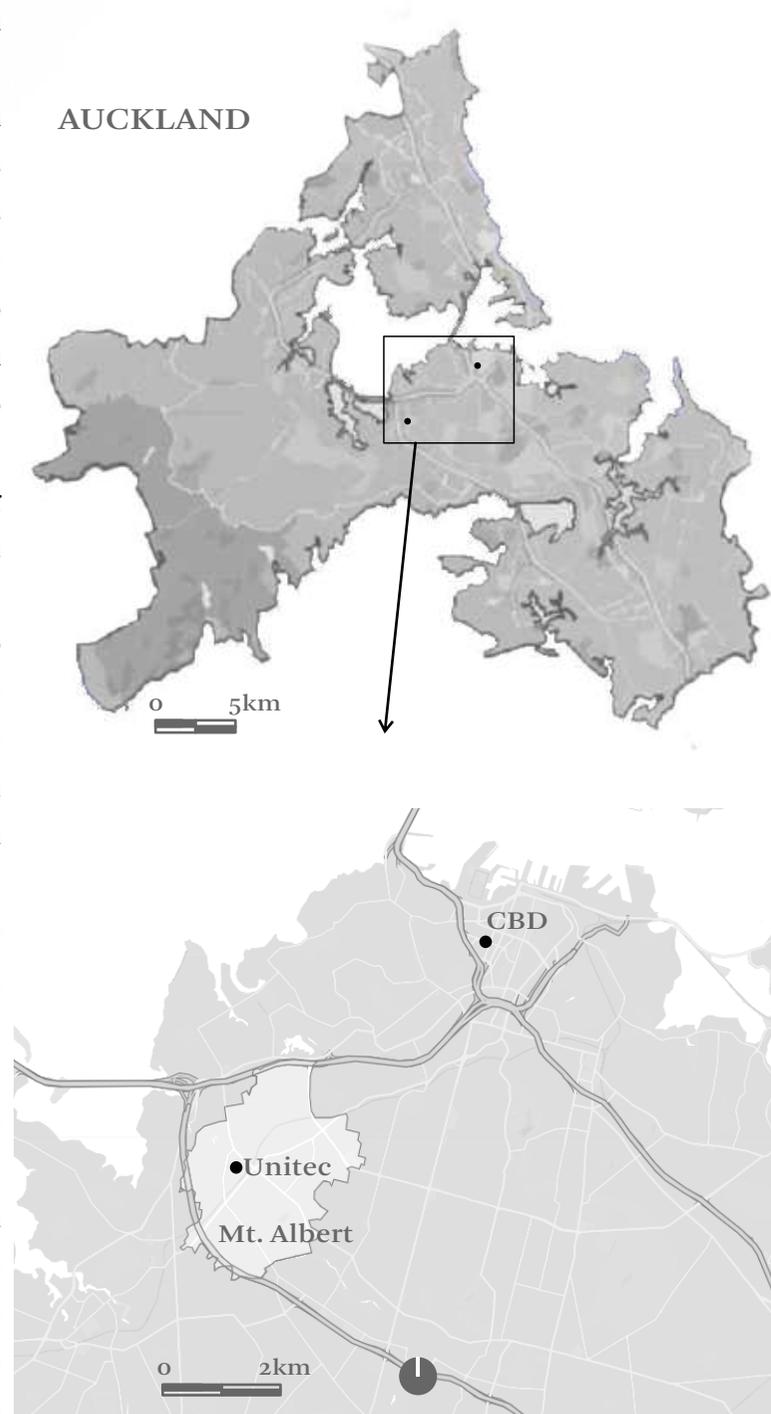
60 Dana Hyde de Krester perguntou para sua mãe, minha grande amiga Amanda, se eu era parte da família. Pois eu chegava e abraçava a todos. Quando fui embora da Nova Zelândia, ela me presenteou com um conjunto de sal e pimenta que formavam uma unidade, encaixados por um abraço.

Apesar da nossa descrição positiva dos serviços públicos, mencionamos que a cidade é formada pelo CBD e os bairros periféricos. Nestes, as habitações são localizadas em grandes lotes verdes e distantes entre si. O pedestrianismo, a vida urbana e a cidade como local de encontro foram anulados (GEHL, 2015). Curiosamente, o mercado imobiliário desses bairros é regido pela qualidade da escola pública: quanto melhor a escola, mais cara as propriedades do seu entorno. A Unitec fica em um dos bairros periféricos, chamado Mt. Albert. Com a facilidade de aquisição de automóveis e a baixa frequência dos ônibus ou de transporte público mais eficiente para partes da cidade como Mt. Albert (Figura 176), a maioria das juventudes adquirem o seu próprio carro. Esse é o transporte preferencial dos estudantes para ir à Faculdade. Territorialmente, os alunos participantes do Spacemaking trabalharam num ginásio amplo, dentro do campus da Unitec, em Auckland. Estavam distantes da cidade, absortos em seus processos.

Como apresentado anteriormente, durante a investigação não nos referimos ao corpo como um elemento biológico. O diálogo estabelecido parte do movimento do corpo em direção ao movimento de um campo de pensamento, do corpo observado em movimento, na sua relação com o palco da vida humana. Essa observação se dá acerca de um movimento que pode ser amplo mas também aparece em um gesto. Com atenção ao movimento, o gesto aparece aqui como estímulo “[...] a fim de inventar variações que, cada vez mais, abarque as quase infinitas combinações possíveis de ritmos espaciais” (LABAN, 1978, p. 196).

Tanto o experimento Triângulo (2018) quanto o *Spacemaking* (2005) objetivaram humanizar os espaços a partir de práticas de sensibilização corporal, em que uma nova espacialidade se compôs a partir do gesto e, sobretudo, do corpo coletivo. O primeiro enquanto arranjo comunitário e o segundo como experiência criativa, ambos inseridos nas discussões do campo da Arquitetura e Urbanismo. Observar tais fluxos corrobora

Figura 176: Localização Campus UNITEC com relação à CBD de Auckland Fonte: Google Maps. Elaboração da autora, 2010.



o posicionamento por um “Potencial criativo de movimento [que] não poderia ser livre e espontâneo, pois é também formatado pelas experiências, relações, processos de ensino-aprendizado por que passamos no decorrer de nossas vidas” (MARQUES, 1999, p. 87).

Dessa maneira, parece fundamental que as experiências trazidas sejam narradas com a devida atenção às suas peculiaridades, quando, por exemplo, os estudantes de arquitetura apresentavam um corpo docilizado (FOUCAULT, 2014). Esta característica expõe questionamentos sobre o enrijecimento do corpo; pois os corpos coletivos haviam deixado o corpo brincante no passado e apresentavam uma postura rígida, expressão imediata de um corpo mental, racional. De outro modo, existem expressões espontâneas, como na coreografia Glaciar de Trisha Brown que aluvia, sedimenta, coagula, dobra, recua para compor um organismo significante.

No *Spacemaking*, os corpos dos estudantes de arquitetura são esses corpos sociais rígidos. Observamos, por vezes, os estudantes se segurando nas cadeiras, como se seus corpos não pudessem responder aos movimentos, não pudessem ser livres. Os corpos físicos são subjetivados. Sendo assim, torna-se possível, por exemplo, reconhecer um corpo brasileiro por sua ginga. No caso neozelandês, a cultura rígida e as relações físicas apartadas moldam, manipulam, dão contorno aos corpos. Wilhelm Reich chamou esse desmoronamento destes corpos de

[...] nossa incapacidade fisiológica de ser livre. Todos aqueles que lutam por liberdade têm cometido o seguinte erro de cálculo: a incapacidade social de ser livre ganhou raízes fisiológicas e sexuais no organismo humano. Donde se conclui que a superação da incapacidade fisiológica de ser livre é um dos pré-requisitos mais importantes de toda luta genuína por liberdade (REICH apud JOHNSON, 1990, p. 17-18).

3.4 Laboratório de criação: relato do experimento

Spacemaking foi concebido como um estúdio de projeto colaborativo e interdisciplinar, investigava a forma arquitetônica, geradas pelo movimento da dança. Realizado em dois formatos temporais, de um semestre com a frequência de duas vezes por semana ou duas semanas intensivo, compunha a estrutura curricular como estúdio vertical, juntando estudantes do 2º ao 4º ano. A diferença no nível de maturidade e conhecimento arquitetônico ampliou o campo de discussão, pois as perspectivas vinham de diferentes lugares: tempo vivido, conhecimento adquirido e culturas.

Nosso desejo era promover um laboratório de projeto realmente interdisciplinar, no qual as disciplinas, combinadas, fossem fonte de observação de determinados fenômenos, iluminando de modo inusitado a discussão. A interdisciplinaridade pode ser vista como um caminho ao desconhecido, provoca as limitações de cada disciplina. Nosso objetivo, ao introduzir outra disciplina no ensino da arquitetura, era quebrar fronteiras, enriquecer a experiência. Imaginávamos oferecer um estúdio de projeto interdisciplinar, em que o movimento dos corpos e a estabilidade da arquitetura se fundissem num resultado que não sabíamos prever. Interdisciplinaridade: quando aplicamos uma teoria que não é usada normalmente para observar determinados fenômenos, iluminamos de modo inusitado a discussão (GREINER, 2005, p. 18).

Mike Austin (2005), professor titular da Unitec que participou da banca final de apresentação dos projetos, argumenta que os alunos não combinaram disciplinas. Ou seja, não articularam saberes entre as áreas da dança e da arquitetura, transitavam entre as disciplinas mas talvez uma não tenha derramado seus conteúdos na outra. Apresentaram, entretanto, uma tendência a reafirmar e respeitar as diferenças. Já Dorita Hanna (2004), convidada da banca examinadora do projeto, descreve esse momento como “encontro interdisciplinar”:

O projeto da Unitec, graças às suas interrogações sobre os limites entre arquitetura e dança, abre a possibilidade de novas formas não apenas no *space-making*, mas também na percepção do espaço. Tal é conseguido por meio da *performance*, que explode noções pré-concebidas de cada disciplina e recusa se acomodar numa terra de ninguém entre tais limites; em vez disso, se liquefaz e vagueia por tais limites. Como resultado multidisciplinar, permeia os interstícios tanto de corpos quanto de construções, perturbando modalidades temporais e espaciais. A performance-construção (com sua ênfase na eficácia técnica) e a performance-dança (com seu foco na expressão corporal) precisam ser realinhadas (HANNA, 2004, p. 6, tradução nossa).

Austin argumenta que, para qualquer trabalho multidisciplinar, os grupos participantes devem ter conhecimento básico de suas próprias disciplinas. Para tal, esse tipo de exercício faz mais sentido no final da educação da arquitetura. Austin sugere que os alunos da arquitetura se inscrevam em apenas um estúdio de projeto durante a faculdade. Assim, conseguirão aprender as competências básicas da própria disciplina de estudo. Relata sobre o *Spacemaking*:

Este encontro pareceu tornar os alunos cada vez mais conscientes de suas próprias disciplinas e cada grupo descobriu e utilizou suas habilidades - representação gráfica para arquitetos e interpretação corporal para os dançarinos. Enquanto os dançarinos dançavam os projetos e os arquitetos os desenhavam, houve pouca migração real para os campos uns dos outros (AUSTIN, 2005, p. 5, tradução nossa).

O estúdio de projeto procurou obter resultados tangíveis como a construção de esculturas e seus desenhos de representação, registro e análise digital, instalações e, ao final do estúdio, de forma individual e a pedido do diretor da Faculdade, um projeto arquitetônico formal. Acreditávamos que a alma da educação da arte e da arquitetura residia na diversidade de explorações co-criativas. É no período da faculdade que o teste de ideias acontece com mais fluidez. Muitas vezes, ao nos tornarmos profissionais, esse tempo e energia não está mais disponível. Por isso, não tínhamos o intuito de finalizar com uma proposta de projeto arquitetônico como os outros estúdios de projeto dessa Faculdade.

Criamos uma série de exercícios para examinar a ocupação do espaço e a noção de território, explorando o movimento, a percepção e a memória. Os integrantes do laboratório vinculados ao curso de arquitetura e urbanismo expressavam tensão; como se não pudessem acompanhar a dança dos estudantes das artes performáticas nem com o olhar. De certa maneira, esta instigação das singularidades presentes foi um exercício de olhar para o outro e para si, possibilitando “[...] aliar teoria e prática a fim de demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura de fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade [...]” (HOOKS, 2017, p. 173).

Como norteador conceitual desta pesquisa, a técnica de contato e improvisação (CI) através de Steve Paxton, traz a impressão de um certo 'saber' espontâneo da tomada de decisão imediata. As referências do trabalho de Steve “[...] ocorrem mais como consequência

ou produto de uma forma de trabalhar do que com o significado primário. Elas ocorrem no fluxo” (BROWN; RAINER, 2020, p. 204). Assim também a improvisação como técnica é sinônimo de liberdade, contesta movimentos pré-determinados e apresenta o trabalho corporal nas suas imperfeições e atos espontâneos e intuitivos (BANES, 1993).

Em vários momentos, apresentamos referências imagéticas. Os precedentes de outros arquitetos são importantes, mas num dado momento do processo projetual, o estudante necessita coragem e liberdade para argumentar e dar suporte às suas ideias. Buscamos fazê-los explicar o porquê daquela forma, daquela organização, daquela inserção daquele objeto em um contexto ou em um terreno, da organização dos interiores de uma obra, da lógica das aberturas das fachadas. Dessa forma, os participantes desse laboratório de criação se libertaram das expectativas projetuais para celebrar processos. Os estudantes da faculdade de dança, treinados a partir da técnica de CI, construíram processos fundamentalmente performativos. Ou ainda, saíram do fluxograma do programa de necessidades para um processo caracterizado pela espontaneidade e improvisação. Essa forma de fazer com tais características tira o projeto do lugar da rigidez, libertando o corpo para o movimento. Pelo movimento da dança, Trisha Brown compõe a reflexão de tirar o projeto do lugar da rigidez:

[...] está sempre indo em uma direção inesperada. Minha dança é sempre imprevisível, improvável, contínua. As frases duram minutos sem parar ou desacelerar. Nesse contexto, uma frase de quatro tempos se torna o clímax. Meu trabalho é sobre mudança - de direção, forma, velocidade, humor, estado, de um estado físico para outro, há mudanças instantâneas e totais (BROWN, 2020, p. 202).

Arquitetos que falam em escala humana, em cidades para pessoas, entendem os corpos como 2D, unidirecionais, como se apenas caminhássemos em uma direção, em linha reta. Descartam o corpo como participante ativo. Somos capazes de explorar os espaços num movimento tridimensional e multidirecional, queremos nos movimentar, queremos transcender. Precisamos expandir a presença dos nossos corpos, precisamos ocupar os espaço, reivindicá-lo. O aprendizado se deu através do diálogo sobre as diferentes interpretações, no qual o corpo coletivo da arquitetura explicou o motivo pelo qual haviam construído algo e o corpo coletivo da dança relatou sua interpretação.

A ênfase desse estúdio de projeto foi no processo, não no produto final. Para registrar o processo, pedimos uma submissão semanal no formato 21x21cm (Figura X). A ideia era formular um livro com esses trabalhos, o que foi feito no final do estúdio (Figura X). Todas as páginas submetidas viraram parte do *storyboard* de cada estudante na banca final do estúdio. A criação de um artefato no final de cada etapa de trabalho vislumbrava a sensação de completude. O que era produzido era matéria tangível, corroborando um processo de consciência que “Além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar em seu mundo” (FREIRE, 2017, p. 134).

A disposição a uma educação dialética permite que seja feita uma leitura contínua da realidade na qual estava inserida, naquele contexto e com aquelas pessoas, para transformar na medida que for necessário. A leitura da realidade é fundamental para um movimento de refazer, repensar e propor uma nova ação se necessário. O curso, intimamente baseado na improvisação, configurou um corpo coletivo que facilmente respondeu aos gatilhos de interação com as esculturas e instalações. Era natural, para os alunos integrantes do laboratório, o escopo da escola de dança. Posto isso, a improvisação nos proporciona uma escavação das camadas da experiência.

Uma sequência de eventos tornou o grupo em uma equipe de produção, já que muitos encontros de aulas foram como acontecimentos. Esta era uma proposta que buscávamos reafirmar. Uma contínua produção, exaustão, experimento, erro. Na nossa perspectiva, essa dinâmica está diretamente conectada com o fazer projetual, pois coloca a turma frente a frente com o acaso, com a realização e com a negociação comum. Além disso, muitos participantes continuaram sendo nossos alunos e alguns foram nossos orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Integraram uma viagem⁶² que concebemos e organizamos, cujo fundamento eram os estudos arquitetônicos no território brasileiro.

62 Viagem de estudos arquitetônicos e oficina na favela Orfanotrófio, em Porto Alegre, realizadas em colaboração com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Uniritter. O grupo era de 27 pessoas. Viajamos por 30 dias para nove cidades em dezembro de 2005. Mais informações em: <http://deboralaub.com/portfolio/livro-fotografia-do-brasil/>. Acesso em:

Figura 177: Capa do livro Spacemaking, editado pela UNITEC, em 2004
Fonte: Elaboração da autora, 2004.

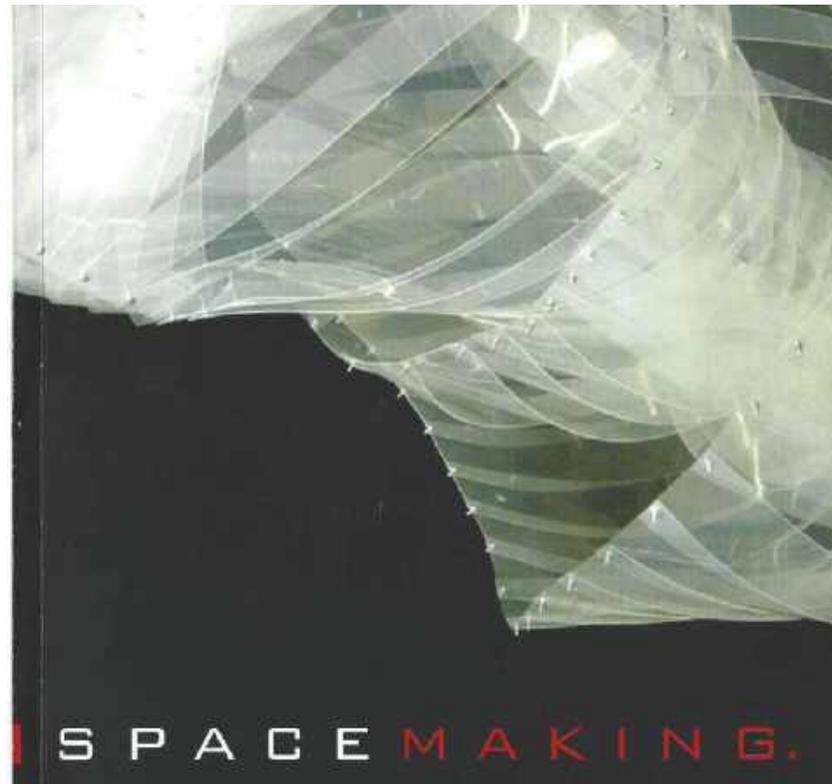
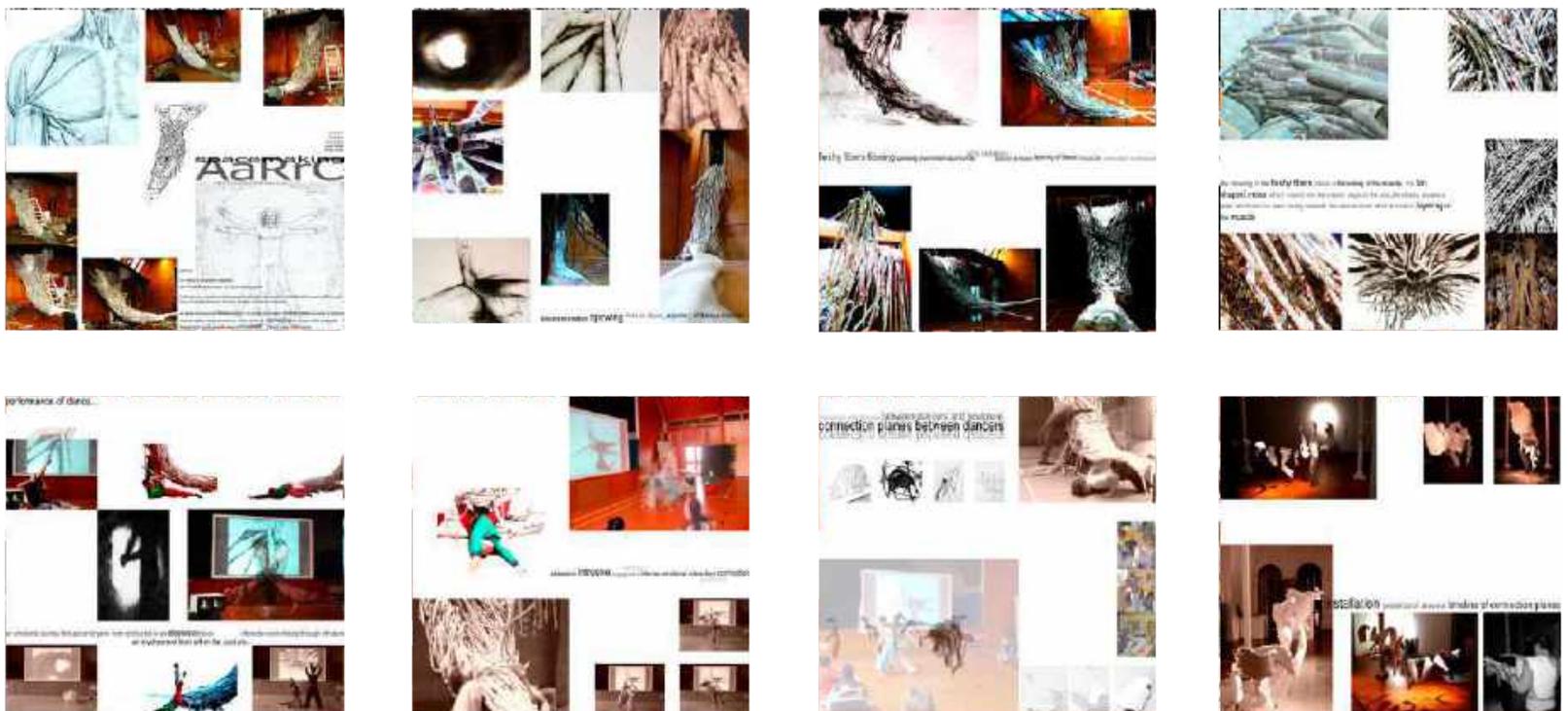


Figura 178: Registro do processo de trabalho do grupo formado por Angela Makgill, Anna Hopkins, Caraig Birch, Rodney Gower e Rome Smit
Fonte: Makgill, Hopkins, Birch, Gower e Smit, 2004.



3.5 Exercícios

Os exercícios descritos a seguir foram parcialmente relatados em apresentação realizada em 2005, no XXII UIA – *World Congress of Architecture, Istanbul, Turkey*. As interpretações e o diálogo prático/teórico são novos.

Figura 179: Três etapas do Laboratório de criação Spacemaking: escultura, instalação e proposta arquitetônica Fonte: Makgill, Hopkins, Birch, Gower e Smit, 2004.

PARTE I Escultura



sculpture

1. Exercício somático
2. Referências imagéticas
3. Materiais para o fazer
4. Criação da Escultura

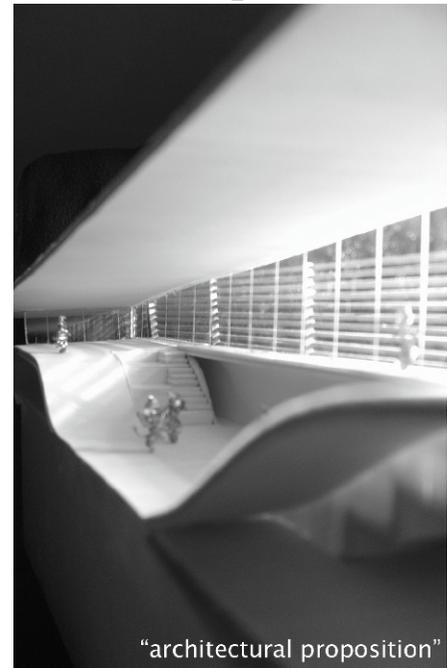
PARTE II Instalação



installation

5. Desenhos
6. Respostas somáticas
7. *Mapping* o movimento
6. Criação da Instalação

PARTE III Projeto Arquitetônico



“architectural proposition”

9. Projeto de cenário ou pavilhão para as artes performáticas; clientes: os bailarinos

Exercícios

Objetivos

oportunizar contato com o corpo;
promover discussão; entrar em contato com a materialidade; criar uma escultura

representação; registrar o movimento; interpretar o movimento; mapear o gesto livre; criar uma instalação

projetar a partir de um processo de criação em grupo; celebrar as conquistas

PARTE I

Processo de criação e execução da Escultura

A tabela anterior expõe as partes integrantes do laboratório, apresentando-as de maneira a ilustrar um processo de projeto e trazer ênfase para sua dimensão processual: quais ações, movimentos e mapeamentos desenvolvem habilidades que estão diretamente implicadas no processo de projeto e, muitas vezes, aparecem como elementos secundários do processo criativo. Como apreender o território se não entrando em contato com a sua materialidade, registrando seus movimentos, mapeando seus gestos e celebrando esse encontro?

A fim de oferecer um espaço onde o tempo da criação é dilatado em detrimento de uma entrega do produto cujos referenciais arquitetônicos estão espetacularmente apresentados, foi necessário observar os grupos de alunos integrantes do laboratório. Na Parte 1, os estudantes de arquitetura se organizaram em equipes e foram convidados a construir uma escultura a partir da análise do corpo físico-biológico (literal) ou de sua construção geométrica, o que chamamos de andaime do corpo. Daí em diante, foram instruídos a construir algo grande o suficiente para que um corpo humano pudesse entrar.

Exercício 1

Facilitador: Felicity Molloy

Participantes: estudantes de arquitetura, em grupo

O grupo, deitado no solo, acompanhava Felicity Molloy na condução da sessão de mapeamento do corpo através da consciência corporal. A linguagem somática do movimento se esforça em incitar percepções da anatomia interna, em contraste com a paisagem externa. Entrar em contato com esse escaneamento propiciou não apenas uma aproximação com o espaço na sua relação direta com o corpo, mas do corpo com ele mesmo. Em um movimento de reconhecimento do corpo próprio, o grupo de alunos tomou para si o entendimento não apenas do seu corpo, mas da sua inserção no mundo e da sua relação com ele. O exercício somático compõe o processo de projeto como um movimento criativo para dentro e para fora, possibilitando a compreensão das relações espaciais em diferentes perspectivas. Esse exercício (como visto no Quadro 1), cujo objetivo era oportunizar o contato com o nosso corpo território através da observação e do movimento, retira do formalismo arquitetônico a importância que ele impõe ao processo criativo dos alunos da área; ou ainda, como Freire (2017) afirma, é necessário um diálogo contínuo, é necessária uma práxis. Por uma disponibilidade de perceber como o corpo se relaciona com a matéria e como a nossa matéria substância incita, ela mesma, relações diretas com o espaço, fazer o espaço é ativar e ser ativado por ele.

Com atenção às práticas somáticas em interlocução com as espaciais, o processo de projeto ganha

relevância no aspecto sensível, promovendo um conjunto de exercícios que anunciam um espaço colaborativo, humanizado e, sobretudo, humanizador. O que é perceptível e aparece nesta pesquisa como contribuição reflexiva é o quanto o tratamento do corpo coletivo, do movimento e das interações sensíveis com o espaço ensejam processos projetuais voltados a premissas de escala humana, da exigência dialógica, do projetar e fazer colaborativo, bem como ao compartilhamento dos saberes. Compreendemos que existe no *Spacemaking* uma formação para o entendimento do corpo, do espaço, das pessoas e dos seus próprios territórios para além do território que será ocupado.

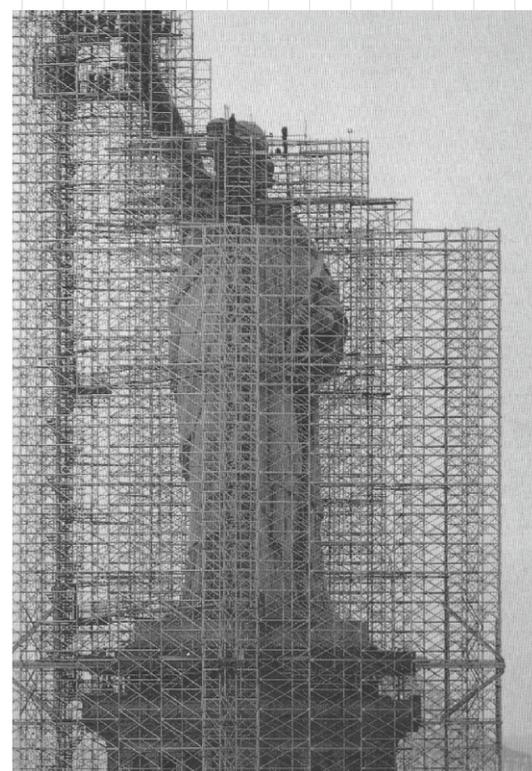
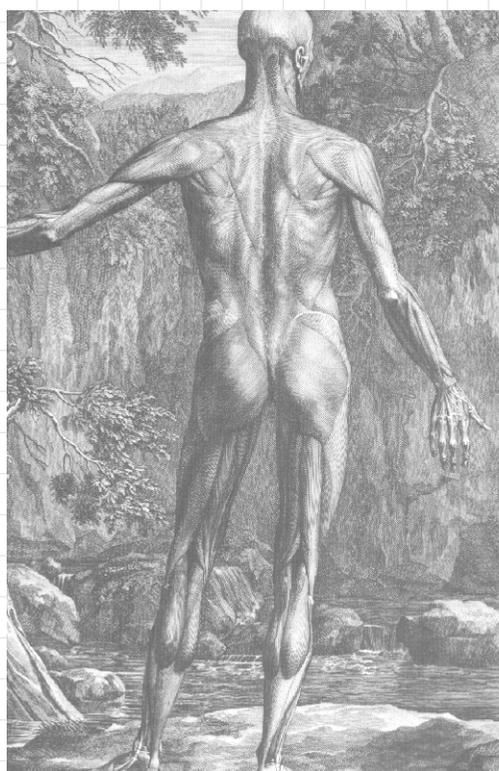
Exercício 2

Facilitador: Debora Laub

Participantes: estudantes de arquitetura, em grupo

Imagens foram apresentadas em uma grande tela para instigar questões acerca dos aspectos físicos do corpo como as torções, as camadas que envolvem o corpo e a relação interna dos ossos. A projeção foi um exercício de observação para a ilustração do corpo biológico. Assim também foram apresentadas imagens de interpretações das relações geométricas de uma maneira de perceber o corpo. Naquele momento, com o objetivo de promover a discussão do tema através dos referenciais imagéticos, o pensamento metafórico se organizou a partir de sucessivas e incessantes representações do real e deslocou a ação cotidiana para os domínios do simbólico.

Figura 180: Composição de três imagens Fonte: Thompson, 1998; Fwends. Adaptado pela autora.



Exercício 3

Facilitador: Debora Laub e Philippe Campays

Participantes: estudantes de arquitetura, em grupo

Para construir a escultura, a análise dos materiais disponíveis e de suas propriedades fez parte do Exercício 3, ainda na parte 1. Foram solicitados materiais recicláveis de casas e centros de reciclagem e também coletados materiais descartados. Incitamos a exploração das propriedades dos materiais em relação à tensão, gravidade, massa e densidade encontrados no corpo humano. Os materiais foram separados pela sua composição básica e não pelo seu uso, analisando o potencial e a aplicabilidade de cada material. Dessa maneira, objetivando um contato com a ressonância da matéria por meio da variação experimental e do seu uso, a realização da escultura no espaço endossou a noção de tornar real, ou seja, dotar o objeto mental de uma forma material a partir da criação (imaginação mental).

Exercício 4

Facilitador: Debora Laub e Philippe Campays

Participantes: estudantes de arquitetura, em grupo

Como repercussão dessa dimensão material do espaço, o Exercício 4 objetivou a experimentação das ideias formais por meio de *mockups* e maquetes. Assim, as discussões conceituais resultaram em uma produção intimamente vinculada com cada integrante do estúdio, permitindo que fossem percebidas sua experimentação e sua reflexão dos desejos, da produção sensível e da bagagem cultural. Esculturas de grande dimensões ocuparam o ginásio da Unitec. Ora pareciam esculturas *site specific*, como o trançado dos músculos vomitado pelas grelhas de ar condicionado, ora se apresentavam como estruturas instáveis assentadas no solo.

Dividido em três partes, como ilustrado na figura 179 da página, o estúdio propôs uma articulação contínua entre as reflexões teórico-práticas e os saberes desse corpo coletivo formado. Além de apresentar-se como dinâmica projetual mais aproximada da sensibilização corporal, o estúdio promoveu espacialidades que estavam menos vinculadas ao escopo técnico e mais à experimentação, ao uso, à apropriação.

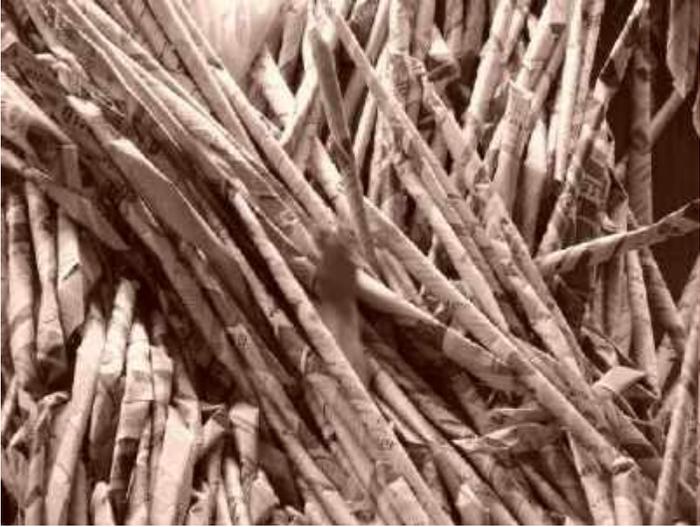


Figura 181, 182 e 183:: Registro do processo de trabalho do grupo formado por Angela Makgill, Anna Hopkins, Carraig Birch, Rodney Gower e Rome Smit Fonte: Makgill, Hopkins, Birch, Gower e Smit, 2004.

Figura 184, 185 e 186::Fotos da construção da escultura do grupo formado por Chris Beer, Kishan Patel, Matt Saunders e Steph Hall Fonte: Beer, Patel, Saunders e Hall, 2005.



PARTE II

Processo de criação e execução da Instalação

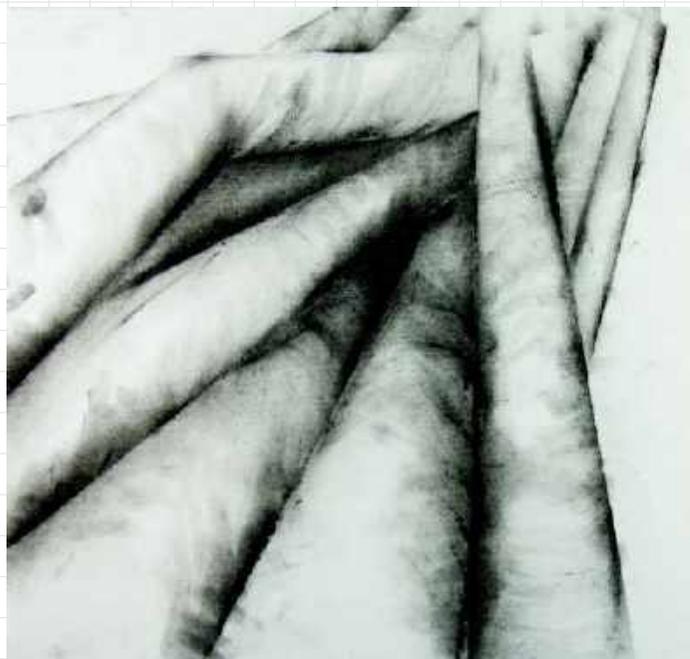
Exercício 5

Facilitador: Felicity Molloy

Participantes: estudantes de arquitetura, em grupo

Com o intuito de trabalhar as habilidades coreográficas ligadas ao mapeamento do movimento como desenvolvimento da capacidade de interpretação, representação e narração, o Exercício 5 foi realizado por meio de desenhos. Os desenhos eram motivados por esculturas que abrangiam diferentes escalas, texturas e propiciavam o aguçamento da percepção. Como um exercício de escala, a representação do desenho de observação sobre a escultura modificava continuamente a dimensão do observador. Assim, o objeto ganhava diversas proporções até a ocupação por inteiro do local onde estávamos trabalhando. O exercício se deu como um jogo a partir do olhar do objeto como um todo até ser inserido, como neste exemplo (Figuras 187 a 190), na fibra, naquela linha que compunha a estrutura.

Figura 187 a 190 : Exercício 5 Fonte: Makgill, Hopkins, Birch, Gower e Smit, 2004.



Exercício 6

Facilitador: Debora Laub e Felicity Molloy **Participantes:** estudantes de arquitetura e das artes performáticas

Já no Exercício 6, foi possível perceber a resposta somática dos estudantes da dança às representações das esculturas projetadas em uma grande tela e às próprias esculturas. Nesse momento, o corpo coletivo formado pelos estudantes de dança exigiu atenção. Como atividade, o grupo foi convidado a responder espontaneamente aos desenhos projetados numa grande tela. Através do gênero de contato improvisação, os bailarinos foram capazes de uma reação imediata eloquente às imagens projetadas. A seguir, eles foram convidados a responder corporalmente às esculturas. Os estudantes de arquitetura testemunharam a diferença da interpretação entre a relação corpo-artefato e a relação corpo-representação do artefato. Ou seja, tanto para os alunos da Faculdade de Arquitetura quanto para os alunos da Faculdade de Artes Performáticas a experimentação consolidou-se como um campo de possibilidades que se abriu durante o processo criativo. Assim, com o objetivo de responder corporalmente aos estímulos oriundos dos desenhos 2D e à escultura 3D, os integrantes do estúdio puderam experimentar as obras e relacionar-se com elas, expondo e refletindo uma estrutura composta por sujeito (ativo) e objeto (passivo).

Um dos grupos pensou que o bloco de concreto com alça seria manipulado pelos bailarinos que deformariam as fibras engastadas nas suas extremidades (Figura 195). Após a ocupação pelos bailarinos, os estudantes de arquitetura questionaram por que o bloco de concreto não foi manipulado, ao que os bailarinos responderam que o peso e a estabilidade do bloco de concreto não impulsionava, não remetia ao movimento. Foi interessante observar a reação dos futuros arquitetos, pois estavam surpresos com a diferente aplicação dada a um elemento projetual, acarretando uma diferente relação com o usuário.

Nesse exercício, performance foi a reação imediata ao projeto, algo que não é usual no tempo de maturação e etapas de aprovação necessárias em um projeto arquitetônico e urbanístico. Esse poder de ação imediata e experimentação se provou uma forte ferramenta de projeto.

Figura 191 e 192: Exercício 6 Fonte: Makgill, Hopkins, Birch, Gower e Smit, 2004.



Figura 193 e 194: Exercício 6 Fonte: Makgill, Hopkins, Birch, Gower e Smit, 2004.





Figura 195: : Bloco de concreto com alça Fonte: Matt Saunders, 2005.



Exercício 7

Facilitador: Debora Laub e Philippe Campays

Participantes: estudantes de arquitetura, em grupo

No Exercício 7, denominado '*Mapping* o Movimento', as sequências de movimentos foram registradas pelos estudantes de arquitetura através do desenho ou mídia digital. O movimento da dança é uma arte efêmera. Uma forma de reproduzir o momento, um momento único, é através de *motion-capture*. Os estudantes foram convidados a cristalizar o momento pausa ou os vestígios do movimento. Os pixels foram utilizados para codificar os corpos, reduzindo a identidade a dados. Esse processo resultou na delimitação dos corpos em ação e seu contorno no espaço. A experiência do corpo foi percebida como a liberação do indivíduo à abstrata interpretação da forma.

Na sessão do *mapping* do movimento, acima de todas as outras partes do processo, o *motion-capture* atravessou as duas disciplinas e o que foi produzido teve o resultado mais satisfatório, fixando a cinética como uma passagem de tempo. Foi importante observar o movimento materializado e reconhecer que as instalações mantiveram a impressão da presença dos corpos no espaço. O progresso dessas ideias ficou parcialmente evidente nas instalações e totalmente contido na contínua expressão do processo e absorção de conhecimento.

Figura 196: Mapping o movimento Fonte: Makgill, Hopkins, Birch, Gower e Smit, 2004.



Exercício 8

Facilitador: Debora Laub, Felicity Molloy e Philippe Campays

Participantes: estudantes de arquitetura e artes performáticas, em grupo

O último exercício desafiou os estudantes de arquitetura a transformar a codificação digital em matéria expressa no espaço. A instalação se tornou a interpretação do movimento dos bailarinos e uma peça de arte no espaço escolhido. A ideia era criar um limiar intuitivo entre a testemunha e o artefato. As instalações na escala 1:1 foram colocadas em um amplo espaço, na entrada da Faculdade de Arquitetura. A presença do movimento descrito por elas mudou a natureza do espaço para território. A experiência do corpo desencarnado resulta num trabalho de arte que subverte a ideia do corpo como informação. Os bailarinos vieram, mais uma vez, participar ou melhor, testemunhar, a materialização dos seus movimentos através da mídia de instalação.

Os estudantes de dança testemunharam a materialização do seu trabalho no espaço. Os estudantes da arquitetura validaram a importância de entender o corpo humano e seus aspectos físicos com a intenção de desafiar seus potenciais e suas limitações. Afinal, são esses corpos humanos que habitam os espaços que construímos.

Figura 197 e 198: Exercício 8: Instalação Fonte: Makgill, Hopkins, Birch , Gower e Smit, 2004.



PARTE III

Processo de criação e execução da Instalação

Exercício 9

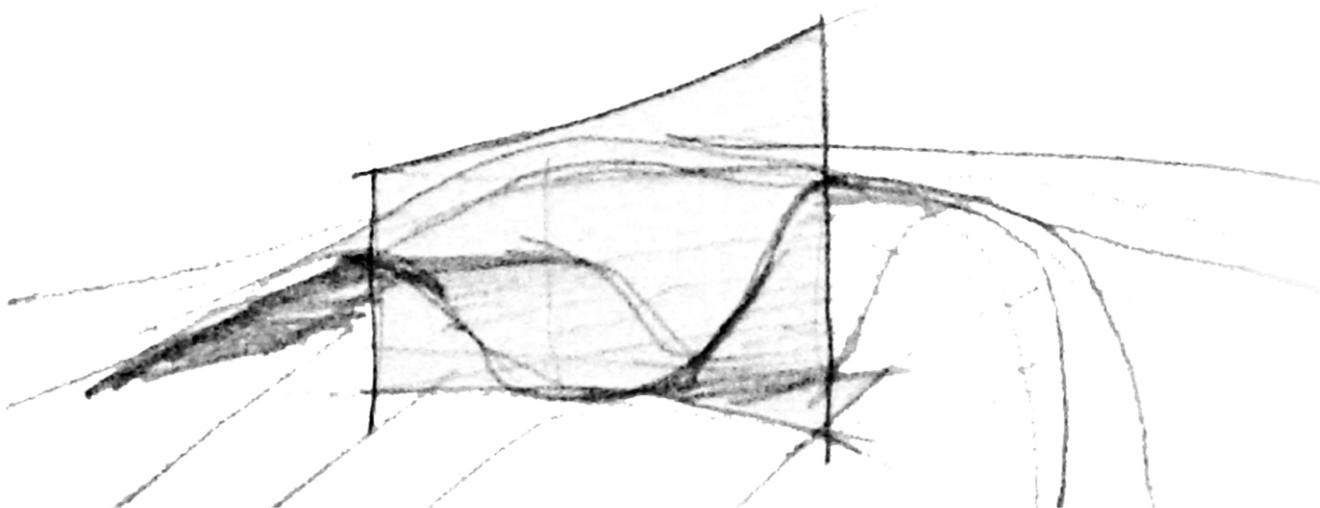
Facilitador: Debora Laub e Philippe Campays

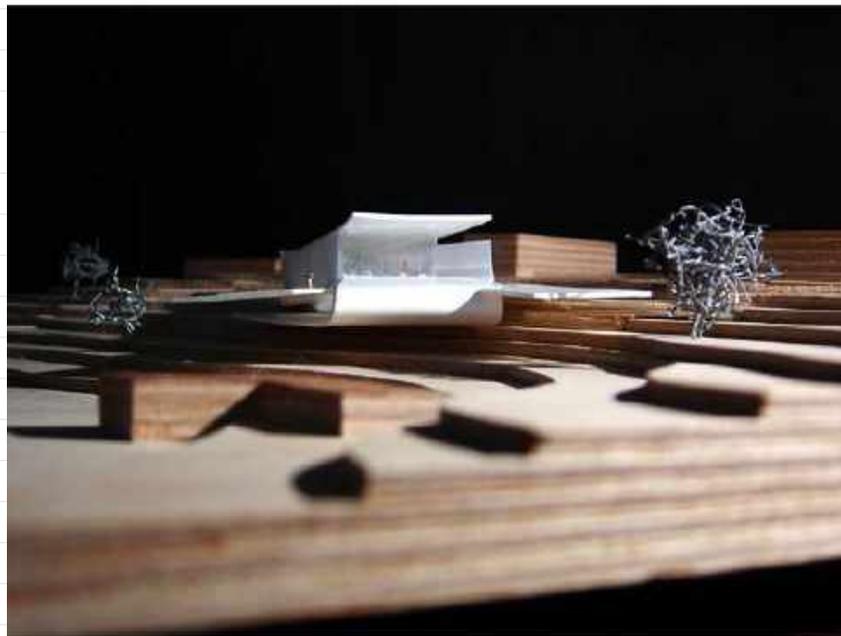
Participantes: estudantes de arquitetura, individual

No estágio de projetar o processo e celebrar as conquistas, os bailarinos deixam o projeto e os estudantes de arquitetura são abandonados para executar um projeto arquitetônico, conforme as normas da escola de arquitetura. Estes tinham a opção de projetar um cenário ou um pavilhão para os bailarinos a ser utilizado como espaço de performance. Nesse sentido, é fundamental questionar e perceber as reverberações diretas de um corpo sensibilizado na produção do espaço.

O painel final continha todas as páginas do que havia sido desenvolvido como um plano 2D fixado à parede para ser discutido junto às instalações que ocorriam ali. Com isso, conseguíamos não só dialogar com as instalações que estavam dançando no espaço, mas compreender a performance como processo pedagógico projetual no reconhecimento do *continuum*. De qualquer forma, os arquitetos se posicionavam estaticamente frente a suas obras, enquanto os bailarinos convidados ao evento circulavam livremente, experimentando corporalmente as instalações.

Figura 199: Processo de trabalho individual da estudante. Fonte: Anna Hopkins, 2004.





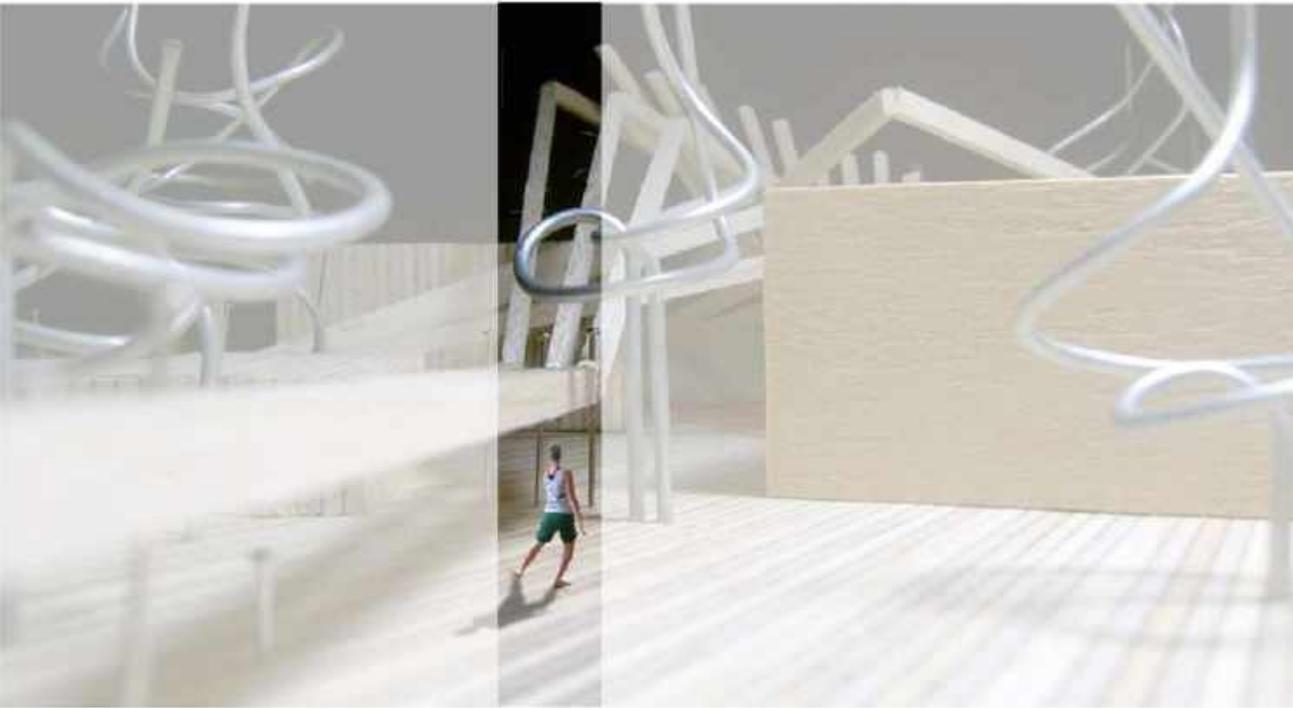
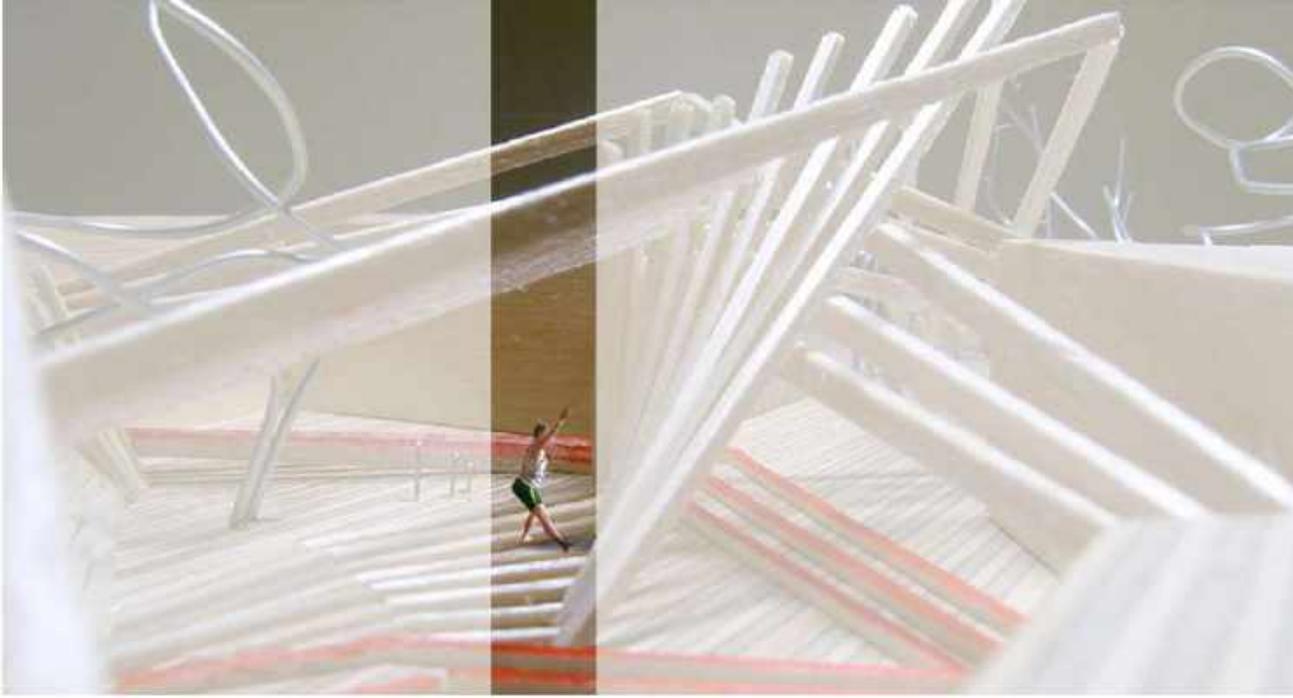


Figura 200: Processo de trabalho em grupo e individual do estudante Matt Saunders. Fonte: Matt Saunders, 2005

CAPÍTULO 4

Novo território e Corpo em Risco



4.1 Contexto

Pensando no debate da arquitetura, que foge das molduras da disciplina, a dança contribui em seu movimento, em sua expressão gestual e, principalmente, em uma nova gramática para a pedagogia projetual. A composição do projeto, assim como a composição coreográfica, cria, de certa forma, um possível processo, uma lógica, uma sequência de passos que vêm a compor uma coreografia.

Conhecemos o Rubens Oliveira⁶³ (1985-) quando ele ministrava aulas de movimento em um espaço na rua Capote Valente, na zona oeste da cidade de São Paulo. Participamos da primeira audição para o grupo *Chega de Saudade*⁶⁴, que se comprometia a trabalhar com corpos previamente dançantes – ou não. Nossa presença era requisitada três ou quatro vezes por semana e, para uma gaúcha recém chegada a São Paulo, caso desta pesquisadora, os finais de semana não poderiam estar comprometidos. Na cidade ritmada pela produtividade, explorá-la é mais que uma necessidade de reconhecer o território, mas também o corpo, sua singularidade e sua inserção no novo território paulistano. Uma corporalidade sempre presente, atuante, em movimento, preparada para ação, ativada por ínfimos estímulos, efervescente e também exausta por tamanha demanda. A presença do corpo na cidade cinza, concretada e selada por superfícies não permeáveis, exige atenção constante. É vital estar com o corpo atento em contraponto à

63 Rubens Oliveira é bailarino, coreógrafo e arte-educador. Atua há 20 anos em trabalhos que envolvem criação, montagem de espetáculos e direção artística. Dirige a Companhia Gumboot Dance Brasil desde 2009. Realizou três espetáculos – *Yebo* (2010 e *Nova Verão* em 2015) e *Subterrâneo* (2018). Este último premiado como melhor Coreografia / Criação pela APCA. Foi integrante da Companhia de Dança Ivaldo Bertazzo durante oito anos, participou de quatro espetáculos que circularam pelas principais capitais europeias. Na Companhia Antônio Nóbrega, dançou por dois anos e participou como bailarino do filme *Brincante* (dirigido por Walter Carvalho). Em 2016, participou da formação DanceWeb dentro do Festival Impulstanz em Viena-Áustria e, no ano seguinte, foi convidado, pela plataforma Plus Brasil, e o Instituto Goethe para participar de uma residência artística em Munique, onde dançou no espetáculo *Kodex-feedback*. Dirigiu o show *Nômade*, da artista Lena Bahule, em 2018, e atuou como coreógrafo e bailarino nos videoclipes *Aseptic* (Rafael Kent, 2020), *Saci* (Baiana System, 2019, indicado ao Grammy Latino 2020) e *Solar* (João Taubkin, 2017). Em 2019, abriu a Com.uns Corpo e Arte, produtora de movimento que envolve aulas, produção de trilhas sonoras para dança, produção de vídeo arte, locação para ensaios, filmagens e projetos artísticos. No ano de 2020, estreou seu primeiro solo *Makhala*, em parceria com o Sesc 24 de maio, e realizou a Residência em Dança, na programação do Sesc Paraty. Em 2021, lançou seu primeiro single, *Ancestral do Futuro*, e, em parceria com o Portal MUD, propôs o diálogos entre diferentes artistas da diáspora no mundo – Maputo, Lomé, São Paulo, Salvador e Rio de Janeiro, Munique, Nova York e Paris, que se conectam através de uma mesma música, atravessando oceanos.

64 *Chega de Saudade* foi um coletivo que refletiu a história de pessoas que se reencontram para matar a saudade que sentiam umas das outras, assim como de si próprias. O grupo se juntou para colocar-se em movimento, entrelaçando os corpos no encontro do que procuravam: afeto e dança.

indiferença dos cidadãos percorrendo as passarelas do metrô em alta velocidade, à sujeira das fachadas das edificações, ou ainda, à densidade populacional e construtiva.

Este estudo de caso surge pela sua relevância na abordagem humanizadora dos territórios e pela troca de papel da pesquisadora: de educadora à testemunha. Como testemunha, entendemos que o nosso corpo foi efetivamente habitado no momento em que nos afastamos dos processos de gentrificação em direção à ocupação, ou ainda, afastamo-nos das referências modernistas tecnocratas e nos desafiamos a viver e encarar um novo território [corpo]. Para a nova tarefa, processos pedagógicos coreográficos enunciados pelo Corpo em Risco foram escavados, com a intenção de expor suas reverberações ao debate dos fundamentos da arquitetura e do urbanismo.

Aproximamo-nos do trabalho do Rubens como coreógrafo a partir do projeto Chega de Saudade. Fomos assistir o primeiro espetáculo do coletivo, chamado Carretel. Era bonito, bem desenhado, esteticamente envolvente, mas não nos tocou profundamente. No ano seguinte, presenciamos o espetáculo Grão no Teatro do Tomie Ohtake. Ao final do espetáculo, levantamo-nos, aplaudimos, choramos e pensamos: queremos estar neste grupo. Foi uma explosão de sentimentos, as pessoas estavam completamente presentes, entregues. O espetáculo nos atravessou porque percebemos que nosso corpo poderia estar lá, poderia se tornar parte, poderia cantar, dançar, saltar e rolar. Então procuramos o Rubens e nos juntamos ao grupo. Assim como eu, outros indivíduos sentiram essa aproximação. Formamos um grupo de mais de cinquenta pessoas para o espetáculo seguinte. Ensaíamos oito meses na SP Escola de Teatro, ligada à Secretaria de Cultura e Economia Criativa de São Paulo, localizada na Praça Roosevelt, no centro da cidade.

Outros projetos do Rubens, chamados Corpo em Risco⁶⁵ e Centro em Mim⁶⁶, foram desenvolvidos a partir da mesma matriz metodológica. Este capítulo, então, relata, analisa e põe em contato com o processo pedagógico projetual a residência artística Corpo em Risco, como a soma de diversas experiências que o Rubens Oliveira imprimiu em São Paulo.

65 O projeto Corpo em Risco tem como proposta promover experiência corporal em dança a partir de reflexões sobre narrativas do cotidiano. A cada edição um tema norteia a formação e a construção do processo. No Corpo em Risco, música e dança caminham juntos, os corpos criam sonoridades que vão integrar a trilha sonora composta por músicos convidados. O desenvolvimento de habilidades específicas, conhecimento e experiência prática contribui para a aquisição de uma série de repertórios que consideramos fundamentais para: a convivência coletiva, a interação com o outro, a atenção para o corpo, o autocuidado e a percepção de mundo. Dez versões da Residência já foram realizadas desde 2017 até hoje, em São Paulo, Santa Catarina e em Moçambique, na África. Todos têm coordenação e produção de Ivy Moreira.

Os estudos de caso dos capítulos anteriores, por meio de encontros na grade curricular do *Spacemaking* e na experiência que tece um espaço de convivência colaborativo na Oficina Triângulo, são baseados no processo projetual e têm o corpo como coadjuvante. Nesse sentido, proporcionaram reflexões a partir do corpo em movimento como habitante dos espaços construídos, como usuários dos programas de necessidade e como participantes da construção projetual. A finalização dos processos resulta na materialização dos projetos e são, assim, facilmente inseridos nos fundamentos da arquitetura e do urbanismo, já que a arquitetura entende a dimensão matéria como seu diferencial, ou seja, para tornar-se arquitetura sua condição é a dimensão matéria. Na contramão dessa materialidade, a coreografia é revelada através do gesto e sua atuação consente o rastro.

Esse limite entre o material e o imaterial, para a teórica Elaine Scarry (1946 -), está entre duas fases distintas da ação humana: inventar (*making up*) e tornar real (*making real*), dotando o objeto mental de forma matéria ou verbal. Podemos, de acordo com esse pensamento, renomear o fazer arquitetônico ou sua condição matéria por 'tornar real'. A realização do projeto, assim como a coreografia, se torna real por meio de uma construção ou instalação corporificada. Ou ainda, podemos compreender a ação coreográfica como uma construção material do corpo. A construção da matéria tem como premissa seu 'inventar'. É difícil construir sem passar pela fase mental da criação. Já a dança é possível ser realizada a partir do improviso. A técnica de Contato Improvisação, descrita no capítulo *Spacemaking*, se baseia exatamente na sua potência de criação improvisada.

Na ação coreográfica, o corpo é matéria habitada. Como discutido por Christine Greiner, o corpo habitado “É a tentativa evidente de estudar diferentes estados de um corpo vivo em ação no mundo” (GREINER, 2006, p. 21). Ao entendermos o *embodied* como corpo habitado, distanciamos-nos da tradução literal da palavra que seria encarnado ou incorporado. Francisco Varela (1992 apud GREINER, 2006, p. 35) busca, no gesto da experiência humana, as possibilidades qualitativas daquilo que havia sido vivido. Logo,

66 O Centro em Mim foi um projeto sociocultural realizado pelo Aqui Ali Dança e Cultura juntamente com o coreógrafo Rubens Oliveira e a produtora Ivy Moreira. Buscando uma reflexão entre o corpo e a cidade, o projeto integrou pessoas de diferentes experiências, faixas etárias e regiões da cidade, somando ainda mais ao seu propósito. Foram selecionadas 25 pessoas, entre 18 e 60 anos de idade. Durante três meses, ao longo de uma primavera, as aulas aconteceram duas vezes por semana, com duração de quatro horas em cada dia. O projeto foi finalizado em dezembro de 2018, quando um espetáculo foi apresentado nas ruas do centro de São Paulo. Disponível: <https://aquialidanca.com.br/centro-em-mim/> Acesso em: 10 dez. 2021.

embodied significa o corpo habitado em ação gestual. A mudança de paradigma está, portanto, no ato de fazer em detrimento da coisa feita (WEINSTEIN, 2019).

A partir do corpo como protagonista, em uma composição coreográfica, ativado na sua potência, ele reivindica o espaço público em uma luta pelo comum político e democrático. A residência artística leva o corpo de volta às ruas, por uma política emancipatória dos corpos de homens e mulheres negras, vestindo a arte conduzida por Rubens e despindo a dança a partir do corpo de cada indivíduo. Colocando o corpo em risco, abandonamos a moldura da disciplina arquitetônica e urbanística num jogo de alteridade: da mente ao corpo, do território ambiental ao corpo como território. Para tanto, o processo projetual do Corpo em Risco inaugura o Território [corpo] em debate.

Figura 201: Divulgação do projeto Centro em Mim Fonte: Cassios Nogueira, 2018.



4.2 Território

O novo território deste estudo de caso é determinado por uma experiência essencialmente corpórea, debatida a partir do projeto Corpo em Risco. A vivência urbana passa a retratar uma série de imagens aos participantes de cada residência artística coordenada por Rubens Oliveira. A proposta central é retornar a territórios conhecidos para ocupá-los com o próprio gesto. Logo, a residência tem como objetivo apossar-se dos espaços internos, agindo quase como um guia de como olhar o espaço a partir do nosso interior. Em relação direta com o território urbano, as sombras dos edifícios, os elementos da cidade fazem parte da pesquisa do processo coreográfico desenvolvido, colaborando diretamente com a construção da imagem do movimento. Ou seja, os elementos da discussão da pesquisa mudam de posição, e “A cidade não só deixa de ser cenário, mas, mais do que isso, ganha corpo a partir do momento em que ela é apropriada, vivenciada, praticada, ela se torna 'outro corpo’” (BRITTO; JACQUES, 2009, p. 340)

Figura 203: Esquema Ilustrativo da localização do Município de São Paulo. Fonte: Google Maps, 2021. Elaborado pela autora, 2021.



Figura 204: Processo coreográfico da residência artística Corpo em Risco. Fonte: Capturas de tela de Nogueira, 2019.



Colocar os corpos em conexão com seu interior a partir de estímulos presentes no espaço é uma maneira utilizada pelo coreógrafo para “[...] religar a pessoa a si mesmo” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). No jogo de alteridade, se os músicos fossem colocados em cena na residência, o que estaria em jogo seria sua conexão com o entorno. Não está ali um instrumento com ritmo, compasso e timbre, mas a sua presença. Para atestar o vigor da presença, salientamos que uma parte do instrumento é chamada de ‘alma’. Já no corpo, antes dos tecidos musculares, há a alma. É ela o grande estimulador da expressão. Ainda no que diz respeito à relação estabelecida com o exterior, quando o Rubens propõe uma sonoridade e toca uma música, seleciona um ritmo contrário à cadeia de movimentos apresentada por um coletivo. Essa é uma maneira de aguçar a sensorialidade do grupo, provocando o gesto contrário ao que está posto e, em alguma medida, movimentar-se também na contramão de novas práticas colaborativas.

Através da palavra, do instrumento, da sonoridade e da dança, “O que vale é a alma, esse religar, essa ativação” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). Como anotação principal do processo pedagógico na interseção com a coreografia, a noção de território conferida pelo Rubens é que ele é interno. O corpo é o território, ele está impresso em cada um. Ele não é o cenário, não é o entorno. O Rubens aproxima as pessoas dos seus corpos [território], trabalha com os bailarinos na fabricação de confiança que seus corpos podem dançar. “E eles dançam!” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

Nessa circunstância, parece interessante, a partir de um processo contínuo de busca da singularidade para compor a coletividade, compreender como tornar tangível a memória, ou ainda, a emoção gerada na busca do movimento originário do sensível que se dá no território. O exercício coreográfico oferece a apropriação do gesto (ele mesmo, em si, em movimento): com o objetivo que se torne nosso, que se transforme e seja incorporado à nossa singularidade. Isto é, reconhecendo o que é nosso, podemos reivindicar um novo território que compomos ativamente. Nesse caminho, Trisha Brown menciona que não consegue “[...] alcançar uma coreografia maravilhosa e repeti-la toda vez. Tenho que continuar a fazer algo que tenha significado para mim. Portanto acrescento. Quando fica sem graça, acrescento” (BROWN, 2020, p. 207).

Quando as ações performáticas ocupam áreas centrais da cidade de São Paulo, elas reivindicam o seu caráter público. O lugar deixa de ser apenas condição espacial em que o artista se apresenta, transformando-se em parceiro ativo dos produtos cênicos. É um exercício contínuo entre o território na posição do corpo ocupando seu interior e território meio, partindo do centro de cada um. A metodologia coreográfica instrumentaliza o corpo para a inserção territorial, colocando-o à prova. Segundo Rubens, “[...] ir para a rua é muito difícil. Na rua me sinto nu, a rua me expõe” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

Diante dessa complexidade, ele trabalha na riqueza em trazer a verossimilhança no sentido radical. A verossimilhança é, no trabalho de Rubens, um procedimento metodológico. No momento em que a dança na rua efetiva a verossimilhança, Rubens nota ser “[...] um estrangeiro dançando na rua quando alguém passa caminhando por mim” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). Logo, propõe que corpo-dançante e corpo-passante se conectem ritualisticamente através da pulsação. O contexto performático que o coreógrafo apresenta a partir do corpo-território ativado contém relações de poder com o espaço que vão se diluindo. O espaço é retomado a partir da singularidade.

Enquanto abordagem, o campo da dança desafia o processo de projeto na sua articulação com o território no foco em sua dinâmica, em detrimento de um recorte estático do instante. Para *Corpo em Risco*, o corpo em movimento é o resultado do trabalho. Ou seja, não é uma resposta coreográfica ao cenário urbano, mas o estímulo incessante para colocar um corpo em movimento por meio de uma estrutura arquitetônica. O corpo faz parte da cidade. Para chegar aos ensaios, esse corpo veio da cidade. Interessa, assim, como se manifestam os percursos, as chegadas e as partidas, dos territórios externos até o interior e é papel do processo criativo abranger tais deslocamentos.

Ainda que intimamente vinculado a territórios paulistanos, Rubens traz “Eu não penso dança como corpo paulista. Minha referência é o corpo no mundo, pois se conecta com a origem de cada um” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). É a partir dessa noção territorial que se forma no interior das nossas singularidades, reafirmando a abordagem freiriana, que as experiências emancipadoras ganham sentido. Desse modo:

Toda vez que efetivamente aprendemos alguma coisa, toda vez que efetivamente nos educamos, nós abandonamos, mesmo sem perceber, um território sólido na direção de um território que vai se tornar sólido depois. Quando, então, se dá esse passo, ele é um pouco pantanoso, incerto e inseguro porque todo conhecimento



Figura 205: O *Corpo em Risco* nas ruas de São Paulo. Capturas de tela a partir do vídeo Projeto *Corpo em Risco* para o Festival Abril para a Dança. Fonte: Capturas de tela de Nogueira, 2019.



novo nos põe numa posição – e isso não precisa ser radical, às vezes nem mesmo percebemos – mais perigosa (SODRÉ In: ARRUDA, p. 122).

Quando vão para a cidade, os corpos podem ser vistos para além de sua frontalidade e buscam reafirmar o gesto emancipado que se produz. O espectador pode escolher a posição que deseja para escutar a ação performática para além da hierarquia espacial imposta pelo palco italiano. Quando a cidade é cenário e personagem, o elenco e o espectador são aproximados – tanto como integrantes de um espetáculo quanto de um território comum que o compõem. Rubens brinca com essa aproximação quando faz o elenco emergir da plateia no início do espetáculo *Correm as Cidades pelos Quatro Cantos do Mundo*⁶⁷ – verossimilhança que Rubens tem como premissa ao convidar os espectadores a participarem da próxima composição coreográfica. O experimento apresenta uma construção de repertório primeiro para que as pessoas possam ampliar seu imaginário, possibilitando ir além do conhecido, e também propicia um partitura gestual que extrapola o cotidiano. Portanto, o novo território se dá com a cidade utilizando potencialmente todos seus elementos: raios de luz, ruídos, poeira, fumaça, nuvens de poluição, gestos urbanos, encontros, etc. Segundo Michel de Certeau, autor que discute práticas cotidianas, o exercício da escuta é um saber cognitivo, pois é capaz de produzir uma autoconsciência e, por isso, “[...] há saber, mas inconsciente, reciprocamente, é o inconsciente que sabe” (CERTEAU, 1998, p. 143).

O que buscamos é um novo território [corpo] em movimento não linear, corpos habitados vistos para além da sua frontalidade, em uma vista tridimensional. Questionamos a compreensão da contemporaneidade como uma capacidade de olhar para o trajeto temporal a partir de si. O mesmo vale para quando perguntam que dança o Rubão ensina. Nos últimos dois ou três anos, ele foi em busca das raízes africanas, da pulsação, da batida de pé. A fim de reforçar a noção conferida de território interno, compreendê-la junto a uma perspectiva contemporânea, reapresenta o território mais próximo de cada um de nós, cidadãos. O pertencimento emerge disto, do diálogo entre o entorno e o interno. Essa construção acontece no espaço público, onde a igualdade se torna possível. O confronto

67 *Correm as Cidades pelos Quatro Cantos do Mundo* foi um espetáculo do coletivo Chega de Saudade. Foi apresentado no Teatro da Universidade Católica de São Paulo (TUCA), de 09 a 17 de setembro de 2014. O espetáculo pode ser visto no link: <https://www.youtube.com/watch?v=v9ELcncr6CYY>. Acesso em: 20 jan. 2022.

plural exige negociação permanente e construção colaborativa. O espaço central da cidade, eleito para a ação performática, não é público se não há interação humana. Para isso, é necessário investir em diferentes espaços de produção. Parece importante que cada um, inserido em seu campo de conhecimento, entenda seu contexto, seu território e os potenciais novos territórios capazes de gerar. Em uma mesa no evento Centralidades Periféricas, no IEA-USP, Rubens argumentou: “Quando pego o microfone, sei que estou trazendo comigo todo o meu povo. Eu, aqui, represento muita gente, assim como outros negros que estiveram na universidade abriram a porta para eu estar aqui” (SILVA; KATZ; OLIVEIRA; PRADO; SANTOS; RODRIGUEZ In: SILVA, 2021, p. 229). No mesmo evento, Helena Katz reitera:

Precisamos nos alfabetizar naquilo que não conhecemos, porque enquanto as centralidades não se entenderem como periféricas, a gente não sai do lugar.p.223 Em primeiro lugar, a gente precisa, em algum momento, se livrar dessa noção de centro e periferia. E a Universidade tem um papel importante nisso. Existe todo um universo que a gente, na Universidade, só começou a conhecer recentemente, a partir da mobilidade propiciada pelo ProUni, pelo ReUni e pelas cotas. A partir desses programas, a Universidade começou a ficar diferente do que era até então. A inclusão, [...] é de muito poucos ainda [...], mas foi graças às políticas públicas que foram implantadas, que essa mobilidade social passou a existir na Universidade. Vejam o que Rubens Oliveira nos disse: ele não teve essa oportunidade, mas já mandou pessoas do grupo dele para a Universidade. (SILVA; KATZ; OLIVEIRA; PRADO; SANTOS; RODRIGUEZ In: SILVA, 2021, p. 223-224).

Para o Corpo em risco, assim como para um território humanizado, é importante que cada integrante do território compreenda-se como parte daquele lugar. Pois, mais que uma maneira de perceber a si como parte de um coletivo, o que vem à tona é também o que carregamos para compor aquele grupo – como o coreógrafo aponta. Na resistência por uma construção coletiva junto aos nossos territórios que seja capaz de abarcar o que cada um traz consigo, ficam enfatizados os elementos arquitetônicos que representam as individualizações e as privatizações na sociedade. Por meio de muros, grades e catracas, “[...] existe uma segurança que foi educada para não permitir que a comunidade se apodere daquele espaço educacional” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). É a imposição de ordem e racionalidade, aparentemente bem sucedida. Rubens então sugere que façamos “[...] como ensina Paulo Freire: quebre os muros” (OLIVEIRA, 2020,

plural exige negociação permanente e construção colaborativa. O espaço central da cidade, eleito para a ação performática, não é público se não há interação humana. Para isso, é necessário investir em diferentes espaços de produção. Parece importante que cada um, inserido em seu campo de conhecimento, entenda seu contexto, seu território e os potenciais novos territórios capazes de gerar. Em uma mesa no evento Centralidades Periféricas, no IEA-USP, Rubens argumentou: “Quando pego o microfone, sei que estou trazendo comigo todo o meu povo. Eu, aqui, represento muita gente, assim como outros negros que estiveram na universidade abriram a porta para eu estar aqui” (SILVA; KATZ; OLIVEIRA; PRADO; SANTOS; RODRIGUEZ In: SILVA, 2021, p. 229). No mesmo evento, Helena Katz reitera:

Precisamos nos alfabetizar naquilo que não conhecemos, porque enquanto as centralidades não se entenderem como periféricas, a gente não sai do lugar. Em primeiro lugar, a gente precisa, em algum momento, se livrar dessa noção de centro e periferia. E a Universidade tem um papel importante nisso. Existe todo um universo que a gente, na Universidade, só começou a conhecer recentemente, a partir da mobilidade propiciada pelo ProUni, pelo ReUni e pelas cotas. A partir desses programas, a Universidade começou a ficar diferente do que era até então. A inclusão, [...] é de muito poucos ainda [...], mas foi graças às políticas públicas que foram implantadas, que essa mobilidade social passou a existir na Universidade. Vejam o que Rubens Oliveira nos disse: ele não teve essa oportunidade, mas já mandou pessoas do grupo dele para a Universidade. (SILVA; KATZ; OLIVEIRA; PRADO; SANTOS; RODRIGUEZ In: SILVA, 2021, p. 223-224).

Para o Corpo em risco, assim como para um território humanizado, é importante que cada integrante do território compreenda-se como parte daquele lugar. Pois, mais que uma maneira de perceber a si como parte de um coletivo, o que vem à tona é também o que carregamos para compor aquele grupo – como o coreógrafo aponta. Na resistência por uma construção coletiva junto aos nossos territórios que seja capaz de abarcar o que cada um traz consigo, ficam enfatizados os elementos arquitetônicos que representam as individualizações e as privatizações na sociedade. Por meio de muros, grades e catracas, “[...] existe uma segurança que foi educada para não permitir que a comunidade se apodere daquele espaço educacional” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). É a imposição de ordem e racionalidade, aparentemente bem sucedida. Rubens então sugere que façamos “[...] como ensina Paulo Freire: quebre os muros” (OLIVEIRA, 2020,

informação verbal); a fim de legitimar processos pedagógicos que dialogam com nossos territórios [corpo] e reivindicam novos territórios.

Os corpos coletivos que se anunciam neste percurso estão agrupados para além de características etárias, como no caso das juventudes da escola estadual (capítulo 2), ou de sua ocupação, como nas turmas do laboratório interdisciplinar (capítulo 3). O novo território busca sobrepôr e interligar as diversas camadas que compõem esse coletivo. A seleção do elenco do Corpo em Risco se deu através de audições e pretendeu garantir a presença da diversidade de corpos e estética do movimento, indivíduos com mais de 40 anos, que não trabalhassem com dança profissionalmente e homens. São passantes, estudantes, economistas, arquitetas, motoristas. O novo território emerge das singularidades experienciadas, observadas e narradas pelo coreógrafo.

Figura 206 a 209: O Corpo em Risco nas ruas de São Paulo. Capturas de tela a partir do vídeo Projeto Corpo em Risco para o Festival Abril para a Dança Fonte: Capturas de tela de Nogueira, 2019.



4.3 Corpos coletivos

Testemunhamos o poder da dança em formar um corpo coletivo. Em cada um dos trabalhos realizados por Rubens, fica evidenciada a afirmação da subjetividade de um corpo coletivo que foi formado pela expressão singular de cada bailarino. Tal evidência demonstra uma viabilidade colaborativa mais consistente como uma influência fundamental na produção de singularidades. Como percurso investigativo, buscar a construção de coletividades foi tarefa contínua da produção e análise das experiências. Metaforicamente, a narrativa produziu-se no movimento de sair de uma composição solo e colocar-se na coletividade.

Na disposição coreográfica, os corpos estavam alocados de maneira que a condução pudesse ser alterada. Estrategicamente, os membros do grupo que memorizaram a coreografia estavam posicionados nos três outros lados do palco. Assim, quando virávamos de lado, a pessoa-chave conduzia o movimento.

Perceber o corpo nessa outra posição, deixando o solo à coletividade, possibilitou uma disponibilidade do gesto para o encontro com o lugar comum. Aqui, o lugar comum se fez a partir de referências imagéticas de uma cidade ainda desconhecida mesmo para seus habitantes, pois resgatou gestos cotidianos invisíveis. No *Correm as cidades pelos quatro cantos do mundo*, levamos para o palco o ritual que temos na vida. Foi criada uma forma de aproximar o espectador dos artistas no palco: a luz da plateia ia se dissipando. A plateia saía da luz fria, branca, para a luz amarela, quente. “Você coloca quem está assistindo no canal energético de quem vai performar. Você, como artista, está construindo essa chegada corporal, essa magia” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). Esse efeito corroborou a verossimilhança presente através de um elenco de diferentes estaturas e características físicas, além de origens sociais diversas. Eram bailarinos e pessoas comuns de diferentes profissões que compartilham o fato de terem encontrado na dança uma forma de expressão e, por vezes, de superação.

O corpo coletivo, nesse estudo de caso, é único. Não há dúvida de que esses corpos passaram por uma transformação, pois, de passantes, tornaram-se um corpo consciente em movimento. O gesto revela o processo e o torna latente, visível até para os que não o querem enxergar. O território, no significado de conceito norteador, é um elemento ativo dos produtos cênicos. Ao invés de lugar, o território tornou-se uma espécie de ambiente contextual, aproximando-se de uma condição de enunciado como “Sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Nesse espetáculo, o elenco retrata os gestos de indivíduos que vivem nas cidades em constante transformação. Segundo seu codiretor, Sérgio Ignacio, esses moradores urbanos tiveram o potencial de ser transformados “[...] por meio da observação do caos, da busca pela tranquilidade, do trabalho, da interação com os outros e do resultado de suas experiências” (TUCA, 2014). Trabalhamos com elementos-símbolos, como o meio-fio das ruas e avenidas, como 'guia' interno que nos conduzem nos centros urbanos. Os meios-fios, de acordo com Ignacio, estiveram sempre presentes, “[...] guardando nossos movimentos e servindo como anteparos às nossas fragilidades. Habitam os mundos externo e interno e nos conduzem por entre a impulsividade de nossas emoções e valores de uma vida desorganizada” (TUCA, 2014).

O grupo ensaiava, no centro da cidade, e o espetáculo tratava desse cotidiano que é próprio dali: um estado quase maquínico de correr, de virar uma massa de pessoas, de perder a sua singularidade no meio de tudo, de virar um rato atrás do queijo. Percebemos que era sobre deixar suas vontades, seus querereres, seus desejos para virar algo homogêneo muito primitivo: caminhar, comer, dormir – pensando nas atividades mais essenciais da vida.

Projetos arquitetônicos e urbanísticos, com atenção aos contextos e à imersão territorial, podem resultar em programas de necessidades deficientes no que diz respeito aos desejos do entorno, pois partem de uma anestesia corporal. Assim como na realização de trabalhos na periferia, com formatos institucionalizados em que se cumpre uma tarefa com prazos e objetivos determinantes, os atravessamentos do lugar podem ganhar pouca atenção. Nesse sentido, uma nova posição inserida no cenário coreográfico, o palco, posiciona o corpo para a formação comum em grupo, tornando-o outro. O testemunho dessa alteração contínua de posição, desse movimento do corpo em relação ao seu território de inserção, traz para a investigação um dos maiores aprendizados que ecoa na atuação como educadora e arquiteta. Na posição de facilitadora, de oficinaira, de educadora, é imprescindível um olhar dançante que se movimenta em direção a uma maneira de ver mais receptiva e acolhedora.

Figura 210, 211 e 212: O Centro em Mim em ação Fonte: Cassios Nogueira, 2018.



4.4 Residência artística: relato do experimento

A Residência Corpo em Risco alimenta o trabalho do Rubens. É o projeto que mais se relaciona com a sociedade. Nosso testemunho dessa experiência apresentou uma relação com o tempo que não pressupõe a linearidade dos encontros. As temáticas, as reflexões e as imagens trazidas são expostas conforme sua pertinência para a investigação. Alguns exercícios do Corpo em Risco são demonstrados aqui, pois estão presentes em suas várias versões e incitam respostas somáticas interessantes. Não são relatados com o objetivo de se tornarem uma metodologia, um roteiro determinante. O figurino, a música, os elementos cenográficos, além do movimento corporal, compuseram o processo criativo e se alternaram continuamente em intensidade, velocidade e orientação. Ao passo que a pedagogia projetual objetiva uma construção matérica, o processo coreográfico colabora para uma dinâmica mais vinculada ao contorno do corpo. Ou seja, “[...] abrir o corpo para conexões que pressupõem montagem, circuito, junção, níveis, abertura, passagem e distribuição de intensidades, medir a territorialização e a desterritorialização com o cuidado do agrimensor” (DELEUZE; GUATTARI, 1987, tradução nossa, p. 160).

A fim de dar contorno, como arquiteta-bailarina-educadora, bailarina-arquiteta e arquiteta-educadora, percebemos o gesto orientado, com o dorso mais rígido, com o cabelo preso frente aos processos criativos vinculados ao campo da dança e da arquitetura, possibilitando uma discussão fundamentalmente sobre alteridade. Questionamos onde estamos enquanto corpo nos territórios que habitamos, territórios interiores, e aonde queremos chegar como território comum. Para isso, é necessário reconhecer a bailarina-arquiteta-educadora que produz atitudes conformes, pois são manifestadas pela mesma singularidade. Esse corpo se funde e para o processo coreográfico essa fusão é uma potência. Por que, para a pedagogia projetual, são exigidas, primordialmente, aptidões técnicas? Mais interessante que reconhecer os limites das capacidades inerentes a um ou outro campo de conhecimento, é necessário sobrepor e trocar suas posições.

A discussão sobre a produção identitária que aparece com certa repetição na fala do Rubens permeia o experimento como uma delimitação contínua das singularidades, pois existe uma incorporação da criação de sentido, do enriquecimento do projeto, que tem potência de ser desvinculada do eu como identidade e se aproxima de um eu singular, parte de um corpo coletivo. Como arquiteta e retomando o papel de bailarina, fomos apreendendo o espaço na sua proposta cenográfica, como constituição. Além disso, como educadora, fomos realizando diversos experimentos, e o aprendizado do Corpo em Risco veio a ser o testemunho do cruzamento da multiplicidade de experiências mediadas pelo

olhar de um coreógrafo. Esse aprendizado constante faz parte de um registro da nossa inserção no mundo pelo corpo e, mais que isso, no contorno da dança e seu processo coreográfico. Sentimos que

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos
(ANDRADE, s. d.)

É capital perceber tudo isso sob a ótica do fazer arquitetônico, que também trata de processos e experiências, inclusive da práxis que surge deste doutoramento. O processo é similar na atuação em cada campo: parte do singular e, através do processo experimental, direciona-se ao coletivo: mais rico, mais cheio de tentativas e erros, mais caótico, menos linear e isso é mais interessante para o nosso desejo. Há uma pulsação de um ritmo extremo, de colocar o corpo à prova. Vamos até o limite para ver o que podemos nos tornar. Se chegarmos ao limite, o que acontece depois? Em muitos momentos durante o Corpo em Risco, fomos colocados no limite enquanto grupo. A partir disso, pensamos, em relação aos outros dois estudos de caso, como se realiza a subjetividade de forma tão íntegra? O exercício da vontade de realizar um projeto comum na escola vai além dos sujeitos participantes para a construção coletiva dessa subjetividade. Para isso, é necessário conhecer-nos profundamente, abandonar as roupas usadas, largar o eu e tomar posse das substâncias. Mais próxima de uma conceituação existencial, a singularidade se reafirma na produção de uma só vida, mesmo que passe por um mesmo conjunto de referências:

[...]já a **identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses que podem ser imaginários.** Essa referenciação vai desembocar tanto no que os freudianos chamam de processo de identificação, quanto nos procedimentos policiais, no sentido da identificação do indivíduo – sua carteira de identidade, sua impressão digital, etc. **Em outras palavras, a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável.** Quando vivemos nossa própria existência, nós a vivemos com as palavras de uma língua que pertence a cem milhões de pessoas; nós a vivemos com um sistema de trocas econômicas que pertence a todo um campo social; nós a vivemos com representações de modos de produção totalmente serializados. No entanto, nós vamos viver e morrer numa relação totalmente singular com esse cruzamento. **O que é verdadeiro para qualquer processo de criação é verdadeiro para vida.** Um músico ou pintor está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo o que a pintura é em torno dele e, no entanto, ele a retoma de um modo singular. Isso é uma coisa. Outra coisa é a maneira como essa existência, esse processo criativo será depois identificado em coordenadas sócio-históricas; isso não coincide com o sentido do processo de singularização. Ora, o que interessa à subjetividade capitalística, não é o processo de singularização, mas justamente esse resultado do processo, resultado de uma circunscrição a modo de identificação dessa subjetividade dominante (GUATTARI; ROLNIK, 1985, p. 69, grifos nossos)

Na prática, isso significa conciliar continuamente o que somos com a condição apresentada pelo outro, assim como pelo mundo. Essa estratégia criativa pode trazer elementos que, durante o processo, emergem como uma cartografia. Não tem como desenhar algo que não se acredita, mais do que nunca é preciso acreditar na coletividade. Então, na verdade, quando a coletividade é enfatizada em um processo, traz à tona detalhes projetuais que potencialmente são desejos de todos. Quando esse fazer arquitetônico se isenta do contexto em que está inserido, desvaloriza essa condição que cabe na consciência da relação direta de construção de um mundo. Nessa condição, podemos aspirar uma pedagogia projetual em que a criação:

Se aloje no estrato, experimente as oportunidades que ele oferece, encontre um lugar avantajado, foque no movimento potencial de desterritorialização, possíveis linhas de fuga, experiencie-as, produza fluxos em conjunção aqui e lá, prove a intensidade contínua de segmento por segmento, tenha uma pequena trama de novo terreno todas as vezes (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 161, tradução nossa)

Um ângulo, um percurso, uma forma e uma organização espacial são negociações que aparecem no processo de projeto e eventualmente reivindicam essa conciliação. Meu corpo é viciado em certas organizações motoras, assim como o meu traço e o pensamento diagramático é sempre organizado na mesma lógica. As práticas coreográficas colocam todos esses movimentos do processo projetual em questão, expõem um “Fluxo de intensidade, seus fluídos, suas fibras, seus *continuums* e conjunções de afectos, o vento, segmentações finas, micropercepções, tomaram o lugar do mundo do sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 162, tradução nossa). Os processos projetuais em geral, ainda que estejam reivindicando um traço mais livre, acabam sendo estruturados pela viabilidade técnica. Como diz Paulo Freire, “[...] não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura” (FREIRE; HORTON, 2005, p. 62). Nesse sentido, não está em discussão uma estrutura como possibilidade construtiva, mas a dimensão matérica que é produzida pelo limite do corpo, seu suor e o esforço criativo levado à exaustão pela dança. Ou seja, quais efeitos projetuais o movimento é capaz de gerar?

Figura 213: Corpo em Risco no modo virtual Fonte: Capturas de tela de vídeo produzido pelos participantes de uma oficina de uma semana de duração durante a pandemia da Covid-19. As aulas foram ministradas online, em 2021, por Rubens de Oliveira para o Núcleo 2⁶⁸ de Formação Intensiva em Dança da Escola Livre de Dança da Maré, 2021 (REDES..., 2011-2022, n. p.).



68 “O Núcleo 2 é um Projeto de formação técnica, artística e profissional de forma continuada para jovens da Maré e de outras regiões, com aulas teóricas e práticas. A grade de aulas básica inclui ballet clássico e dança contemporânea e, ao longo destes anos, são realizados workshops com convidados. Há uma bolsa auxílio e o processo seletivo é feito através de audição. No percurso, muitos alunos ingressam em faculdades de danças, se tornam professores, são aprovados em escolas internacionais e alguns integram a Lia Rodrigues Companhia de Danças. O programa é referência na área da dança e tem como objetivo principal ampliar os horizontes desses jovens” (REDES..., 2011-2022, n. p.).

Durante o contexto da pandemia de Covid-19, Rubens adaptou seu trabalho – que pode, facilmente, ser transposto à pedagogia projetual – para a versão online. Para acompanhar a dimensão doméstica como **dimensão singular**, Rubens mimetizou, no seu grande salão do Espaço Com.uns⁶⁹, um pequeno espaço. A fim de se aproximar da escala das casas dos participantes da modalidade remota, produziu uma coletividade em tela composta de vários interiores, múltiplas gestualidades domésticas. Sua prática enquanto coreógrafo pediu atenção à transição de cena, musicalidade e narrativa presentes nos vídeos que ele solicitou que assistissem, sem som e depois com som, como lição de casa. Todas essas estratégias utilizaram elementos exteriores que reivindicavam um novo território, mais diverso, mais flexível e mais aguçado. Observar o que o elenco estava oferecendo em suas janelas com diferentes ângulos, cortes e cenários alimentou o trabalho do Rubens. O processo coreográfico do Corpo em Risco eram as aulas. A coreografia foi resultado dos exercícios ou da escuta do coreógrafo a partir dos corpos participantes. A escuta começava quando os corpos chegavam na sala de aula ou no ambiente online. O Rubens pensava: que corpo coletivo tenho hoje? Ele considerava que tinha um radar perceptivo que capturava a diversidade energética: raiva, timidez, angústia, felicidade, etc.

Cada encontro começou a partir da narrativa de uma história pessoal, sugerindo que os participantes se conectassem com a retórica ou imaginassem um elemento de suas histórias de vida que remetesse a essa narrativa. Nesse processo, estabeleceu-se uma relação de confiança, silenciando a palavra e dando voz ao corpo. A narrativa proporcionou pensar o corpo como um personagem e também como um processo. Cada indivíduo tem sua história, suas vivências. A narrativa extrapola as palavras, gera novos sentidos e, em última instância, é ela própria que constitui a linguagem. Construir uma narrativa é, portanto, construir um mundo possível, é transformar nossa própria relação com aquilo que nos constitui, e isso engloba nosso corpo, nossas ações, nossa maneira de estar no mundo.

O planejamento do Rubens é desenvolvido a partir do encontro, não é estático. Comprometido com um processo de retroalimentação a partir do olhar atento de observação ao contexto e seus atores, oferece estímulos aos corpos que dançam, que, em

69 Com.uns é uma produtora do movimento. Após 20 anos de pesquisa e estudos interdisciplinares das linguagens artísticas, Rubens entendeu que o universo que cerca a prática da dança é diverso e rico. Assim, fundou uma produtora do movimento em 2018: um espaço de estudo do movimento com atravessamentos de diversas linguagens artísticas (música, audiovisual, fotografia, entre outras).

retorno ao seu olhar observador, voltam a ser ativados por Rubens e assim continuamente. Rubens considera que aprendeu a ler os corpos participantes observando seus estados corporais, seus movimentos a partir de detalhes como o modo de sentar, a perna cruzada, a respiração ofegante, o olhar distante, como a escrita consciente de um corpo coletivo. É esse processo de consciência que determina o caminho do desenvolvimento da coreografia, que parte de uma leitura coletiva.

Recorrer a adereços é uma forma de configurar ativamente essa coletividade, concebendo um plano comum como quem oferece mesas de jogos em concreto na praça pública e, por isso, possibilita aos jogadores o jogo de xadrez. Quando Rubens introduz um elemento metafórico ou material, ele entende que cada um fará um movimento de uma determinada maneira – que é o caso da introdução de um rabo colocado na parte traseira do corpo, conectado ou preso pela calça. A memória do peso do rabo pode constituir uma composição coreográfica. Da mesma forma, Trisha Brown denuncia que um movimento pode ter sido criado a partir de algo traumático que aconteceu em 1941 e que, com o passar dos anos, o trauma pode perder a importância: “Mesmo assim, para mim, a memória é algo que dá às frases realidade e modula a sua qualidade e textura” (BROWN, 2020, p. 204)

Orientar um movimento a partir de uma observação do grupo tem a intenção de reativar os territórios (internos e externos) percebidos na interpretação do contexto. A intenção é que o exercício transporte um peso para a bacia. Logo, está incorporado no movimento de cada pessoa porque é um peso físico, algo externo que indicará o gesto. Desta movimentação, surgem novas articulações coletivas:

Há um permanente entrecruzamento no qual a questão se coloca concretamente: como articular o processo de singularização, que se dá ao nível fantasmático do objeto do desejo, ou a qualquer outro nível pragmático, com os processos de individuação, que nos pegam por todos os lados (GUATTARI; ROLNIK, 1985, p. 37).

Diante da atenção constante à movimentação a partir do coletivo e dos processos particulares dos integrantes presentes, a residência artística permite-nos pensar sobre alteridade, humanização e reativação no ambiente doméstico como também do gesto domesticado – adaptado aos espaços rígidos. Destituído do objetivo de um espetáculo como resultado, é como se estivesse sempre começando um novo movimento. A partir da

ideia de Lepecki (INTERVIEW..., 2002) sobre o estudo da performance, abre-se o campo de conhecimento para pluralidade. Ele menciona que o ritual performativo é um ponto de chegada conceitual.

A disciplina da dança é percebida como constitucionalmente efêmera. Apesar dessa efemeridade, a definição de um acontecimento, de uma performance se torna a cristalização dos rastros do processo. Perceber a sequência de acontecimentos enquanto performance é reafirmar que as performatividades “Se configuram em gestos não por que elas sejam resultado das experiências que o corpo vive, mas porque derivam daquilo que o corpo cria a partir do que vive” (BRITTO, 2017, p. 234).

Tratar o corpo inserido em um acontecimento performativo permite perceber seus rastros para além de um corpo caracterizado pelas partituras de uma coreografia. Quando a performance é finalizada e os corpos deixam uma determinada área – da cidade, do território, do espaço – onde acabaram de atuar, o rastro do movimento continua alimentando o espectador mesmo sem o corpo presente. Interessante perceber que:

A performance rompe com a alteridade banalizada, ativando uma mistura entre o ficcional e o real. Em seu campo 'cênico' revolvem-se os modos de presença até então em vigor, confluindo-lhe novos ápices de atenção de maneira que se refaça a compreensão em seu relevo. Corpo e espaço expressivos são a tônica em seu cenário de atuação (PALLAMIN, 2013, p. 115).

Nesse sentido findável da dança, Lepecki retrata o pensamento de Agamben que “[...] caracterizou melancolia como projeto, um projeto de subjetivação estabelecendo a relação da modernidade com as formas como ela negocia a presença e a ausência” (LEPECKI, 2016, p. 124, tradução nossa). Fala em “Um projeto afetivo profundamente marcado pela infusão do cinético no cerne da subjetividade” (LEPECKI, 2016, p. 124, tradução nossa) em lamúrias contínuas sobre a característica da dança ‘ir embora’. É então que a coreografia cumpre o seu papel, certificando que a presença da dança tenha um passado e um futuro. “Note-se que, nesta operação, a coreografia não dissipa o melancólico; na verdade a reforça, por estar constantemente em um estado de insatisfação diante de seu próprio projeto” (LEPECKI, 2016, p. 125, tradução nossa).

Quando comparamos ao projeto arquitetônico e urbanístico, o processo de

criação é o momento de explorar possibilidades. De alguma forma, temos que aprender a nos sentir confortáveis com a dúvida, com a incerteza de algo que não foi testado ainda. Entendemos, com o tempo de experiência, quando é o momento de parar e sentir-se satisfeito com o que foi atingido. E tomamos consciência de que, na próxima oportunidade, poderemos testar outras versões ou melhorar o experimento desenvolvido anteriormente. Mais do que nunca, reconhecemos a cristalização do momento como parte de um *continuum*.

Os elementos territoriais compõem o *continuum* principalmente pela capacidade que possuem em estabelecer conexões. Para o mapeamento de um território ele mesmo em performance, foram reveladas pelo coreógrafo três camadas de exploração desse relevo: **singularidade, responsabilidade e coletividade**. Ao registrar essas etapas queremos dar visibilidade ao processo criativo.

Para dar conta das **singularidades** compondo o grupo, ele apresenta possibilidades de conexão de cada sujeito com a sua própria história. O coreógrafo diz: “É sobre a narrativa, essa história está no meu corpo e ela tem um ritmo” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). Existe uma insistência para que os participantes elaborem seus movimentos “[...] com seu tempero [...]” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal). Cada encontro começa a partir de uma provocação, algo que estabeleça a criação de sentido para o movimento do corpo, provocado através da narrativa de uma história pessoal e com a proposição de que os participantes se conectem ou captem essa narrativa em si.

Na elaboração do movimento impregnado de sentidos, a **responsabilidade** aparece como ferramenta que possibilita a relação do corpo com algo exterior a ele. Rubens introduz um elemento metafórico ou material, a partir do entendimento que cada um fará um movimento de uma determinada maneira, alcançando um resultado coletivo desejado. Por exemplo, quando é o caso da introdução de um elemento como rabo, descrito anteriormente, uma garrafa pet de água, uma folha de papel ou um bastão, buscando responsabilizar uma parte do corpo vinculada a ele como geratriz do movimento. Logo, o que está incorporado no movimento de cada pessoa é a sua relação com essa exterioridade porque é um peso físico em relação ao seu próprio peso. Como registro dessa responsabilidade e relação com o elemento, o enunciado, em outro momento, solicita ao grupo fazer um 'oito' com o braço, como o símbolo de infinito. “O grupo terá exercitado com a garrafa cheia de água e entenderá o peso, a gravidade e a organização do movimento do braço. Uma consciência vetorial foi criada a partir daí” (OLIVEIRA, 2020, informação verbal).

No desenvolvimento desta análise, é fundamental perceber como as práticas do movimento trazem à tona sobretudo quem nós somos, gerando um processo de consciência que abre brechas para a transformação social que reside nos nossos cotidianos. Refletimos sobre quando somos mais individualistas, com movimentos mais voltados ao próprio corpo, e quando buscamos um território em colaboração, com elementos inseridos no contexto. Como podemos perceber, “No curso da ação performática estão em jogo os desafios a representações convencionais e visadas enrijecidas, incitamentos que buscam pôr em xeque os assentimentos a estereótipos e formas de estetismo do corpo” (PALLAMIN, 2013, p. 116). A construção colaborativa busca aprender com os processos coreográficos do Corpo em Risco, como

A subjetividade coletiva não é resultante de uma somatória de subjetividades individuais. O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando aglomerando dimensões de diferentes espécies. Pode acontecer de processos de singularização portadores de vetores de desejo encontrarem processos de individuação. Neste caso trata-se sempre de processos de responsabilização social, de culpabilização e de entrada na lei dominante (GUATTARI; ROLNIK, 1985, p. 37).

A discussão da expressão do corpo, que parte do gesto singular para a produção coletiva das múltiplas singularidades, é uma notação importante para uma pedagogia projetual cuja colaboração das singularidades se dá no caminho do coletivo. É necessário tecer o vínculo coletivo para a transformação dos corpos conscientes acontecer; Freire assegura que a transformação do mundo só é possível através da força coletiva (FREIRE, 2017).

No movimento de transformação em corpo consciente, o coreógrafo é um importante mediador do processo de transformação social, que começa em uma experiência singular com um processo de envolvimento. A transformação e a percepção de um crescimento pessoal se dá na nossa relação com o outro. Muitos bailarinos vieram de diferentes lugares; de realidades, situações, vivências, criações e histórias muito distintas. Essa pluralidade ofereceu um aprendizado constante. Tanto quanto perceber a nossa inserção no grupo, é preciso aprender com o grupo e permitir uma transformação intrínseca, onde seremos capazes de esquecer e experimentar – encontrar o próprio corpo

sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1987). A partir da leitura do texto *Como criar para si um Corpo sem Órgãos (CsO)?* e empregando a metodologia cartográfica, necessitamos perguntar para CsO:

(1) Que tipo ele é? Como é fabricado? Qual é o procedimento e o significado? Predeterminando o que vai acontecer. (2) Quais são os seus modos, o que acontece, quais as variantes e que surpresas, o que é inesperado e o que esperar? Em resumo, há uma relação muito especial entre síntese e análise entre determinado tipo de CsO e o que acontece nele [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 152, tradução nossa)

Parece então que o ambiente em que o coreógrafo está inserido é formador de sua singularidade e também é formado por esta. No ofício da arquitetura, o esforço foi de deslocar o desejo de produção de um edifício icônico para o fazer comum e colaborativo. Ou ainda, sair da prancheta de um escritório de arquitetura e ir em direção ao contexto comunitário. Como coreógrafo, Rubens enuncia uma regência das singularidades que compõem o grupo, além de sua intenção criativa. Esta talvez seja sua principal realização, pois:

A dança existe em um ponto de fuga perpétuo. No momento de sua criação, ele se foi. Todos os anos de dança do bailarino no estúdio, todo o planejamento do coreógrafo, os ensaios, a coordenação de designers, compositores e técnicos, a arrecadação de dinheiro e a reunião de público, tudo isso é apenas uma reparação por um evento que desaparece no exato momento da materialização. Nenhuma outra arte é tão difícil de pegar, tão impossível de segurar (SIEGEL apud LEPECKI, 2016, p. 125, tradução nossa).

Bem como o exercício coreográfico realiza um movimento que é fundamentalmente coletivo, em detrimento da materialidade, o efêmero, para Siegel, é o “abraço de uma subjetividade sacrificial”, ou ainda, faz parte do treinamento de anos, do preparo do corpo e da mente para o momento fugaz da dança. A partir de André Lepecki, “É a criação de um modo particular de ser-no-mundo que equivaleria a nada mais do que uma vida inteira de ensaios e sucessões intermináveis de sepulturas vivas” (LEPECKI, 2016, p. 125, tradução

nossa). Rubens instiga o artista a explorar novas formas de compreender e de movimentar novas partes do corpo, saberes e imaginários, novos ritmos, novas pulsações, novos impulsos que geram gestos inesperados, desconhecidos pelo público.

Existe um tipo de distribuição democrática pelo corpo. Estou sempre buscando aquilo que não foi incluído – a parte de trás do joelho, por exemplo. Existe uma inevitabilidade em jogo. Eu determino uma inclinação, e todos os movimentos instintivos que se seguem em um processo coreográfico improvisados oferecem a base para uma frase que pode então ser amplificada e alterada. Essa é uma das minhas ferramentas básicas. Estou sempre alterando o significado de um movimento A pela introdução de um movimento B [...] (BROWN, 2020, p. 202-203).

Para além da estrutura coreográfica posta por Trisha, reverbera o questionamento sobre a possibilidade de novas gramáticas a serem criadas. Diante disso, como é possível pensar sobre variações do movimento inerentes à relação do corpo com o cotidiano e com seus processos singulares, em direção a um novo território? Se visto por meio das práticas do movimento, existe um modo que se nutre da observação e, por isso, é tão importante discuti-los na dimensão do processo de projeto. Assim, busco refletir essas elaborações olhando para o trabalho do educador, coreógrafo e bailarino, já que ele formula o movimento a posteriori, ele cria a partir dos exercícios durante a aula, desenvolvidos com a intenção de uma criação coreográfica. O Rubens movimenta o movimento. Diz-se movimento coreográfico visto que se dá continuamente; não é apenas repetido várias vezes, mas cada vez de uma forma, a partir de uma emoção que foi gerada por uma memória, uma imagem, a partir de uma narrativa proposta pelo educador. Cada vez nos afastamos mais dessa memória, dessa emoção gerada e talvez até do movimento inicial do nosso cotidiano. O exercício coreográfico oferece apropriação do gesto em si, ele vai se tornando nosso, vai se transformando e sendo incorporado à nossa singularidade corporal.

Rubens começou a se instrumentalizar corporalmente aos 12 anos, descobrindo seu corpo como instrumento artístico no Projeto Arrastão e na rua, com as danças urbanas que fazem parte das linguagens cotidianas dos jovens adolescentes das periferias, como um sotaque e senso de pertencimento. Aos 17 anos, começa a jornada de descobrimento do corpo como partitura, a partir de um projeto social de Ivaldo Bertazzo junto ao Sesc. A definição do corpo, como organismo biológico em sua estrutura de organismo vivo,

interessa como constituição de um repertório capaz de analisar a construção do movimento.

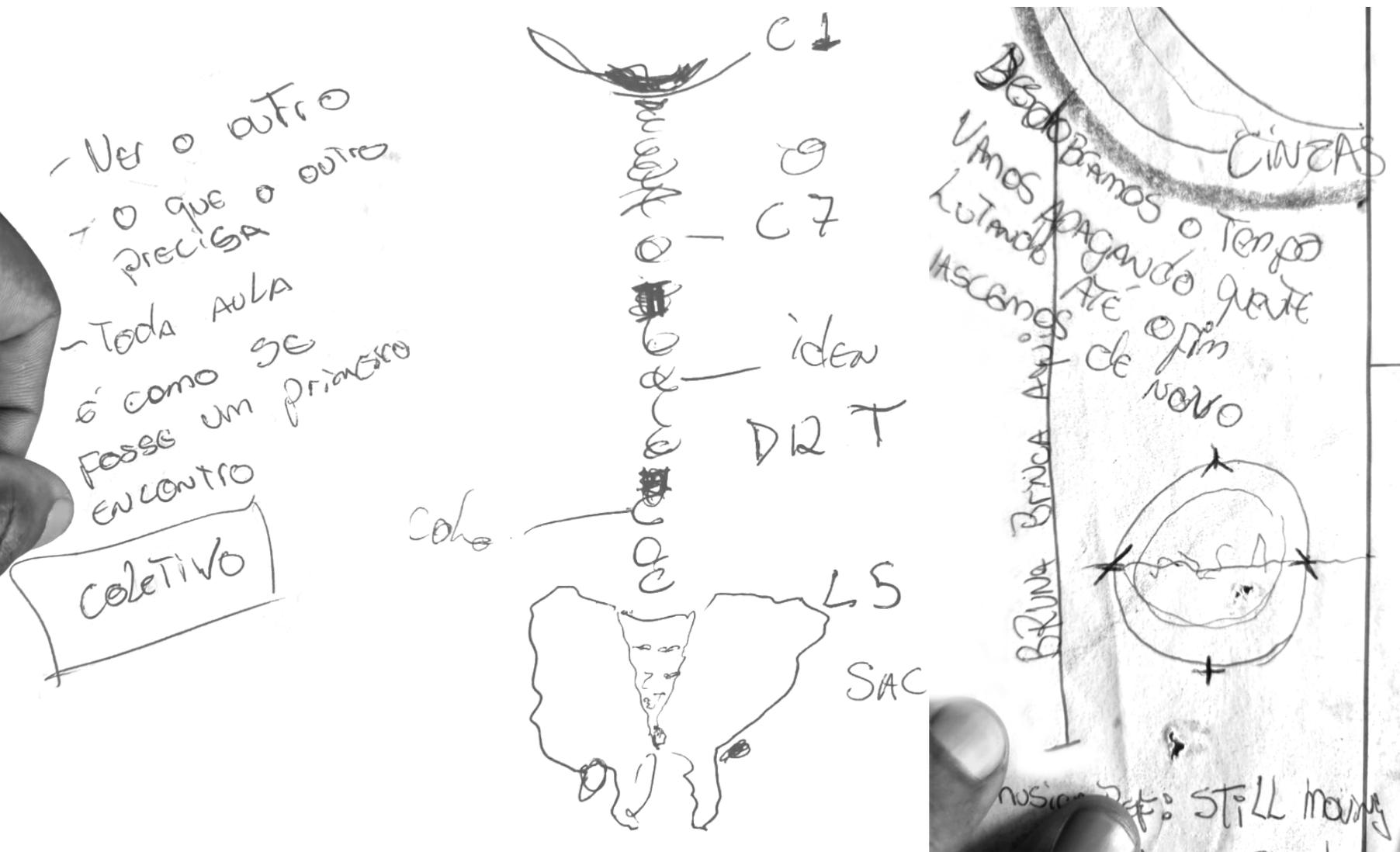
Como ampliar o repertório gestual e fazê-lo emergir singularmente? A residência artística dessa investigação busca uma pedagogia que esteja ainda mais implicada pelo movimento e que, de alguma forma, auxilie na oferta de repertório para que os arquitetos, educadores e facilitadores possam criar singularidade no seu ser – fazer, agir, imaginar – no seu território interno, território [corpo] e que venham a atuar com seus corpos conscientes no seu território ambiental.

Como testemunha da residência artística, é necessário delimitar o campo de observação empírico e, por isso, interessou-nos aqui extrair do processo coreográfico a pedagogia projetual. Comparando o processo coreográfico do Corpo em Risco com o projeto arquitetônico ou urbanístico, ambos são compostos por várias etapas com ênfase no *continuum*, em que a coreografia é nada mais que conexões entre diferentes estados corporais, sequenciando passos partiturizáveis e reproduzíveis, como, por exemplo, os *ballets* clássicos. No trabalho do Rubens, a noção de coreografia de Feuillet é redesenhada. Não é mais “Entendida como uma sequência fixa, segundo a qual ocorrem os movimentos e a plasticidade inerente a cada gesto, [...] congelado em uma perspectiva de espaço-tempo linear” (MORAES, 2019, p. 317). A coreografia é o corpo em movimento, é o coletivo em movimento que emergiu dos corpos conscientes, das singularidades transformadas. Até porque Rubens aproxima-se de uma noção em que é raro terminar uma sequência coreográfica com um ponto final. O movimento muda de ritmo, de frequência, de direção e se conecta com a próxima coreografia, parecendo “[...] que uma dança foi derramada em cada uma das rachaduras da outra” (BROWN, 2020, p. 206). Rubens utiliza-se, como repertório inicial, do público que vem a ser elenco, a partir das poucas variações de movimentos usados para se locomover: andar, correr, pular, saltitar deslizar, galopar, combinando eles em vários ritmos, velocidades e qualidades (BROWN, 2020). Assim também em exercícios de alongamento, quando há no grupo, em termos de reação, um momento positivo e motivador e depois uma aparente experiência frustrada e melancólica. Isso porque alongar o corpo não é só esticar um membro. É, de alguma forma, verticalizar-se, ajudando a impulsionar o corpo a uma organização vertical. Assim como descansar não é estar de pé.

Logo, a partitura coreográfica do Rubens é formada por ciclos de registros em movimento análogo à cartografia. A partir da concepção de que a coreografia pode ser um

projeto de movimentação corporal (JACQUES, 2008), ou seja, um projeto para o corpo (ou conjunto de corpos) executar, discute-se o projeto em desenho, a notação ou o roteiro. A 'corpografia' seria uma espécie de cartografia corporal, em que não se distinguem o objeto cartografado e sua representação (BRITTO; JACQUES, 2009). No momento da realização de uma coreografia, da mesma forma como ocorre com a apropriação do espaço urbano que se difere do que foi projetado, os corpos dos bailarinos também atualizam um projeto, ou seja, realizam o que poderíamos chamar de uma cartografia da coreografia ao executarem a dança (JACQUES, 2008). Nessa perspectiva, a corpografia se aproxima do exercício proposto pelo coreógrafo. Quando ele indica o registro cartográfico, a tarefa já dá conta da grafia. Entendo que não é necessário outro termo para falar da grafia do corpo. De certa forma, é mais interessante afirmar o gesto da grafia do que o corpo compoendo a etimologia da palavra.

Figura 214: Notações do coreógrafo Rubens Oliveira sobre o processo coreográfico. Fonte: Rubens de Oliveira, 2022



No processo de composição coreográfica, por vezes, fomos instigados a elaborar uma nova narrativa gestual. Naquele momento, não poderíamos entender o motivo daquele exercício, mas somos surpreendidos quando é introduzido um fragmento desse novo repertório da coreografia e reconhecemos que o fragmento partiu de nós, tem significado para nós. Percebendo a relação que a dança estabelece com a produção de um comum em uma composição coreográfica, buscamos articulá-la com a experiência da educação básica, percebendo, na Oficina Triângulo, quais ferramentas podem ajudar a emergir as singularidades na construção colaborativa de um espaço de convivência.

Da articulação dessas experiências, produzimos um deslocamento e registramos reflexões em torno da pergunta: Como a arquiteta experimenta o espaço público e devolve um gesto para a cidade? Mais do que na recondução dos movimentos instigados pelo espaço, o processo projetual falha continuamente é na ênfase para essa experimentação que é própria da relação do corpo com o espaço. A escassez de uma pedagogia projetual percebida na revisão bibliográfica do tema provoca um debate quase gestual corporal. Para isso, deitamos no chão. Olhamos para cima, para o céu. Cruzamos uma perna, que nos faz girar de cabeça para o lado. Tocamos no chão, percebemos a textura do piso e a força da gravidade. Colocamos os pés no chão, subimos devagar, a cabeça é a última a se erguer. Há muitas alturas intermediárias entre essas posições opostas. Levantamos, circulamos no espaço, tocamos nos troncos das árvores, nas plantas, sentimos a espessura das suas folhas e sua densidade. Experimentar o espaço é também refletir sobre o tato, apoiando as mãos, os pés ou ambos numa postura de bicho. Pensamos em correr, sentir o contorno do nosso corpo no espaço, percebemos a temperatura, os aromas. Fazemos nosso corpo deslocar o ar. O impulso joga um membro no ar ou o faz cair. Esse deslocamento de ar parece nos ajudar a entender a dimensão do espaço mais que a métrica. Precisamos gerar impulsos para o movimento. Precisamos nos movimentar no espaço para saber que dimensão ele tem. As aberturas são muito importantes na percepção de um determinado lugar. Sua altura, a projeção da luz que a atravessa. O olhar da arquiteta enquadra as coisas de maneira análoga ao olhar da fotografia. Um exercício de enquadramento e composição. Através da visualidade e do corpo, em uma atividade de ocupação por meio do deslocamento do ar, desafiando a gravidade. Deixamo-nos cair e sentir se a superfície é fria, quente, lisa, rugosa. Se é escorregadia ou pegajosa. Se o chão é o limite em um dos planos. Deixamo-nos senti-lo com o dorso ou com o externo, com os pés ou com a bacia.

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de uma forma diferenciada; desse modo, a visão – pelo homem – das coisas materiais – é sempre deformada (SANTOS, 2021, p. 68).

Navegamos entre a percepção e os gestos do cotidiano. Richard Sennett (1943 -) detalha que, no simples ato de pegar um copo, preparamos a mão em forma arredondada antes de tocarmos sua superfície e define que o nome técnico para esse movimento antecipado do corpo é apreensão: “Dizer que apreendemos algo implica fisicamente que o alcançamos” (SENNETT, 2008, p. 153, tradução nossa). O termo apreender também é utilizado quando, mentalmente, entendemos um conceito. O processo coreográfico de Rubens abre os nossos poros, ativa os sentidos para que possamos apreender: traçar gestos, mover os corpos, experimentar a gravidade, colocando-nos em risco.

Um fazer projetual que desafie o torso a ocupar os planos horizontais, e a bacia os planos verticais, faz-nos perguntar continuamente: Como o corpo reage ao espaço? Como o chão é limite e não receptáculo? Por esse ângulo, para além de uma pedagogia que instiga novas maneiras de projetar, a tese apresenta-se como agenciamento coletivo de enunciação em seu resultado, posto que: “O agenciamento coletivo não corresponde nem a uma entidade individual nem a uma entidade social pré-determinada” (GUATTARI, ROLNIK, 1985, p. 31). Logo, demonstrar a maneira como o corpo movimenta-se e a capacidade que ele tem de obter novos movimentos acompanha uma questão que é a de:

Elucidar como os agenciamentos de enunciação reais podem colocar em conexão essas diferentes instâncias. É claro que não estou inventando nada: essa posição pode ainda não estar verdadeiramente teorizada mas, com certeza, está plenamente em ação em todo o desenvolvimento da sociedade (GUATTARI; ROLNIK, 1985, p. 31).

Inevitável que, no novo território inaugurado, as linhas sejam contínuas, os planos sejam alinhados de forma que deem liberdade para o corpo. Precisamos de uma estrutura espacial ordenada para que nosso corpo se liberte. Isso atualmente nos é muito presente, já que o olhar fica o tempo todo alinhando formas, parágrafos, imagens. A rigidez de superfícies, volumes e planos são necessária para que nosso corpo dance, para

que ele se mova livremente a partir de um contorno. O alinhamento é nosso contorno já que nosso corpo foi treinado pelo *ballet*. O *ballet* e a arquitetura são alinhados, possuem uma *grid*, batem no ritmo sete e oito.

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 1992, p. 18).

Colocando a pesquisa em risco, afirmando os riscos revelados ao aprofundar as singularidades que compõem um coletivo, a subjetividade como plano comum gerada em grupo arrisca novas ações performáticas como um processo não finalizado. O corpo em risco posiciona a pesquisa em risco: do risco de autoconhecimento ao risco e responsabilidade da construção coletiva. Sobretudo, o risco de futuro incerto.

4.5 Exercícios

Rubens de Oliveira elabora um processo pedagógico coreográfico que parte da **singularidade** de cada participante, que passa a outorgar **responsabilidade** ao seu movimento com o intuito de construir uma **coletividade**. Em *Corpo em Risco*, o subcapítulo Exercícios propõe um roteiro para o movimento. O roteiro é a matriz do processo pedagógico das residências artísticas, mas, em vez de descrever os exercícios propostos, como nos capítulos anteriores, ele é apresentado como um convite ao leitor ou pesquisador para sair da tese e movimentar seu corpo. Sugerimos algumas **pistas**:

A maneira como você segue as tarefas determina e é determinada pelo movimento do corpo. Essas tarefas podem ser lidas como instruções, podem instigar a formulação de problemas, descrever um enunciado, iniciar uma série de atividades, propor um jogo corporal, estimular um processo ou simplesmente colocar você em movimento. E se os exercícios subsequentes fossem lidos como um roteiro de tarefas gráficas? Ou se fossem etapas do processo projetual arquitetônico? Mediante esta oportunidade, você é convidado a dançar, projetar, desenhar, criticar ou pesquisar as seguintes pistas:

PISTA 1

Singularidade: Narrativa [para criação de imagens mentais]

Antes do movimento corporal propriamente dito, apresentamos uma história:

Encontrei uma menina de quatro ou cinco anos que nunca tinha me visto no colégio particular que lecionava. Ela me olhou e perguntou: por que você é negro? Me recolhi para entender de onde saiu aquela pergunta. Então a devolvi: Por que você é branca? E ela disse, “eu nasci na lua”. Entendi que ela estava no lugar do encantamento. Então respondi “eu nasci no mar”. Ela perguntou: você é amigo de Iemanjá? Prontamente respondi que somos superamigos. Satisfeita, a criança foi embora (RUBENS, 2022).

Você pode se conectar com essa história, você pode sentir que é essa criança, o educador ou você pode entrar nessa história de diversas formas. A história foi contada e imediatamente somos partes dela. Quais são seus gatilhos sensoriais e imagéticos (mentais)?

PISTA 2

Singularidade: Escrever o nome com partes do corpo [coloca o corpo em movimento]

Convido você a escrever seu nome no espaço com diferentes partes do corpo. Comece pelo peito. Depois escreva a partir do quadril, de cada pé, das mãos e, por último, através do nariz. O nariz consegue agregar todo o corpo no movimento, pois já está organizado, estruturado. Vamos nos conhecer através do movimento.

Figura 216: Diagrama de exercícios coletivo Fonte: elaborado pela autora, 2021.



PISTA 3

Responsabilidade: Introdução de elemento metafórico ou material [intenção de movimento corporal com peso e direção]

Pegue uma toalha de mesa, uma canga, uma capa de sofá ou um pedaço de tecido. Conecte e prenda esse pano na parte superior traseira da calça, como se fosse um rabo ou uma calda. O rabo é agora quem conduz a direção do movimento. Movimente-se dando função ao rabo. Desça gradativamente até o chão. Ao deixar a bacia pesar pelo elemento, os músculos são ativados para chegar até o chão, amortecendo o peso.

Traga consciência à existência do sacro e cóccix no fim da coluna. No dia a dia, pensamos na coluna até a lombar, que geralmente é fonte de dor. A noção da existência do sacro ampara a mobilidade e dinâmica do corpo, na função dinâmica do seu movimento cotidiano.

PISTA 4

Coletividade: Em trios, vamos fazer um jogo coletivo. O trio deve se posicionar conforme o diagrama:

Figura 217: Diagrama de exercícios coletivo Fonte: elaborado pela autora, 2021.



Duas pessoas se sentam de pernas cruzadas no chão uma em frente à outra (*a* e *b*). A terceira pessoa se posiciona em pé, atrás da *a*. A pessoa *c* é convidada a dançar uma sequência de movimentos que conte uma história. Não é mímica como fazemos em *Imagem e Ação*⁷⁰, é movimento. A pessoa *b* observa o movimento e transforma a expressão corporal em um relato verbal, relata a história para a pessoa *a*. Existem três papéis coletivos: Alguém que se expressa corporalmente, alguém que transforma a expressão corporal em verbal e outrem que tem o papel da escuta. O papel da escuta pressupõe o imaginário. O seu imaginário é aguçado através de algo que está acontecendo no presente (atrás de *a*). A pessoa *a* é convocada a estender esse campo de percepção.

Finalizada a primeira escuta, trocamos de condição para que todos passem pelos distintos papéis. A seguir, cada participante repete três vezes um dos movimentos que traduziu verbalmente. Logo, os três participantes repetem, em sequência, os três movimentos de cada um. Vocês têm dez minutos para memorizar e treinar a sequência. Colocamos uma música e reproduzimos a cadeia de movimentos. O resultado é uma coreografia.



Zona de contato [improvisação]

Zona de contato [improvisação]

Como movimento inicial deste capítulo, gostaríamos de evocar os quatro exercícios descritos no Corpo em Risco. Essas proposições que convidam o leitor a participar são o resultado do processo reflexivo desenvolvido ao longo da tese e têm como objetivo, de fato, nos colocar em movimento em direção a uma produção corporal (incorporal, corporificada, habitada) do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa cumpre um percurso a fim de que o leitor estabeleça uma interlocução direta a partir do seu processo de consciência e emancipação. Freire é considerado um educador humanista e dedica toda sua obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado. A vocação para a humanização, segundo a pedagogia freiriana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do **ser mais**, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar transcendendo suas próprias conquistas. Essa busca do ser **mais**, segundo Freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir-a-ser.

Entendemos que o conhecimento surge da compreensão e apropriação aprofundada do sujeito. Propomos assim perceber como a metodologia é uma tarefa que subsidia a apropriação e a compreensão do **eu** com o projeto, com a escrita e com a ação, contribuindo para a conscientização corporal e territorial. A partir de uma perspectiva cartográfica as etapas dos experimentos reforçam uma compreensão das singularidades inseridas na colaboração coletiva: uma maneira de **fazer** que viabilize que o nosso lugar seja o melhor lugar do mundo, bem como diz Tião Rocha (ROCHA, 2017).

Cartografar é pesquisar e, igualmente, habitar esse território existencial. Modificamos e somos modificados pela pesquisa. Compartilhamos o território existencial e, dessa forma, produzimos subjetividade partindo do objetivo de investigar processos de subjetivação. O trabalho de pesquisa cartográfico requer engajamento, é necessário nos envolver na observação dos estudos de caso, no que se extrai deles, na sua pulsação. É assim que nos aproximamos do objeto de pesquisa e talvez por isso o nosso processo foi, em alguns momentos, tão visceral – como na Oficina Triângulo. Pegou-nos pelas entranhas. Entregamo-nos totalmente à ação e nos frustramos na mesma proporção quando ela não foi mais desejada. Entendemos que, para além da ativação do corpo como forma de expressão e do reconhecimento em sua singularidade, a pista para a continuidade de uma pesquisa é estar presente, em constante deslocamento, promovendo intervenções, ora via ação ora via reflexão.

Partimos da hipótese de que, através de agenciamentos micropolíticos articulados às premissas freirianas na ação-reflexão e realimentação para a ação, a consciência corporal manifesta uma outra gramática para o entendimento sobre aspectos dinâmicos na ocupação e representação do espaço. Questionamos se, por meio do reconhecimento do nosso corpo, é possível assumirmos a responsabilidade de repensar, transformar, participar do fazer, gerando propulsores do sentimento de pertencer e cuidar dos espaços públicos.

Analisamos, a partir do percurso desta pesquisa, que um território humanizado só é possível atuando numa coletividade que foi fundamentada em singularidades. A pesquisa cartográfica revela o coletivo que experiencia o comum. O comum é cheio de heterogeneidades, agencia diversas singularidades e atores (objetos também são parte do plano comum), inclui múltiplas realidades e indiscernibilidades – que não pertencem a nenhum domínio específico. Seu processo de expressividade coletiva só pode vir à superfície respeitando às singularidades na apropriação do território e de nós mesmos.

A [improvisação] da Zona de Contato parte desse movimento, dessa interlocução entre as experiências apresentadas e estabelece uma relação direta com a contemporaneidade junto ao leitor, ao movimento do corpo e ao campo de conhecimento dos fundamentos da arquitetura e urbanismo. Se as narrativas dos estudos de caso trazem os registros de processos pedagógicos projetuais, neste momento os registros são evidenciados a partir do que emerge do seu contato. Na nossa versão do método cartográfico, os diagramas são o resultado da pesquisa, detalhando nuances e contrastes do processo com base no relevo e em suas camadas. A fim de decompor esse processo, apresentar pistas e improvisar novos cenários, os diagramas elaborados manifestam o desejo de enunciar matrizes de processos pedagógicos projetuais. Os arquivos de registro de cada etapa do encontro fomentam a ideia de que é possível retornar ao processo e dele encaminhar uma nova experiência territorial. Diagramar exige elencar um conjunto de elementos a serem postos em relação. O exercício de tocar, sobrepor, atravessar, permear, diluir, morfar, instigar e desafiar os elementos componentes dos estudos de caso expõe pistas para que processos pedagógicos dancem e coreografias tenham habilidade de projetar, apresentando corpos dançantes e territórios imagináveis.

Portanto, para dar corpo a essa zona como movimento de criação, retornamos à dimensão matérica do estudo de caso central da tese. Visitando o território da Oficina Triângulo, foram instigadas as reflexões inerentes àquele espaço. Se o ponto de partida

para uma investigação da pedagogia do processo de projeto se deu na disposição do corpo em relação à experimentação do espaço, trazemos atenção ao presente corpo, à sua densidade e consistência territorial e suas reverberações a fim de convocar novos improvisos.

Voltamos à escola em uma manhã de maio de 2022. Fixamos o olhar na área externa inabitada e ajardinada e nas transformações físicas que foram elaboradas colaborativamente, na memória do processo pedagógico. Será que nos movimentamos o suficiente na área de intervenção para deixar marcas, rastros? “A dança trata da representação do lugar futuro através da memória do lugar. Os lugares de dança sempre serão reconhecidos” (FRANKO, 2008, p. 252, tradução nossa).

Apesar de ter sido parte daquela criação colaborativa, para entrar na escola foi necessária a autorização da diretora substituta, já que ela não havia acompanhado a realização do projeto. Assim, relatamos a pesquisa e o mutirão muito rapidamente a ela. Não conhecemos mais ninguém da E. E. Fernão Dias Paes. Os estudantes participantes da Oficina Triângulo finalizaram o Ensino Médio. Sentimos estranheza. Essas sutilezas da gestão institucional da educação demonstram o quanto a escola é produzida para impermanências e quebra de vínculos.

Dessa maneira, no âmbito da pesquisa acadêmica, qual é o poder de uma pesquisa que não é realizada coletivamente? Ela se encerra em si mesma? A pesquisa de maneira independente e contida em um programa de pós-graduação é frágil. É necessário uma rede de raízes mais profundas. É necessário agenciar esta pesquisa com um trabalho mais permanente, assim como a arte de educar de Tião Rocha, que semeia, multiplica e se une de uma grande rede para educar e, principalmente, para aprender. Tião diz que a aprendizagem em roda, desenvolvida pelo seu coletivo, se descola da grade curricular, pois “Grade é lugar de cadeia”⁷¹.

Ao gerarmos o contato dos estudos de caso, retiramos seus conteúdos dos respectivos campos de conhecimento em que eles estão inseridos e os devolvemos dispostos em um plano comum. Nesse sentido, a improvisação torna-se também uma tarefa desse contato, pois é um procedimento instigado a partir do movimento. Quais novas articulações surgem dessa interação?

A reflexão fundamental que se coloca com a técnica de contato improvisação (CI),

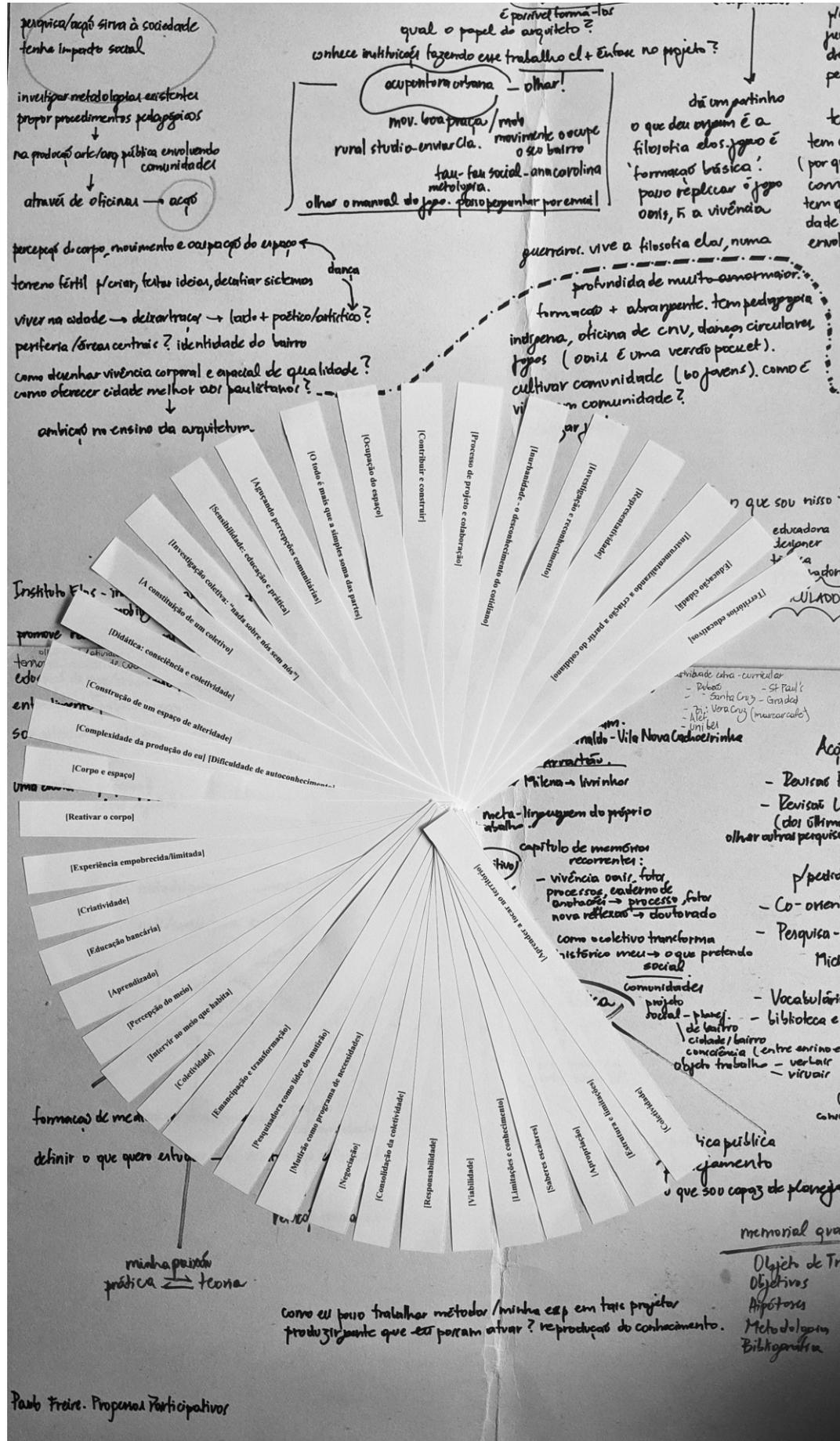
71 <https://revistaeducacao.com.br/2021/04/29/tiao-rocha-uti-educacional/>

desde sua origem, é referente à elaboração teórica contínua através de uma publicação em que todos improvisadores da técnica poderiam exercitar a análise a partir da prática. Essa é uma publicação que está sempre em cinesia e que promove um corpo sempre em movimento. No CI, o corpo só está parado quando observa o deslocamento de outros corpos para entender por onde ele se interpõe, em qual lado do corpo encosta primeiro. A improvisação está constantemente no contato corpóreo. Esse exercício final é feito em detrimento de afirmações que serão capturadas pela produção dos espaços de poder e de uma leitura dos espaços públicos através das lentes hegemônicas, endossando uma vida urbana higienista. Portanto, os diagramas de contato são a cristalização desse momento. São pistas reflexivas de diversos olhares para os fundamentos da arquitetura e urbanismo, com base na educação e no movimento. São também uma forma de registrar a elaboração contínua a partir de estudos de caso diversos que são postos em contato e improvisação para a formulação de novos experimentos. Esperamos que outros pesquisadores continuem esses diagramas de análise, encorajando a práxis, dando lugar ao corpo em movimento.

Inicialmente, os diagramas se propõem a destrinchar a Oficina Triângulo, pois é ela o resultado da práxis deste doutoramento e é ela nosso movimento improvisado, nosso experimento mais recente. A partir dela, os parâmetros para a Zona de Contato [improvisação] foram elencados. Os diagramas produzidos nessa etapa investigativa colocam em contato as trinta e oito pistas de análise [problemas e novos problemas] no mesmo plano e grifam reflexões insurgentes. Cada pista de análise traz atenção para a questão em que o problema, quando enunciado, cria “[...] indiscutíveis conceitos para o problema que nós nos atribuímos” (DELEUZE; GUATTARI, 2020, p. 37). São diagramas que assumem formas, dimensões, disposições, cores e agenciamentos:

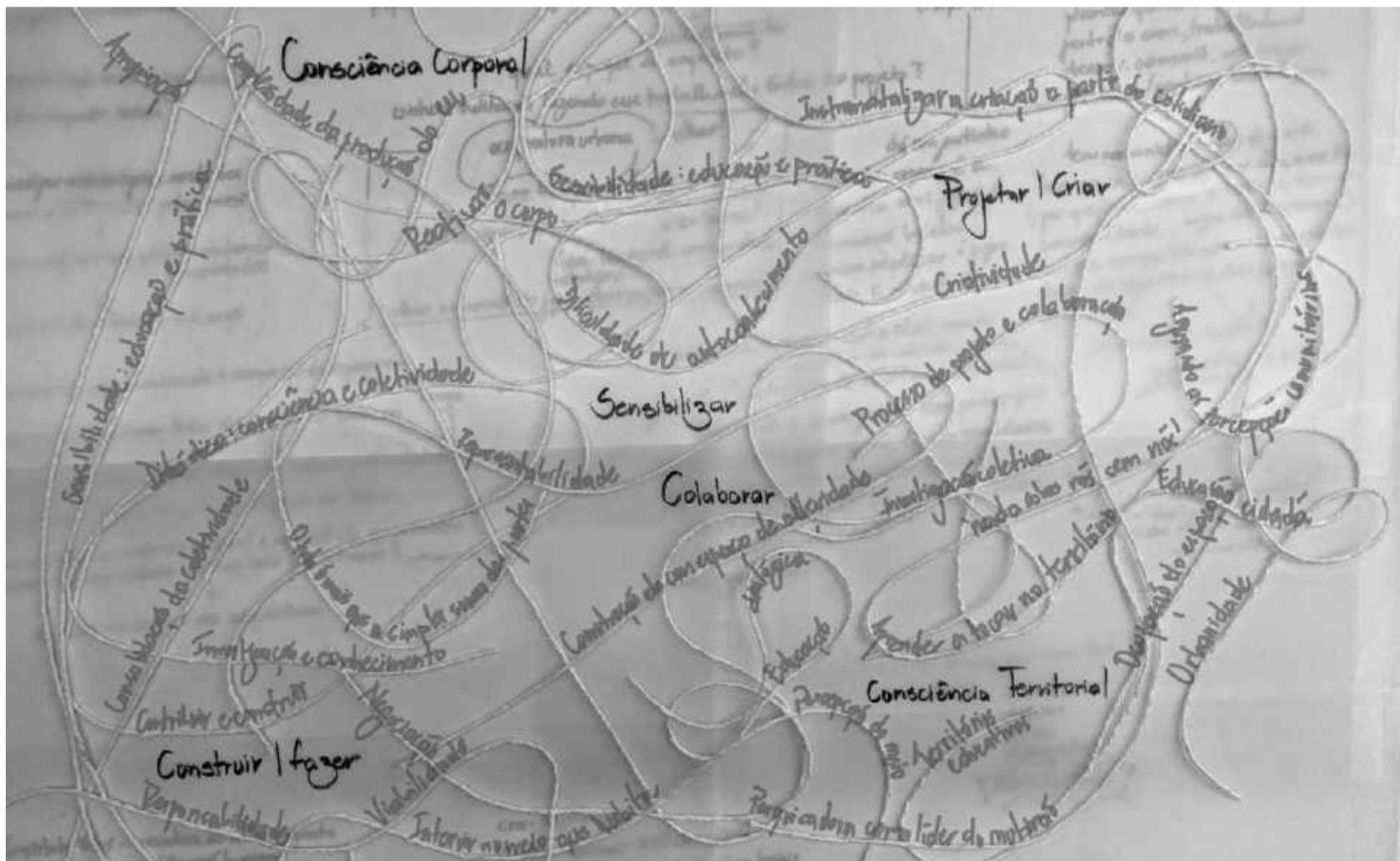
(Figura 218): Os trinta e oito [Problemas e novos problemas] que pautaram os Exercícios do estudo de caso Oficina Triângulo, no final do capítulo 2, foram organizados em leque. Os problemas aparecem aqui como pistas, pista de análise e de contínuo questionamento. Os problemas extraídos do relato dos exercícios propostos na prática da oficina apresentam um movimento contínuo entre a reflexão e a prática. Os novos problemas surgem como afirmação da dúvida. Estamos abarcando a dúvida como parte do processo. São inúmeras as possibilidades empíricas e assumimos que a indeterminação e o erro são inerentes ao processo experimental.

Figura 218: Diagrama 38 [Problemas e novos problemas] Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



(Figura 219): Esse diagrama foi uma tentativa de agrupar os trinta e oito problemas de volta às etapas de projeto. Quais são os verbos necessários ou as etapas da oficina testadas para desenhar um processo de projeto colaborativo que se preocupa em escutar o território (o meio e os seus habitantes)? Nesse movimento, ficou claro que as tentativas de sensibilização da conscientização corporal e territorial formulam o cerne de um processo colaborativo projetual que deseja humanizar os espaços projetados e construídos. As etapas do processo pedagógico projetual foram agrupados em: [consciência corporal, sensibilizar, consciência territorial, projetar/criar, colaborar e construir/fazer].

Figura 219: Diagrama etapas de projeto [Problemas e novos problemas] Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



(Figura 220): Em algum momento, no desejo de produzir uma matriz metodológica, chegamos a denominar três objetos e seus variados objetivos. São eles: corpo, imagem e matéria. Dessa forma, dispomos os problemas novamente com relação a esses eixos, quase que de forma a comprovar que são eixos possíveis de análise comparativa.

O corpo como objeto aproxima, territorializa, conscientiza e reconhece por meio de exercícios somáticos, de improvisação, de ritmo e de criação gestual. As imagens mentais são parte inerente do processo de criação ou do repertório imagético, são apresentadas como uma forma de ampliar repertório, de conhecer projetos e referências de outros territórios e culturas. E a matéria torna algo real, seja um banco seja uma edificação seja uma coreografia como construção matérica do corpo. Perante a matéria, os participantes são convidados a explorar o potencial háptico.



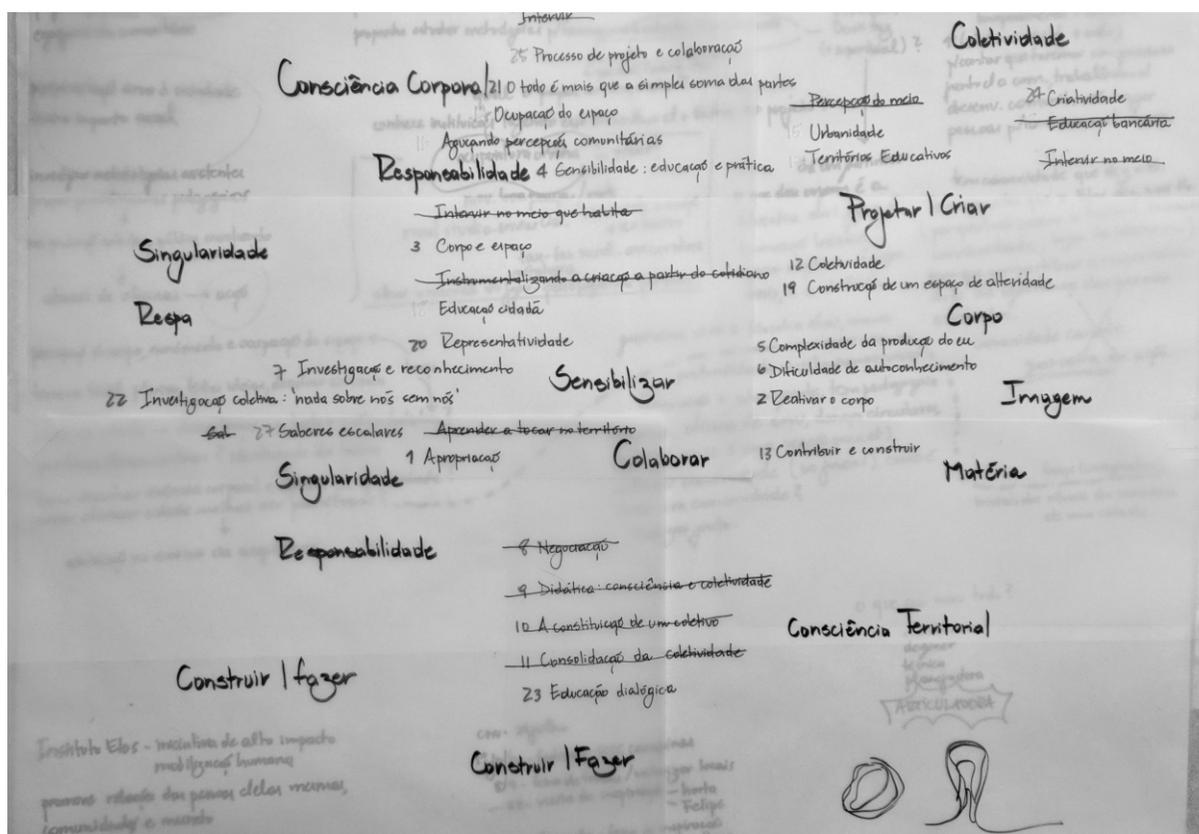
Figura 220: Diagrama Corpo, Imagem e Matéria Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com base nos relatos de Rubens Oliveira e do estudo de caso Corpo em Risco, a matriz singularidade, responsabilidade e coletividade surgiu como uma pista em potencial na construção de espaços mais humanizados. Novamente, produzimos um diagrama alocando os problemas e os novos problemas gerados a partir da Oficina Triângulo de acordo com esse processo de subjetivação.

Analisando a lista de problemas e novos problemas que surgiram da busca pela desestabilização da prática aplicada ao desejo de criticá-la, questioná-la, colocá-la em dúvida, observamos pontos que podem auxiliar em um próximo experimento no qual o problema surja como pista de análise. Primeiramente, o problema deve virar uma proposição. O problema, como enunciado, limita-nos, castra-nos. É importante entender o problema para além do seu enunciado, gerando movimento. Só assim, ele multiplica as possibilidades de ações e sustenta práticas pedagógicas – por exemplo, transformar o enunciado da educação bancária para educação dialógica. Assumindo a reflexão, problemas muito genéricos não nos ajudam a melhor desenhar um processo pedagógico projetual. Aqui foram extraídos enunciados como [Experiência empobrecida/limitada], [Emancipação e transformação], [Estrutura e limitações] e [Aprendizado]. Dando continuidade à reflexão após a ação, como depuração, buscamos exercitar uma inserção na totalidade do tema e sua taxonomia ou ainda filtrar e aglutinar os semelhantes gerando orientações.

Finalmente, os parâmetros das zonas de contato surgem dessa tentativa primeira de processar os diagramas a partir da Oficina Triângulo. Foi uma forma de examinar e construir caminhos de pesquisa no curso das intervenções. A seguir, vamos demonstrar quatro improvisos diagramáticos corroborando a metodologia cartográfica mediante a responsabilidade política da narrativa. Serão apresentadas passo a passo para melhor compreensão do leitor e registro do processo.

Figura 221: Diagrama processual [Problemas e novos problemas] Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



Relevo Corpo | Imagem | Matéria

Os estudos de caso foram alocados espacialmente em um plano. A camada CORPO (Figura 222) é sobreposta descrevendo as operações realizadas nesse relevo sobre cada estudo de caso. Por esta formação, a morfologia compõe-se com elementos dos três estudos de caso. O mesmo processo se repete para a camada IMAGEM (Figura 223) e para a camada MATÉRIA (Figura 224). A partir desta descrição, o relevo é desvendado (Figura 225).

Figura 222: Diagrama Relevo Corpo Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



Figura 223: Diagrama Relevô Imagem Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



Figura 224: Diagrama Relevo Matéria Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ofícios
Tricômetro



Esparçando



Corpo em Risco



Objeto MATÉRIA

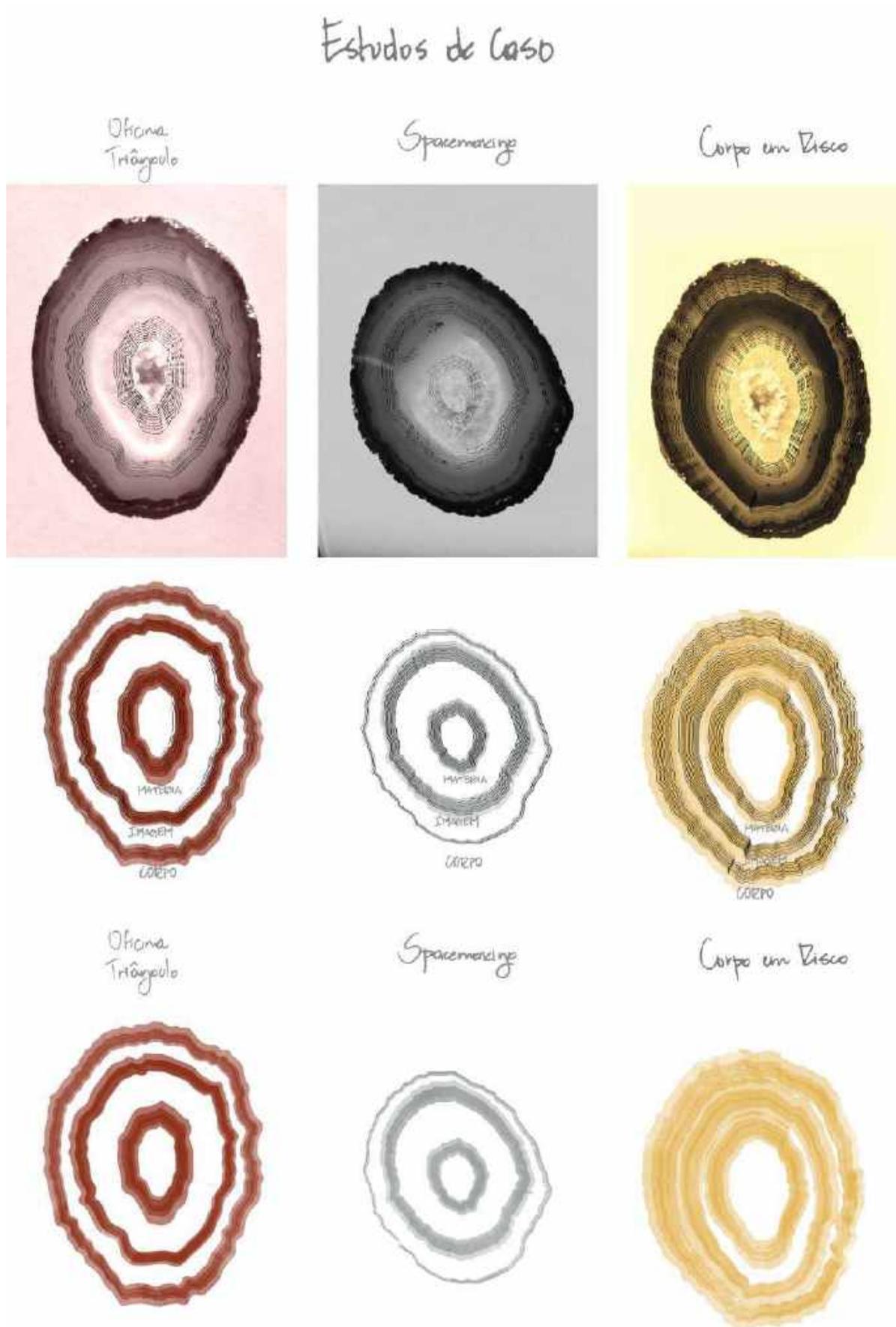


Materiais descartados não orgânicos
Resíduos de cantaria de obras
Resíduos de instalações artísticas
Aderços cênicos de indumentária ou composições de cenário
Construção de maquetes
Construção de bancos
Plantar um jardim
Adubar o jardim
Fixar redes às árvores

Materiais descartados não orgânicos
Resíduos de cantaria de obras
Resíduos de instalações artísticas
Aderços cênicos de indumentária ou composições de cenário
Construção de esculturas
Construção de processos
Construção de instalações

Construção do gesto
Construção de conexão
Construção da singularidade
Construção do movimento
Construção de sequências
Construção de versos
Construção coreográfica
Performance atuação (ato)
Performance fazer (ação)
Memória do movimento como matéria.
Memória | Rastro

Figura 225: Diagrama Relevo Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



Estratos Agenciadores | Inventores | Balizadores

As sobreposições provocaram a decomposição das camadas, como se os estratos do relevo fossem expostos. Estratos que podem ser percebidos como agenciadores, quando convocam os participantes, mobilizam a comunidade e os grupos focais, conectam diferentes instituições dos setores públicos e privados. Os estratos agenciadoras viabilizam a ação com base no comprometimento de recursos humanos e, em alguns casos, financeiros. Produzem uma atuação como experiência pedagógica que trabalha a partir do corpo para o entendimento de um espaço onde será feita uma intervenção que exige ou convida os participantes a colaborar ativamente.

Tais estratos agenciadores percorrem as diferentes etapas inerentes a um experimento pedagógico e são listados ou elaborados a partir de uma oficina ou de uma experiência educativa, como quando “O cartógrafo renormatiza, opera num vazio de normas que o convoca à criação, exerce sua inventividade em meio aos desafios que o campo empírico coloca” (BARROS; SILVA, 2016, p. 130-131).

Por outro lado, os estratos compreendidos com a propriedade de invenção – e, por isso, inventores – são do planejar, fazer, criar com as mãos: o corpo se relaciona com o planejamento e a manufatura. É o corpo que cria com seu movimento, cria, através das mãos, uma forma, seja pelo movimento, com um rastro atravessando o espaço, seja por um gesto que fica impresso na memória, impresso na pegada. A camada de invenção do território humanizado e as ações comunitárias pertencem à população local. É essa a ideia dos experimentos pedagógicos, que nunca afastam o fazer e o corpo.

Os estratos balizadores são constituídos de ações que avaliam, discutem, refletem e reformulam. Pressupõem certa continuidade porque é, a partir de sua consolidação, que os experimentos pedagógicos sugerem a emancipação do sujeito para que cada um aprenda por si, faça por si e continue ativando outros. A reflexão que se coloca é que as camadas anteriores reverberam nas balizadoras. Todo esse processo é cíclico, de forma que a continuidade ofereça novas etapas de agenciamentos e invenções.

No exercício diagramático, buscamos analisar o eixo horizontal como linha do tempo em que se deu o experimento e o eixo vertical como a intensidade do agenciamento, da invenção ou da consolidação do processo. Assim, os gráficos nos remetem a estratos da terra, auxiliando na identificação do potencial agenciador, inventor ou balizador dos estudos de caso. Mais uma vez, como é próprio da Zona de Contato, eles combinam dois experimentos por vez, fazendo emergir a cinesia dos estratos.

Figura 226: Diagrama Estratos Agenciadores Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

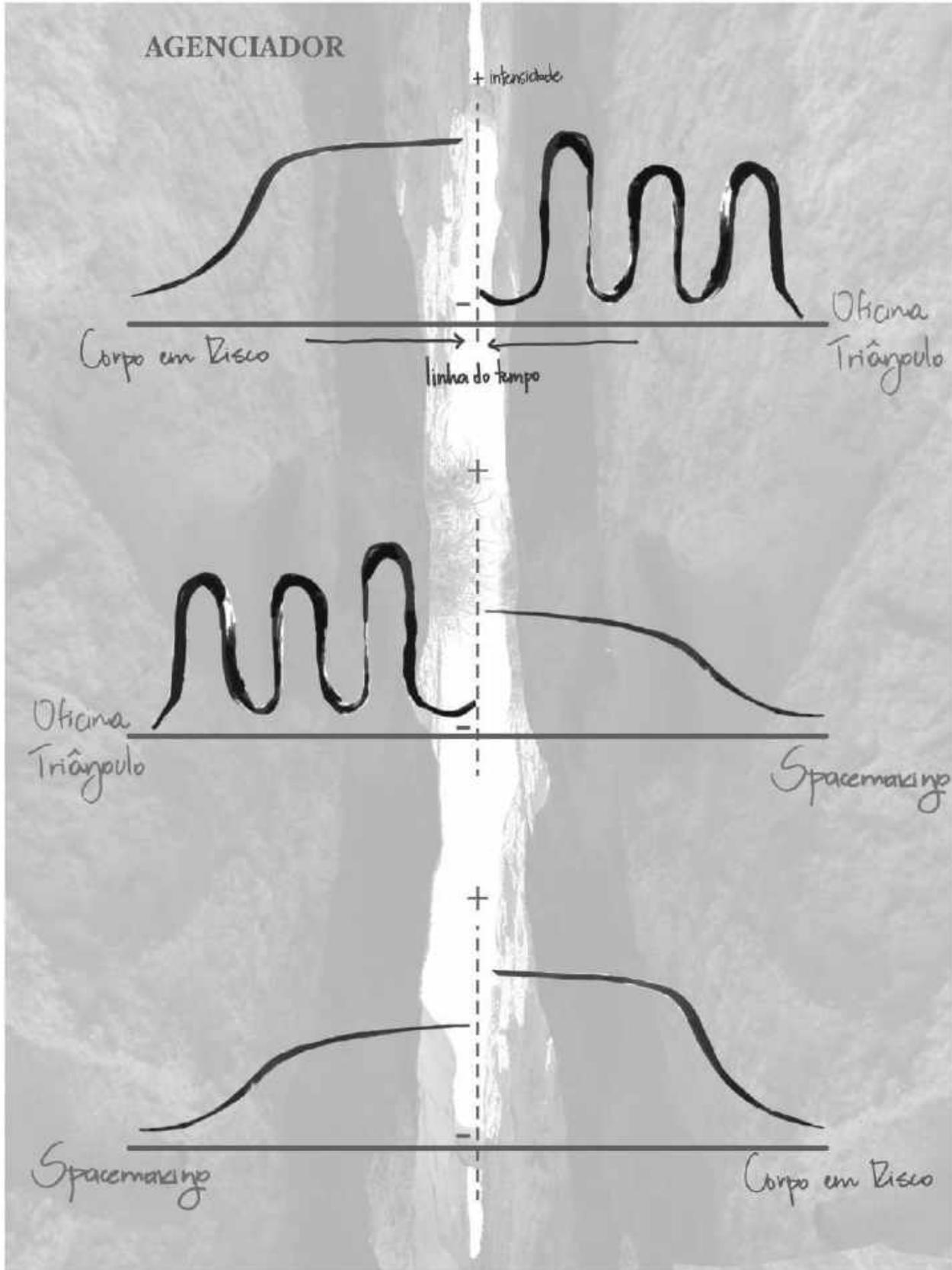


Figura 227: Diagrama Estratos Inventores Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

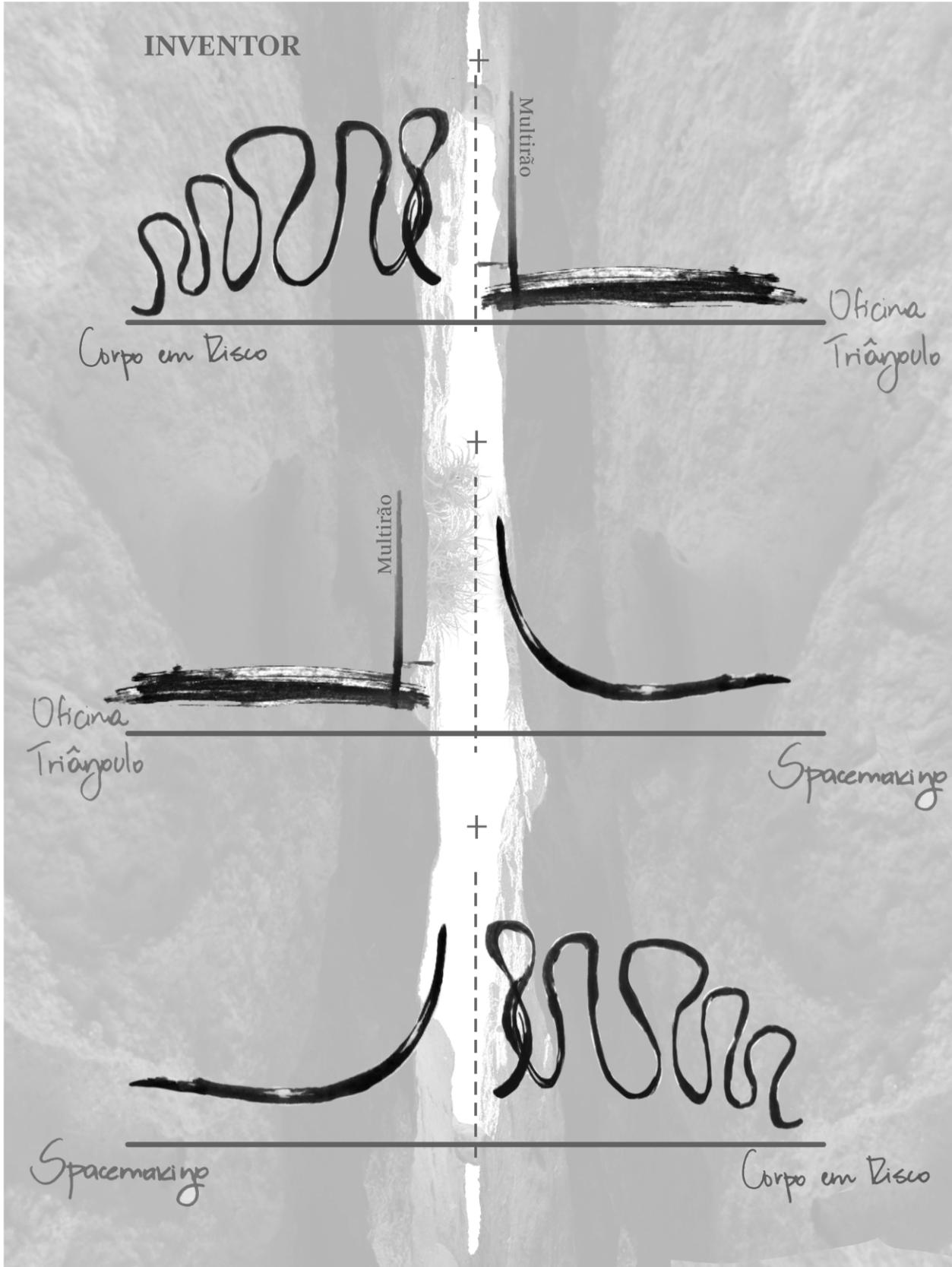
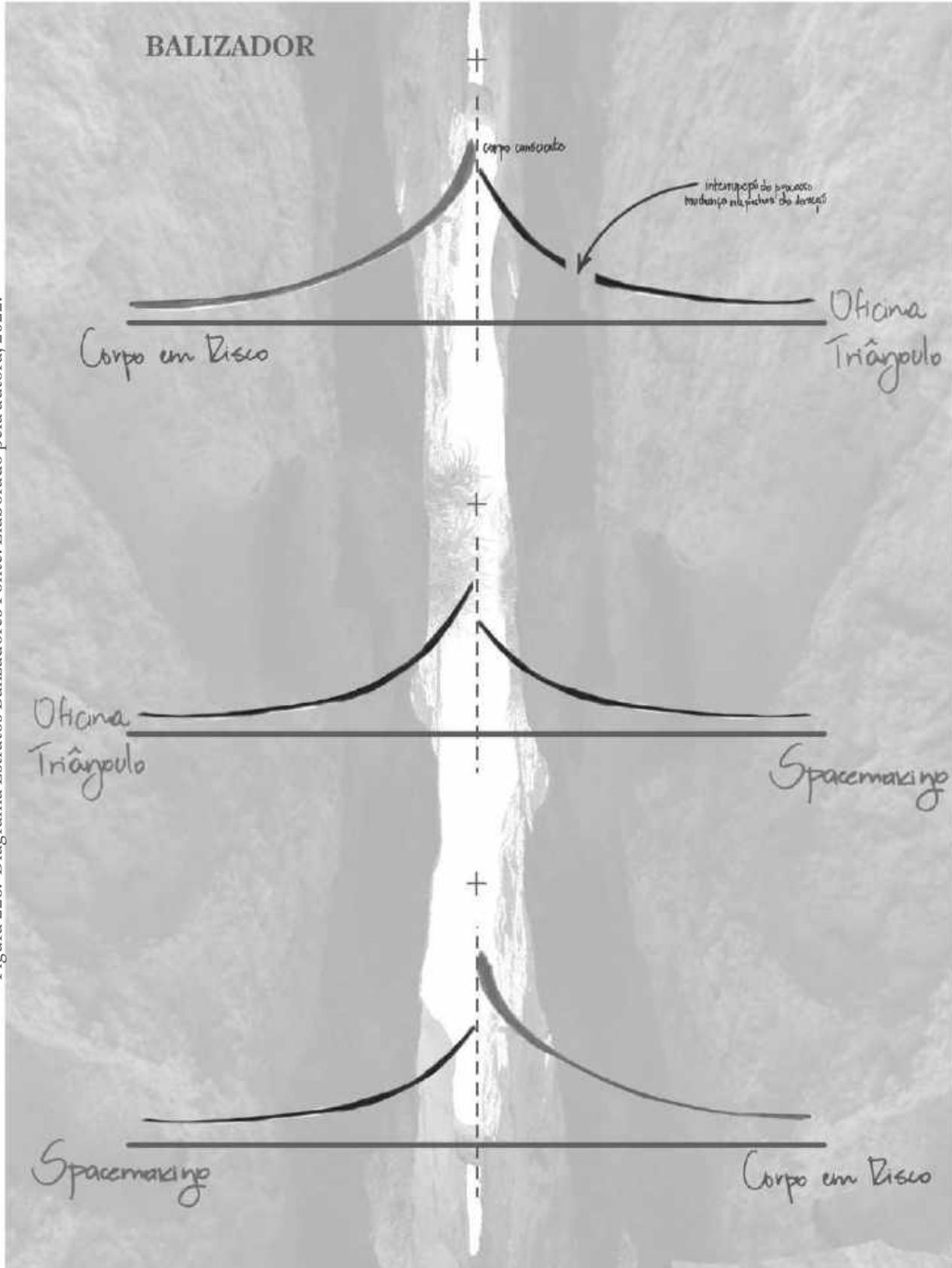


Figura 228: Diagrama Estratos Balizadores Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



Camadas de Consciência Corporal | Consciência Territorial

Com o diagrama organizado em dois eixos dispostos em cruz, a consciência corporal e a consciência territorial percorrem o eixo Y. Os estudos de caso, dois de cada vez, são alocados nos extremos do eixo X. As camadas revelam a intensidade que articula elementos dos estudos de caso com a intensidade corporal em direção ao extremo superior e territorial em direção ao extremo inferior. O diagrama 1 (Figura 229) é composto pelo Corpo em Risco e pelo *Spacemaking*. Quando o Corpo em Risco e o *Spacemaking* se cruzam em relação à consciência corporal, observamos que aquele se apropria de um corpo consciente, enquanto este revela o corpo apartado da mente. No cruzamento dos dois estudos de caso em relação à consciência territorial, o Corpo em Risco apresenta o corpo como território na sua máxima potência. Já o *Spacemaking* revela o território apartado do processo de projeto.

O diagrama 2 (Figura 229) compara a experiência do Corpo em Risco e da Oficina Triângulo com relação à consciência corporal. Onde as curvas dos dois estudos de caso se cruzam, percebemos que, na Oficina Triângulo, o corpo está em um estágio anterior ao corpo consciente que emerge do Corpo em Risco. Este está um passo à frente do *Spacemaking* e se torna um corpo expressão. Os estudantes entendem a potência do seu corpo como expressão, mas ainda não se tornam corpos conscientes. Na mesma proporção com relação ao território, a Oficina Triângulo promove uma conscientização territorial, mas não sua apropriação.

O diagrama 3 (Figura 229) compara o *Spacemaking* com a Oficina Triângulo, ambos voltados ao projeto arquitetônico e localizados em ambientes educacionais formais. No cruzamento das curvas brandas de ambos os casos, o *Spacemaking* revela um vazio urbano, um território pouco habitado e a Oficina Triângulo, um território com vários corpos coletivos presentes, mas ainda não compreendido, um território que não foi agarrado com as mãos. No processo de análise e constituição deste diagrama, foi possível perceber que o Corpo em Risco manifesta a reivindicação territorial assumindo que o corpo é território e que o território é corpo. Enquanto o *Spacemaking* nos leva ao outro extremo, no qual o território é uma ilha distante, um subúrbio afastado do centro da cidade, na busca constante pela singularidade, pelo corpo[território] e pelo território[corpo].

Uma das pistas para reativar as corporalidades vem da consciência corporal e foi proposta na Oficina Triângulo. Na escola, o movimento é sempre enrijecido, constantemente interrompido, contido, distante da musculatura e das articulações. Ele revela uma problemática quanto às práticas pedagógicas corporais. A duração, a frequência e o peso das atividades corporais foram curtos, poucos e leves. O corpo coadjuvante no processo projetual não consegue ser habitado de maneira fugaz. Ele tem que ser trabalhado, articulado, manipulado e esmiuçado até que seja emancipado, sendo cada participante capaz de compreender quando seu corpo se liberta. Quando o movimento consegue sair do singular e produzir a transformação coletiva, percebemos sua contribuição para reativar o corpo e, com isso, as complexas relações estabelecidas no território. Enquanto zona que emerge do contato entre o singular e o coletivo, a experiência da Oficina Triângulo sobreposta ao Spacemaking ativou singularidades. Isso porque, segundo relatos das juventudes integrantes dos dois estudos de caso, muitas delas participavam pela primeira vez da experiência de reativar o corpo através da consciência corporal. Discutida em diferentes escalas e contextos, quando transposta das experiências da escola pública para os corpos coletivos do Spacemaking, a consciência corporal expõe fragilidades e emergências do ambiente pedagógico. O processo dos estudantes de arquitetura do Spacemaking se deu junto ao contato improvisação conduzido pelos estudantes de dança do mesmo laboratório de criação. A experiência corpórea dos estudantes de arquitetura foi breve. A referência do movimento se deu mais pela observação dos corpos dos bailarinos que compunham o grupo e menos pelas experiências corporais que eram disponibilizadas a eles. Por isso, o movimento não é necessariamente a dança do corpo coletivo dos bailarinos; é a cinesia que coloca os corpos inertes em ação. Dessa forma, é menos sobre movimento corpóreo, e mais sobre a propulsão cinestésica.

Consciência Corporal - Consciência Territorial

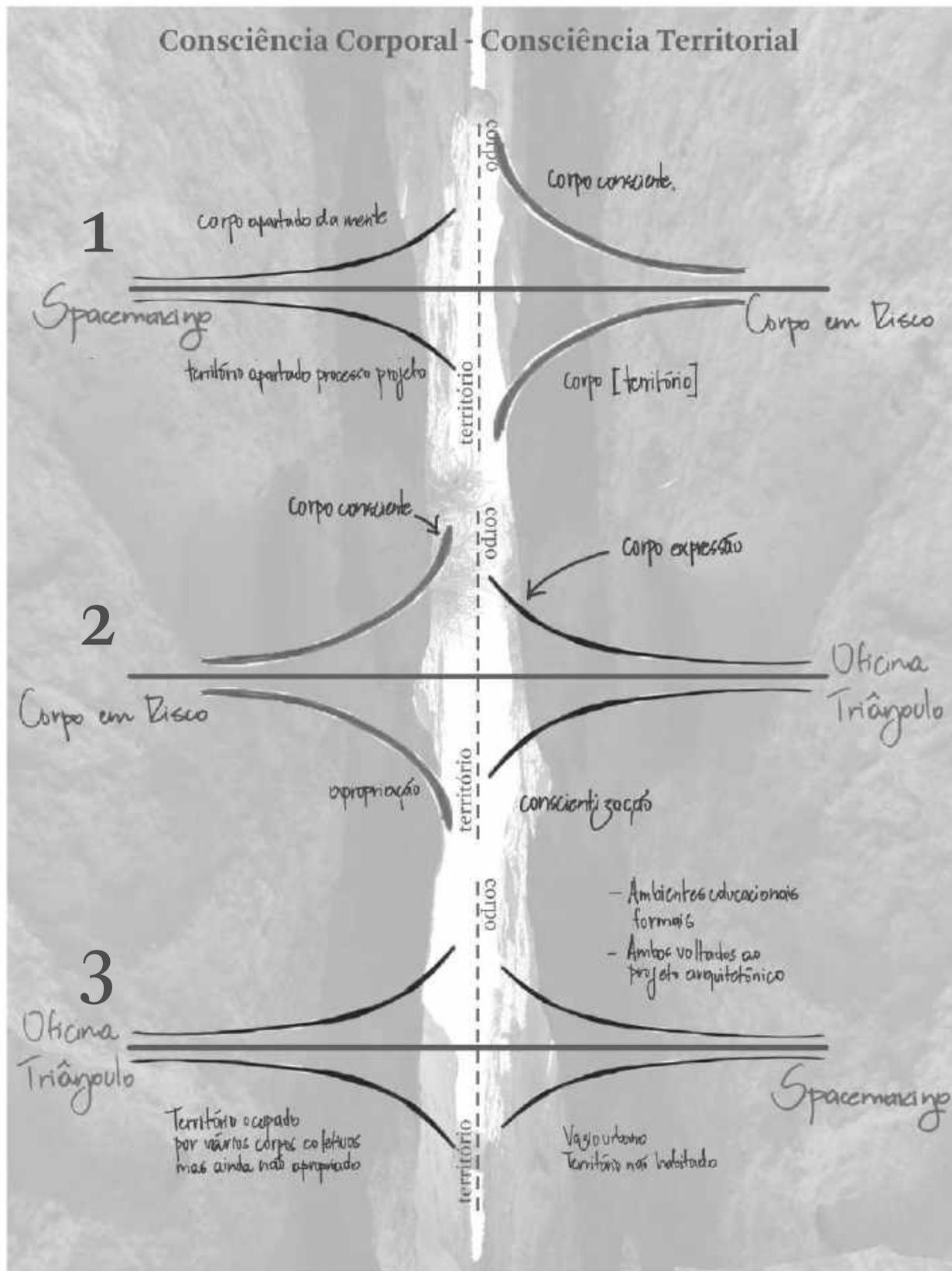
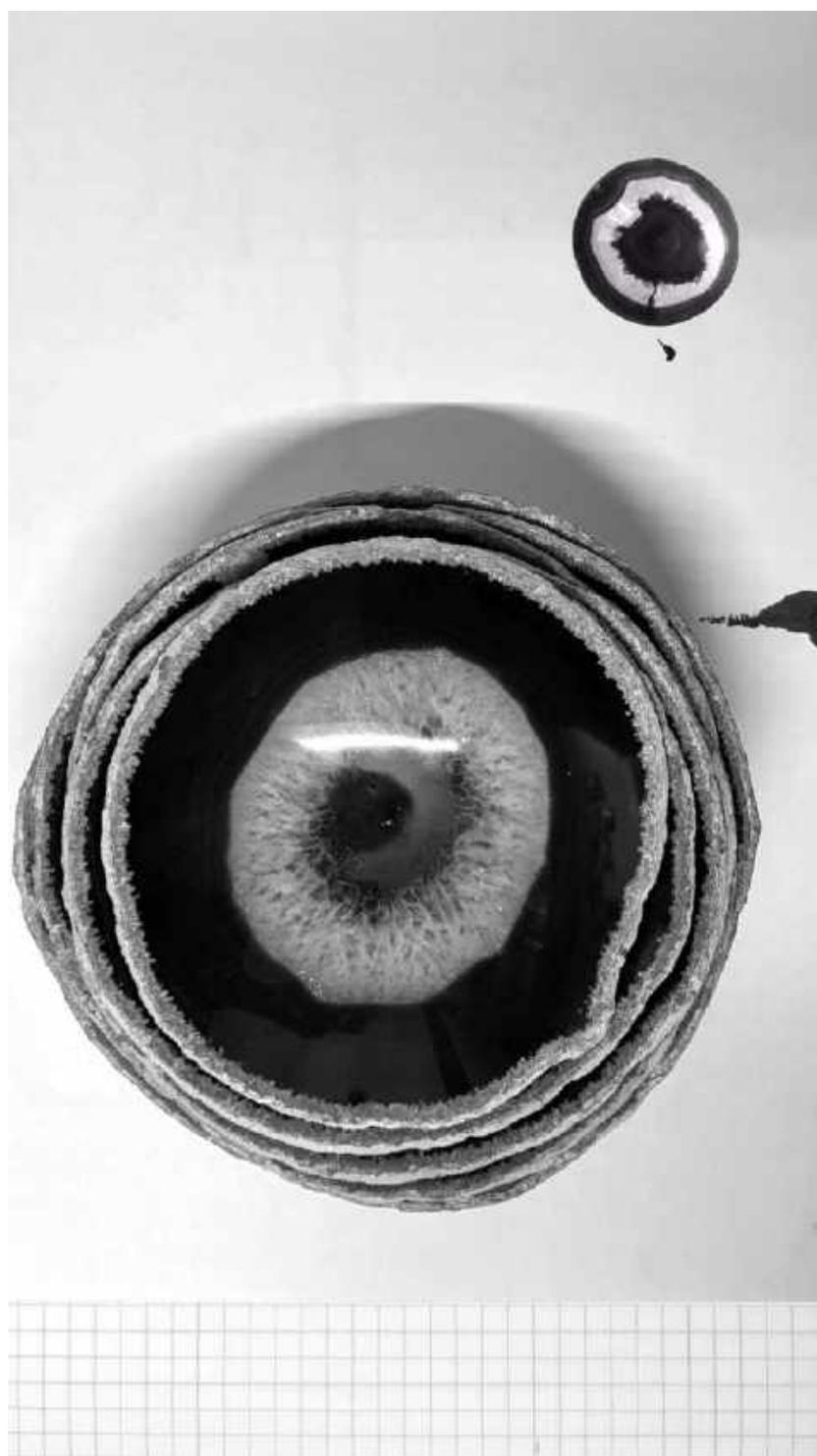


Figura 229: Diagrama Camadas de Consciência Corporal | Consciência Territorial Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Núcleo Singularidade | Coletividade

Entendemos que o núcleo, o cerne para o processo de humanização dos espaços, para a conscientização corporal e territorial, para a compreensão do corpo [território] e do território [corpo] é a identificação das singularidades a caminho da produção de coletividade. Sobreposimos os três estudos de caso e seus processos de descobertas das singularidades participantes e da possível formação de coletividades em um diagrama pista para novos experimentos pedagógicos projetuais (Figura 230).

Figura 230: Diagrama Núcleo Singularidade | Coletividade Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



Diferentes espessuras, texturas e opacidades emergem dos diagramas, exercitando o olho que desvia das disciplinas e compõe e decompõe seu relevo continuamente ao afirmar suas diferenças. A exemplo desse processo *continuum*, alguns desses desenhos produzidos e, posteriormente, adicionados como uma segunda camada discursiva à coreografia, como também à pesquisa ou à prática projetual amplificam ideias e são complementares ao longo do processo de trabalho.

Podemos dizer que a conexão a partir da singularidade foi ativada, já que ela se tornou enunciado de um corpo coletivo, resultando na produção da singularidade para a formação de coletividade. Essa produção de singularidade, de consciência, se realizou com base em uma coletividade constantemente renegociada, reafirmada e agenciada sob as condições de uma realidade escolar que não permitiu muitos avanços em direção às novas práticas – tanto na pedagogia da arquitetura quanto na educação básica.

Outros apontamentos surgiram no processo de reflexão. Na ocasião da inserção do corpo nos processos projetuais, o contato é o primeiro exercício e a pista é pensar no movimento do corpo em resposta aos elementos construídos: começamos pelo caminhar, por exemplo no caso da Oficina Triângulo. É possível pensar que a transgressão do que é primeiro o movimento unidirecional se dá por realizar a tarefa de observação do contexto, abrangendo, além da parte inferior do corpo na marcha, o gesto de corpo inteiro. É preciso multiplicar as direções do caminhar em resposta aos elementos construídos, aos vazios urbanos, à natureza inserida em calçadas pavimentadas. Naquela ocasião, levamos o gesto, o movimento para a rua. Lutamos pelo gesto libertário, que surpreende o cotidiano da cidade questionando esses espaços de passagem ou de convivência a se tornarem, verdadeiramente, públicos.

Durante a escrita do subcapítulo território em cada estudo de caso, percebemos abordagens de processos projetuais, nas quais o corpo é tomado pela busca de identificação com o próprio território. O conhecimento adquirido partiu das marcas que as experiências deixaram no corpo. Assim, quando refletimos sobre '*Mapping o movimento*' ou rastro do movimento, o que buscamos como uma referência projetual foi próprio da efemeridade. Camadas da memória são reveladas a partir do efêmero, que tem em si uma esfera melancólica e podem ser percebidas como uma pista para um projeto mais humanizado. Tal reflexão, reitera uma experiência do corpo percebida como a liberação do indivíduo à abstrata interpretação da forma, como nas instalações produzidas no Laboratório de Criação *Spacemaking*.

Na tentativa de esmiuçar o que emerge desse contato, parece oportuno enfatizar enunciados educativos que pedem a criação. Quando o coreógrafo solicita um movimento para os integrantes do grupo, ele o faz porque primeiro observou cada um deles em sua chegada. Mais de uma vez Rubens afirmou que, mesmo que exista um desejo prévio, a criação do exercício se dá a partir do momento em que ele encontra cada uma das pessoas que chegam para a aula. Por meio dessa percepção, fica evidenciado o quanto da pedagogia projetual pressupõe um objetivo e um caminho metodológico encerrado. Na exigência de maior atenção para proporções,

escalas e viabilidade técnica, perde-se a subjetividade do grupo como um processo constituído durante o fazer projetual. O que a escola e a dança podem influenciar uma sobre a outra é a maneira de aproximar o corpo da criação como um movimento em si. Na preparação para uma aula de dança, pisamos na sala de aula, alongamo-nos, massageamo-nos, percutimos o corpo, atiçamos a habilidade tátil através do toque nas superfícies, esfregamos as partes doloridas na barra, no piso, em qualquer saliência dos planos. Como preparamos o corpo para uma aula de projeto? Para essa chegada, é essencial que deixemos os desejos individuais, prestemos atenção ao contexto e entremos em contato com ele. É uma chegada dialógica, freiriana. é abrir os poros, observar, escutar os corpos presentes como faz Rubens oliveira. Como a dança nos ajuda a criarmos um território educativo? A dança aparece assim como reverso da arquitetura, “[...] derrubando o que não está lá. Esta é sua monumentalidade. O movimento evoca e molda uma resposta social que sobrevive como um ambiente físico. A dança, em outros termos, cria o espaço social” (FRANKO, 2008, p. 251, tradução nossa).

Observando os processos pedagógicos projetuais, pareceu-nos fundamental e urgente perceber o corpo em movimento como quem silencia a palavra, narrando um conhecimento que parte do que fica. Constantemente retomamos a pergunta: Qual a participação do corpo no exercício projetual? O que fica da esfera pedagógica? É fundamental perceber o processo de constituição da tese a partir de um panorama geral, permitindo avaliar uma condição territorial que é própria das relações do mundo. Assim, como movimento último e constante, a reflexão enfatiza a necessidade de perceber essas práticas sobrepostas e questionar quais são as contribuições de uma corporeidade performativa para uma postura pedagógica. Também é um exercício de filtrar nossas notações singulares e levá-las para o plano comum no entendimento de processos de pensamento que emergem de uma atuação continuamente afetada pelas áreas da Educação, da Arquitetura e da Dança.

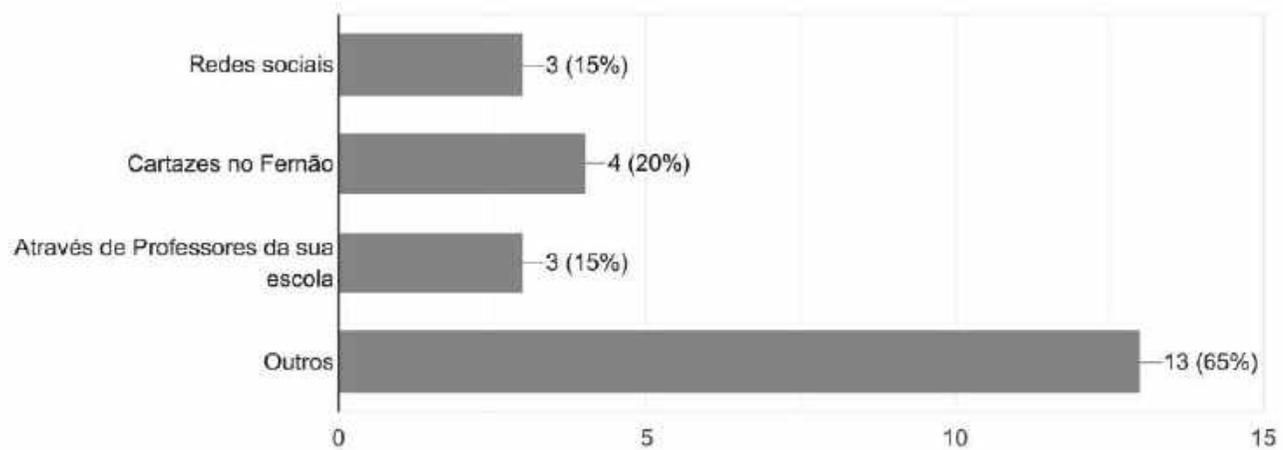
Agora nos sentimos aptos a habitar o corpo, registrar o gesto, sair do verbo, desapegar das palavras. A improvisação se esgota e deixamos a cena para que o próximo elenco entre no palco e dele se aproprie.



Apêndices da Oficina Triângulo, devolutiva através de *Googleform*, após encontro virtual durante a pandemia Covid-19, 2020.

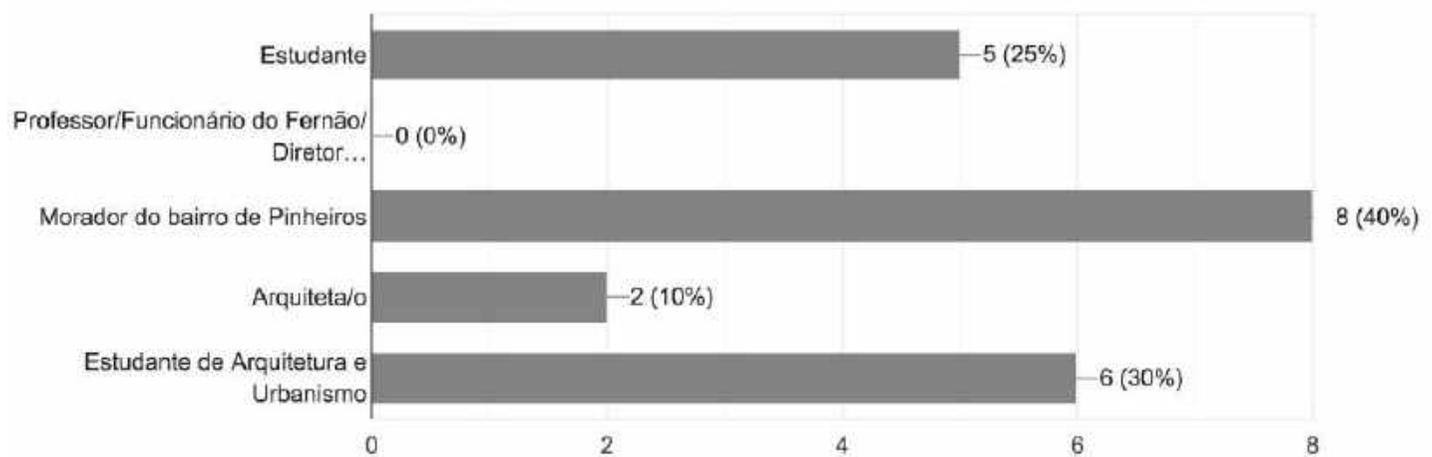
Como você ficou sabendo da Oficina Triângulo?

20 respostas



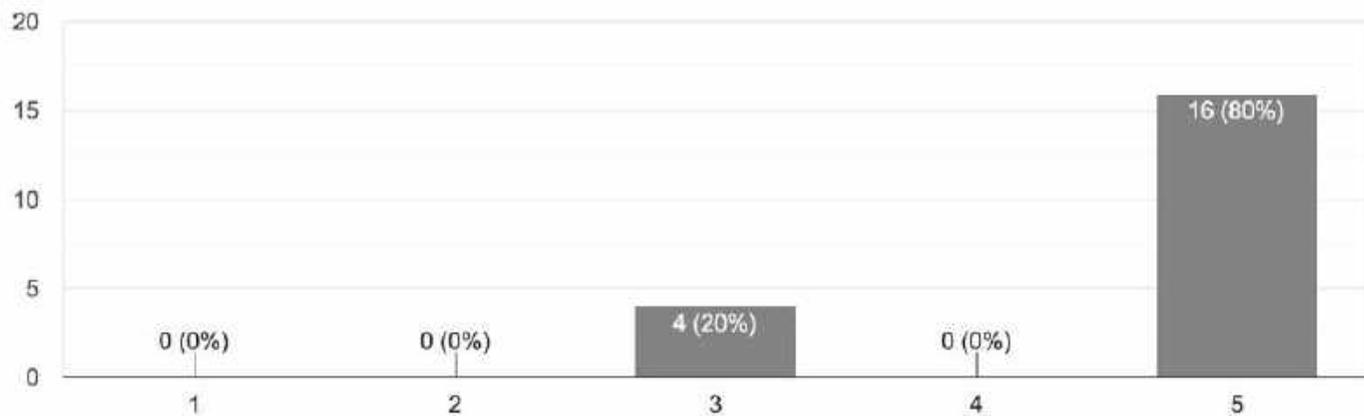
A qual desses grupos você pertence?

20 respostas



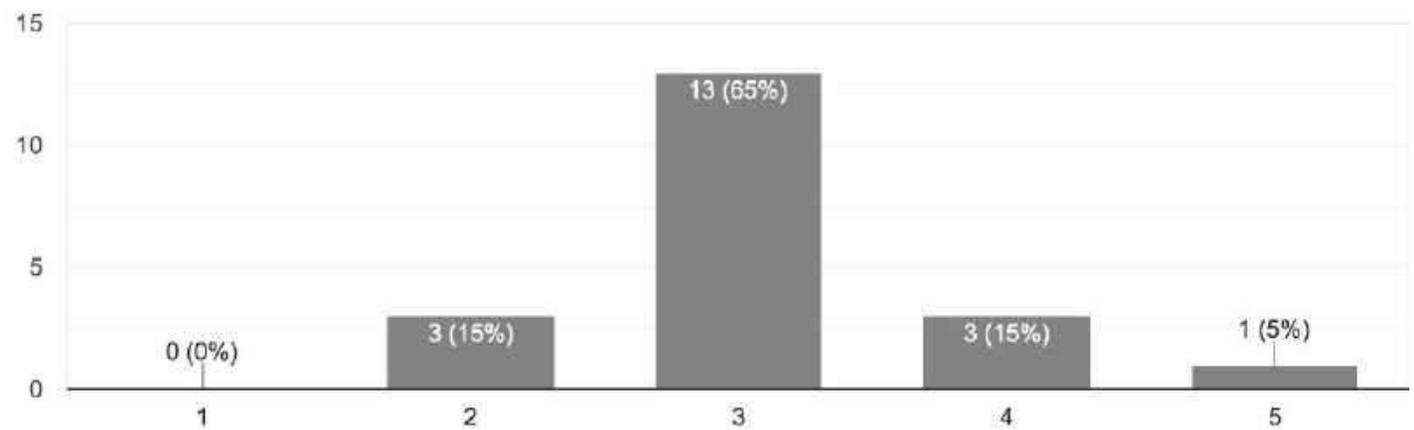
Você ficou satisfeito em participar da Oficina Triângulo?

20 respostas



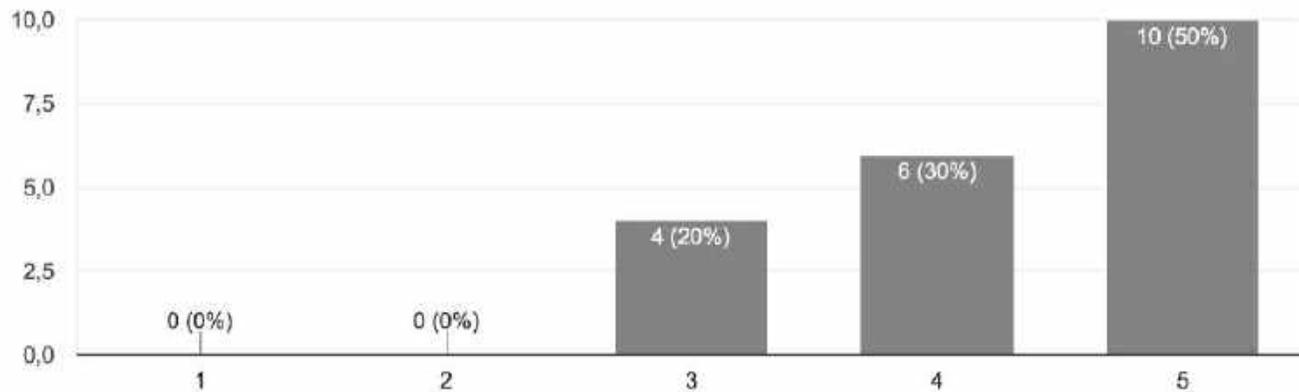
O que achou sobre a duração da Oficina?

20 respostas



A Oficina foi relevante para seu desenvolvimento pessoal e profissional?

20 respostas



Nos conte mais sobre isso

- 1. Gostei bastante foi muito transformador é gratificante participar do projeto!**
- 2. Como fiquei pouco tempo no projeto, tive poucos momentos para desenvolver o meu lado profissional**
- 3. A oficina uniu o serviço voluntário (uma oportunidade pra mim, que acabava de chegar na cidade e tinha interesse em contribuir) a um campo da arquitetura que muito me encanta. Poder vivenciar na prática tudo aquilo que vi durante a faculdade é sem dúvida engrandecedor.**
- 4. A oficina me trouxe a oportunidade de conhecer na prática um pouco do que é uma arquitetura mais inclusiva e humana. Na época, por estar no início da faculdade, me abriu um leque de visões sobre a integração da cidade, no caso praça e moradores, através da arquitetura.**
- 5. sempre fui uma pessoa muito tímida, e trabalhar em grupo, falar com a câmera. sempre foram coisas que me travavam e sem duvida a oficina foi um dos fatores para me ajudar a quebrar essa barreira.**

6. Foi muito importante tanto para pessoal como no profissional. Ao trabalhar com pessoas desconhecidas, com ideologias, com personalidades distintas, você acaba se desenvolvendo e entendendo ou até mesmo conhecendo um mundo diferente. Com toda certeza, este mundo diverso acaba acrescentando de uma maneira melhor na sua comunicação, na maneira de pensar, no fato de ter mais responsabilidade, mais empatia, mais vontade de crescer e ajudar o meio em que convivemos.
7. Uma experiência onde nós desenvolvemos e aprendemos. No entanto, não somente a parte profissional, das plantas desenvolvidos, da medição da área, as mudas plantadas. Como aprendemos a se comunicar e se expressar mediante as atividades que organizaram. Cada atividade nos desenvolveram, através da dança aprendemos a se comunicar, deixar a timidez de lado. A arte nos fez olhar para o nosso desenho com outros olhos. Além de que, aprendemos a ter cumplicidade e trabalho em equipe entre nós.
8. Foi um trabalho que foi ao encontro da necessidade de nos aproximarmos dos alunos da escola
9. Através da oficina me senti mais integrada com o bairro, mais próxima dos meus vizinhos e estive dentro da escola Fernão Dias pela primeira vez. Gostei do processo coletivo/participativo da oficina e das dinâmicas que relacionavam a intervenção no território com nossos corpos físicos - nossos movimentos e nossas formas de nos relacionarmos.
10. Expectativas de haver vínculo da comunidade com a escola, alunos, professores...envolvimento.
11. O projeto foi uma continuação na linha de trabalhos que fiz anteriormente
12. não participei diretamente das oficinas, apenas de algumas atividades externas.

13. Quando participei como voluntario, não imaginei que poderia tomar uma proporção tão grande e impactante, onde muitos dos discursos de direito a cidade, apropriação e identidade social das pessoas com o espaço que se inserem, tratados na faculdade e lidos nas bases teóricas de alguns livros seriam concretizadas naqueles atos. Contudo, não apenas o prazer de ver estas ações se concretizando, mas vivenciá-las foi fundamental. Visto que a multidisciplinariedade, trocas culturais e experiências de vida entre moradores, alunos, estudantes de arquitetura, e convidados para aplicarem as oficinas, abriram minha mente do que é viver em sociedade no contexto de trocas estimulado pelo espaço urbano (nesse caso o Fernão).
14. tive uma participação pequena e que não teve muita participação da comunidade escolar
15. Quando eu participei da Oficina, eu estava no quarto do semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo! Eu ainda me considerada um brotinho em um mundo cheio de experiências e vivências diferentes, e ainda bem que eu estava aberta para todas elas! E essa abertura pessoal foi justamente o que me propiciou uma memória incrível em relação à Oficina Triângulo! O contato com a cidade real, com as pessoas, com oficinas, com atividades artísticas e corporais me propiciou um amadurecimento em relação ao âmbito pessoal e profissional.
16. A Oficina Triângulo foi minha primeira aproximação como "arquiteta", me fez sentir mais próxima da mudança que essa profissão pode trazer à sociedade e foi muito gratificante perceber como era relevante para todos que estavam participando. Além de mostrar como é necessária a conexão das pessoas com o local em que estão, enaltecendo a importância da quebra de barreiras físicas e criadas pela sociedade.

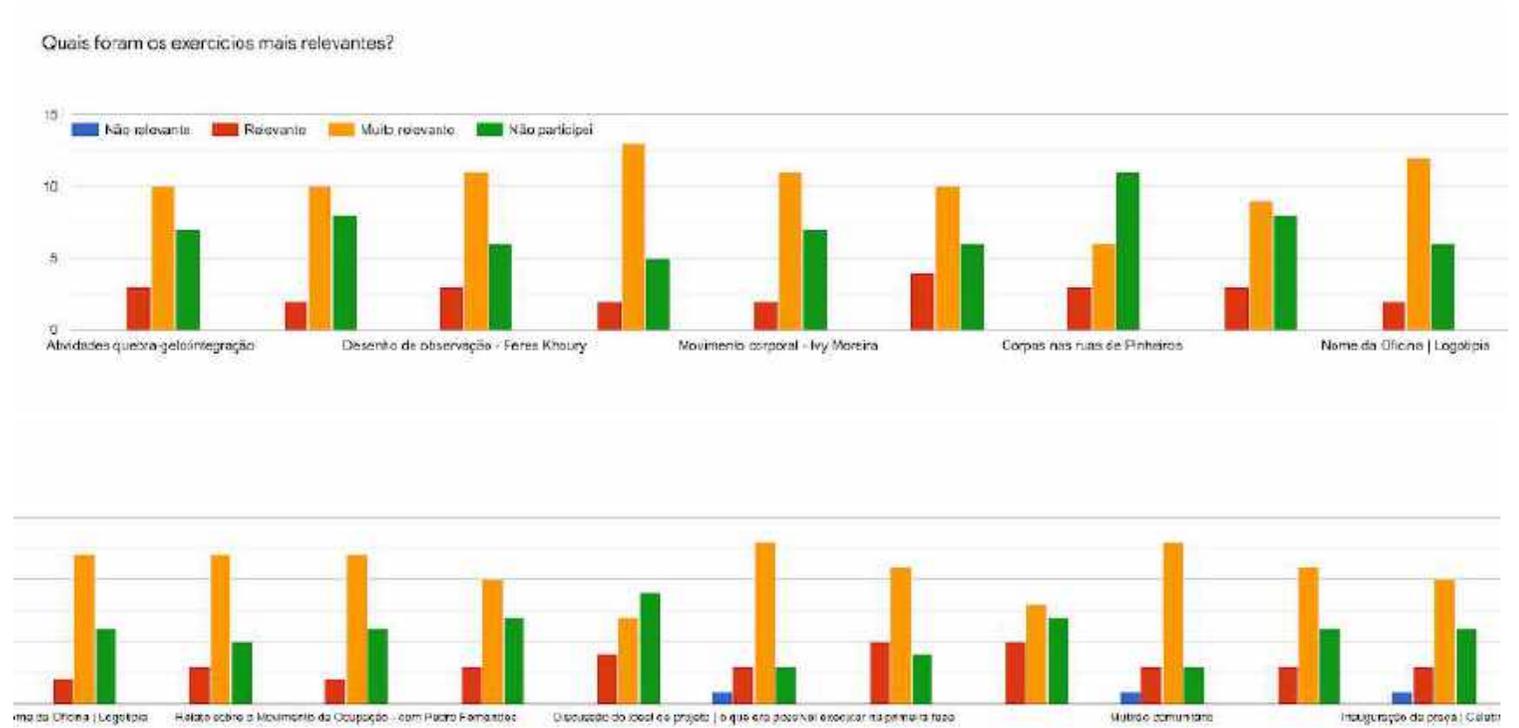
17. **Aprendi muita coisa durante o processo adquirir muito conhecimento sobre escala funcionamento de sistema**
18. **Foi interessante ver a escola de outro modo e conseguir me expressar, além de me conectar mais com a escola que estudei por 7 anos.**

O que ficou registrado mais fortemente na sua memória?

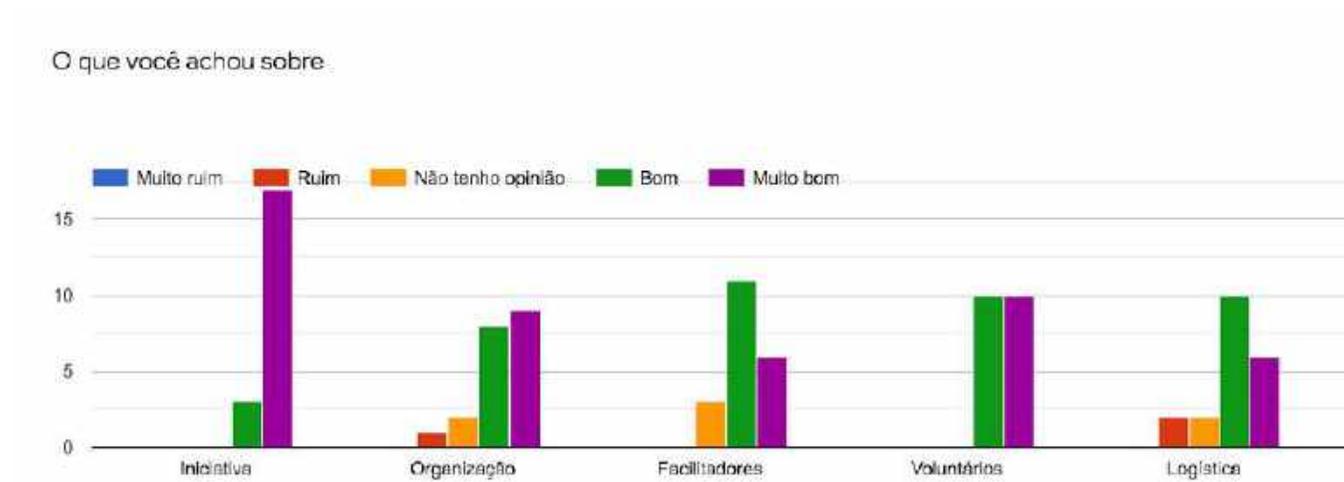
1. **Tudo foi muito legal !**
2. **O dia em que plantamos árvores no jardim da escola**
3. **O quão valoroso o espaço se tornou para os alunos, que mesmo não morando do bairro, entenderam que aquele espaço também os pertencia. Além disso, a participação dos moradores do bairro, cada um contribuindo da maneira que lhe era possível.**
4. **O que mais me marcou foi fazer todo esse processo em contato com os alunos da escola, o que foi imprescindível para saber como os mesmos se sentiam no local onde estudavam, e como poderíamos auxiliar nessa relação.**
5. **A partir do momento que realmente começamos colocar a mão na massa - ou melhor, na terra - abrir um buraco, tirar o plástico, colocar a muda no buraco e tampar com a terra. Esses eram os passos que mais pareciam uma pequena terapia do que realmente um projeto de revitalização de um jardim. Não só o plantio, mas também a troca de experiência, as risadas e principalmente os desafios, ficaram fortemente registrados na minha memória!**
6. **Muitas coisas ficaram. No entanto, o que mais marcou foi o trabalho em equipe que tínhamos, principalmente na reta final do projeto, quando tudo estava sendo colocado em prática, é incrível a força de vontade de todos os envolvidos, era como visualizar a melhora, um novo começo de mudanças necessárias.**

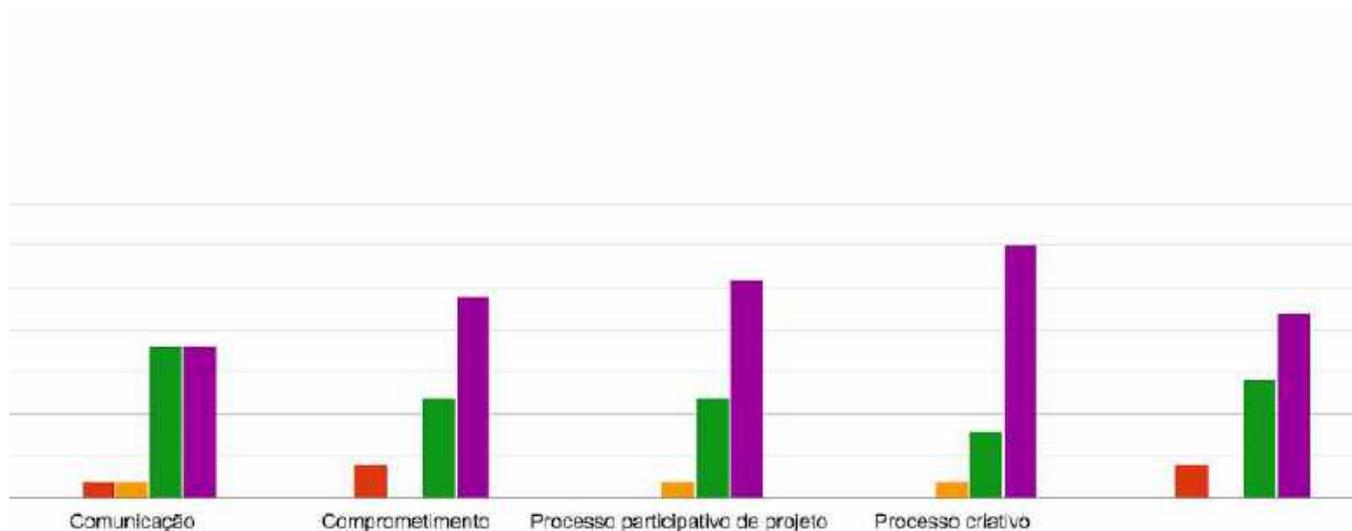
7. É difícil relatar só algo. Contudo, o que ficou bem forte na minha memória foi quando chamamos outras pessoas para nós ajudarem, onde foi realizado mutirões. Nós não se conhecíamos direito, porém houve um trabalho de equipe incrível. Onde você consegue observar que há pessoas que se importam e que realmente querem o bem da sociedade.
8. O dia da entrega - mas foram muitos os momentos de alegria
9. As dinâmicas em grupo, o interesse e a alegria dos envolvidos, além do planejamento cuidadoso das atividades.
10. As dinâmicas com os grupos entre alunos, moradores, voluntários...
11. Alunos aprendendo sobre projeto
12. A lata de tinta que se espatifou no hall de entrada da escola.
13. As oficinas de expressão corporal foram inesquecíveis, já que elas induziam a uma desconstrução do que é vergonhoso fazer em frente aos outros, através da exposição do “frágil” formamos vínculos de forma mais leveira.
14. foi bom fazer uma ação na escola pública do meu bairro
15. O contato com os alunos. Penso que ter a oportunidade de mudar a forma como as pessoas sentem o espaço no qual convivem diretamente (a escola), a partir de atividades super criativas e acessíveis foi o que me encantou.
16. Não consigo escolher um momento dentre tantos, porém em uma visão geral algo que me marcou foi troca entre os alunos e a vizinhança do bairro, juntos, trabalhando por uma mesma razão.
17. Ficou em minha memória todas as oficinas principalmente a de observação e desenho que eu adorei fazer o desenho da nossa vista do Forno
18. As pessoas que participaram e a colaboração de todos.

Quais foram os exercícios mais relevantes?



O que você achou sobre





O que você sentiu falta?

1. Continuidade
2. Mais tempo
3. Do final das atividades, onde todos falavam o que aquela atividade te ensinou
4. Da continuação do projeto. Gostaria muito de uma continuidade do projeto no Fernão ou a aplicação (talvez mais reduzida) da Oficina em outras escolas.
5. Senti falta da participação mais ativa/contribuição dos moradores no processo.
6. Do principal foco do projeto, a interação do bairro com a escola.
7. Nada em específico. A não ser a própria participação dos alunos no projeto.
8. Acho que o projeto foi muito complementado e organizado. Apenas senti a falta de continuar!
9. Senti falta de ter podido participar mais. Infelizmente, por estar com muitas demandas profissionais na época, não consegui participar das etapas finais como pode participar das primeiras.

10. **Continuação e ampliação do projeto**
11. **Utilizar as tintas adquiridas para pintura do piso**
12. **De uma continuidade, visto que talvez ela fortaleceria e consolidaria melhor os vínculos firmados.**
13. **maior envolvimento dos entes da escola, planejamento para manter vínculos escola-comunidade**
14. **Maior engajamento da comunidade.**
15. **Senti falta da participação de mais alunos.**
16. **De ter no outro ano uma outra etapa**
17. **Uma continuação.**

Algum comentário adicional sobre os exercícios ou a Oficina como um todo?

1. **Tudo muito legal**
2. **Não**
3. **Acredito que cada exercício (apesar de não ter participado de todos, mas ter tido um apanhado geral sobre cada um) tenha sido essencial para o entendimento da proposta da Oficina como um todo. Os alunos que puderam viver essa experiência serão capazes de entender e vivenciar o espaço público por inteiro.**
4. **Os exercícios e oficinas além de cumprirem seu intuito, deram a oportunidade dos alunos de expressarem seus talentos e opiniões.**
5. **As oficinas foram incríveis. Elas obtiveram um papel super relevante para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Cada uma teve um fundamento e importância que nos ajudaram na vida e na escola. Aprendemos a ter cumplicidade entre colegas, a apresentar trabalhos com**

uma maior precisão, não só na escola como no ambiente de trabalho, a expressar a sua opinião. Dessa forma, aprendemos também, a sermos ouvidos por pessoas mais velhas e que continuam maiores experiências. Estas pessoas nos escutaram e trataram os estudantes como iguais em toda a equipe.

6. Seria muito bom se mais oficinas como essa acontecessem, pois integram de forma poderosa nossos corpos com o nosso território. O território que nossos corpos habitam passam a ser nosso território.
7. Todos muito envolventes.
8. Faltou terminar a execução do projeto, parte por falta de mobilização dos próprios alunos e parte por falta de jogo de cintura com a diretoria
9. não participei das oficinas
10. Acredito que todas as oficinas foram essenciais e seguiram em uma dinâmica bastante instigante e de aprendizado. Cada colaborador convidado, foi de extrema excelência em suas discussões e ensino de performance de arte.
11. acredito que é importante envolver mais os professores e outros funcionários da escola, para que eles possam dar continuidade a iniciativas que possam impactar a escola durante as aulas e em outros momentos dentro da escola.
12. Talvez o fator tempo tenha atrapalhado um pouco a efetivação das propostas discutidas nas oficinas.
13. Todas as oficinas colaboraram tanto para a relação entre os participantes quanto para o entendimento do projeto e relação entre a escola e o bairro, desse modo considero que todas as atividades foram relevantes.
14. Adorei em especial os que envolverão maquetes
15. Eu adorei, uma das minhas memórias mais felizes.

Você acha que aprendeu algo sobre o seu corpo território? O que?

- 1. Não**
- 2. Infelizmente não participei desse exercício.**
- 3. Sim! Nós temos que valorizar o espaço que convivemos. Sempre com zelo e amor. Aprendemos que o espaço não é apenas nosso é de todos!**
- 4. A apropriação do corpo se relaciona com a apropriação do território, da cidade, das ruas, dos equipamentos urbanos.**
- 5. Sim. A possibilidade de fazer acontecer.**
- 6. não sei o que possa dizer sobre o meu corpo território relacionado com essa ação**
- 7. Que o corpo, enquanto agente individual da expressão do nosso ser no espaço físico, está sujeito à várias experiências e sensações que mudam diariamente a forma como percebemos as cidades e as pessoas.**
- 8. Com certeza, por meio da oficina nas ruas de Pinheiros ficou claro como os elementos urbanos e o território em si tem influência em nosso corpo e caminhar, agindo em nossa postura e sensações.**
- 9. Aprendi que não sou muito bom em dança**

Você acha que aprendeu algo sobre o Fernão? O que?

- 1. Não, pois lembro de pouca coisa**
- 2. O que mais aprendi sobre o Fernão é que muitas barreiras precisam ser desfeitas, um espaço com muita história e capacidade deixada de lado pelos próprios moradores do bairro.**

3. **Sim, o Fernão me surpreendeu por sua infraestrutura. Por ser uma escola antiga e localizar-se numa área central, percebi o seu potencial, assim como de diversas instituições com as mesmas características, de oferecer diversas atividades a população, sejam eles estudantes ou moradores do bairro.**
4. **Eu via muito o Fernão so como uma escola, hoje sei que se nos unirmos, ela pode ser muita mais que isso.**
5. **Sim, lembro que uma das iniciativas do projeto eram retirar a estátua da frente do Fernão. Naquela época eu não sabia a história com seus detalhes, e quem realmente era aquela pessoa da estátua. Durante o projeto, soube o que ele fez e quem ele era.**
6. **Aprendi sobre a sua história e importância. O quanto os alunos lutaram para obterem um estudo, e que nos temos que continuar esse legado, sempre lutando pelo o que é nosso, pelos nossos direitos e educação.**
7. **Que a estrutura desta escola pública em particular é mto hermética**
8. **Descobri que os alunos vêm de bairros muito distantes para estudar ali. Aprendi que existem limites burocráticos para a integração dos espaços da escola com os espaços públicos do seu entorno. Conheci melhor o espaço físico da escola.**
9. **Muito sobre a história de uma escola antiga e importante para o bairro.**
10. **Falta de consciência social no programa educacional**
11. **A escola é muito potente, mas extremamente carente de infraestrutura**
12. **Aprendi sobre sua história e existência, tendo em vista que não frequentava o entorno imediato da escola. Entender o como esta escola foi palco de resistência e manifestações sociais em outras anos, bem como, a forma organizacional, arquitetônica e de certa forma administrativa de como uma escola pública de São Paulo se comporta, que possui uma grande diferença das que frequentei na Cidade de Barueri.**

13. entendo que os espaços urbanos e os espaços públicos possuem uma estrutura dura, pouco permeável às ações externas. As escolas são equipamentos públicos que possuem um cotidiano muito intenso. Para que qualquer tipo de ação tenha efeito significativo nestas estruturas, é necessário ter mais permanência e presença cotidiana, de forma a possibilitar a criação de vínculos da comunidade proponente das ações com a comunidade escolar, para que esta seja impactada de fato e os resultados possam ser visíveis e tenham maior permanência e ressonância.
14. Acho que percebi como a escola pode ser um agente mediador de espaços públicos na cidade (fator que foi dificultado pelas grades).
15. Posso considerar que por não conhecer a escola antes e não morar próximo ao bairro, todas as informações que aprendi sobre o Fernão foram uma novidade, desde à história da escola até sua relação com o bairro.
16. Que precisa tirar aquela estátua feia
17. Soube mais sobre a ocupação e sobre o nome de um Bandeirante.

Você acha que aprendeu algo sobre o bairro de Pinheiros? O que?

1. Não muito
2. O bairro é uma delícia, já havia participado de alguns eventos gastronômicos e culturais do bairro, mas com o projeto, vi que há muito o que se rever, os próprios moradores acabam por negligenciar a própria história, se deixam esquecer e segregam um colégio tão importante, principalmente para região. Poderiam incluir a escola nos eventos, ou até mesmo promover algo específico sobre a relação da escola com o bairro.
3. Nunca tinha frequentado o bairro mesmo morando em na cidade de São Paulo. E a oficina me deu a oportunidade de conhecê-lo mesmo que de forma

mais abrangente. Bairro com muita história, desde os edifícios aos moradores, porém que não há uma troca de experiências, essas que seriam muito bem aproveitadas se fossem executadas.

4. Eu não conhecia o bairro e nem as suas atrações, os locais culturais e nem mesmo as pessoas que viviam no local.
5. Aprendi os seus pontos principais, os relatos das pessoas que vivem no bairro, onde indagam que não possuem um espaço de lazer. Você já pensou estudar em um local por três anos e não conhecer nada em volta. O projeto me deu essa oportunidade também.
6. Que especificamente o Quadrilátero possui cidadãos sedentos em participar e colaborar
7. Que tem muito transporte e muito comércio, mas que praticamente não tem praças.
8. Confirmei o que sabia. Gosto muito de Pinheiros
9. Espaços incompatíveis com a realidade dos estudantes
10. Que existe latente para vida comunitária.
11. Quanto a escala bairro, identifiquei um aprendizado no critério social, onde a população residente do entorno da escola, mostrou muito do seu perfil ideológico e por sua maioria resistente as discussões do potencial da função social que a escola e sua praça poderia representar.
12. Acredito que os limites de um bairro são definidos em grande parte pelas relações interpessoais. Atuar em conjunto com vizinhos na escola do bairro é muito positivo. É sempre uma oportunidade de estreitar laços no espaço do bairro/cidade.
13. Pude ter uma visão diferente sobre o bairro de Pinheiros, antes conhecia bares e restaurantes, após a oficina conheci o lado íntimo do bairro, a relação da vizinhança com o território.

14. **Que é um bairro bacana**
15. **Acho que foi legal por conhecer mais as pessoas desse bairro.**

Na Oficina que promovemos, projetamos um espaço com o objetivo de torná-lo público. O que você acha necessário para tornar um espaço público, um espaço de todos?

1. **Tirar as grades**
2. **Colaboração, principal dos moradores próximo do espaço**
3. **Bom, para tornar um espaço público é de suma importância que seja seguro, iluminado, que tenha uma identidade local, infraestrutura e mobiliário de acordo com o que se propõe, áreas verdes e participação social.**
4. **Um espaço para ser público precisa primeiro ser aberto, convidativo. Dessa forma não haverá a percepção de que o espaço é só para determinado grupo, ou só para determinada classe social, tornando-o assim um lugar para poucos. Assim, o primeiro passo para tornar o Fernão um espaço convidativo, era sem a presença do portão.**
5. **em primeiro lugar, a conservação do mesmo. E depois pessoas com interesse em interagir com o espaço. E sem contar com o que ele tem a oferecer, por exemplo se tem uma boa iluminação, se tem atividades para todas as idades, se a vizinhança é de confiança... Todos esses são fatores que contam para um espaço publico.**
6. **Na minha opinião, para um local ser público, ele precisa ser necessariamente notificado e aceito pela maioria das pessoas que o utilizam.**
7. **Primeiro deve-se zelar pelo espaço cuidar e mostrar para os outros o que devemos fazer para esse espaço continuar limpo e organizado.**
8. **Uso, ambiente convidativo para a convivência, abertura**
9. **Que as pessoas que habitam e habitarão esse espaço participem do projeto.**

10. **Abertura, conscientização, vontade política**
11. **Qualidade e acessibilidade (física, conteúdo, financeira)**
12. **O uso e a ocupação de espaços pela expansão da cidadania**
13. **Existe um ponto de encontro entre existência da relação de pertencimento e a ação de apropriação, de forma que um espaço só pode ser de todos quando todos são capazes de criar este elo de pertencimento e então sua apropriação. Desta forma, acredito que no objeto de análise que é o Fernão, enquanto os portões inibem a possibilidade de relação diária da população é inevitável que os mesmos entendam que aquele espaço seja pertencente a eles.**
14. **Entendo que a escola é uma estrutura/equipamento público que possui uma finalidade educativa muito clara. Se a escola cumpre essa finalidade, ainda que não se abra para a comunidade externa, é muito positivo. No entanto, acho que a escola que se abre para o mundo pode ser muito mais rica. No caso da EE Fernão Dias especificamente, devido a seus aspectos históricos, geográficos e arquitetônicos, é uma escola com vocação para se tornar um espaço público, que seja mais aberto aos moradores do entorno, ao menos nas áreas externas, e permeável às muitas possibilidades oferecidas pelo bairro e pela cidade.**
15. **Identidade. Acho que quando as pessoas se identificam com os espaços públicos, elas se apropriam e se comprometem a perpetuar sua continuidade.**
16. **Sim**
17. **Voluntariado e atenção da comunidade.**

O que é necessário fazer para a manutenção da vida de um espaço público?

1. **ter comprometimento**
2. **Organização**
3. **Envolver a população em todas as etapas da elaboração do espaço para que se crie um vínculo, uma sensação de pertencimento.**
4. **Além das manutenções que já sabemos, como cuidar do plantio e limpeza, é preciso que este seja frequentado, a melhor forma de se ter vida num espaço público é tendo pessoas.**
5. **A preservação do espaço. Isso não é so responsabilidade dos órgãos públicos, mas sim de quem o frequenta.**
6. **É necessário ter zelo, cuidar de que não acha vandalismo, ter placas de acesso, lixeiras disponíveis. Além disso, um trabalho voluntário de cada pessoa que utiliza o espaço público para regar plantas, limpar o espaço de alguma forma etc.**
7. **É necessário obterem lixos espelhados pelo ambiente. Pessoas que frequentam o espaço se organizarem entre si para que fiquem responsáveis para a limpeza do chão, regar as plantas.**
8. **Limpeza, segurança e sorrisos abertos**
9. **Envolver e comprometer as pessoas que habitam esse espaço, considerar a diversidade do que compõe esse espaço, e criar relações e parcerias com outros grupos que possam colaborar.**
10. **Envolvimento da comunidade acheiu**
11. **Uso e senso de comunidade**
12. **viver**
13. **Fazer com que a sociedade entenda que o espaço pertence a ela é o primeiro passo, visto que normalmente só cuidados e mantemos aquilo que nos sentimos vinculados, seja através de memórias, atividades ou ocupação. Induzir estas experiências, pode gerar um sentimento de dever para com**

aquele local a ponte de que a manutenção independente de qual seja, possa ser voluntária e natural.

14. Existem muitos tipos de espaço público, não é? Você tem uma rua, que é diferente de uma praça, que é diferente de uma escola - estruturas muito distintas em suas finalidades e estruturas. Nós andamos na rua, que nos comunica com os diversos lugares de uma cidade, nós usamos uma praça, que é um equipamento que proporciona para a cidade algum ar, respiro, contemplação, lazer. E temos as escolas, que se constituem em outro tipo de equipamento, que têm a finalidade de proporcionar formação, educação, etc. A configuração dos espaços urbanos determina muito da relação que as pessoas desenvolvem com os espaços públicos. No caso do nosso bairro, que proporciona um modo de vida que permite às pessoas andar à pé e relacionar-se pessoalmente, acho que as relações entre as pessoas é um grande motor de manutenção da vida no espaço público.
15. Comprometimento da comunidade e pessoas envolvidas em cuidar do espaço e garantir que ele seja o que foi pensado para ser.
16. Conhecer o local, as atividades que ocorrem nele, seus fluxos, necessidades. Algo que colabora para aqueles que vivem próximo ao local e vão atuar nele é possuir o sentimento de pertencimento.
17. Manter lixo no lixo não pisar nas plantas etc
18. Voluntariado.

Você acha que a Oficina Triângulo aproximou a escola do bairro de Pinheiros?

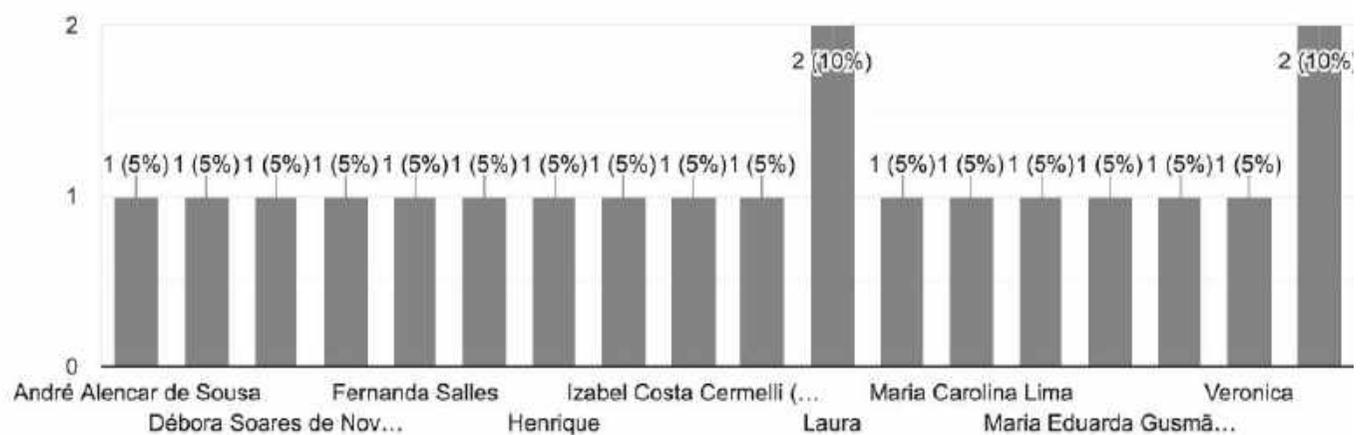
1. Sim, foi muito legal
2. Não sei responder

3. Não há dúvidas de que a Oficina aproximou a escola do bairro de Pinheiros, a sensação que tenho é de que a partir da Oficina que se iniciou o vínculo perdido à gerações.
4. A oficina teve o propósito de aproximar o bairro da escola, porém a maior aproximação foi entre os alunos e organizadores e voluntários da oficina. Já que os moradores não estavam tão solícitos à essa aproximação.
5. Sim, com certeza. Muitos alunos por exemplo, chegam horas antes do horário da aula apenas para aproveitar as redes instaladas pela Oficina Triângulo. Fazendo com que se aproximassem mais do bairro.
6. Sim, os alunos eram fechados apenas se comunicavam entre si, com a oficina tivemos a oportunidade de conhecer várias pessoas de diversas idades.
7. Com certeza, a oficina buscou comunicação com os moradores do bairro, buscando suas opiniões e relatos. Trazendo os moradores para a prática também que nos ajudaram nessa jornada.
8. Acho q por um momento, sim - teríamos q continuar com o legado
9. Com certeza!
10. No momento em que acontecia, sim.
11. Sim, durante a duração do projeto
12. para aqueles que participaram e não conheciam a escola, com certeza
13. Acredito que aproximar o bairro como um todo não, visto a escala em questão. No entanto, esta oficina foi um gatilho, para fortalecer as relações que já demonstravam interesse nas discussões sociais do bairro, dando aporte aos moradores para uma nova dimensão e visão de sua força coletiva.
14. sim, mas temporariamente.
15. Sim! Porém, acho que faltou um alcance maior para que mais pessoas se sentissem engajadas, tanto por parte dos alunos com por parte da comunidade.

16. A Oficina criou uma conexão entre os alunos e o bairro, sendo que muitos não moram no local e até mesmo não conheciam muito sobre Pinheiros e a região.
17. Sim
18. Sim a interação

Nome

20 respostas



Participantes da pesquisa:

Shantalla de Almeida Aquino
 Laissa Silva de Souza
 Beatriz Gandolphi
 Débora Soares de Novaes
 Luana Soares de Novaes
 Veronica Bilyk
 Marina Ribeiro do Valle Comini
 Maria Cecília Moschini Ferreira de Camargo
 Henrique Prata
 Fabio Bosquê
 Laura Sampaio Maia
 Guilherme Borges Figueiredo
 Fernanda Salles
 Maria Carolina Lima
 Isadora Rabello Ostler
 André Alencar de Sousa
 Maria Eduarda Gusmão Passos

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008. DOI 10.1590/S0101-73302 008 00 0100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xQwwW8NtM8J6yvFYdd T79s/?lnag= pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ALESP - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. DECRETO-LEI N. 15.235. São Paulo, 28 de novembro de 1945. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norm a/67521>. Acesso em: 13 out. 2020.

AMARAL, Antônio Barreto do. **O bairro de Pinheiros**. Departamento de Cultura: São Paulo, 1969.

APPADURAI, Arjun. The right to participate in the work of the imagination. *In*:

APPADURAI, Arjun *et al.* **TransUrbanism**. Rotterdam: V2_Publishing/NAi Publishers, 2002. p. 33-48. Disponível em: <https://v2.nl/files/2017/pdf/transurbanism-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022

ARKI-LAB (org.). **Designing cities with young people**. Copenhagen: Arki_books, 2016.

ARRUDA, Felipe (org.). **Prêmio Territórios**: ideias sobre educação integral e a relação escola-território. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2020.

ATLAS DAS JUVENTUDES, 2021. **Atlas das juventudes**: evidências para as transformações das juventudes. São Paulo, 2021.

AURELLI, Pier Vittorio. **Territory**. *In*: GIUDICE, Maria Shéhérazade. **AA FILES Nº 76**. Londres, UK: Architectural Association, jun. 2019. p. 152-154.

AUSTIN, Mike. Multidisciplinarity in Architectural Education. *In*: DAMANT, Kathi Holt; SANDERS, Paul (ed.). **Drawing Together**: Convergent Practices in Architectural Education, Third International Conference of Architecture Schools of Australasia, Brisbane: September 2005.

AZEVEDO, Giselle Arteiro; TÂNGARI, Vera Regina; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (org.). **Do espaço escolar ao território educativo**: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963**: Avant-gard performance and the efervescent body. Durham: Duke University Press, 1993.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Pista da análise. *In*: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Tedesco, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. Volume 2. p.175-202.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de Barros; SILVA, Fábio Herbert. Pista da atividade: o trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 128-152.

BASSANI, Jorge; MASSIMETTI, Flávia Tadin; RODRIGUES, Marla. Mapear o território: prática e crítica. In: XIV Congreso De La Asociación Latinoamericana De Escuelas De Urbanismo Y Planificación, 2018, Santiago. **Anais** [...]. Santiago: Aleup, 2018.

BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo vivo**: reeducação do movimento. São Paulo: SESC SP, 2010.

BONDUKI, Nabil. **Habitação e Autogestão**: Construindo territórios de utopia. Rio de Janeiro: FASE, 1992.

BRAND, Cristina. **Vamos criar uma praça na Escola Fernão Dias?** São Paulo, 7 out. 2018. Disponível em: <https://www.catarse.me/pracaescolafernaodiaspaes>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZEITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 69-70.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Legislação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Série Mais Educação-Territórios Educativos para Educação Integral. Brasília, 2009. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRITTO, Fabiana Dutra; JACQUES, Paola Berenstein. Corpocidade: arte enquanto micro-resistência urbana. **Fractal**: Revista de Psicologia [online]. 2009, v. 21, n. 2, p. 337-349. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-02922009000200010>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRITTO, Fabiana Dutra; JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Corpocidade**: gestos urbanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BROWN, Trisha. Locus, 1975. In: MESQUITA, André (org.). **Trisha Brown**: Coreografar a vida. São Paulo: MASP, 2020. p. 107.

BROWN, Trisha. Skymap. *In: MESQUITA, André (org.). **Trisha Brown**: Coreografar a vida. São Paulo: MASP, 2020. p. 27-29.*

BROWN, Trisha; RAINER, Yvonne. Uma conversa sobre Glacial Decoy. *In: MESQUITA, André. (org.). **Trisha Brown**: Coreografar a vida. São Paulo: MASP, 2020. p. 200-211.*

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. “Escolas de luta, educação política”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez. 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito**: O que é educação integral? 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20%C3%A9%20uma,educadores%2C%20gestores%20e%20comunidades%20locais>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Território educativo** 28 ago. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/#:~:text=Quando%20colada%20%C3%A0%20palavra%20educativo,amplo%20e%20multiforme%20de%20socializa%C3%A7%C3%A3o.&text=Para%20que%20um%20territ%C3%B3rio%20seja%20educativo%2C%20n%C3%A3o%20pode%20nele%20existir%20passividad>e. Acesso em: 10 dez. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO, CULTURAL E AMBIENTAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Resolução número 01/CONPESP/2018. São Paulo, 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO, CULTURAL E AMBIENTAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Resolução número 06 / CONPESP / 2016. São Paulo, 2016.

CONSTANZA-CHOCK, Sasha. **Design Justice**: community-led practices to build the worlds we need. Massachusetts, EUA: MIT Press, 2020. E-book.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: A insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016. DOI 10.1590/ES0101-73302016167337. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CwYd9yX9DVRkJp5p3NbrVwN/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

COSTA, Daianny. Política. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 321-324.*

CUNNINGHAM, Merce. Espaço, tempo e dança. *In*: WILSON-BRYAN, Julia; ARDUI, Olivia (org.). **Histórias da dança**: antologia. Volume 2. São Paulo; MASP, 2020. p. 23-26.

DASKALAKOS, Christos. Exploring the Role of Dance in Architectural Education. **South African Journal of Higher Education**, v. 33, n. 1, p. 6-23, 2019 . Disponível em: <https://doi.org/10.20853/33-1-2690>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DELEUZE, Gilles.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. November 28, 1947: How do you make yourself without organs? *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **A thousand plateaus**: capitalism and schizophrenia. Geneva: Cosmopress, 1987. p. 149-166.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DUARTE, Cristiane Rose; PINHEIRO, Ethel (org.). **Arquitividades e Subjeturas**: metodologias para a análise sensível do lugar. Rio de Janeiro: Rio Books, 2019.

EISENBACH, Ronit. Placing Space. **Journal of Architectural Education**, UK, v. 61, n. 4, p. 76-83, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1531-314X.2008.00190.x>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ERSOY, Zehra. 'Building Dancing': Dance within the Context of Architectural Design Pedagogy. **International Journal of Art & Design Education**, v. 30, n. 1, p. 123-132, fev. 2011.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Quando a escola salta aos muros. *In*: AZEVEDO, Giselle Arteiro; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina (org.). **Do espaço escolar ao território educativo**: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016. p. 29-44.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

FRANKO, Marko. Mimique. *In*: NOLAND, Carrie; NESS, Sally Ann (ed.). **Migration of Gesture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008, p. 241-258.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FWENDS. Disponível em: https://www.fwends.net/articles/scaffolds_and_ladders/. Acesso em: 10 dez. 2021.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: AnnaBlume, 2005.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIZZO, Iazana. **Reativar territórios**: o corpo e o afeto na questão do projeto participativo. Belo Horizonte: Quintal Edições, 2020.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, Milton *et al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 43-71.

HANNAH, Dorita. Exploding the limits through interdisciplinary Encounters. *In*: LAUB, Debora; CAMPAYS, Phillippe (ed.). **Spacemaking**. Auckland: Unitec School of Architecture and Landscape Architecture, 2004. p. 6-7.

HASEGAWA, Takako. Architectural body: performance as design methodology facilitating transformative learning. **Architecture and Planning Journal**, v. 23, n. 2, 2016. Disponível em: <https://digitalcommons.bau.edu.lb/apj/vol23/iss2/2>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HEALEY, Patsy. Collaborative Planning in Perspective. **Planning Theory** 2, n. 2, jul. 2003, p. 101–23. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/14730952030022002>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HIGHT, Christopher. **Informatics**: workshops and resources. Londres: Architectural Association Graduate Design Design Research Laboratory, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017

INSTITUTO DOS ARQUITETOS DO BRASIL. Grupo de Trabalho Cidade, Infâncias e Juventudes. **Manual técnico para escolas saudáveis**. IAB: São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.iabsp.org.br/iab_apeosep_manual_escolas_saudaveis.pdf. Último acesso em: Março 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

INSTITUTO DOS ARQUITETOS DO BRASIL. Grupo de Trabalho Cidade, Infâncias e Juventudes. **Manual técnico para escolas saudáveis**. IAB: São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.iabsp.org.br/iab_apeosep_manual_escolas_saudaveis.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO ELOS. **Vivência Oasis**. Santos: Instituto Elos, 2017.

INTERVIEW with André Lepecki [videorecording]: what is performance studies? André Lepecki, Diana Taylor 1950 - and Hemispheric Institute of Performance and Politics. Interviewer: Diana Taylor. Copyright Producer: Hemispheric Institute of Performance and Politics, 2002. 1 (DVD) (8 min.): sd., col.; 4 3/4 in. Disponível em: <https://hdl.handle.net/2333.1/ghx3ffzd>. Acesso em: 16 abr. de 2022.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. Tradução de Maria Estela Heider Cavalheiro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

JACQUES, Paola Berenstein. Corporografias urbanas. **Arquitextos**, São Paulo, ano 8, fev. 2008. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>. Acesso em: 9 nov. 2021.

JANUÁRIO, A. *et al.* As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Fevereiro**, São Paulo, v. 9, p. 1-26, mai. 2016.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura Pozzana de. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pista do comum**: cartografar é traçar um plano comum. *In*: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Tedesco, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. V. 2. p. 15-41.

KATZ, Helena.; GREINER, Christine. Por uma teoria da corpomídia. *In*: GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: AnnaBlume, 2005. p. 125-133.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Organização: Lisa Ullman. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAUB, Debora; Kotsioni, Zetta; Manning, Sarah *et al.* **Net [work/living]**: a prototype for urban dwelling. Dissertação de Mestrado (Masters in Architecture) - Architectural Association School of Architecture, Londres, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Direito à cidade**. Tradução: Cristina C. Oliveira. Itapevi, SP: Nebli, 2016.

LEPECKI, André, **Exhausting Dance**: Performance and the politics of movement. Oxon, UK: Routledge, 2016.

LOPEZ, Néstor. A escola e o bairro: reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KATZMAN, Ruben (org.) **A Cidade contra a Escola?**: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Tradução: Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 245-279. Disponível em: https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Cidade-contra-a-Escola_.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

MAGNOLI, Miranda. **Espaços livres e urbanização**: uma introdução a aspectos da paisagem metropolitana. Livre Docência em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

MANA. *In*: MOORFIELD, John C. **TE AKA Māori Dictionary**. New Zealand: Te Murumāra Foundation, 2003-2022. Disponível em: <https://maoridictionary.co.nz/word/3424>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo, Cortez, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MESQUITA, André. (org.). **Trisha Brown**: Coreografar a vida. São Paulo: MASP, 2020.

MIRANDA, Danilo. Pensando o corpo. *In*: BERTAZZO,IVALDO. **Corpo vivo**: reeducação do movimento. São Paulo: SESC SP, 2010.

MIZOGUCHI, Ivan. **A formação do arquiteto**. Porto Alegre: Corag/CAU-RS, 2016. Disponível em: <https://www.caurs.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/A-Formacao-do-Arquiteto.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MIZOGUCHI, Ivan. O Professor: O que ele, de Verdade, Representa? *In*: **Bloco (13)**: o ensino e a prática de projeto / Org. Centro de Arquitetura e Urbanismo. – Novo Hamburgo: Feevale, 2017. p. 28-42. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/8268b967-0635-4e0e-907e-0cc910c16335/Bloco%2013.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Política e arquitetura**: por um urbanismo comum e ecofeminista. São Paulo: Olhares, 2021.

MORAES, Juliana. O conceito de coreografia em transformação. *In*: WILSON-BRYAN, Julia; ARDUI, Olivia (org.). Histórias da dança: antologia. Volume 2. São Paulo: MASP, 2020. p. 311-324

MOREIRA, Ruy. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. *In*: SANTOS, Milton et al. **Território, territórios**: Ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 72-108.

NASCIMENTO, Bárbara Thomaz L. Errâncias sensíveis: analisando a empatia espacial em contextos urbanos. *In*: DUARTE, Cristiane Rose; PINHEIRO, Ethel (org.). **Arquitividades e Subjeturas**: metodologias para a análise sensível do lugar. Rio de Janeiro: Rio Books, 2019.

NOBRE, Cássia. Conjunto residencial “Predinhos da Hípica. **Vitruvius**, 7 jan. 2007. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.080/279>. Acesso em 29 set. 2020.

OLIVEIRA, Nicole Nöthen de. **Por uma democracia para a educação**: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.47.2019.tde-22112019-162627. Acesso em: 01 nov. 2020.

OLIVEIRA, Rubens. Conversas com a pesquisadora autora desta tese ocorridas nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2020, em São Francisco Xavier, SP.

OLIVEIRA, Rubens. Conversa com a pesquisadora autora desta tese ocorrida nos dia 27 de abril de 2022, em São Paulo, SP.

PALLAMIN, Vera Maria. **Cidade, cultura e arte urbana contemporâneas**: tensões consideradas à luz da relação entre criação e resistência. 2013. Tese (Livre Docência em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/16/tde-29092017085822/publico//pallaminvera_ld2013.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

PALLASMAA, Juhani. **Habitar**. Tradução: Alexandre Salvaterra. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura dos sentidos. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PASSERIN, Maurizio. Hannah Arendt. In: ZALTA, Edward, N. (ed). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2019. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/arendt/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benavides. Por uma política na narrativa. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PAULO Freire um homem do mundo. Direção: Cristiano Burlan. Episódio: Do Pátio do Colégio à pedagogia do oprimido. SescTV, 2020. Disponível em: <https://sescTV.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>. Acesso: 12 mai. 2021.

PELBART, Peter. A comunidade dos sem comunidade. In: PELBART, Peter. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003. p. 28-41.

QUEIROGA, Eugênio Fernandes. **Dimensões públicas do espaço contemporâneo**: resistências e transformações de territórios, paisagens e lugares urbanos brasileiros. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, 2012.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REDES DA MARÉ. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/7/escola-livre-de-danca-da-mare-eldm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RESKI, Felipe; ITALIANI, Rafael. A história da escola ocupada que fez 93 ficarem abertas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 dez. 2015. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-historia-da-escola-ocupada-que-fez-93-ficarem-abertas--imp-,1807504>. Acesso em: 31 out. 2020.

RETAMOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos: desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KATZMAN, Ruben (org.) **A Cidade contra a Escola?**: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Tradução: Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 245-279. Disponível em: https://www.observatoriodasmetrolopoles.net.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Cidade-contra-a-Escola_.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

ROCHA, Tião. **Grupo de Estudos Cidade, Gênero e Primeira Infância**, Universidade Mackenzie, São Paulo, 4 out. 2017.

RODRIGUES, Graziela Fernanda. Bairro de Pinheiros: resignificação e reescritura das práticas urbanas na Rua Pais Leme, Largo da Batata e Rua dos Pinheiros. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSENBERG, S. **Trisha Brown**: missões do desenho. In: MESQUITA, A (org.). Trisha Brown: Coreografar a vida. São Paulo: MASP, 2020. p. 182-199.

ROYO, Victoria Pérez. En los márgenes del camino: relaciones entre teoría y práctica. In: ROYO, Victoria Pérez; JEREZ, Cuqui (ed.). **To be continued**: 10 textos en cadena y unas páginas en blanco. Cairon 14. Revista

de estudios de danza. Madrid: Ediciones de la Universidad de Alcalá, 2012. p.141-151. Disponível em: <http://archivoarte.uclm.es/wp-content/uploads/2018/11/cairon-14.pdf>. Acesso em: 7 de jan. 2022.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: Santos, Milton *et al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 13- 21.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Divisão de Preservação (DPH). **Predinhos da Hípica e o Bairro de Pinheiros**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-lei n. 15.235, de 28 de novembro de 1945. Dispõe sobre organização no ensino secundário. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1945/decreto.lei-15235-28.11.1945.html>. Acesso em: 12 out. 2020.

SCHIECK, Ava Fatah Gen. Living Architecture: Currencies between Architectural Pedagogy and Time-based Media Performance. In: WEBER, Patrick (ed.) **aae2016: Research Based Education 2016 [Conference proceedings, Volume 2]**. Bartlett School of Architecture, University College London: London, UK, 2016. p. 503-514.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENNETT, Richard. **The craftman**. England: Penguin Books, 2008.

SERPA, Angelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

SERPA, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos**: geografia e fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2021.

SHIRLEY, Dennis. **Community Organizing for Urban School Reform**. Austin: University of Texas Press, 1997

SILVA, Eliana Souza; KATZ, Helena; OLIVEIRA, Rubens; PRADO, Renata; SANTOS, William Severo dos; RODRIGUES, Lia. Expressões de corpos periféricos na cidade. In: SILVA, Eliana Sousa (Org.). **Centralidades periféricas**: diálogos sobre arte e cultura no Brasil São Paulo: Instituto de Estudos Avançados (IEA), Livro 3: Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência, 2021. p. 198-235. DOI 10.11606/9786587773063 Disponível

em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/793/705/2610>. Acesso em: 16 mai. 2022.

SODRÉ, Muniz. Reinventar a educação é habitar o território do sensível. *In*: ARRUDA, Felipe (Org). **Prêmio Territórios**: ideias sobre educação integral e a relação escola-território. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2020, p. 111-123.

SOUZA, Felipe. Aulas na Fernão Dias recomeçam com carteiras em círculos e debate. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jan. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/01/1726431-aulas-na-fernao-dias-recomecam-com-carteiras-em-circulos-e-debates-com-professores.shtml#:~:text=Mas%2C%20de%20acordo%20estudantes%20ouvidos,estudantes%20mais%20pr%C3%B3ximos%20dos%20professores>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, Felipe; CARMO, Sidney Gonçalves do. Governo corta água, mas alunos dizem que vão passar noite em escola de SP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1704637-governo-corta-agua-mas-alunos-dizem-que-vaopassar-noite-em-escola-de-sp.shtml?origin=folha>. Acesso em: 31 out. 2020.

SPYROPOULOS, Theodore. **AADR**L. Disponível: <https://drl.aaschool.ac.uk/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SPYROPOULOS, Theodore. Experiment. *In*: GIUDICE, Maria Shéhérazade. **AA FILES Nº 76**. Londres, UK: Architectural Association, 2019. p. 70-75.

TAVOLARI, Bianca; LESSA, Marília; MEDEIROS, Jonas; MELO, Rurión; JANUÁRIO, Adriano. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): Entre a posse e o direito à manifestação. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 291-310, Aug. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002018000200291&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2020.

TEATRO TUCA. **Sobre o espetáculo Correm as Cidades nos Quatro Cantos do Mundo**. Disponível em: <https://www.teatrotuca.com.br/espetaculos/correm-as-cidades-nos-quatro-cantos-do-mundo.html#:~:text=%E2%80%9CQuando%20pensamos%20no%20homem%20que,%2C%20co%2Ddiretor%20do%20esp%C3%A1culo>. Acesso em: 10 dez. 2021.

THOMSON, Clem W. **Manual of structural kinesiology**. Singapore: Mc Graw Hill, 1998.

TISI, Rodrigo (2008) B + S + P + T + PL + M, **Journal of Architectural Education**, v. 61, n. 4, p. 69-75, Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1531-314X.2008.00189.x>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TOLEDO, Luiz Fenando. **Invasão ainda muda escola após 1 ano.** O Estado de São Paulo, São Paulo, 06 nov. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,invasao-ainda-muda-escola-apos-1-ano,10000086668>. Acesso em: 31 out. 2020

TORRES, Haroldo da Gama; BICHIR, Renata Mirandola; GOMES, Sandra e CARPIM, Thais Regina Pavez. Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KATZMAN, Ruben (org.). **A Cidade contra a Escola?:** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 245-279. Disponível em: https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Cidade-contra-a-Escola_.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

TSCHUMI, Bernard. **Architecture and disjunction.** Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

WEINSTEIN, Beth. Performances of Spatial Labor, **Journal of Architectural Education**, v. 73, n. 2, p. 230-239, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10464883.2019.1633203>. Acesso em: 10 dez. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords: a vocabulary of culture and society.** New York: Oxford University Press: 1983.

Outras referências

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES E AMIGOS DOS PREDINHOS DE PINHEIROS. Doação Catarse | Revitaliza Área Convívio Escola Fernão Dias. São Paulo, 12 out. 2018. Facebook: Associação de Moradores dos Predinhos de Pinheiros @MoradoreseAmigosPredinhos. Disponível em: <https://www.facebook.com/MoradoreseAmigosPredinhos/posts/2178751982371859>. Acesso em: 13 out. 2018.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES E AMIGOS DOS PREDINHOS DE PINHEIROS. Horários mutirão. São Paulo, 17 out. 2018. Facebook: Associação de Moradores dos Predinhos de Pinheiros @MoradoreseAmigosPredinhos. Disponível em: <https://www.facebook.com/MoradoreseAmigosPredinhos>. Acesso em: 17 out. 2018.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES E AMIGOS DOS PREDINHOS DE PINHEIROS. Quer conhecer seu bairro por vários ângulos e perspectivas? São Paulo, 29 set. 2018. Facebook: Associação de Moradores dos Predinhos de Pinheiros @MoradoreseAmigosPredinhos. Disponível em: <https://www.facebook.com/MoradoreseAmigosPredinhos/posts/2172009763046081>. Acesso em: 29 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES E AMIGOS DOS PREDINHOS DE PINHEIROS. Sábado e voluntários reunidos... São Paulo, 22 set. 2018. Facebook: Associação de Moradores dos Predinhos de Pinheiros @Morador

eseAmigosPredinhos. Disponível em: <https://www.facebook.com/MoradoreseAmigosPredinhos>. Acesso em: 22 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES E AMIGOS DOS PREDINHOS DE PINHEIROS. Terceiro dia intenso de Oficina na Escola Estadual Fernão Dias. São Paulo, 27 set. 2018. Facebook: Associação de Moradores dos Predinhos de Pinheiros @MoradoreseAmigosPredinhos. Disponível em: <https://www.facebook.com/MoradoreseAmigosPredinhos/posts/2171019036478487>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRAND, Cristina. Vamos criar uma praça na Escola Fernão Dias? São Paulo, 7 out. 2018. Disponível em: <https://www.catarse.me/pracaescolafernaodiaspaes>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CERMELLI, Belita. É agora: ajude a criar uma área comunitária da Escola Fernão Dias Paes em Pinheiros. São Paulo, 16 out. 2018. Facebook: Belita Cermelli @belitacermelli. Disponível em: <https://www.facebook.com/belitaizabel.cermelli>. Acesso em: 16 out. 2018.

COMUNIDADE se une ao redor do Fernão Dias. Gazeta de Pinheiros, São Paulo, 19 out. 2018. Disponível em: <https://gazetadepinheiros.com.br/2018/10/19/comunidade-se-une-ao-redor-do-fernao-dias/> Acesso em: 21 mar. 2021.

LAUB, Debora. Nossas mulheres guerreiras do mutirão! São Paulo, 19 out. 2018. Facebook: Debora Laub @deboralaub. Disponível em: <https://www.facebook.com/debora.laub/posts/10156764218521407>. Acesso em: 19 out. 2018.

ZOOM URBANISMO ARQUITETURA E DESIGN. Hoje estaremos apoiando o mutirão da E. E. Fernão Dias... São Paulo, 19 out. 2018. Zoom Urbanismo Arquitetura e Design @zoomarquitetura. Disponível em: <https://www.facebook.com/zoomarquitetura/posts/2321406911235379>. Acesso em: 19 out. 2019.